

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



**СЕМЬЯ И ДЕТИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

ТОМ VI

**Санкт-Петербург
2020**

ББК 88.5

УДК 36.07; 159.923.2:316.6; 159.9; 316.3; 371.38; 373.24

С20

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

Редакционная коллегия: С. А. Буркова, кпсxn.; Э. Б. Дунаевская, кпсxn, доц.;
К. П. Захаров, кпн, доц.; И. А. Калабина, кпн, доц.; С.И.Кедич, кпсxn, доц.; А. В. Комарова,
кпсxn, доц.; Л. М. Костина, кпсxn, доц.; С. Н. Никифорова, кпсxn, доц.; Е. И. Николаева,
дбн, проф.; В. Л. Ситников, дпсxn, проф.; Т. В. Слотина, кпсxn, доц.

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»

С20 **Семья и дети в современном мире.** Сборник материалов конференции «Семья и дети в современном мире». Том VI. / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В. Л. Ситникова — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. —1610 с.

Сборник материалов Международной конференции «Семья и дети в современном мире» (Санкт-Петербург, 22 апреля 2020 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

ISBN 978-5-8064-

© Коллектив авторов, 2020

© Р. В. Соколов, А. В. Бабич, В. Л. Ситников, оформление титульного листа, 2017

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ 21

ПРОГРАММНЫЙ и ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ 21

ПРИВЕТСТВИЕ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ КОНФЕРЕНЦИИ А. А. РЕАНА 24

Авчинникова С. О. 26

СЕМЬЕВЕДЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ 26

Агурайя В. Н., Чернова Г. Р., Захарова А. М. 33

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО – БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 33

Акрамова Ф. А. 42

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ 42

Алдашева А. А., Зеленова М. Е., Сиваш, О. Н., Рунец О. В. 46

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ 46

Александрова Л. Ю., Ваторопина С. В. 55

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЬИ 55

Александрова Т.В. 59

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ПЕРИОД ОЖИДАНИЯ ВТОРОГО РЕБЕНКА 59

Александрова Т. В., Архипова Е. А. 63

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СУБЪЕКТАМИ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ «ОБРАЗА СЕМЬИ» У ДОШКОЛЬНИКОВ 63

Алексеева Е. М., Барабанова В. В., Егорова М. А. 67

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МАТЕРИ И АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ 67

Аликин И. А., Аликин М. И., Лукьянченко Н. В. 77

СВЯЗЬ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕЙ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА 77

Алхатова Т. С. 85

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПМПК С ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ И СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ПО ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 85

Аникина М. А., Аникина Н. С., Дядькин Г. В., Сяглова А. М. 93

К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СЕРИАЛОВ НА РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ 93

Антилогова Л. Н. 101

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА, ВОСПИТЫВАЮЩЕГОСЯ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ 101

Арбузова Е. Н., Шатюк Т. Г. 106

ТРУДНОСТИ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 106

Артёмова И. В., Горбунова И. А., Оргина С. Я. 113

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ
ДЕТСКОГО САДА 113*

Архипова Е. А., Архипова О. Ю. 119

*СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ И
ЦЕННОСТЕЙ 119*

Афанасьев В. С. 127

ЦЕНА ЗАЩИТНОЙ РЕАКЦИИ РЕБЕНКА 127

Ахметзянова С. А. 131

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА МЫСЛИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СТАБИЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ 131

Бажутина С. Б. 140

ОСОБЕННОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ 140

Барабан Е. В. 148

*ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
148*

Баранов А. А., Баранова З. Я. 153

*ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ
НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ 153*

Баранова З. Я., Баранов А. А. 159

*НЕБЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ПРЕДИКТОР АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКА 159*

Барсукова Д.С., Наумов А.А. 164

*СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ГЛАВНЫЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНИКА НОВОГО СТОЛЕТИЯ 164*

Барышева Е.И., 167

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ 167

Батеева А. А. 175

*КИБЕРВИКТИМИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В
СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ 175*

Бачурова С. Е. 182

*ВЗГЛЯД ЖЕНЩИН НА НОРМЫ ГЕНДЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРЕЙ И ОТЦОВ:
КОНФЛИКТ РОЛЕЙ ИЛИ КОМПЛИМЕНТАРНОСТЬ? 182*

Белая Т. В., Филиппова С. А. 188

*ПОНИМАНИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ ИНСТРУКЦИИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ 188*

Белевич Н. А. 191

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИВНЫМИ ДЕТЬМИ 191

Белогай К. Н., Борисенко Ю. В., Морозова И. С. 197

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 197

Березина А. В. 203

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 203

Бессчетнова О. В. 208

ВОССТАНОВЛЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ 208

Бехтер А. А., Алферова Н. И. 216

РИСУНОК «МОЕ БУДУЩЕЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕМУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 216

Бодак К. В., Евсюкова Т. А. 223

ПРИМЕНЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ РОЛИКОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ООП 223

Бодрова Е. А. 228

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИИ 228

Бондаренко Е. Ю. 232

ОБЪЕДИНЕНИЕ УСИЛИЙ ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ РУЧНОЙ ТРУД 232

Борохов Б., Борохов А. 235

АКТИВНОСТЬ, АГРЕССИВНОСТЬ И ЖЕСТОКОСТЬ В ЗЕРКАЛЕ САМОАНАЛИЗА РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ 235

Брагина Н.В. 245

Я АБЪЮЗЕР ИЛИ ЖЕРТВА? 245

Бугакова Т. А. 250

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У ЛИЦ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА 250

Буленкова Н. В., Суханова Л. В. 257

РАСШИРЯЯ ГОРИЗОНТЫ ПОДРОСТКА 257

Булохова Н. В., Решетникова О. В., Назарова И. Н., Буданова Л. Л. 264

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА 264

Валитова И. Е. 267

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА РЕБЕНКА У МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ 267

Варданян Ю. В., Кечина М. А. 277

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «СОВРЕМЕННЫЕ РОДИТЕЛИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ» 277

Вардикян М. С., Николаева А. А. 284

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ 284

Васева М. В., Лопатина О. П. 288

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ УЧАСТИЯ СЕМЬИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ 288

Васильченко Н. А. 294

ГОТОВНОСТЬ К ОТЦОВСТВУ У СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ 294

Васягина Н. Н. 298

ДЕТИ И ПОДРОСТКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УГРОЗЫ 298

Векилова С. А., Семенова Г. В. 304

ОПЫТЫ СОЦИАЛЬНОГО ИСКЛЮЧЕНИЯ В СЕМЬЕ И В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ 304

Вербенец А. М. 309

СВОЕОБРАЗИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 309

Водяха С. А., Водяха Ю. Е. 318

РОЛЬ ГАДЖЕТОВ В ОБЩЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ 318

Возная И. В., Рубцова О. В. 324

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 324

Волченкова А. А. 326

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 326

Воронцов А. В. 336

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ИНСТИТУТА СЕМЬИ КАК ОСНОВА КОМПЛЕКСНОЙ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО КРИЗИСА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 336

Гаджибабаева Д. Р. 346

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ 346

Гайдай М. В., Зайцева Ю. Н., Морозова В. В., Дмитриева А. Д. 353

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ БАЛИНТОВСКИХ ГРУПП ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ 353

Ганичева А. Н., Зверева О. Л. 361

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ 361

Ганпанцурова О. Б. 371

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ 371

Ганузин В. М., Маскова Г. С. 379

ЗАДАЧИ ПОЛИПРОФИЛЬНОЙ ПОМОЩИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ 379

Ганузин В. М., Романычева Е. Н., Курчина Е. Г. 384

*МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ 384*

Глотов М. Б. 388

ВЛИЯНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА ЧИСЛЕННОСТЬ ДЕТЕЙ В РОССИИ 388

Горелкина М. А. 393

*ТРАДИЦИОННАЯ СЕМЕЙНАЯ МИКРОКУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СЕМЕЙНОЙ
СТАБИЛЬНОСТИ 393*

Гребенникова О. А., Гресько В. Э. 397

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 397

Гребень Н. Ф. 403

СУИЦИДАЛЬНЫЙ РИСК И САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ 403

Грекова Е. Н. 410

*ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У МЛАДШИХ
ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА 410*

Григорьева А. А., Кабанова Т. Н., Белякова М. Ю. 414

*МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ РИСКОВ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ
414*

Данилова Ж. Л., Каратерзи В. А., Поташёва Ю. Л. 419

*СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ И
СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ 419*

Дмитриева Е. В. 427

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ 427

Добрынина Е.В. 431

*НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ С ОВЗ 431*

Доева Л. И. 435

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ У ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ 435

Долматов А. В., Долматова Л. А. 445

*СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ В РАМКАХ
РАБОТЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ 445*

Дрокина О. В. 455

*РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ
ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ К РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В
КОНТЕКСТЕ ПРЕОБЛАДАЮЩИХ ТИПОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ 455*

Дружинина Н. В., Першин С. М., Завистовская Л. В. 464

*СЕМЕЙНЫЙ ТУРИЗМ - КАК МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ, АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДОВ 464*

Егорова З. А., Ситников В. Л. 471

ПОЛОВОЙ ДИПСИХИЗМ ОТРАЖЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ГЕРОЕВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ 471

Егорова Н. Ю., Рябинская Е. С. 481

ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ НА РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ОБЯЗАННОСТЕЙ 481

Елесина И. Г., Гуз О. М., Сухарева Е. В. 485

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ВСЛЕДСТВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА СЕМЬИ 485

Еркина О. В. 490

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ 490

Ермакова Е.С. 494

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ЗНАКОВЫХ СРЕДСТВ 494

Ефимова А. А., Токарева Ю. А. 501

ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЦОВ РАЗЛИЧНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ НА СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 501

Ефремова М. В., Иванов А. В., Старков С. Э., Терещенко Н. Г. 511

ПРОБЛЕМА ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В КРИМИНАЛЬНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ 511

Живерникова С. Ю. 517

СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА. 517

Жумалиева Г. С. 521

ОБРАЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ 521

Загоскина О. А. 527

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПЕРВОКЛАССНИКА ГЛАЗАМИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ 527

Зауторова Э. В., Терещенко В. А., Кевля Ф. И. 537

СЕМЬЯ В ЖИЗНИ ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ 537

Захаров К. П., Кунина О. О., Кузнецова Т. Ф., Степанова В. А. 541

РУССКАЯ НАРОДНАЯ ВЕЧЕРИНА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 541

Зинченко А. А., Андреев Л. А., Андреева М. А. 551

СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРЕДПОЧИТАЕМЫМИ ИМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ 551

Зув К. Б. 555

НАУКОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЯ «ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ СЕМЬИ» ЗА ПЕРИОД 2017-2019 г.г. 555

Захарова Е. И., Карабанова О. А., Старостина Ю. А. 565

РОДИТЕЛЬСТВО В ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 565

<i>Иванюгина И. О. 570</i>
<i>СУБЪЕКТИВНЫЙ УРОВЕНЬ СЧАСТЬЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ 570</i>
<i>Ивашечкина Д. Е. 575</i>
<i>МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ И МНОГОДЕТНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО 575</i>
<i>Иванова М. А., Костина Л. М. 578</i>
<i>СПЕЦИФИКА СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ КОЛИЧЕСТВОМ ДЕТЕЙ 578</i>
<i>Идилуп А. Т. 583</i>
<i>СЕМЬЯ И ШКОЛА В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ 583</i>
<i>Ильченко В. В. 587</i>
<i>РОМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНЫЕ УСТАНОВКИ У ДЕВУШЕК РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП 587</i>
<i>Ильченко В. В., Мутафаев Т. 592</i>
<i>УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП 592</i>
<i>Ильченко В. В., Тепсикоева В. А. 596</i>
<i>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ДОБРАЧНЫХ ПОЛОВЫХ УСТАНОВОК У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 596</i>
<i>Ильницкая В. Г. 601</i>
<i>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЭТАПЫ ПСИХОКОРРЕКЦИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ 601</i>
<i>Искра Н. Н., Дорофеева Т. В. 605</i>
<i>ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНОЙ АГРЕССИВНОСТИ БУДУЩИХ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ 605</i>
<i>Искра Н. Н., Шальнева А. А. 611</i>
<i>ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ 611</i>
<i>Исраилова Н. А. 617</i>
<i>ПОЗИТИВНАЯ СРЕДА В СЕМЬ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА 617</i>
<i>Истратова О.Н. 628</i>
<i>ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К РОДИТЕЛЬСТВУ 628</i>
<i>Истратова О.Н., Рылецкая А.С., Тиболт И.В. 636</i>
<i>АКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ: РИСКИ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ 636</i>
<i>Казеннова Я. В., Филиппова С. А 645</i>
<i>ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ 645</i>
<i>Каменская О. А. 649</i>
<i>РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 649</i>

Камнев А. Н., Макарова С. А. 653

*РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
СОЦИАЛИЗАЦИИ НА БАЗЕ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ. 653*

Каримова Б. Т. 661

*ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ
МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ 661*

Кардапольцева Л. В., Пожидаева Т. В. 669

*ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НРАВСТВЕННОМ ИДЕАЛЕ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 669*

Карпенко Н. В., Симонова Ш. А. 676

*ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ОСОБЫХ ДЕТЕЙ И
ПРИНИМАВШИХ УЧАСТИЕ В ПРОГРАММЕ «МАМИНО ВРЕМЯ (MOMTIMEOUT)» 676*

Катунова В. В. 686

*Тьюторская поддержка детей и подростков с синдромом дефицита
внимания (и гиперактивности) 686*

Каурова Т. С., Бахотская М. А., Биккенина Е. О. 691

*ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У
ДОШКОЛЬНИКОВ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ 691*

Кашкаров А. П. 698

*МОТИВАЦИЯ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ И ДРУГИЕ ПРИЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА 698*

Книсарина М. М., Укубаева Р. М. 705

*ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 705*

Кокорина Л.Б. 712

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОСТИ В СЕМЬЕ 712

Колмыкова О. Г., Кузенкова О. Я. 716

СЕМЬЯ И ДЕТСКИЙ САД: В СО-ДЕЙСТВИИ – УСПЕХ! 716

Кольцова О.В. 720

*РАННЕЕ (ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ) РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГА
И РОДИТЕЛЯ 720*

Комарова А. В., Павлова Д. К., Ситников В. Л. 724

*СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ РАЗНОГО ТИПА
О ЛЖИВОМ ЧЕЛОВЕКЕ 724*

Комолкина О. И., Чернецкая Н. И. 730

*ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО
КОЛЛЕДЖА ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ
РОДИТЕЛЕЙ 730*

Коновалов И. А. 736

*ОЦЕНКА РИСКА АСОЦИАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ
МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ 736*

Коновалова А. М., Бабаева Т. С. 744

*ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА СЕБЯ КАК МАТЕРИ У ЖЕНЩИН С ОПЫТОМ НЕВЫНАШИВАНИЯ
БЕРЕМЕННОСТИ 744*

Коржова Е. Ю., Безгодова С. А., Микляева А. В., Юркова Е. В. 748

*ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ «СЕМЕЙНЫЙ АПГАР» В ИССЛЕДОВАНИИ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ КРОВНОЙ И НЕКРОВНОЙ ОПЕКИ 748*

Корниенко А. А. 758

*ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЬИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА
УСПЕШНОСТЬ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА 758*

Коробкова В. В. 762

*РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 762*

Космакова В. И. 770

*ИССЛЕДОВАНИЕ НЕГАТИВНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДОМА
РЕБЕНКА 770*

Костина Л. М., Швецова Н. В., Карпова М. А., Шиничева И. Ю. 780

СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИХ ПРОФОРИЕНТАЦИИ 780

Красникова Т. В. 784

*НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 784*

Красносельских Е. В. 791

*ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ
ДЕТСКОГО САДА ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ 791*

Кротова Т. В., Филиппова Т. А. 795

*СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ГОРОДСКОЙ СЕМЬЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА 795*

Крушельницкая О. Б., Титова Е. В. 801

*ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ МЕЖДУ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ И
ПОКАЗАТЕЛЯМИ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДОУ 801*

Крылова Т. А. 805

*ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ О БУДУЩЕЙ
СЕМЬЕ 805*

Кряжевских Е. Г., Пеккер Е. А. 811

*СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ
СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОТЕШЕК) 811*

Кудайберген Г. С. 816

*СПОСОБЫ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ В
РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН 816*

Кузьменко Ю. В., Кузьменко С. И. 822

*МЕТОД ФАСИЛИТАЦИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ ВО
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 822*

Кузнецов А.А. 827

*СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЕМЬИ, С ЦЕЛЮ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ДЕМОГРАФИИ
827*

Кузьмина А. С., Фокина Н. В. 833

*БЛИЗНЕЦОВАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОСОБАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ 833*

Кулганов В. А., Митяева Л. В. 840

*ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ
УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ 840*

Кулеш Е. В., Веденина В. К. 847

*ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ
НАЦИОНАЛЬНО-СМЕШАННЫХ И НАЦИОНАЛЬНО-ГОМОГЕННЫХ СЕМЕЙ В
ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ
ХАБАРОВСКОГО КРАЯ) 847*

Лавренцова Е. В. 853

*ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ВОСПРОИЗВОДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НЕРАВЕНСТВ В НОВЫХ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ 853*

Ледовская Т. В., Белякова Е. А. 863

*ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПАРТНЕРЕ У ПОЛУЧАТЕЛЕЙ
СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА 863*

Левинунова Ж. А. 871

*ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 871*

Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. 875

РАННЯЯ СТАДИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 875

Леснянская Ж. А., Пятина Е. В. 882

*ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ И ГОТОВНОСТИ К
БРАКУ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 882*

Лидовская Н. Н. 888

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА 888

Лизунова Е.В. 897

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РОДИТЕЛЕЙ 897

Лихачева О. А., Мунжукова О. П. 904

*ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ.
904*

Максяшина Ю. А., Юбкина М. А. 907

*ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПТИЦАХ У
ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ 907*

Макушкина С. В., Корсак О. В. 914

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ В
СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ 914

Маленова А. Ю. 919

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ МАТЕРЕЙ
ПОДРОСТКОВ 919

Маленкова Л. И. 925

КЛАССИЧЕСКИЙ ТРЕУГОЛЬНИК «ПЕДАГОГИ+РОДИТЕЛИ+ДЕТИ»: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
СТОРОН И ОСТРЫЕ УГЛЫ 925

Мамырханова А. М. 933

УРОВЕНЬ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ О
СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ, НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЯХ В СЕМЬЕ 933

Марусенко Е. А., Ковалева А. В. 939

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ИЗ СЕМЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМИ СТИЛЯМИ 939

Масалова В. С. 946

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ О ДЕТЯХ 946

Махрова В. В. 952

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ВЫПУСКНОГО
КЛАССА (ОБУЧАЮЩИЕСЯ С ЗПР) И МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА 21 ВЕКА 952

Минияров В. М., Каитанова Е. И. 958

ОТЧУЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 958

Минияров В. М., Сазонова С. Д. 965

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 965

Миронова К. В. 972

ВОСПИТАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЧЕСТНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 972

Михнюк А. А., Русина Н. А. 977

РАЗРАБОТКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ
ЖЕНЩИН С УГРОЗОЙ НЕВЫНАШИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ НА РАННИХ СРОКАХ. 977

Моисеева Е. Ю. Новикова Л. Ю. Онуфриева В. В. 986

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ
КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ 986

Молодцова Н. Г. 994

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЧАЙЛДФРИ В
РОССИИ 994

Момбей-оол С. М. 1003

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МОЛОДЫХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ
СУПРУЖЕСКИМ СТАТУСОМ (НА ПРИМЕРЕ ТУВИНСКОЙ МОЛОДЕЖИ) 1003

Моргун А. А., Евсюкова Т. А. 1007

*СЕМЬИ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 1007*

Морожанова М. М. 1011

*ЭМПАТИЧЕСКИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОМ КОНТИНУУМЕ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ СИСТЕМ 1011*

Мустафина Р. С. 1019

*РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ
1019*

Нельга Л. П. 1025

*ВОЛЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ ЮНОШЕЙ ДОПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА К НЕСЕНИЮ ВОИНСКОЙ
СЛУЖБЫ 1025*

Никулина Е. Б., Семенова Е. Д. 1033

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ 1033

Новикова Г. В. 1040

*СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА, РАБОТАЮЩЕГО В
СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 1040*

Новобранцев А. С., Ярлыкова А. П., Глазова Я. А., Кононова Е. П. 1046

*ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКА: ОТРАЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ПОЧЕРКЕ 1046*

Омельченко Е. М. 1053

*ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСЫ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С
ИНВАЛИДНОСТЬЮ 1053*

Омельченко Е. А. 1064

*ИМИТАЦИОННЫЙ ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ
ДОШКОЛЬНИКОВ 1064*

Онищенко Э. В., Гребешкова А. О. 1070

*УПРАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫМИ РЕСУРСАМИ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ 1070*

Ооржак Д. А. 1078

*ВОЗДЕЙСТВИЕ КОНФЛИКТОВ РОДИТЕЛЕЙ НА ПСИХИКУ РЕБЕНКА (НА ПРИМЕРЕ
РЕСПУБЛИКИ ТУВА) 1078*

Ооржак Д. О. 1081

*УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБРАЗОМ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА У ЮНЫХ БОРЦОВ ВОЛЬНОГО
СТИЛЯ 1081*

Ооржак Ш. Ш-Б., Фрокол А. С. 1084

*АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА
ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ КЫЗЫЛСКОГО КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ) 1084*

Отрощенко О. О. 1087

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПАТТЕРН СТАРШИХ И МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ 1087

Павлюк М. А. 1094

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ И УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ 1094

Павлюкова А. В. 1098

ОЦЕНКА СПОСОБОВ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА 1098

Паришуква А. В. 1102

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 1102

Певнева А. Н. 1106

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ МАТЕРИ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ 1106

Петрова Кр. К., Чавдарова В. А. 1114

ПОДХОДЫ К ОПТИМИЗАЦИИ УХОДА ЗА ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ БОЛГАРИИ 1114

Пирогова С. В., Базельчук В. О. 1119

УЧИТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 1119

Пирогова О. Д., Голубь О. В. 1125

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ 1125

Плиев М. М., Ильченко В. В. 1129

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В СКЛОННОСТИ КО ЛЖИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 1129

Потапенко И. А. 1133

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ 1133

Прайзендорф Е. С 1137

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ РОЛЯХ 1137

Преженцова Т. Е., Руновская Е. Г. 1144

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ 1144

Принцовский Д. А., Асютина О. Н. 1152

АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ИНСТИТУТА СЕМЬИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА. 1152

Пушкаревич О. А 1156

ПРЕВЕНЦИЯ РАДИКАЛИЗАЦИИ ИЛИ РЕАБИЛИТАЦИЯ? ПОДРОСТОК, СЕМЬЯ, ПСИХОЛОГ В СОВРЕМЕННОМ ONLINE И OFFLINE МИРЕ 1156

Рагозина П. А., Ильина И. Ю. 1162

ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕННОЙ СЛУХОВОЙ
ФУНКЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 1162

Расулова З. А. 1169

РОЛЬ СВЕКРОВИ В УСТОЙЧИВОСТИ СЕМЬИ 1169

Реутова Е. А. 1173

К ВОПРОСУ О ПОДДЕРЖКЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ В
НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ 1173

Русина Н. А., Абдулганиева С. А. 1177

ФАКТОР СЕМЕЙНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ГЕМАТОЛОГИЧЕСКОГО
ЗАБОЛЕВАНИЯ РЕБЕНКА 1177

Рюгина-Семенова М. В., Клопкова Е.М., Запорожская-Аристова А.В. 1187

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 1187

Садвакасова А. К., Пак Т. В. 1193

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ
ИГРОВОЙ АДДИКЦИИ 1193

Сайфутдинова Т. А., Якубенко О. В. 1200

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОГО РЕЧЕВОГО
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА 1200

Салчак А. М. 1204

ОБРАЗ ОТЦА ПОДРОСТКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА 1204

Сапогова Е. Е. 1215

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС РОДИТЕЛЬСКОГО ОБРАЗА ВО ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЕ
МИРА ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА 1215

Саранова О. В., Шлыкова И. И., Шлыков В. К., Полетаева О. Ю. 1221

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ПОЯВЛЕНИЕМ «ШКОЛЬНОЙ» ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ И
УХУДШЕНИЕМ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗА ИХ ЖИЗНИ 1221

Седова Е. А., Мурзина Ю. С. 1225

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ РОМАНТИЧНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН 1225

Семенихина А. В. 1233

ОБРАЗ БУДУЩЕЙ СЕМЬИ У АДДИКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ 1233

Семенова Л. Э., Семенова В. Э. 1243

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ МАТЕРЕЙ-МОНОРОДИТЕЛЕЙ И
ЗАМУЖНИХ МАТЕРЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
1243

Селезнёва И. Н. 1251

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ ОБ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 1251

Сергеичева Г. Г. 1256

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ 1256

Сиврикова Н. В. 1260

КОНТРОЛЬ ПОТРЕБЛЕНИЯ ГАДЖЕТОВ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА СО СТОРОНЫ РОДИТЕЛЕЙ 1260

Синяев А. С., Кузнецова О. В. 1265

ВОСПРИЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ ЛИЦАМИ, ЗАВИСИМЫМИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ, ПРОХОДЯЩИМИ РЕАБИЛИТАЦИЮ 1265

Скутина Т.В. 1268

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ О РЕГИСТРАЦИИ БРАКА В ПАРАХ, СОСТОЯЩИХ В НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННОМ БРАКЕ 1268

Сланбекова Г. К. 1275

ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАЗАХСКИХ И РУССКИХ СЕМЕЙ 1275

Слотина Т. В. 1281

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СИБЛИНГОВ: ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ 1281

Смаль С. В. 1290

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬЯМ ПРИ РОЖДЕНИИ ПЕРВОГО РЕБЕНКА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ В 2020 ГОДУ 1290

Смирнов А. А., Соловьева Е. В. 1296

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ПАРАМЕТРОВ ЭМПАТИИ В ШКОЛЕ 1296

Смык Ю. В. 1304

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИСТАНЦИЕЙ В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ 1304

Соловейчик М. В. 1309

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОРГАНАМИ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ. 1309

Солодников В. В. Солодникова И В. 1313

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ СТУДЕНТОК И ВОСПИТАННИЦ ПАНСИОНА МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 1313

Сороков Д. Г. 1322

ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ МОНТЕССОРИ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ): РЕАБИЛИТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ VS «ПОДЛИННАЯ» ИНКЛЮЗИЯ 1322

Сотникова Е. И. 1333

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА 1333

Стреленко А. А. 1336

ОБРАЗ РЕБЕНКА В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ 1336

Таллибулина М. Т. 1347

СТИЛЬ ОТНОШЕНИЙ С ОTCОМ В СВЯЗИ С САМООТНОШЕНИЕМ И КАРЬЕРНЫМИ
ОРИЕНТАЦИЯМИ СТУДЕНТОВ 1347

Таньчева И. В., Хасенова З. С. 1353

ВЛИЯНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СЕМЬИ НА ДЕТЕЙ 1353

Тарасикова Д. А. 1358

МОЛОДЕЖЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 1358

Тимофеев Н. Е., Озерина А. А. 1361

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К БРАКУ 1361

Титова О. А. 1365

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА 1365

Тишкова А. С. 1368

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ 1368

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАДЕТОВ 1368

Товкань И. В., Шатюк Т. Г. 1373

ВОСПРИЯТИЕ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ИЗ СЕМЕЙ, ПРИЗНАННЫХ
НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ 1373

Трушина И. А. Овчинников М. В., Данилюк Т. И. 1382

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ МАТЕРИ К ДЕТАМ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛЛЕРГОПАТОЛОГИЕЙ 1382

Тузова В. Л. 1388

СОДРУЖЕСТВО ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 1388

Туревская Р. А. 1392

МЕТОДЫ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ 1392

Турутина Е. С. 1401

НАКАЗАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА 1401

Тюлюнова В. В. 1408

ОБРАЗ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ В СМИ И КИНО 1408

Тюрина А. Н. 1412

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И
СЕМЬИ 1412

Удова О. В. 1415

ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСКОГО САДА –
НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ПОТРЕБНОСТЬ? 1415

Ужва В. Е., Красникова Т. В. 1423

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПОДРОСТКОВОЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В
СОВРЕМЕННОМ МИРЕ 1423

Узунова В. К. 1428

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ КАК АСПЕКТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ 1428

Фадеева О. В., Порткина С. А. 1436

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» МАТЕРЕЙ 1436

Федорченко Н. В. 1439

ОБ ОТНОШЕНИИ МОЛОДЫХ МАТЕРЕЙ К РАБОТЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ СУБЪЕКТОВ
РАННЕЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ 1439

Филатова-Сафронова М. А. 1445

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЖЕНЩИН, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, С ИХ ОТНОШЕНИЕМ К ДЕТЯМ 1445

Филипова А. Г. 1451

ГОРОДСКИЕ МУЗЕИ: ПРОСТРАНСТВО КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ.
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ & ХЕЛЬСИНКИ 1451

Фисенко А. А., Самсонова О. П. 1454

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ
ОБРАЗОВАНИЯ 1454

Фролова П. И. 1459

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В
ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ 1459

Хуторянская Т. В. Мамедова С. Р. 1463

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ У ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ 1463

Чемеревская В. А. 1467

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ О
ВНЕШНЕМ ОБЛИКЕ РЕБЕНКА 1467

Черемисова И. В. 1471

СУПРУЖЕСКИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПОЛНОЙ СЕМЬЕ И ДУХОВНОЕ
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА 1471

Чигжит М. А. 1481

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПА ЛИЧНОСТИ В СПОРТЕ У БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ СРЕДИ
ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА 1481

Чижова И. В., Назарова Н. А. 1483

ВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКАМИ КАЧЕСТВ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ В КОНТЕКСТЕ
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ 1483

Чмыхова О. Б., Пидгурская М. А., Маркелова Л. Н. 1492

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЛУЧШЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В
СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 1492

Чукмарова Л. Ф. 1500

СТИЛЬ ВОСПИТАНИЯ У ОТЦОВ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ 1500

Шабалина В. В. 1506

ФИКСИРОВАННЫЕ РОЛИ В СЦЕНАРИИ «СЕМЬЯ» 1506

Шаймухаметова С. Ф. 1509

ДИАЛОГИЧНОСТЬ И МАНИПУЛЯЦИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ
ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ «БРАТЯ – СЕСТРЫ» 1509

Шлягина Е. Н., Шпилев Д. А. 1513

РОЛЬ СЕМЬИ В ЖИЗНИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ 1513

Шнейдер Л. Б. 1518

СЕМЕЙНОЕ ПРЕДАТЕЛЬСТВО: ЧЕЛОВЕК - СЕМЬЯ - ОБЩЕСТВО 1518

FAMILY BETRAYAL: MAN-FAMILY-SOCIETY 1518

Шулаева М. В. 1526

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ, КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В
СИТУАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ, ВЫЗВАННОЙ ПОСЛЕДСТВИЯМИ ДЕТСКОГО
ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА 1526

Щекина О. А. 1530

СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 1530

Юдина Т. А. 1538

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ВНУТРЕСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЬМИ В ПРИЁМНОЙ
СЕМЬЕ 1538

Юдина Ю. Г., Актаева С. Л. 1544

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ 1544

Юрова М. М. 1549

ТЕСТ ДЕТСКОЙ АППЕРЦЕПЦИИ В ДИАГНОСТИКЕ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ
ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ДЦП 1549

Юшкевич Е. В. 1553

ИНФОРМАЦИОННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 1553

Якубенко О. В. 1560

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ 1560

Якубова Д. Ш. 1564

РАННИЕ БРАКИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СТАБИЛЬНОСТЬ СЕМЬИ,
ЗДОРОВЬЕ ЖЕНЩИНЫ И БУДУЩЕЕ РЕБЕНКА 1564

Янак А. Л. 1568

СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ РЕПРОДУКТИВНОЙ МОТИВАЦИИ МУЖЧИН 1568

Янковская В. М., Ахтырская Ю. В., Кернер О. А., Куликова Т. Д. 1572

РАЗНООБРАЗИЕ И ВАРИАТИВНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МАЛЫШЕЙ С ОВЗ В
СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ 1572

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ, УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ: 1579

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«СЕМЬЯ И ДЕТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»**

22 апреля Санкт-Петербург

Председатель конференции – РЕАН Артур Александрович, Председатель Научно-координационного совета РАО по вопросам семьи и детства, заведующий лабораторией, Институт образования, НИУ «ВШЭ», Москва, Россия

Председатель организационного комитета – СИТНИКОВ Валерий Леонидович, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ

БАКШУТОВА Екатерина Валерьевна, дфн, заведующая кафедрой психологии и педагогики Самарского государственного политехнического института, Самара, Россия

БАРАНОВ Александр Аркадьевич, дпсxn, профессор, директор Института педагогики, психологии и социальных технологий УдГУ, Ижевск, Россия

ДИМИТРОВ Иван Тонев, дфн, профессор Софийского университета, София, Болгария

КАШАПОВ Сергей Михайлович, дпсxn, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и педагогическая психология», психологический факультет, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия

КЛЕЦИНА Ирина Сергеевна, дпсxn, профессор, кафедра «Психология человека», Институт Психологии, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

КОСТРОМИНА Светлана Николаевна, дпсxn, профессор, заведующая кафедрой «Психология личности», психологический факультет, СПбГУ, Президент СПбПО, Санкт-Петербург, Россия

МИНИЯРОВ Валерий Максимович, кпсxn, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики СФ МГПУ, Самара, Россия

СТРЕЛЕНКО Анна Анатольевна, кпсxn, докторант Белорусского государственного университета, доцент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Минск, Витебск, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ

БУРКОВА Светлана Алексеевна, зам. председателя, кпсxn, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

ДУНАЕВСКАЯ Эльвира Брониславовна, кпсxn, доцент, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

ЗАХАРОВ Константин Павлович, кпн, доцент, ВШИППиПЛ ГИ СПбПУ, СПбПУ Петра Великого, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

КАЛАБИНА Инна Александровна, кпн, зам. директора Института Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

КЕДИЧ Светлана Игоревна, кпсxn, доцент, кафедра прикладной психологии ПГУПС Александра I, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

КОМАРОВА Александра Владимировна, кпсxn, доцент, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

КОСТИНА Любовь Михайловна, кпсxn, доцент, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

ЛЕВЧЕНКО Виктория Александровна, зав. кабинетом, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

НИКИФОРОВА Светлана Николаевна, кпсxn, доцент, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

НИКОЛАЕВА Елена Ивановна, дбн, профессор, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

СЛОТИНА Татьяна Викторовна, кпсxn, доцент, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Цель конференции – конструктивное обсуждение теоретико-методологических и практических проблем в области семьи и детства, возможностей психолого-педагогической науки и практики в разрешении актуальных для России и других стран психолого-педагогических проблем, в создании оптимальных условий для развития семьи и детей в современных условиях.

Задачи конференции:

- обмен результатами современных исследований данной проблематики, проводимых в России и странах ближнего и дальнего зарубежья;
- продолжение начатых на предыдущих конференциях дискуссий, посвященных проблемам взаимодействия семьи, системы образования и общества в вопросах психического и физического развития детей;
- разработка исследовательских стратегий и подходов к решению выявленных проблем;
- поиск новых стратегий и тактик оптимальных форм взаимодействия различных социальных систем и подсистем, включенных в работу с семьей и детьми, в стремительно изменяющихся условиях современного мира.

Направления работы конференции:

- социально-психологические проблемы современной семьи;
- гендерная проблематика в исследованиях семьи;
- здоровье и безопасность ребенка и семьи;
- проблемы образования и социализации детей с ОВЗ и умственной отсталостью;
- дошкольник, младший школьник и подросток в современном мире;
- семья и школа в информационной среде;
- семья, как фактор профилактики асоциальности;
- семьеведение: содержание, методическое обеспечение, кадры.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ**



**СЕМЬЯ И ДЕТИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

22 апреля 2020

Санкт-Петербург

ПРИВЕТСТВИЕ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ КОНФЕРЕНЦИИ А. А. РЕАНА

Уважаемые коллеги!

Я очень рад приветствовать Вас на международной научно-практической конференции «Семья и дети в современном мире» - 2020! В этом году конференция проходит в непривычном для нас формате – дистанционно. Конференция состоялась несмотря на вызовы неопределенности, характерные для сегодняшнего дня и вынужденное социальное дистанцирование, необходимое для нашего всеобщего блага – вышел сборник статей, и каждый из нас внес в его создание свою лепту.

Темы семьи и детства, ключевые для нашей конференции, обретают все большую значимость в научной и общественной повестке сегодняшнего дня. Ведь именно семья является главным ресурсом благополучия каждого из нас и нашего общества. Тематика нашей конференции расширяется с каждым годом. В этом году ключевыми смысловыми линиями феномена семьи и детства для нас стали: социально-психологические проблемы современной семьи; гендерная проблематика в исследованиях семьи; тема здоровья и безопасности ребенка и семьи; проблемы образования и социализации детей с ОВЗ и умственной отсталостью; положение дошкольников, младших школьников и подростков в современном мире, а также крайне насущная проблема коммуникации семьи и школа в информационной среде. Я особо хотел бы отметить тему семьи, как фактора профилактики асоциальности детей и подростков. Семья является одним из важнейших, если не ключевых, факторов профилактики агрессии и буллинга в детско-подростковой среде. Именно в семье ребенок получает основные навыки как просоциального, так и, к сожалению, асоциального поведения. Именно семья является сильнейшим фактором защиты ребенка. Остальные социальные институты могут ей в этом только помогать, содействовать. Семья, в конечном счете, является ключевым фактором успеха ребенка в настоящем и в будущем.

Вместе с тем, мы должны констатировать, что половина браков в России распадается. Причем происходит это у молодых людей в первые пять-семь лет брака. И это не только отечественная особенность – это мировая тенденция. Поэтому наши исследования и практическая деятельность должны быть направлены на укрепление института семьи и семейных ценностей. Это работа обширная и многоплановая. Одним из важных направлений в этом контексте является подготовка молодежи к семейной жизни. Серьезно помочь в решении этой задачи может внедрение курса «Семьеведение». Именно помочь в решении, а не решить проблему. Потому что решение этой проблемы требует комплексных усилий всех социальных институтов – самой семьи, родителей и старшего поколения, школы, общества, в лице НКО, профессиональных общественных организаций, в первую очередь, психологических и педагогических, СМИ и государства.

В этом году, к сожалению, мы не встретились очно. Но это обстоятельство не является поводом, чтобы не вступать в научную дискуссию. Уверен, что, ознакомившись с трудами коллег, каждый из нас будет рад задать свой вопрос или написать конструктивные предложения авторам. Ведь именно благодаря нашему общению, научной коммуникации и развивается наша наука – психология. Каждому из нас есть чем поделиться с коллегами, но в этом году ключевой должна стать необычная для конференции роль – роль вдумчивого читателя.

Желаю каждому из Вас здоровья и продуктивной работы!

С уважением,

Председатель конференции, председатель Научно-координационного совета РАО, по вопросам семьи и детства, руководитель лаборатории Института образования НИУ ВШЭ, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ, профессор

А. А. Реан

СЕМЬЕВЕДЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация: Семья рассматривается как приоритетный объект социальной работы, а учебные модули по семейной тематике как обязательная неотъемлемая часть содержания профессионального образования социальных работников. Профессиональные компетенции бакалавров социальной работы конкретизируются в проектируемых результатах обучения по семьеведческому блоку. Анализируется успешность формирования профессиональных навыков при изучении семейно-ориентированных курсов. Констатируется доминирование кризисного образа семьи у выпускников. Делается вывод о необходимости усиления в учебном содержании позитивного контента, знакомящего студентов с лучшими образцами семейного культуры и фамилистического образа жизни.

Ключевые слова: семья, социальная работа, подготовка бакалавров, учебный модуль, профессиональный стандарт, профессиональные компетенции, образ семьи.

Abstract: A family is regarded as a priority object of social work and family-based training modules as an indispensable integral part of the content of professional education of social workers. Professional competencies of the social work bachelors are specified in the predicted studying results according to a familistic block. The article analyzes the success of the professional skills formation in the study of family-oriented courses. Dominance of the crisis family image among graduates is ascertained. Conclusion about the necessity of the positive content strengthen in the educational content that acquaints students with the best family culture examples and a family lifestyle is made.

Key words: family, social work, preparation of bachelors, study modules, professional standard, professional competencies, family image.

Социальной работе фокусировка на семье как объекте помощи была присуща изначально. Очевидно, что большинство клиентов социальных служб – люди семейные, либо утратившие семью, и их проблемы зачастую обусловлены семейным анамнезом. Неслучайно уже первые школы социальной работы включали в учебный план и содержание подготовки проблемы фамилистики. Предмет «Семьеведение» фигурировал в качестве обязательного в 3 поколениях образовательных стандартов по специальности «социальная работа». При переходе на компетентностную модель стандартизации подготовки по направлению «социальная работа» он также не утратил своей значимости, хотя и приобрел более практико ориентированные форматы, например «технологии социальной работы с семьей». Подобный модуль в его вариациях, как показал

обзор учебных планов, размещенных на сайтах вузов, является «стандартным», несмотря на различия в реализуемых профилях.

Между тем, мы полагаем, что будет обоснованным расширение семейной проблематики в содержании подготовки социальных работников по ряду причин. Во-первых, семья, как известно, является основой любого государства. В концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года зафиксирована ее направленность на защиту семьи «как фундаментальной основы российского общества, сохранение традиционных семейных ценностей, повышение роли семьи в жизни общества, повышение авторитета родительства, профилактику и преодоление семейного неблагополучия, улучшение условий и качества жизни семей»[9]. Столь масштабные задачи требуют не только инструментальной готовности специалиста оказать непосредственную помощь, но и фундаментального видения роли семьи как социального института, тенденций его развития, закономерностей функционирования с учетом различных внешних и внутренних факторов.

Во-вторых, семейведение – это основательно разработанная междисциплинарная область научного знания, в которой органично соединяются традиционные социологические парадигмы и новые теоретико-методологические подходы к исследованию семьи [7]; теоретические модели, методы и техники консультационно-терапевтической работы с семьей, нормативно-правовые основы регулирования семейно-брачных отношений, социально-экономические параметры изучения семьи как домохозяйства, образцы семейной культуры как отражение полиментальности и этнической самобытности. Все это важная и необходимая компонента социально-гуманитарной подготовки современного специалиста, которая к настоящему времени обстоятельно отражена в учебной и учебно-методической литературе по дисциплине. Наличие большого числа учебников, подготовленных авторитетными авторскими коллективами, облегчает студентам и преподавателям задачу качественного освоения профессиональной информации, и выгодно отличает семейведение от экспериментальных курсов, реализуемым порой на голом энтузиазме.

В-третьих, проблемы современной семьи сложны и многоплановы. Продолжающийся демографический кризис, высокий процент малообеспеченных семей, масштабы семейного неблагополучия, включая такие его виды как семейное насилие, социальное сиротство; родительская несостоятельность, неготовность молодежи к семейной жизни и внебрачная рождаемость требуют отдельного рассмотрения как предмета будущей профессиональной деятельности.

В-четвертых, в социозащитных учреждениях к настоящему времени уже накоплен немалый опыт адресной работы с семьей. Семья попадает в сферу

внимания разных помогающих специалистов, которые в процессе взаимодействия с ней кооперируются и вырабатывают новые междисциплинарные решения и более эффективные методики. На наш взгляд, инновационный потенциал учреждений помощи семье и детям, сегодня выше, чем в специализированных службах для других категорий. Придя в такие учреждения на практику, студентам есть чему учиться, есть возможность осваивать передовой опыт и новые горизонты профессии. Здесь также необходимо отметить, что в кластере профессиональных стандартов по социальной работе, утвержденных приказом Минтруда России в 2013 году и реализуемых с 2015 года, существует Профессиональный стандарт специалиста по работе с семьей, и он является единственным, четко фиксирующим клиентскую категорию.

Наконец, не стоит игнорировать тот факт, что семья как объект будущей профессиональной деятельности привлекательна для студентов. Об этом свидетельствует тематика исследовательских и квалификационных работ, выполняемых в процессе обучения. По нашим наблюдениям, в разных вузах семейная проблематика составляет не менее половины всех исследований.

Каковы возможности семьеведения в формировании профессиональных компетенций?

Применительно к Профессиональному стандарту 03.001 «Специалист по социальной работе», Профессиональному стандарту 03.006 «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», Профессиональному стандарту 03.009 «Специалист по работе с семьей» учебно-методическим объединением в системе высшего образования по УГСН «социология и социальная работа» предложены следующие обязательные профессиональные компетенции:

в рамках социально-технологических задач профессиональной деятельности

- способность к проведению оценки обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшить условия жизнедеятельности граждан, определению индивидуальных потребностей граждан в предоставлении социальных услуг, социального сопровождения, мер социальной поддержки и государственной социальной помощи;

- способность к планированию деятельности по предоставлению социальных услуг, социального сопровождения, мер социальной поддержки и государственной социальной помощи, а так же профилактике обстоятельств, обуславливающих нуждаемость в социальном обслуживании;

- способность к реализации деятельности по предоставлению социальных услуг, социального сопровождения, мер социальной поддержки и государственной социальной помощи, а так же профилактике обстоятельств, обуславливающих нуждаемость в социальном обслуживании;

в рамках проектных задач профессиональной деятельности

- способность к осуществлению прогнозирования, проектирования и моделирования процессов, направленных на улучшение условий жизнедеятельности граждан.

Исходя из представленных компетенций, в Смоленском государственном университете при разработке учебного плана были отобраны структурные единицы содержания образования, ориентированные на работу с различными группами населения. С ориентацией на семью как объект социальной работы в качестве надпредметного модуля, несущего основную содержательную нагрузку и аккумулирующего все указанные компетенции был определен курс «организация и содержание социальной работы с семьей». В категорию поддерживающих модулей в образовательный контент были включены: «социальная диагностика», «социальная профилактика», «организация охраны материнства и детства», «социальное проектирование в области семейной политики», «социальное обслуживание», «социальное сопровождение и межведомственное взаимодействие».

Все названные учебные модули отвечают требованиям практико-ориентированности и деятельностной направленности, а именно: отражают специфику реальных проблем в данной области, включают интеллектуальные технологии деятельности, представляют передовой опыт соответствующего вида деятельности, увязывают эмпирический и концептуальный уровень деятельности.

Индикаторами освоения содержания семейведческого блока выступают сформированные умения и навыки следующих типов:

- умение проводить направленное обследование семьи и ее микросоциального окружения с целью выявления факторов риска и нуждаемости в социальных услугах;
- умение интерпретировать семейную ситуацию, причины и следствия дисфункциональности семьи и семейных деформаций;
- умение дать комплексную оценку уровня, качества и стиля жизни семьи;
- умение прогнозировать динамику, направленность и интенсивность изменений семейной системы и семейной ситуации;
- умение выделять и точно формулировать конкретные задачи по оказанию помощи, социальной поддержке и социальному сопровождению семьи;
- умение совместно с другими специалистами планировать деятельность по реализации индивидуальной программы предоставления социальных услуг, социальной реабилитации семьи;
- умение организовать профилактическую работу по предупреждению детского и семейного неблагополучия на индивидуальном, групповом и социетальном уровнях;

- умение налаживать контакт с членами семьи, оказывать им социально-педагогическую и психологическую поддержку;
- умение разрабатывать программно-методическое обеспечение деятельности по социальной поддержке различных категорий семей.

Большинство обозначенных умений, по нашим оценкам, формируется на достаточном уровне. Так, студенты хорошо владеют необходимым диагностическим инструментарием: описательными методиками (социальный паспорт и социальная карта семьи, карта оценки ресурсов семьи, разработанная американской ассоциацией кейс-менеджмента); проективными тестами, включая семейную генограмму, семейную социограмму и экокарту семьи; различными опросниками, диагностирующими супружеские и детско-родительские отношения. Как правило, не вызывает затруднений разработка и проведение диагностической беседы с членами семьи. При работе с кейсами студенты применяют целесообразные в конкретной ситуации модели социальной работы: кризисное вмешательство в ситуации детского неблагополучия, проблемно-ориентированная работа с семьей, технологии раннего вмешательства в случае нарушений развития ребенка, комплексное социальное сопровождение приемных семей и др. Успевающие студенты компетентны в решении ситуационных задач, связанных с определением установленных для конкретного типа семей социальных гарантий, льгот, специальных мер социальной поддержки и порядка их предоставления.

Навыки прогнозирования и планирования отрабатываются в процессе составления и защиты дорожной и карты и пошаговых сценариев индивидуальной и групповой работы с семьями. Деловые игры позволяют студентам отрететировать и продемонстрировать навыки консультационно-терапевтической работы, тренинговых занятий, процедуры медиации при оказании адресной помощи семье.

С успехом студенты справляются с разработкой различных форм и средств профилактической работы: от составления буклетов, памяток, сценариев просветительских мероприятий, до программ подготовки молодежи к семейной жизни и организации групп поддержки и сетевых сообществ родителей.

Для предупреждения финансовых проблем в семьях с низким уровнем дохода студенты осваивают методику формирования рациональной структуры расходов семейного бюджета.

Навыки проектной деятельности проходят проверку посредством участия в вузовских и межвузовских олимпиадах и конкурсах социального проектирования. Ежегодно значительная часть представляемых студентами работ посвящена семейной проблематике: различные форматы семейных клубов, гостиных; проекты помощи малообеспеченным семьям за счет развития

приусадебного хозяйства и организации малозатратного отдыха на природе; проекты корпоративной семейной политики и др.[5].

Профессиональная компетентность специалиста, подготовленного для работы с семьей, наиболее полно проявляется при выполнении и защите квалификационной работы. Все исследования имеют прикладной характер и оцениваются с учетом практической значимости. В ряде случаев студентам удается сделать весьма ценные наблюдения, выводы и рекомендации.

Так, изучая возможности совершенствования социальной помощи малообеспеченным семьям, дипломница предложила пересмотреть критерии бедности и дополнила существующие параметры обследования доходов и благосостояния семьи [6]. Примечательно, что необходимость подобных корректив в 2020 году обсуждается на уровне Правительства.

В другой дипломной работе была представлена модель регионального ресурсного центра по профилактике девиантного материнства [2]. Заслуживают внимания рекомендации по содержанию и методике подготовки в школе приемных родителей, сформулированные выпускницей социальной работы по результатам анализа системы работы с потенциальными замещающими родителями [3].

Представляет профессиональный интерес квалификационная работа по изучению этнокультурных аспектов взаимодействия с семьями, в частности решение социально-педагогических проблем в цыганских семьях [1].

В целом, мы положительно оцениваем сложившуюся в нашем вузе практику семейно-ориентированной подготовки бакалавров социальной работы. Между тем, анализ высказываний студентов выпускного курса в учебных дискуссиях, содержание их эссе и рефлексивных заданий обнаруживает настораживающую тенденцию, а именно: у студентов доминирует «кризисный» образ семьи. Руководствуясь положениями когнитивной психологии, под образом мы понимаем некую мысленную картину, являющуюся аналогом объекта реальной жизни[8]. Образ семьи, по мнению Е. И. Зритневой, «является отражением в сознании студента основных характеристик коллективного объекта и субъекта будущей профессиональной деятельности, предполагает наличие системы субъективно интерпретированных ценностных представлений о семье на основе собственно профессиональных знаний»[4; с.183].

Действительно, современная семья переживает сложный период эволюции, который в общественном сознании чаще всего идентифицируется с кризисом. Общеизвестно, что социальные работники в своей профессиональной деятельности преимущественно имеют дело с проблемными сторонами семейной жизни и семейного функционирования. Между тем, представляется важным формировать в период обучения более гармоничный образ семьи, интегрирующий не только негативно-реалистические характеристики, но и ценностно-идеализированные. Это требует актуализации в содержании

образования таких компонентов, которые бы, напротив, знакомили студентов с лучшими образцами семейного культуры и фамилистического образа жизни.

Таким образом, семейное образование как аспект содержания профессиональной подготовки отличается достаточной теоретической и технологической проработкой и важен в плане развития у будущих специалистов социальной работы семейно-ориентированного профессионального мышления и обязательных профессиональных компетенций. Дальнейшая методическая проработка вопросов преподавания учебных модулей по семейной тематике должна быть направлена на формирование более позитивного образа семьи как субъекта и объекта будущей профессиональной деятельности.

Список источников:

1. Авчинникова С.О., Сумская Р.А. *Этнокультурный подход в практике социальной работы с семьей / Перспективы развития социальной работы и социальной педагогики в Смоленском регионе с позиции будущих специалистов. Сборник научных трудов под ред. Ф.М. Кремень. Киров, 2018. С. 7-10*
2. Володченко А.Ю. *Комплексный подход к профилактике девиантного материнства / Перспективы развития социальной работы и социальной педагогики в Смоленском регионе с позиции будущих специалистов. Сборник научных трудов под ред. Ф.М. Кремень. Киров, 2018. С.16-22.*
3. Зброя А.А. *Подготовка замещающих родителей к приему ребенка на воспитание / Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы. Материалы II Международной студенческой научно-практической конференции. Ред. И.Д. Лельчинский, О.О. Гонина. 2019. С.30-317*
4. Зритнева Е.И., Горлова Е.Б. *Образ семьи в вузовской подготовке к профессиональной деятельности бакалавров социальной работы // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2016. № 6(57). С. 181-187*
5. *Материалы Всероссийской студенческой олимпиады по социальной политике: сборник социальных проектов / ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2018. 387 с.*
6. Музафарова М.Ф., Авчинникова С.О. *Совершенствование системы оказания социальной помощи малообеспеченным категориям населения / Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2016. № 1. С. 109-115*
7. Носкова А.В. *Новые методологические подходы, исследовательские фокусы, дискуссионные проблемы социологии семьи// Социологические исследования 2015. №10. С. 177-185*
8. *Оксфордский толковый словарь по психологии/ под ред. А. Ребера, 2002.*
9. *Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 N 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года» Доступ из Справочной правовой системы «Консультант Плюс» - 2019.*

Азурайя В. Н., Чернова Г. Р., Захарова А. М.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО – БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ**

Аннотация: Социально-бытовые навыки это комплекс знаний и умений, который является важнейшим составляющим процесса социализации. В статье представлены результаты исследования особенностей социально-бытовых навыков у детей начальной школы с умственной отсталостью.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, дети, младший школьный возраст, умственная отсталость.

Abstract: Social skills are a set of knowledge and skills that is an important component of the socialization process. The article presents the results of a study of the features of social skills in primary school children with mental retardation.

Keywords: social skills, children, primary school age, mental retardation.

Формирование и развитие социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью - сложный процесс, значительно отличающийся от аналогичного процесса у детей с нормальным интеллектуальным развитием.

Младшие школьники с умственной отсталостью не в состоянии выделить, осознать и усвоить те звенья социальных структур, которые позволяют личности комфортно поддерживать существование в социальной среде и успешно реализовывать в ней свои потребности и цели. Поэтому социально-бытовая адаптация является не только важнейшей задачей обучения и воспитания детей с умственной отсталостью, но и средством компенсации первичного дефекта.

Социально-бытовые навыки это комплекс знаний и умений, который является важнейшим составляющим процесса социализации. Социализация – является разносторонним гармоничным процессом, который предполагает передачу морально-нравственных и культурных ценностей социального общества, развитие индивидуально-личностных характеристик, которые позволяют выстраивать свои отношения с окружающим миром и встраиваться систему транслируемых в этом обществе ценностей и правил. Социализация может рассматриваться одновременно, как процесс и как результат. В процессе социализации происходит развитие необходимых качеств личности, с позиции результата – социализация рассматривается, как итог принятия социального опыта человечества в различных видах жизнедеятельности. Так, понятие социализации одновременно является и процессом и результатом развития представлений ребенка об окружающем мире, его восприятия социальных явлений и моделей поведения [9].

В широком смысле «социально-бытовая ориентация» – это целостная иерархическая система социально-бытовых потребностей и мотивов, которая, с одной стороны, задает структуру ценностей и субъективных смыслов, специфику отношений с миром и к миру, направленность основных линий поведения; с другой – представляет собой продукт процесса и результата социализации, гарантирующий формирование свойства человека познавать социальную среду, включаться в нее, осваивать различные виды деятельности. В узком смысле «социально-бытовая ориентация» определяется как свойство личности, возникающее в процессе социализации, характеризующееся нацеленностью человека на познание социальной среды, обеспечивающее включение в социум и освоение различных видов деятельности [8].

По словам А.А. Люблинской, принято выделять следующие группы социально-бытовых навыков:

1) Социально-бытовые навыки, которые относятся к питанию: умение накрыть стол, убрать со стола, положить еду в тарелку, налить чай, пользоваться ложкой и вилок, пить из кружки и т.д.

2) Навыки по уходу за собой: умение одеваться, умение приводить в опрятный вид одежду; чистить зубы, мыть лицо, пользоваться носовым платком, расчесывать волосы, пользоваться туалетом.

3) Навыки, относящиеся к ручному труду: умение держать иглу, сделать узелок на нитке, умение постирать вещи и т.д.

4) Элементарные движения: умение вытирать ноги при входе в помещение с улицы, сесть на стул, подниматься по лестнице и т.д.

5) Уход за помещением: умение открыть окно, открыть дверь, вытирать пыль, подметать, мыть полы, застелить постель, включить и выключить свет.

6) Навыки социальной ориентации в обществе: правила дорожного движения, поведения в общественных местах, решения элементарных социально-бытовых проблем и т.д. [6].

Низкий уровень сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с умственной отсталостью определяется тем, что у детей данной категории нарушен необходимый поэтапный контроль за выполняемой деятельностью, они часто не замечают несоответствия своей работы предложенному образцу, не всегда находят ошибки, даже после просьбы взрослого проверить свою работу. В деятельности детей с нарушениями интеллекта отсутствует план, они несамостоятельны, с трудом переключаются на новые виды деятельности, могут длительный срок заниматься одним и тем же делом. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, умственно отсталые школьники проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства [7].

В качестве основного фактора снижения социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью, И.А. Емельяновой выделяются недостатки познавательных процессов. В исследованиях автора показана роль специфики восприятия, памяти, мышления, речи в трудностях формирования социально-бытовых навыков. Слабость познавательного интереса и другие особенности личности усугубляют трудности процесса социализации данной категории детей [4].

Существует неразрывная связь недостатков социально-бытовых навыков с трудностями их вербальной и образной репрезентации. Существенным недостатком формирования снижения социально-бытовых навыков у этих детей является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «неохваченными», как бы невидимыми. Учащийся с нарушением интеллектуального развития, воспринимает за определенное время меньший объем материала, чем его нормально развивающийся сверстник [3].

Для младших школьников с умственной отсталостью характерно большое отставание в сроках развития социально-бытовых навыков, замедленным темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование социально-бытовой ориентировки. Отмечаются трудности с усвоением правил и норм социально-бытовой ориентировки ещё на уровне усвоения этих знаний, это связано с трудностями формирования предметной деятельности у данной категории детей.

Целью исследования было изучение особенностей социально-бытовых навыков детей начальной школы с умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе Таллинской основной школы Кадака, где была сформированная экспериментальная группа, в состав которой вошли младшие школьники 9,0-10,0 лет с легкой степенью умственной отсталости (15 человек). В состав контрольной группы вошли 15 младших школьников с нормальным развитием (9,0 – 10,0 лет), учащиеся общеобразовательной школы № 5 города Таллина.

Изучение социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью заложено в программу обучения, но методика исследования компонентов социально-бытовых навыков не существует, поэтому были изучены работы таких исследователей, как: Т.А. Акимова [1], О.П. Борзилова [2], Г.Г. Зак [5], О.Г. Нугаева [5], Н.В. Шульженко [5] и др. и на основании их предложений была составлена собственная методика, которая включала следующие направления исследования:

1. Изучение особенностей формирования культурно-гигиенических навыков.

1.1. Причесывание (ребенку предлагалось расчесаться, используя расческу и зеркало, учитывалась последовательность и результативность выполнения практического задания: взять расческу, подойти к зеркалу, расчесаться, посмотреть в зеркало, оценить качество произведенных действий).

1.2. Мытьё рук (ребенку предлагалось вымыть руки, учитывалась последовательность и результативность выполнения практического задания: закатать рукава; включить воду; смочить руки; взять мыло, намыливать до появления пены; потереть руки; смыть мыло; проверить качество мытья; сухо вытереть руки; аккуратно сложить полотенце и повесить).

1.3. Пользование носовым платком (ребенку предлагалось, используя носовой платок, очистить нос, учитывалась последовательность и результативность выполнения практического задания: взять носовой платок, разложить, вытереть нос, сложить и убрать).

2. Изучение особенностей формирования навыков самообслуживания.

2.1. Повседневный уход за одеждой и подготовка её к хранению (ребенку предлагалось повесить на вешалку для одежды кофту, штаны, платье; сложить футболки, носовые платки).

2.2. Владение навыками одевания (оценка проводилась путём наблюдения в процессе одевания детей на прогулку, учитывалась самостоятельность, последовательность и результативность выполнения практического задания).

2.3. Навык пользования столовыми приборами и посудой (оценка навыка производилась при организации сюжетно-ролевой игры, учитывалась правильно и по назначению использование посуды: тарелка, ложка, вилка, нож, чашка и чайная ложка).

3. Изучение особенностей формирования хозяйственно-бытовых навыков.

3.1. Владение навыками выбора одежды по назначению (ребенку предлагались картинки с видами одежды: повседневная, спортивная, праздничная. Из них нужно было выбрать предложенный экспериментатором вид одежды).

3.2. Владение навыками уборки (ребенку предлагалось, используя метлу и совок подмести пол в помещении).

3.3. Сервировка стола к завтраку (ребенку предлагались чайные чашки, чайные ложки, тарелка, салфетки и предлагалось произвести правильную сервировку стола к завтраку).

4. Изучение особенностей формирования трудовых навыков.

4.1. Уборка листьев (детям предлагается инвентарь для уборки листьев на участке. Оценивается точность и самостоятельность выполнения действий).

4.2. Поливка растений (детям предлагается полить комнатные растения, предварительно перечислить порядок своих действий).

4.3. Посадка растений (детям предлагаются необходимые материалы (горшочек с землей, вода, семена растений, лопатка, ребенок должен выполнить

последовательные действия по посадке. В случае затруднения педагог рассказывает алгоритм посадки и после этого ребенку предлагается выполнить эти действия).

Каждое задание оценивалось отдельно по количественно-качественным критериям:

Оценка результатов:

4 балла - ребенок выполняет задание без помощи педагога, навык сформирован и автоматизирован.

3 балла – задание выполняет неуверенно, нуждается в поддержке, пользуется помощью, допускает единичные ошибки, которые проявляются в сокращении или увеличении действий в программе, но самостоятельно их исправляет. Навык сформирован, автоматизирован, но выполнение неуверенное.

2 балла – задание выполняет с ошибками, реагирует на подсказку, навык сформирован, но не автоматичный.

1 балл – задание выполнить не может, помощью не пользуется, навык не сформирован.

0 - отказ от выполнения задания.

Исходя из цели исследования, были проанализированы полученные экспериментальные данные и выделены уровни сформированности социально – бытовых навыков у учащихся начальной школы с умственной отсталостью и их сверстников с нормальным развитием.

Высокий уровень сформированности социально-бытовых навыков выявлен у 36% детей, в данную группу вошло 11 детей контрольной группы. Дети безошибочно справлялись с предложенными заданиями, практически не нуждались в помощи экспериментатора. Социально-бытовые навыки сформированы и автоматизированы.

Средний уровень сформированности социально-бытовых навыков выявлен у 47% детей, в эту группу вошло 10 обучающихся с умственной отсталостью и 4 обучающихся с нормальным интеллектуальным развитием. Социально-бытовые навыки детей данной подгруппы находятся в стадии формирования, реализация навыка происходит при помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребенком, а продолжает и заканчивает его ребенок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы и т.д.), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия (во время полива растений ребенок может пролить воду, при расчесывании волос не проконтролировать выполнение действий при помощи зеркала). Наибольшие трудности проявлялись при реализации трудовых навыков, можно сказать, что

обучающиеся знакомы с порядком и последовательностью реализации трудовых навыков, но не всегда могут применить знания на практике.

Низкий уровень сформированности социально-бытовых навыков выявлен у 17% детей, в данную группу вошло 5 обучающихся с умственной отсталостью. Для испытуемых данной подгруппы характерны множественные нарушения реализации культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, бытовых и трудовых навыков. Учащиеся нуждались в значительной помощи взрослого, реализация навыка проходила в партнерстве со взрослым, выполнение сопровождалось пошаговой инструкцией или комментарием к действию. У испытуемых недостаточно сформированы представления об окружающем мире, слабо развиты представления и понятия о реализации социально-бытовых навыков. Учащиеся не могли установить разнообразные связи, зависимости между имеющимися знаниями и их применением на практике. Ответы учащихся данной группы носили неразвернутый, нераспространенный характер, часто объяснения детей отражали только их индивидуальный опыт, какую-то конкретную ситуацию, знакомую бытовую обстановку. При этом отмечалась диффузность ответов, неточность объяснения понятий, замена конкретных описываемых действий сходными.

Анализ результатов исследования позволил выявить особенности сформированности социально-бытовых навыков у детей начальной школы с умственной отсталостью и их сверстников с нормальным развитием.

Количественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что показатели трудовых навыков у учеников экспериментальной группы почти в 2 раза отличаются от показателей детей контрольной группы. Так у детей с умственной отсталостью общий показатель 1,8 балла, а у детей с нормальным развитием – 3,2 балла, что является достоверно различным.

Наиболее высокие показатели у детей обеих групп отмечаются при реализации навыков самообслуживания, так у обучающихся с умственной отсталостью средний показатель составил 2,6 балла, а у обучающихся с нормальным развитием 3,6 балла.

Значительные различия у детей обеих групп отмечаются при сравнении показателей культурно-гигиенических навыков, так у детей экспериментальной группы средний показатель 2,4 балла, а у детей контрольной группы 3,5 балла. Показатели реализации бытовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью снижены, но относительно показателей трудовых навыков показатели выше, у детей экспериментальной группы средний показатель составил 2,3 балла, у детей контрольной группы – 3,4 балла.

Общий показатель сформированности социально-бытовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью составил 2,3 балла, у их сверстников с нормальным развитием 3,4 балла.

Качественный анализ результатов исследования показал, что большинство детей экспериментальной группы справились с предложенными заданиями только при помощи экспериментатора. Трудности отмечались уже на этапе прослушивания инструкции, при этом испытуемые просили повторить условие, объяснить, что необходимо делать, в некоторых случаях отказывались от выполнения.

При реализации культурно-гигиенических навыков младшие школьники с умственной отсталостью, часто сокращали программу действий (не закатывали рукава, при мытье рук, руки полотенцем не вытирали или вытирали не качественно), дети не контролировали реализацию навыка и качество его практического применения (не смотрели в зеркало после расчесывания, не проверяли чистоту рук и т.д.).

Анализ результатов исследования показал, что большинство младших школьников с умственной отсталостью не владеют или частично владеют навыками ухода одеждой, способны надеть лишь отдельные предметы одежды и обуви, не соблюдают последовательность одевания, этим детям практически не доступны навыки застегивания застежек и завязывания шнурков. Знают назначение посуды и приборов, но пользоваться навыками не умеют и к действиям с ними не стремятся.

При выполнении элементарных действий по уборке, понимают назначение инвентаря, но при использовании навыков испытывают значительные трудности, которые проявлялись в моторной неловкости, в отсутствии последовательности и результативности.

Младшие школьники с умственной отсталостью испытывают значительные трудности при реализации трудовых навыков. Не всегда понимали назначение инвентаря, выполняли с ним различные манипуляции не по назначению. Даже в случаях, когда обучающиеся могли рассказать порядок и последовательность выполнения действий, самостоятельное их выполнение им было недоступно, часто могли завершить начатое дело, только используя помощь педагога.

Результаты проведенного исследования выявили нарушения в формировании социально-бытовых навыков, узость и бедность представлений об окружающем мире у младших школьников с умственной отсталостью. Для эффективной коррекционной работы был разработан комплекс занятий по коррекции данных нарушений в процессе внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности.

Занятия рекомендуется строить с помощью разнообразных методов и приёмов. В процессе занятий формируются представления детей о себе, о социальном и об окружающем мире. Подготовительная работа предшествует сюжетно-ролевой игре и проводится параллельно с ней. Игра позволяет конкретизировать, уточнять представления детей о деятельности взрослых их взаимоотношениях с людьми, используемых орудиях труда и т.п.

На специальных и комплексных занятиях дети могут познакомиться со свойствами предметов, их назначением, учатся действовать с предметами, знакомятся с профессиями т. д.

Основные формы обучения социально – бытовым навыкам во внеурочной деятельности:

- 1) Предметно-практические занятия.
- 2) Экскурсии. Экскурсии организуются таким образом, чтобы обучающиеся могли не только наблюдать изучаемый объект, но и совершать определенные практические действия. Например, при знакомстве с работой магазина, воспитанники должны уметь ориентироваться в торговом зале, знать назначения различных объектов, но и уметь оплатить покупку в кассе, попросить необходимое у продавца, положить покупку в пакет и т.д.
- 3) Сюжетно-ролевые игры.
- 4) Беседы.
- 5) Дидактические игры.
- 6) Тренинги.
- 7) Моделирование ситуаций.
- 8) Просмотры видеofilьмов.

Список источников:

1. *Акимова Т.А. Особенности социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью // В сборнике: Проблемы и перспективы развития образования Материалы VI Международной научной конференции, 2015. - С. 209-210.*
2. *Борзилова О.П. Методы формирования социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, 2017. - С. 84-87.*
3. *Гульмухаметова А.Т. К вопросу о важности формирования социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью// Новое слово в науке: перспективы развития, 2016. - № 4-1 (10). - С. 89-90.*
4. *Емельянова И.А. Воспитание у младших школьников с нарушением интеллекта доброжелательного отношения к окружающим //В сборнике: Методика обучения и воспитания и практика 2017/2018 учебного года сборник*

материалов IV Международной научно-практической конференции, 2018. - С. 44-49.

5. Зак Г.Г., Нугаева О.Г., Шульженко Н.В. *Обследование социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью//Специальное образование, 2017. - № 5 (38). - С. 63-69.*

6. Люблинская А.А. *Детская психология. – М: Академия, 2013. – 368 с.*

7. Менчинская Н. А. *Проблемы учения и умственного развития школьника / Под ред. И. С. Якиманской. М.: Педагогика, 1989. – 320 с.*

8. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 712 с.*

9. Чернова Г.Р. *Социальная психология. Учебник – М.: Юрайт, 2019. – 187 с.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

Аннотация: Благополучие семьи зависит от степени понимания супругами семейных ролей, на которых строятся отношения. В статье раскрыты психологические особенности готовности старшеклассников к семье. Анализированы результаты методики Волковой А.Н. «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП), проведенной у старшеклассников.

Ключевые слова: семья, климат семьи, ролевые ожидания, подготовка к семье, психологические особенности.

Abstract: The well-being of a family depends on the degree to which spouses understand the family roles on which relationships are built. The article reveals the psychological characteristics of the readiness of high school students for the family. Analyzed the results of the method Volkova A.N. "Role-based expectations and claims in marriage" (ROP) conducted by high school students.

Keywords: family, family climate, role expectations, family preparation, psychological characteristics.

Крепкая, здоровая семья – залог здорового общества и крепкого государства [1]. Семья также фундамент, который нужно закладывать прочно.

Основами основ семьи является взаимопонимание, уважение. Мудрец Конфуций видел в семье естественный способ самореализации личности. Он считал семью, рутину семейного быта началом всех добродетелей. Сегодня очень важно формировать здоровый психологический климат семьи. Без любви, без теплоты семейных отношений невозможно родить и воспитать гармоничную личность. Именно в семье рождается и формируется личность.

Рождение здоровых детей и их счастливая жизнь зависит от отношения родителей друг к другу, от их любви, а не от внешних условий. Роль отца и матери огромна, а тем более бабушек и дедушек. Роль отца в семье в значительной степени зависит от матери.

Дети формируют своё отношение к отцу в основном через отношения матери к нему. Поэтому так необходимо тонкое и мудрое её поведение, проявление уважения и любви к мужу, к отцу своих детей [2].

Такие чувства, мысли, слова после окупятся, счастливой судьбой детей и их отношением к родителям. Поэтому общество заинтересовано в подготовке молодого поколения к созданию семьи.

Подготовленность молодого поколения к семейной жизни является важнейшим условием благополучия семьи. Для этого по мнению психологов, предполагает наличие следующих личностных качеств [3]:

1. Подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству.

2. Способность к самоотверженности по отношению к партнеру.
3. Наличие качеств, связанных с проникновением во внутренний мир человека - эмпатией.
4. Высокая эстетическая культура чувств и поведение личности.
5. Умение разрешать конфликты конструктивным способом, способность к саморегуляции собственной психики и поведения.

Мировой опыт показывает, проблема подготовки молодых к семье включена в школьную программу. В частности в Швеции с 1942 г., в Чехии и Словакии с 1960 г., в Японии начиная с начального образования ведутся курсы “Подготовка к семейной жизни” и в Польше с 1973 г. существуют специальные курсы “Адаптация к семье”.

Устойчивость брачно-семейных отношений в современном мире приобретает особое значение, поскольку сегодняшняя жизнь, с ее стрессами и экономическими трудностями, не способствует стабильности и гармонии в супружеских отношениях, наблюдается тенденция разводов. Треть всех браков являются не жизнеспособными. Большое количество разводов наблюдается в молодых семьях. Вопрос об укреплении брака и улучшения семейной жизни населения имеет важное общенациональное значение. Проблема разводов и привела многих психологов, педагогов, социологов к тому, чтобы изучать и рассматривать проблему готовности к будущим семейно-брачным отношениям именно молодых [4].

В связи с этим целью нашей работы является изучить психологические особенности готовности к браку воспитанников домов Милосердия и подростков из полных семей. Для этого эмпирическим объектом исследования привлечены 120 человек (35 воспитанников домов Милосердия и 85 подростков из полных семей) в возрасте от 15-16 лет, ученики 9 классов.

При этом психологическую готовность к браку мы рассматриваем через призму таких личностных особенностей, как ролевые ожидания и притязания в браке. Изучение представлений о брачно-семейных отношениях, позволяет в определенной степени проанализировать поведение подростков при распределении ролей, функций и обязанностей в семье, в браке. С целью определения этих знаний у подростков мы воспользовались методикой Волковой А.Н. «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) [5]. Полученные результаты были анализированы по следующим 5 шкалам: хозяйственно-бытовая шкала, родительско-воспитательная шкала, шкала социальной активности, эмоционально-психотерапевтическая шкала и шкала внешней привлекательности.

В группе респондентов из полных семей наблюдается ожидание выполнения практически всех функций и обязанностей от партнера: хозяйственно-бытовая – 1,92; родительско-воспитательная – 2,01; шкала

социальной активности – 2,26; эмоционально-психотерапевтическая шкала – 2,51 и шкала внешней привлекательности – 2,44.

Среднее значение респондентов из ««дом Милосердия»: хозяйственно-бытовая – 2,1; родительско-воспитательная – 2,11; шкала социальной активности – 2,01; эмоционально-психотерапевтическая шкала – 2,18 и шкала внешней привлекательности – 2,06.

По результатам можно отметить, что у респондентов из домов Милосердия больше выражены ценности касающиеся семьи, наблюдается активная родительская позиция – среднее значение - 2,11.

По шкале социальной активности участники группы 1 (респонденты из «полных семей»), значима профессиональная, социальная активность партнера, а для представителей группы 2 (респонденты из ««дом Милосердия») - менее значима профессиональная деятельность, развитие партнера в карьерном плане. Возможно, это можно объяснить тем, что подростки из группы 2- «дом Милосердия» жили в замкнутом пространстве и не наблюдали карьерного роста своих воспитателей. Многие воспитатели работали с ними до достижения пенсионного возраста, на их место приходила другая воспитательница, так и продолжался замкнутый круг.

По эмоционально-психотерапевтической шкале наблюдаются высокие показатели в группе участников из «полных семей». Подростки из этой группы воспринимают брак как среду, способствующую психологической разрядке, а для группы из «дома Милосердия» роль эмоционального лидера перекладывают на партнера. Возможно, это говорит о том, что подростки росли вне семьи и у них не развит опыт общения и функционирования в семье.

Рассматривая результаты последней шкалы опросника можно предположить, что для подростков из группы 1- «полные семьи» значимой оказалась шкала внешней привлекательности партнера, они придают значение внешнему виду своего партнера, так же не без внимания не оставляют и собственную внешность. По этой же шкале у респондентов из группы 2 – «дом Милосердия» наблюдаются низкие показатели, возможно, потому что подростки из этой группы больше обращают внимание на внутренний мир своего партнера, нежели на внешность. Так же можно объяснить, тем, что подростки из группы 2 росли под попечительством государства и у многих из них была одинаковая одежда, у них не было право выбора самостоятельно выбрать себе одежду.

Таким образом, результаты полученные по методике А.Н. Волковой «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП), показывают различия у подростков воспитывающихся в домах Милосердия и в полных семьях. Различия у подростков из полных семей и воспитанников домов Милосердия наблюдались во всех сферах. При этом подростки, живущие с родителями, показали высокие результаты по следующим шкалам: социальной активности,

эмоционально-психотерапевтической и внешней привлекательности. А подростки из домов Милосердия отличились высокими показателями по шкалам хозяйственно-бытовая и родительско-воспитательная. Мы видим причину этого в том, что социальные условия проживания оказывают влияние на подростков, на их восприятие.

Поэтому на наш взгляд необходимо пересмотреть учебную программу по подготовке детей к семейной жизни, разработать оригинальный учебник для учащихся по данному предмету, необходимо организовать краткосрочные курсы по подготовке учителей ведущих данный предмет.

Следует особо обратить внимание на разработку дидактических пособий по подготовке учащихся школ к семейной жизни с учетом их родительских семей и «домов Милосердия».

Список источников:

- 1. Дружинина В.Н. Психология семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. 176 с.*
- 2. Гребенчиков И.В. Основы семейной жизни. - М., 2006. - 176 с.*
- 3. Лагойда Н.Г. Изучение истории семьи и ее значение для современной молодежи // Вестник БГУ. - 2008. - Вып.5. - С. 225-232.*
- 4. Панкова Л.М. У порога семейной жизни. - М.: Просвещение, 2001. - 144 с.*
- 5. Психологические тесты / Под ред. Д.А.Карелина. В 2-х т. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. Т.2. – 247 с.*

Алдашева А. А., Зеленова М. Е., Сиваш, О. Н., Рунец О. В.

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ

Аннотация: Исследование посвящено изучению особенностей социальной идентичности и ценностей как важных факторов воспитательного пространства приемной семьи. Обследованы профессиональные приемные семьи с разным количеством детей. Результаты проведенного эмпирического исследования показали наличие достоверных взаимосвязей между количеством воспитанников в семье, особенностями социальной идентичности и структурой ценностей приемных родителей. Установлено, что с увеличением числа приемных детей в семье наблюдается тенденция к ослаблению целостности и структурированности социальной идентичности приемных родителей, появлению трудностей при выделении референтных социальных групп. Иерархия ценностей приемных родителей принявших на воспитание шесть и более детей достоверно отличается от ценностного профиля приемных родителей с одним-двумя воспитанниками.

Ключевые слова: социальная идентичность, ценностные ориентации, профессиональные приемные семьи, приемные родители

Abstract: The study is devoted to the study of the characteristics of social identity and values as important factors in the educational space of the professional adoptive parents. Professional adoptive families with a different number of children were examined. The results of an empirical study showed the presence of reliable relationships between the number of pupils in the family, the characteristics of social identity and the value structure of adoptive parents. It has been established that with an increase in the number of adopted children in the family, there is a tendency to weaken the integrity and structure of the social identity of adoptive parents, and the emergence of difficulties in identifying reference social groups. The hierarchy of values of professional adoptive parents who have adopted six or more children is significantly different from the value profile of professional adoptive parents with one or two pupils.

Key words: social identity, value orientations, professional adoptive families professional adoptive parents

ВВЕДЕНИЕ

Независимо от типа общества, семья выступает главным инструментом первичной социализации индивида, выполняя функцию транслятора социального опыта и культуры, необходимых для формирования социальной идентичности ребенка, при этом отмечая особую роль «личного примера»

родителей. Под социальной идентичностью понимается «осознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям (малая и большая группы, в частности семья; территориальная общность, этнонациональная группа, народ, государство и человечество в целом). Чувство принадлежности к социальной общности обеспечивает ощущение групповой защиты индивида, определяет критерий оценки и самооценки, сопоставление интересов, взглядов, ценностей, оценок, моделей поведения своей группы – основной механизм социальной идентификации личности» [9, С. 159].

В отношении приемного ребенка, чувство сопричастности к такой социальной общности, как семья, способствует формированию «образа дома», обеспечивающего целостность представления о своем жизненном пути и перспективы будущего. «Личный пример» направленности социальной идентичности приемных родителей оказывает воздействие на траекторию социализации принятых на воспитание в семью детей [5,6].

Анализ исследований в области проблем психологии семьи, воспитания и социального сиротства позволил выделить изучение особенностей социальной идентичности профессиональных приемных родителей как научную проблему, имеющую важное прикладное значение. В частности, обеспечение профилактики возврата детей в государственные учреждения [1,2].

Как показывают результаты ранее проведенных исследований несформированность единого «образа профессиональной приемной семьи», включающего четкие представления о функционально-ролевом репертуаре, приводит к кризису социальной идентичности у приемных родителей, что может негативно повлиять на процесс воспитания и социализации детей [4].

Целью исследования является анализ особенностей социальной идентичности и ценностей приемных родителей как важных факторов воспитательного пространства приемной семьи с разным количеством принятых на воспитание детей.

МЕТОДИКА

Исследование проводилось на базе ГБУ Центр «Детство» совместно сотрудниками Центра и Института психологии РАН. В опросе приняли участие 144 приемных родителя (возраст - $45,5 \pm 5$ лет; стаж приемного родительства - $6,4 \pm 5$ лет), взявшие на воспитание в семью детей из социальных учреждений и выполняющие свои обязанности на основе трудового договора, получая за свои услуги соответствующее материальное вознаграждение.

В процессе обработки полученных данных выборка была разделена на следующие три группы в зависимости от количества принятых на воспитание детей. Первая группа состояла из приемных родителей, принявших на воспитание 1-2 ребенка ($N=98$). Во вторую группу вошли родители, принявшие

на воспитание 3-5 детей (N=21). Третья состояла из приемных родителей, взявших на воспитание более шести детей (N=25).

В исследовании применялись следующие методики:

1. Методика социологического шкалирования Н.И. Даудрих для изучения социальной идентичности, содержащая перечень из 16-ти групп разного социального формата и позволяющая получить коэффициенты позитивной социальной идентификации для каждой из оцениваемых групп. [3].

2. Опросник Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД); опросник позволяет получить структуру терминальных ценностей респондента [11].

Статистическая обработка данных включала частотный анализ, метод анализа структуры как целостной системы А.В. Карпова, методы корреляционного анализа (коэффициенты Спирмена и “τ” Кендалла), метод сравнительного анализа Манна-Уитни ($P \leq 0,05$). Использовался пакет статистических программ SPSS 22,0.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

1. Исследование структуры социальной идентичности приемных родителей с разным количеством детей

В ходе статистической обработки опросника Н.И. Даудрих вычислялись коэффициенты позитивных выборов для каждой из перечисленных в методике социальных групп и были получены профили социальной идентичности, характерные для приемных родителей, имеющих разное количество детей, а также для всей выборки приемных родителей, принявших участие в исследовании.

Полученные результаты показали, что наиболее значимыми социальными группами для приемных родителей, независимо от количества принятых на воспитание детей, выступают «семья» (94,4%) и «друзья» (76,8%), то есть ближайшее окружение, включающее знакомых людей. Совпадение результатов с итогами социологического опроса, в ходе которого использована шкала социальной идентичности Н.И. Даудрих, позволяет предположить, что социальная идентичность приемных родителей по своей структуре согласуется с социальной идентичностью среднестатистического россиянина.

С целью сопоставления профилей социальной идентичности приемных родителей с разным количеством детей, принятых на воспитание был проведен межгрупповой сравнительный анализ. Результаты показали различие в структуре социальной идентичности в группах приемных родителей взявших на воспитание 1-2 ребенка и многодетных семей. Получены статистически достоверные различия по степени принадлежности к таким социальным общностям как «семья», «единомышленники», «люди Вашего достатка», «коллеги», «люди Вашей религии» ($P < 0,05$) и «человечество» (на уровне статистической тенденции). При этом степень позитивной идентификации с

перечисленными группами у приемных родителей с шестью детьми и более, выше, чем у принявших на воспитание 1-2 ребенка.

Установлено наличие сходства между профилями социальной идентичности приемных родителей, воспитывающих от трех до пяти детей и взявших на воспитание шесть и более детей. В данном случае различия обнаружены лишь относительно социальной группы «коллеги» - степень позитивной идентификации с «коллегами» в группе взявших на воспитание шесть и более детей достоверно выше, чем в группе приемных родителей, воспитывающих от трех до пяти детей ($P < 0,04$).

Результаты сравнения групп приемных родителей, принявших на воспитание 1-2 ребенка и от 3х до 5ти, показали наличие достоверно более высоких значений при оценивании таких групп как «семья», «люди Вашей национальности» и «человечество» ($P < 0,05$) в группе приемных родителей, воспитывающих от трех до пяти детей.

Для более глубокого анализа особенностей социальной идентичности приемных родителей с разным количеством детей в ходе обработки была использована методика статистического анализа А.В. Карпова [7].

Результаты показывают, что индексы (ИКС, ИОС и ИДС), отражающие особенности «социальной идентичности» как системного образования, уменьшаются при увеличении, принятых на воспитание детей. Следовательно, структура социальной идентичности с ростом количества детей, принятых на воспитание, становится менее дифференцированной, более диффузной, уровень развития и взаимосвязанность ее компонентов снижается. При этом основное место в структуре социальной идентичности многодетных приемных родителей начинают занимать большие и абстрактные социальные общности, такие как «горожане», «люди Вашей религии», «человечество». Структура социальной идентичности в группе приемных родителей с 1-2 детьми, характеризуется высокой степенью когерентности (ИКС=265) и организованности (ИОС=257). При этом величина индекса дивергентности (ИДС=8) свидетельствует о наличии выраженной дифференцированности структуры социальной идентичности приемных родителей, взявших на воспитание одного-двух детей, т.е., четком выделении межгрупповых границ и осознанной оценке степени своей принадлежности к конкретной группе. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что структура социальной идентичности приемных родителей данной группы представляет собой целостную, внутренне непротиворечивую систему. Выделены базовые структурные компоненты социальной идентичности приемных родителей, взявших на воспитание одного-двух детей; среди них наиболее значимы следующие социальные группы: «люди Вашего достатка», «люди Вашей профессии» и «единомышленники».

Полученные результаты позволили выделить реперные точки в структуре социальной идентичности профессиональных приемных родителей, которые могут негативно сказаться на процессе воспитания приемных детей. Выбор большого числа групп идентификации рассматривается учеными как индикатор слабой структурированности социальной идентичности человека и показатель «нечувствительности» не только к групповым границам, но к границам субъективного пространства другого человека. Как показывают исследования «нечувствительность к границам» может провоцировать развитие конфликтных ситуации и нарушать внутрисемейное взаимопонимание и взаимодействие [9], что в свою очередь позволяет включить его в нежелательные личностные качества приемных родителей [8].

2. Ценности как содержание социальной идентичности приемных родителей

Следующим этапом выступило рассмотрение взаимосвязей ценностных ориентаций приемных родителей с оценкой позитивной идентификации с группами, расположенными на разных уровнях социального пространства.

Статистическая обработка опросника Е.Б. Фанталовой позволила получить результаты, отражающие иерархию ценностей в разных группах приемных родителей. Сравнительный межгрупповой анализ выявил, что приемные родители, имеющие шесть и более детей в большей степени, чем приемные родители, воспитывающие одного-двух детей, ориентированы на такие ценности как «интересная работа», «красота природы и искусства», «любовь» ($P \leq 0,05$). Абсолютные оценки таких терминальных ценностей как «материальная обеспеченная жизнь» и «наличие хороших и верных друзей» оказались более высокими в группе принявших на воспитание одного-двух детей. То есть, приемные родители из этой группы характеризуются более сильной направленностью на «конкретные» ценности, имеющие большое значение для семейного благополучия (материальное благосостояние и наличие верных друзей). Данные группы ценностей исследователи относят к числу наиболее значимых «семейных ресурсов», обеспечивающих функциональность и жизнеспособность приемной семьи [10].

В ходе анализа установлено, что приемные родители, воспитывающие более 6-ти детей склонны выделять «ценности профессиональной и личностной самореализации и личной жизни» (интересная работа, переживание красоты природы и искусства, любовь близкого человека).

Взаимосвязи «ценности-социальная идентичность» при их оценке на первичном, меза- и мета- уровнях показали следующее. Приемные родители, принявшие на воспитание одного-двух детей на первичном уровне характеризуются ориентацией на активную жизнедеятельность, взаимодействие с друзьями и возможность творчества. В группе с большим количеством детей социальные ориентации включают в равной мере как абстрактные, так и конкретные ценности, значимые для взаимодействия в малых группах, куда

входят близкие и знакомые люди. Отдельного внимания требует анализ отсутствия в группе многодетных родителей взаимосвязей между социальной идентичностью и ценностными структурами, представленными в методике УСЦД. Полученный факт можно интерпретировать как слабую значимость для представителей данной группы ценностных ориентиров (идентификационных идеалов), присущих «семейному окружению» и конкретным «малым контактными группам» (по Ядову) [9].

На мезауровне, охватывающем группы взаимодействия, имеющие отношение к трудовой занятости и характеризующие профессиональную идентичность индивида, для группы приемных родителей, принявших одного-двух детей установлена тесная взаимосвязь с ценностью «интересная работа». В группе с тремя-пятью детьми содержание данного уровня составляют абстрактные ценности, отражающие когнитивную направленность и ориентацию приемных родителей на творческую деятельность, возможность повышения образовательного и культурного уровня, созерцание и переживание прекрасного (ценности «творчество», «познание», «красота природы и искусства»). Ценность «любовь» (духовная и физическая близость с любимым человеком), также вошедшая в список ценностей мезауровня, согласно классификации М. Рокича, относится к категории «ценности личной жизни». Анализируя ценности, значимые на мезауровне для представителей данной группы, следует отметить, что в определенной степени они отражают профессиональную направленность приемных родителей как воспитателей-педагогов, так как одной из целей воспитательного процесса является когнитивное развитие детей, расширение их общеобразовательного и культурного кругозора.

Для семей с шестью и более детьми профессиональная сфера тесно связана с такими ценностями как «красота природы и искусства (переживание прекрасного)» и «свобода как независимость в поступках и действиях». Абстрактная ценность «красота природы и искусства» отражает эстетическую направленность представителей данной группы и наличие у них установок на созерцательность и гедонизм. Высокая значимость ценности «свобода», может быть обусловлена наличием контроля со стороны государственных организаций, постоянное «вмешательство» которых, по мнению большинства приемных родителей, нарушает обычный ритм жизни приемной семьи и осложняет выполнение воспитательных (родительских) обязанностей.

Рассмотрение содержания социальной идентичности приемных родителей с разным количеством детей на метауровне, включающем ориентацию на освоение культурных, идеологических, этнических и т.д. ценностей общества, позволило выявить следующие особенности. Респонденты с одним-двумя детьми при оценке своей принадлежности к большим социальным группам выделяют значимость таких ценностей как «активная деятельная жизнь»,

«красота природы и искусства», «любовь»; при этом выявлено отсутствие хороших друзей на этом уровне. Отрицательная взаимосвязь социальной идентичности с ценностью «наличие хороших и верных друзей» на метауровне вполне логична и характерна для всех групп приемных родителей. Приемные родители группы тремя-пятью детьми при сравнении с группой, принявших одного-двух детей, в число мало значимых ценностей для идентификации на метауровне включают такую ценность как «материальная обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)». Для группы приемных родителей с шестью и более детьми на метауровне к не значимым отнесены такие ценности как «наличие хороших и верных друзей» и «материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)», а в качестве наиболее значимых выступают «активная деятельная жизнь» и «творчество».

Анализируя наполненность ценностями социальной идентичности приемных родителей, следует отметить, что для успешности и благополучия семьи наибольшее значение имеют конкретные взаимосвязи, устанавливаемые с группами первичного уровня, т.е. при идентификации с лицами, составляющими группы ближнего круга общения (семья, друзья, соседи). Мы получили, что для приемных родителей с одним-двумя детьми при идентификации с близким кругом наибольшее значение имеют ценности «активная жизнь», «друзья» и «творчество». В группе с тремя – пятью детьми первичному уровню соответствует большой спектр ценностей, включающий, как абстрактные (когнитивные), так и конкретные ценности, в том числе ценность семейной жизни и ценности, традиционно относимые исследователями к категории «ценности дела» (активная жизнь и интересная работа). Приемные родители с шестью и более детьми характеризуются отсутствием значимых взаимосвязей с ценностями из списка методики УСЦД, что может отражать особенности ценностно-смысловых установок приемных родителей данной группы, и возможные нарушения при межличностном взаимодействии на этом уровне.

ВЫВОДЫ

Проведенное эмпирическое исследование позволило получить новые научные факты и сформулировать следующие выводы.

1. Выявлены достоверно значимые взаимосвязи между структурой социальной идентичности приёмных родителей, ценностными ориентациями и количеством детей, принятых в семью на воспитание.
2. Показано, что степень структурированности и целостности социальной идентичности приемных родителей как системного психологического феномена (величина индексов когерентности, дивергентности и организованности), снижается с увеличением числа принятых на воспитание детей.

3. Установлено, что число референтных групп идентификации и степень отождествления с ними у приемных родителей увеличивается с количества приемных детей.

4. Анализ степени идентификации приёмных родителей выявил ориентацию родителей, принявших на воспитание шесть и более детей, на меза- и мета-уровнях и слабую ориентацию на малые социальные группы (первичный уровень). Для приемных родителей, воспитывающих одного-двух детей при выборе референтных групп характерна ориентация на малые социальные группы, включающие лиц ближнего круга.

5. Установлено, что с увеличением числа детей в семье приемные родители при выборе референтных групп чаще ориентируются на критерии профессиональной принадлежности, что может свидетельствовать о более выраженных профессиональных установках, осознанности своей заботы о приемных детях как профессиональной деятельности (сформированности профессионального менталитета) и профессиональном отношении к выполнению обязанностей приемного родителя.

6. Показано, что иерархия ценностей приемных родителей связана с количеством детей, принятых на воспитание. Приемные родители, воспитывающие одного-двух детей, в большей степени ориентированы на ценности, которые исследователи относят к категории «основные семейные ресурсы», имеющие значение для функциональности и жизнеспособности семьи («материальный уровень», «здоровье», «семейная и дружеская поддержка»). С увеличением количества детей, принятых на воспитание, главным образом выделяются такие группы ценностей как «ценности профессиональной и личностной самореализации» и «ценности личной жизни».

7. Анализ содержания социальной идентичности профессиональных приемных родителей показал, что социальная идентичность приемных родителей, воспитывающих одного-двух детей, базируется на ценностях семейной жизни, дружеского общения, профессиональной реализации, активности, познания и т.д., распределенных в социальном пространстве в соответствии с уровневой принадлежностью и особенностями социальных групп. Для приемных родителей с шестью и более детьми характерно наличие слабой дифференцированности ценностно-идентификационных установок. Отсутствие статистически значимых взаимосвязей идентичности с ценностями на первичном уровне социального взаимодействия (семья, друзья, соседи), позволяет предположить либо высокую степень социально желаемых ответов респондентов в отношении значимости семьи и семейных ценностей, либо возможные нарушения при взаимодействии на этом уровне..

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 18-013-00118

Список источников:

1. Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Сиваиш О.Н. Ценностно-идентификационная направленность и особенности менталитета приемных родителей. — Южно- российский журнал социальных наук. 2019. Т. 20. № 3. С. 153-166.
2. Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Рунец О.В. Ценностные ориентации у профессиональных приемных родителей // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXII симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2016.
3. Дадрих Н.И. Социальная идентичность: методический аспект // Социологические исследования. 2000. № 13. С. 77-95.
4. Ермолаева Е.П. Идентификационные аспекты профессиональной приемной семьи // Интернет-журнал «Мир науки». 2015. №4. URL: <http://mir-nauki.ru>. семьях // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 37–43.
5. Зеленова М.Е. Профессиональная идентичность как фактор психологического здоровья субъекта труда // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Эл. сборник материалов XX симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2015. С.148-152.
6. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб, 2006. 365 с.
7. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. V: Качественная гетерогенная организации. М.: РАО, 2015. - 528 с.
8. Махнач А.В., Алдашева А.А. Компоненты и признаки новой социономической профессии «приемный родитель» // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 457–479.
9. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России, 1995, №3-4. С. 158-181.
10. Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект /Отв. ред Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. - М.: Изд-во «ИП РАН», 2015.- 670 с.
11. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ – М., 2001. – 128 с.

Александрова Л. Ю., Ваторопина С. В.

**ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С
ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЬИ**

Аннотация: В данной статье проанализированы данные эмпирического исследования особенностей семейного воспитания старших дошкольников с алалией, воспитывающиеся в условиях необычных семейных моделей: в незарегистрированных (фактических) браках, браках раздельно-регулярных, бигамных в ситуациях последовательной полигамии, в семье с неродными родителями. Описаны три наиболее характерных типа готовности данной категории родителей к гармоничному семейному воспитанию дошкольников с алалией.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, алалия, семейное воспитание, семейный речевой инпут, трансформация семьи, нетрадиционные семейные модели.

Abstract: This article analyzes the data of an empirical study of the features of family education of older preschool children with alalia, brought up under unusual family models: in unregistered (actual) marriages, separately-regular marriages, bigamy in situations of sequential polygamy, in a family with non-native parents. Three most characteristic types of readiness of this category of parents for harmonious family education of preschool children with alalia are described.

Key words: severe speech impairment, alalia, family upbringing, family speech input, family transformation, non-traditional family models.

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) представляют собой неоднородную группу. К ним относятся дети с алалией, дизартрией, органической открытой ринолалией, заиканием. Перечисленные нозологические формы речевых нарушений искажают ход психического и личностного развития, обуславливают высокие коммуникативные и образовательные риски [1, 3].

Рассматривая семью в качестве социального института, характеризующегося устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которого осуществляется деторождение, первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания и, объясняя важность семейного вклада в речевое развитие дошкольника ранними сроками и постоянством его действия, обратимся к современным исследованиям [3, 5, 8]. Анализ отечественных и зарубежных источников позволяет утверждать, что процесс присвоения ребенком рече-коммуникативного опыта представляет собой предмет изучения в онтолингвистике, психологии, педагогике и других областях знания [2, 8, 9]. Благодаря мультидисциплинарным исследованиям известно, что ребенок

конструирует собственную языковую систему в постоянном вертикальном (родители, прародители) и горизонтальном (братья и сестры) взаимодействии с близкими [2, 7, 9]. Семейная речевая среда, особенно на ранних этапах речевого развития ребенка, становится одним из ключевых и значимых факторов и основным источником воздействия семейного инпута (совокупность всей языковой информации, которую воспринимает ребенок).

Очевидно, что стремительные изменения в структуре и функциях семьи и подмена непосредственного общения с близкими взрослыми игровой и коммуникативной деятельностью в виртуальном пространстве требуют пересмотра научных представлений о стратегиях семейного воспитания и сопровождения семей с детьми с тяжелыми нарушениями речи [3, 4, 5, 6].

Одной из малоизученных проблем являются дети с тяжелыми нарушениями речи, воспитывающиеся в условиях необычных семейных моделей: в незарегистрированных (фактических) браках, браках раздельно-регулярных, бигамных (мужская и женская бигамия) в ситуациях последовательной полигамии, в семье с неродными родителями [4, 6].

В данной статье будут проанализированы данные эмпирического исследования особенностей семейного воспитания старших дошкольников с алалией, проведенного в 2019 году. Для проведения исследования были отобраны 15 семей, проходящих реабилитационный курс на базе ОАУСО «Реабилитационный центр для детей с ОВЗ» в Великом Новгороде.

Из анамнестических сведений известно, что данные семьи реализуют нетрадиционные семейные модели (незарегистрированный брак – 9; бигамный брак – 1; приемные родители – 4; раздельно-регулярный брак – 1. Возраст детей составил 5-6 лет. По заключению ПМПК у всех детей выявлена моторная алалия. Уровни недоразвития речи на момент исследования варьируются от второго до третьего. Обследуемые дети являются единственными в 6 семьях, старшими в 5 и младшими в 4 исследуемых семьях.

Целью констатирующего этапа исследования явилось выявление готовности родителей дошкольников с моторной алалией, реализующих нетрадиционные семейные модели, к семейному воспитанию детей, для чего нами были поставлены следующие диагностические задачи:

1. Выявление фазы осознания родителями диагноза ребенка (реактивное состояние на известие о диагнозе, отрицание диагноза, частичное принятие, социально-психологическая адаптация).

2. Выявление степени понимания родителями речевых трудностей ребенка (гиперрефлексия на дефект, отсутствие рефлексии, адекватное понимание).

3. Выявление форм поведения родителей в ответ на проявления речевого негативизма ребенка (стыдятся, оберегают ребенка от социальных контактов; считают себя виноватыми в нарушении речи ребенка или считают виновным

другого родителя; не замечают особенностей ребенка).

Несмотря на доступный в данном исследовании небольшой статистический материал, осмысление данных критериального анализа позволяет судить о наличии значительных различий в готовности данной категории родителей к гармоничному семейному воспитанию дошкольников с алалией. Опишем три наиболее характерных типа.

Первый тип готовности – родители склонны к излишне оптимистичной и односторонней оценке ребенка и существенно завышают его возможности. Им кажется, что тяжесть нарушения преувеличивается специалистами, что он «еще просто маленький», что в их роду «все молчуны», что «к школе все пройдет». Они не готовы к систематической логопедической работе и видят свою функцию лишь в том, чтобы привести ребенка к специалисту.

Второй тип готовности характеризуется высоким уровнем «тревожной активности». Родители имеют высокую мотивацию к оказанию помощи ребенку, много читают («я весь интернет облазала»), собирают информацию об эффективных методиках и специалистах, часто меняют их. В зависимости от материальных возможностей часто бывают на консультациях в крупных городах России, в зарубежных странах, участвуют в родительских форумах, симпозиумах, становятся активистами движений, общественных акций. Коллекции развивающих игрушек и пособий, покупаемых ими детям, могут соперничать с оборудованием крупных логопедических кабинетов. Научные термины, которыми они «так и сыплют» создают иллюзию «продвинутости», почти профессиональной подготовленности. Однако вскоре выясняется, что многочисленные термины они трактуют неправильно, развивающие пособия и игрушки выбирают неадекватно возможностям ребенка и сценарию работы с ним.

Третий тип готовности связан с инфантилизацией и даже «инвалидизацией» ребенка родителями. Они часто обвиняют себя или других членов семьи в тяжелом недоразвитии речи ребенка. Демонстрируют тенденцию к агрессивности в обвинениях. У некоторых из них отмечаются также тенденция к эмоциональному отвержению ребенка. Чувствуя безысходность, проходят через такие методы реабилитации как снятие с ребенка порчи знахарями. Намеренно суживают социальные контакты, как детей, так и собственные.

Таким образом, в исследовании было выявлено, что все семьи дошкольников с алалией, реализующие нетрадиционные семейные модели, демонстрируют компетентностную дефицитарность. Они нуждаются в дифференцированной поддержке в формировании ресурсов семейного воспитания дошкольников с алалией.

Список источников:

1. Архипова Е. Ф. Повышение абилитационной компетенции родителей детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://arkhipovaef.ru/2017/01/19/повышение-абилитационной-компетенци/>.
2. Бахчиева Е. Н., Никитина, С. А., Будилова, В. Ю. Особенности социализации детей с тяжёлыми нарушениями речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 35. С. 18–21. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771175.htm>.
3. Галагузова Ю.Н., Ремезова В.В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям: учеб. пособие. Н. Новгород, 2001. 145 с.
4. Кучмаева О.В., Кучмаев М.Г., Петрякова О.Л. Трансформация института семьи и семейные ценности // Вестник славянских культур, 2009, С. 20-29.
5. Ларченко Ю.А. Воспитательное влияние семьи на развитие личности ребенка /Ю.А. Ларченко //Образование: вчера, сегодня, завтра: Мат-лы науч. практ. интернет-конференции, 1-15 ноября 2006 г. /Под ред. А.И. Щетинской. Оренбург: Детство, 2006. С. 53-56.
6. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003. 128 с.
7. Обухова Н. В. О26 Семейное воспитание детей с нарушением речи [Текст]: учебно-методическое пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2019. 128 с.
8. Хмяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей: [Пер. с фин.] М.: Просвещение, 1993. 109 с.
9. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ПЕРИОД ОЖИДАНИЯ ВТОРОГО РЕБЕНКА

Аннотация: В статье представлены результаты экспериментального исследования по психолого-педагогическому сопровождению семей в период ожидания второго ребенка.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, детско-родительские отношения, сиблинги.

Abstract: The article presents the results of an experimental study on the psychological and pedagogical support of families during the expectation of a second child.

Key words: family image, leisure activities, subjects of the family system, preschoolers.

Семья, ожидающая второго ребенка, стоит на пороге серьезных изменений, которые обязательно затронут каждого члена семьи. Зачастую, родители не оказывают должного внимания к подготовке первого ребенка к рождению сиблинга, что может нести серьезные последствия. Многие психологи отмечали эту проблему, но конкретных методик, подходов к работе с семьей в этот кризисный период недостаточно. Проблема изучения особенностей семьи в период ожидания второго ребенка рассмотрена в работах Е.Е.Алексеевой, Е.Л.Калугиной, Ю.Д.Чертковой, И.А.Козловой и др.. Вопросы психолого-педагогического сопровождения семьи рассматривались в работах Т.И.Чирковой, Ю.В.Слюсарева, М.Битяновой. Вместе с тем, вопросы психолого-педагогического сопровождения семьи, ожидающей рождения второго ребенка, в настоящее время недостаточно изучены и представлены в научной литературе, что и определило направление нашего исследования – психолого-педагогическое сопровождение семьи в период ожидания второго ребенка. Работа была выполнена на кафедре возрастной психологии и педагогики семьи (Александрова Т.В., Пищикова М.В.)

Под психолого-педагогическим сопровождением семьи мы понимаем целостную системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного взаимодействия субъектов семейной системы и специалистов, оказывающих помощь семье.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на выявление психологических проблем семей в период ожидания второго ребенка. Диагностическое исследование проводилось по нескольким направлениями. Изучались запросы респондентов в психолого-педагогической помощи, характер эмоционального отношения матери к первому и будущему ребенку,

особенности переживаний и ожидания беременной матери, особенности детско-родительского взаимодействия, а также характер эмоционального отношения ребенка к беременности матери и будущему сиблингу. Результаты исследования показали, что в целом, родители имеют недостаточно знаний об особенностях дошкольного возраста, и о взаимодействии сиблингов. Полученные данные определили направление психолого-педагогического сопровождения (просвещения) матерей в период ожидания второго ребенка: особенности дошкольного возраста, взаимоотношения сиблингов, детская ревность, подготовка к рождению второго ребенка, организация быта с двумя детьми.

По результатам диагностики установлено, что матери испытывают тревогу и неуверенность во время второй беременности, их волнуют будущие сиблинговые отношения, а также изменившееся поведение старшего ребенка. Матери не предполагают, что отношения между детьми будут конструктивными. Будущий ребенок вызывает у матери спокойные и безмятежные чувства. При этом наблюдается тревожность относительно сложившейся семейной ситуацией и не удовлетворенность своей материнской компетенцией. Было выявлено, что оба родителя проявляют строгость и низкий контроль к своему старшему ребенку, что ведет к полной автономии, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо следствием любования.

Большее количество детей-респондентов (46,0%) испытывают чувство неполноценности в семейной ситуации. Прослеживается игнорирование внутреннего мира детей. Выявлено наличие страха потерять свое безопасное пространство, что может быть вызвано неправильным подходом родителей к подготовке ребенка к рождению сиблинга. Все дети отмечали, что боятся наказания со стороны отцов.

Полученные результаты констатирующего эксперимента обозначили направления психолого-педагогического сопровождения семьи в период ожидания второго ребенка.

Основными задачами работы явились: снятие психоэмоционального напряжения старшего ребенка, формирование чувства принадлежности к семейной системе, формирование чувства близости между родителями и детьми, установление эмоционально-положительного настроения в семье, просвещение родителей по психолого-педагогическим вопросам.

При разработке программы психолого-педагогического сопровождения мы опирались на ряд положений. Как показали результаты констатирующего эксперимента, родители имеют недостаточно знаний об особенностях дошкольного возраста и о взаимодействии сиблингов, в связи с этим, мы осуществляли просветительскую деятельность по следующим вопросам: особенности дошкольного возраста, взаимоотношения сиблингов, сиблинговая

ревность, подготовка к рождению второго ребенка, организация быта с двумя детьми.

Основными формами просвещения родителей выступали индивидуальные тематические консультации, памятки и статьи на интернет-сайте Информационно-психологического центра, куда за помощью обращаются родители (исследование проводилось на базе Информационно-психологического центра «Город»).

Период ожидания второго ребенка сопровождается сложностями в детско-родительской подсистеме. В связи с этим, работа по сопровождению семьи в период ожидания второго ребенка строилась в направлении коррекции детско-родительских отношений.

С учетом возраста детей, участвующих в эксперименте, и специфики организации работы с семьями в индивидуальной форме, использовались такие методы работы как изотерапия, сказкотерапии, игровая терапия директивного вида.

Работа по формирующему эксперименту проводилась с матерями, ожидающими второго ребенка и с их первыми детьми.

Программа строилась по двум блокам. Работа в блоках шла параллельно и индивидуально с каждой семьей. I блок был направлен на коррекцию детско-родительских отношений. Мероприятия первого блока были направлены на коррекцию трудностей детско-родительского взаимодействия, формирование у детей чувства принадлежности к семье, приобретение навыков сотрудничества, повышение сплоченности семьи.

Во II блоке, направленном на просвещение родителей мы проводили индивидуальные консультации, на которых затронули такие вопросы, как особенности дошкольного возраста и взаимоотношения сиблингов, период беременности подготовка для всей семьи, типичные ошибки в воспитании сиблингов, детская ревность, разница в возрасте и последовательность рождения, организация быта с двумя детьми. Матери научались больше понимать своих детей, реагировать на поведение ребенка более конструктивными способами, быть более внимательными к каждому проявлению своего ребенка. Обучились приемам воспитания двух детей и способам предупреждения конфликтов на почве ревности.

Продолжительность занятий: время проведения занятий 30 минут, частота- 2 раза в неделю. Это обусловлено тем, что для детей дошкольного возраста такая продолжительность занятий является оптимальной, не вызывает переутомления. Работа по блокам шла параллельно, и занятия с матерями длились по 45 минут, так же 2 раза в неделю.

По завершении формулирующего эксперимента была проведена повторная диагностика. Наблюдалась позитивная динамика в характере детско-родительских отношений, а также родительской компетентности. Так,

родители стали более компетентными в вопросах дошкольного возраста и взаимоотношения сиблингов, детской ревности. Получили сведения о периоде второй беременности, узнали типичные ошибки в воспитании сиблингов, разнице в возрасте и последовательности рождения. Так же, получили некоторые практические навыки в организации быта с двумя детьми.

У матерей, ожидающих второго ребенка, стал доминировать адекватный стиль переживания беременности.

Произошли изменения и в отношении способности матери понимать причины проявления тех или иных эмоций ребенка и способность к сопереживанию. Во время повседневной деятельности родители стали больше ориентироваться на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним и оказывать ему эмоциональную поддержку.

Было установлено, что взаимодействие в системе родитель-ребенок стало более конструктивным, гармоничным и согласованным. Родители начали быть более внимательными к ребенку и последовательными в отношениях с ним.

В восприятии детей стала прослеживаться благоприятная семейная ситуация. Старшие дети стали увереннее чувствовать себя в семейной системе, осознавать свое место и понимать возможность появления своей новой семейной роли. Большинство детей стали воспринимать будущего сиблинга, как члена семьи, с которым не хочется иметь конфликтов. Дети-респонденты начали ощущать и понимать свою принадлежность к семейной системе.

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность предложенной системы работы по психолого-педагогическому сопровождению семьи в период ожидания второго ребенка.

Список источников:

1. *Алексеева О.С. Родительское отношение и его связь с интеллектом сиблинго // Вопросы психологии, 2010. - №5*
2. *Андреева Т.Н. Когнитивные и личностные характеристики детей в многодетной семье. - М, 1994.*
3. *Калугина Е.Л. Появление второго ребенка в семье как трудная жизненная ситуация и особенности совладания с ней супругов // Журнал практического психолога. – 2010. – №2. – с.166-175.*
4. *Филлипова Г.Г. Психология материнства. – М., 2002.*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СУБЪЕКТАМИ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ «ОБРАЗА СЕМЬИ» У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье представлен опыт работы по формированию «образа семьи» у старших дошкольников средствами досуговой деятельности с участием всех субъектов семейной системы.

Ключевые слова: образ семьи, досуговая деятельность, субъекты семейной системы, дошкольники.

Abstract: the article presents the experience of working on the formation of the "image of the family" in older preschoolers by means of leisure activities with the participation of all subjects of the family system.

Key words: family image, leisure activities, subjects of the family system, preschoolers.

Общеизвестно, что семья является важнейшим институтом социализации в первые годы жизни ребенка, помогает стать социально-компетентным человеком, обеспечивает защитную функцию; создает уникальную атмосферу любви, эмоциональной насыщенности и теплоты индивидуальных отношений, тем самым обеспечивая важнейшие условия положительного, полноценного эмоционально-психического созревания личности, через семейное общение осуществляется речевое, интеллектуальное и нравственное развитие ребенка.

Проблема изучения «образа семьи» у старших дошкольников является в современной России актуальной (Н.И.Демидова [1], Л.Г.Попова[3], А.В.Рыжкова[4], О.Г.Кулиш[5] и др). Как отмечают многие исследователи (О.А. Карабанова [2] , А.В. Рыжкова[4] и др.), педагоги и психологи, в условиях усиления духовного кризиса, деформации нравственных ориентиров, происходит разрушение культурных традиций. Такие значимые ценности, как семейные, детско-родительские, отношения супружества, претерпевают значительные изменения, ориентируясь на культуру запада.

В исследовании В.В.Абраменковой отмечается снижение значимости ценностей семьи у детей. Сбои на уровне усвоения полоролевых моделей у женщин и мужчин несут в себе большое количество разводов, что приводит к «потери» у дошкольников ролевой значимости каждого родителя. В работе А. В. Рыжковой[4] приводятся результаты исследования социологов В. М. Медкова и А. И. Антонова, что Россия находится в первой тройке стран с высоким количеством разводов. И одним из значимых характеристик неблагополучной семейной обстановки является снижение рождаемости. Как отмечают исследователи, современные семьи на 90% являются малодетными, где 50% - однодетные. Также вследствие психоэмоциональных и физических перегрузок, родители мало уделяют внимания совместному досугу, чтобы дети

могли чувствовать себя желанными и любимыми. Как отмечает А. В. Рыжкова [4], недостаток родительской любви и ласки может определить у детей наличие эмоциональной депривации, что может в дальнейшем привести к деформации личности. Педагоги и психологи отмечают, что «образ семьи» у большинства детей дошкольного возраста вызывает сомнение, а некоторые даже не могут рассказать о своей семье, традициях, ценностях.

Очевидной становится необходимость формирования «образа семьи» у детей уже в дошкольном возрасте. Немаловажным фактором эффективности этой работы является участие родителей в этом процессе, так, чтобы были задействованы максимально все субъекты семейной системы.

В данной статье мы представим опыт работы по формированию «образа семьи» у старших дошкольников, реализованный на базе ГБДОУ детскими сад № 35 Невского района г. Санкт-Петербурга (руководитель Архипова Е. А.).

Изучение особенностей «образа семьи» у старших дошкольников показало, что в целом для детей характерен средний уровень сформированности «образа семьи». Так, содержание «образа семьи» у детей неполное, расплывчатое. Отсутствует четкое представление о семье, о том, что такое семья, о семейных ролях, иерархии семейных отношений, традиция и семейных ценностях. По структуре семья для детей – это, в основном, только родители, другие же члены семьи, дошкольниками не выделяются. Дети выделяют одну или две функции семьи. Семья рассматривается с позиции удовлетворения потребностей и желаний ребенка.

Было установлено, что дошкольники обращают внимание на распределение ролей и обязанностей между членами семьи, с легкостью определяют бытовые обязанности каждого члена семьи. Вместе с тем дети с трудом описывают личностных характеристики (качества) членов семьи, особенности внешности.

Результаты диагностики показали, что у детей есть намерения в отношении создания собственной семьи в будущем; «очертания» этого намерения нечеткие. Дети с удовольствием рассуждают о своей будущей семье, о том какая она будет, как они будут воспитывать своих детей.

В ходе исследования было установлено, что у детей, как правило, отношения налажены хорошо с каким-либо одним членом семьи, чаще всего с мамой. Для детей мама является значимым и важным человеком, в то время, как отец воспринимается детьми как бы в отдалении от своей семьи. Также дошкольники не ощущают стабильности во взаимоотношениях (с кем-то хорошо с кем-то нет), испытывают неуверенность, психологический дискомфорт. Детей в семье испытывают чувство одиночества, закрепощенность, часто не идентифицируют себя как члена семьи. У детей нет четкого представления о традициях семейного досуга, хотя потребность в этом у

дошкольников есть, и они дают положительную оценку совместного времяпрепровождения.

Полученные результаты позволили сформулировать направления работы по формированию «образа семьи» у детей.

Основным средством формирования «образа семьи» была выбрана досуговая деятельность, как наиболее отвечающая задачам эксперимента. При построении работы мы опирались на ряд положений. Во-первых, в работе должно быть задействовано как можно больше форм и методов досуговой деятельности для более успешной работы по формированию положительного «образа семьи» средствами досуговой деятельности (Н.И. Бочарова, О.Г. Тихонова, Л.В.Созинова). Досуговая деятельность должна быть насыщена эмоционально-значимым и увлекательным содержанием. Формы и содержание досуговой деятельности подводило к проведению итогового совместного досуга «Фестиваль семейного творчества». Во-вторых, постепенное осуществление работы по формированию «образа семьи» средствами досуговой деятельности у старших дошкольников обеспечивает высокую результативность (Н.С. Курланова). Учитывая данное положение, мы организовывали свою работу, которая будет состоять из 3 блоков, постепенно обогащая и формируя у старших дошкольников положительный «образ семьи». В-третьих, содержание досуговой деятельности детей должно быть связано с семейной тематикой. Разнообразные формы работы позволят детям расширить представление о семье, ее структуре, характере внутрисемейных отношений, обогатить эмоциональный опыт детей благоприятных семейных отношений в сфере досуговой деятельности. В-четвертых, понимая, что детско-родительские отношения определяют формирование «образа семьи» у детей (как отмечают многие исследователи). Во всех блоках мы активно взаимодействовали с родителями, что на наш взгляд, способствует более эффективному формированию «образа семьи» у старших дошкольников.

Вся работа по формированию «образа семьи» у старших дошкольников средствами досуговой деятельности строилась по 3 блоками. Первый блок был направлен на обогащение представлений у старших дошкольников о семье, о доме, о семейных ролях, семейном укладе, иерархии семейных отношений, традициях, семейных ценностях. Второй блок направлен на формирование у старшего дошкольника эмоционально-положительного отношения к семье, благоприятного характера внутрисемейных отношений. Третий блок направлен на развитие положительного взаимодействия членов семьи в досуговой деятельности.

В работе мы опирались на работы А. В. Рыжковой, О. Г. Кулиш, Н. И. Бочаровой, О. Г. Тихоновой и др. Также нами была рассмотрена программа Е. И. Ждакаевой «Тропинка к счастливой семье», программа

А. В. Дронь «Ребенок – педагог – родитель». Работа опиралась на результаты исследования Черемисиной Е. В. (научный руководитель Александрова Т.В.)

Экспериментальная работа проводилась в течение двух месяцев.

Работа проводилась в групповой форме: в детских, родительских и детско-родительских группах.

По завершении работы была проведена повторная диагностика «образа семьи» у детей. Результаты показали положительную динамику в «образе семьи» у дошкольников. Так, сформировалось более полное и четкое представление о семье, о том, что такое семья, семейные роли, семейный уклад, иерархия семейных отношений, традиции, семейные ценности. Дети стали испытывать позитивные психические состояния в семье. Появилось чувство гордости за семью. Уменьшилось количество детей, имеющих проблемы во взаимодействии с семьей. Уменьшился дискомфорт и неуверенность. Снизилось чувство одиночества и закрепощенности по отношению к членам семьи.

Таким образом, проведенная работа показала свою эффективность в формировании «образа семьи» с участием всех членов семейной системы.

Список источников:

1. Демидова Н.И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 13.00.01 / Демидова Наталья Игоревна, - М., 2003. – 26с.
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования.- М., 2005
3. Попова Л.Г., Левицкая Е.В. «Детское» и «взрослое» восприятие семейной ситуации / Л.Г. Попова, Е.В. Левицкая // Психологический вестник УГУ: Вып. 3. / М-во образования РФ: Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького и др. – Екатеринбург: Изд-во «Банк культурной информации», 2002.
4. Рыжкова А.В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей: Дис...канд.пед.наук.- СПб, 2009.
5. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Кулиш Оксана Геннадьевна – Москва, 2005. – 213с.

Алексеева Е. М., Барабанова В. В., Егорова М. А.
**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МАТЕРИ И АДАПТАЦИЯ
РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В
ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ**

Аннотация: В статье рассматривается проблема психологической адаптации ребенка старшего дошкольного возраста, оставшегося без попечения родителей, в замещающей семье. Показана связь психологической адаптированности ребенка и показателей психологического благополучия матери, а именно – вовлеченностью (по тесту жизнестойкости Мадди), самопринятием, позитивным отношением к другим и наличием целей (по методике психологического благополучия К.Рифф).

Ключевые слова: замещающие родители, психологическая адаптированность ребенка дошкольного возраста, жизнестойкость, психологическое благополучие.

Abstract: the article deals with the problem of psychological adaptation of an older preschool child left without parental care in a substitute family. Shows the relationship of the psychological adaptation of the child and indicators of psychological well-being of the mother, namely involvement (according to the test of viability muddy), self-acceptance, positive attitude to others and the goals (by methods of psychological wellbeing K. Riff).

Keywords: substitute parents, psychological adaptation of a preschool child, resilience, psychological well-being.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» в статье 6 гласит: «Ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, Семейным кодексом РФ и другими нормативными правовыми актами РФ» [11]. Особый смысл эта норма обретает, когда речь идет об уязвимых в отношении благополучного социально-психологического развития категориях детей. В целом к ним можно отнести тех, кто оказался в трудной жизненной ситуации, преодолеть которую самостоятельно ребенок оказывается неспособным.

Актуальные статистические данные, приводимые в «Государственном докладе о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации» указывают на положительную динамику таких показателей состояния семьи как рождаемость, снижение детской смертности, экономическое положение, доступность образования и медицинской помощи, число устроенных в семьи детей, оставшихся без попечения родителей [3]. Эти показатели напрямую

обеспечивают право ребенка жить и воспитываться в семье, то есть уменьшение числа социальных сирот. Так, число детей, изъятых у родителей при непосредственной угрозе жизни или здоровью, в 2017 году снизилось на 40% по сравнению с 2016 годом [3, с. 238]. По официальным данным, общая численность детей-сирот в РФ составляет ок.450 тыс., 87% из которых находится на воспитании в замещающих семьях. Вместе с тем, как приведено в цитируемом документе, ежегодно отменяется примерно 1% решений о передаче ребенка в семью от общей численности детей-сирот, находящихся на воспитании в семьях: в 2017 году таких событий было 4 788. За каждым из них стоит надломленная судьба ребенка, претерпевшего повторное отвержение родителей – сначала кровных, затем – замещающих.

Важным международным документом, посвященным широкому спектру прав ребёнка, является Конвенция о правах ребенка. Статьи 18-27 устанавливают гарантии каждому ребенку на воспитание и образование в соответствии с его индивидуальными возможностями, повышают статус семьи как естественной среды жизни детей: «Ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания». Отвечая этой норме международного права, Семейный кодекс РФ закрепляет в п.2. ст.54 аналогичное правило: «Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье», поэтому основным направлением деятельности государства является передача детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан при невозможности возврата их в биологическую семью, а также психолого-педагогическая помощь и поддержка приемных, опекунских и патронатных семей.

Семья, принимающая на себя ответственность за судьбу ребенка-сироты, изменяет привычные внутрисемейные отношения. Приемные родители с помощью специалистов социальных служб психологически готовятся к построению новой и, безусловно, счастливой семьи. В семью может прийти ребенок разного возраста – и новорожденный, и уже вполне сформировавшийся подросток. Но любой ребенок, прежде всего, испытывает глубокую потребность в любви, заботе, полноценном общении. Именно этого он был лишен в кровной семье, что обусловило нарушение ключевого механизма позитивной социализации – базового доверия к миру. Научно доказано, что благополучное вхождение ребенка в мир человеческих отношений, в широкий социум происходит при условии обязательной положительной поддержки и любви со стороны психологически значимых взрослых, в первую очередь родителей.

Адаптация приемного ребенка в семье проходит несколько стадий, в результате чего он включается в семейную систему как полноправный субъект, которому не только предоставлены права, но и возложены ответственности за соблюдение семейных норм взаимоотношений, выполнение соответствующих возрасту поручений. Ребенок приобретает в новой социальной среде

устойчивый общественный статус, вырабатывает собственную позицию и видение своего социального статуса с учетом социальных норм и моральных ценностей новой семьи [9]. Успешный исход адаптационного периода, который чрезвычайно психологически сложен не только для родителей, но и для ребенка, позволяет родителям положительно решать вопрос о направлении ребенка в детский сад или школу.

С позиций культурно-исторической психологии взаимодействие между матерью и ребенком является источником его психического и социально-личностного развития, а поведение и психо-эмоциональное состояние субъектов диады «мать-ребенок» взаимообусловлены. Исходя из этого, мы обратились к широко представленной в современной российской и западной психологии проблематике психологического благополучия личности. В настоящем исследовании психологическое благополучие личности мы рассматриваем в рамках подхода Кэрл Д. Рифф, автора одноименной теории, которая на основе многочисленных исследований определяет субъективное психологическое благополучие как «многофакторный феномен, отражающий оценку личностью своего функционирования с точки зрения максимально возможного раскрытия внутреннего потенциала» [13]. В модели субъективного психологического благополучия К.Рифф выделила шесть базовых компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.

В развитие концепции К. Рифф российские ученые Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко предложили рассматривать психологическое благополучие личности как сложное переживание человеком удовлетворенности своей жизнью, что выражается в субъективном ощущении счастья [12]. В этой связи результаты изучения психологического благополучия родителей в замещающей семье можно рассматривать как индикаторы характера адаптационного периода при вхождении в нее ребенка-сироты.

Тесно связанным с психологическим благополучием личности, согласно исследовательским данным, является такой личностный ресурс как жизнестойкость [5, 8]. Жизнестойкость относится к витальной способности личности сохранять внутреннюю сбалансированность и не снижать успешность деятельности в стрессовой ситуации [6]. Ситуацию системного изменения в семье в связи с включением в нее нового члена – ребенка-сироты мы рассматриваем как в той или иной мере стрессовую, исход которой зависит от - степени вовлеченности, участия родителей в текущих жизненных со-бытиях; - сознательного и ответственного управления обстоятельствами, контроля над ними, что говорит об активном поиске путей преодоления трудностей, принятии жизненных рисков, постоянном личностном развитии и освоении нового. Эти важнейшие характеристики замещающих родителей, по нашему предположению, обуславливают вектор адаптации ребенка в семье.

Поиск решения научных и методических вопросов, связанных с адаптационным процессом всех членов семьи при семейном устройстве детей-сирот, актуален и имеет огромное практическое значение. Особенно актуальна проблема вхождения в замещающую семью детей дошкольного и школьного возраста, поскольку они сложнее «вживаются» в новую семью и именно с ними чаще случаются возвраты обратно под опеку государства, что получило горькое название феномена вторичного сиротства.

Целью нашего исследования стало изучение факторов психологической адаптации ребенка в замещающей семье.

Мы предположили (**гипотеза исследования**), что существует связь между психологическим благополучием замещающей матери и адаптацией ребенка в семье.

Для проверки гипотезы были применены следующие **методики**:

(для родителей) -

1. Шкала психологического благополучия Рифф (версия Т.Д. Шевеленковой–П.П.Фесенко) [12].
2. Тест жизнестойкости С. Мадди [6].
3. Опросник родительского отношения к детям (В.В. Столин, А.Я. Варга) [1].

(для детей) -

4. «Шкала явной тревожности для детей (СМАС)» (А. М. Прихожан) [10].
5. «Паровозик» - методика выявления особенностей эмоционального состояния ребенка (С.В. Велиева, методика представляет собой игровую модификацию цветового теста Люшера) [4].
6. «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад) [2].
7. «Кактус» - методика диагностики тревожности и общего эмоционального фона (М.А. Панфилова) [7].

Участники экспериментального исследования

Исследование проводилось на базе АНО ДПО «Институт развития семейного устройства» в г.Москве. В нем приняли участие 20 детско-родительских пар: мать - приемный ребенок. У всех замещающих матерей (возраст 35-45 лет) высшее образование, они состоялись в профессии и во время исследования продолжали работать или временно не работали. В большинстве семей есть кровные и другие приемные дети, а треть семей - многодетные. Из 20 семей – 18 полные. Две матери не замужем, воспитывают только одного приемного ребенка, который и принял участие в исследовании. До начала исследования все матери прошли обучение в Школе приемных родителей, а также дополнительно посещали родительские тренинги или индивидуальные психологические консультации.

Дети, участвующие в исследовании, - дошкольники 5,5-7 лет, отказники с рождения или имеющие непродолжительный опыт жизни в кровной семье, а

затем в детском доме. Время проживания в замещающей семье на момент исследования - от двух месяцев до двух лет, один ребенок в семье 3 года. В основном дети знают историю своего появления в замещающей семье, некоторые хорошо помнят кровную семью, один ребенок продолжает общение с кровной бабушкой.

Методика исследования, результаты и их обсуждение

1. Исследование взрослых участников – замещающих родителей.

Используемый нами тест жизнестойкости представляет собой адаптацию Д.А.Леонтьевым и Е.И.Расказовой опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом С. Мадди. По результатам изучения установлено, что средний уровень жизнестойкости по сумме показателей имеют 75% матерей, 20% - низкий и 5% - высокий. Однако по отдельным компонентам данного феномена есть различия. 90% матерей имеют низкий или средний уровень вовлеченности в происходящее, то есть не включены полностью в решение жизненных задач, не получают удовлетворение от собственной деятельности и, видимо, находятся под влиянием стрессогенных факторов - испытывают чувство отвержения и нахождения себя «вне жизни». Такое состояние матери вполне объясняется спецификой адаптационного периода в ситуации расширения границ семьи.

По компоненту жизнестойкости «уровень контроля» 70% матерей относят себя к среднему уровню. Установка на контроль мотивирует человека к поиску путей влияния на стрессогенные факторы. Низкий уровень контроля свидетельствует о состоянии беспомощности и пассивности (около 20% участников). Развитая степень контроля, позволяющая человеку самому планировать и осуществлять свою деятельность и, в целом, влиять на ситуацию, выявлена у 10% участниц. Большинство матерей, принявших участие в исследовании, находятся в состоянии выраженного контроля ситуации, которая может быть квалифицирована как близкая к сложной и требующая от включенных в нее субъектов особых эмоционально-личностных, поведенческих и характерологических проявлений.

По показателю жизнестойкости «Принятие риска» 95% участниц показали высокий и средний уровень, что означает принятие матерями изменений в их семьях, скорее, как вызов, нежели угрозу. Жизненные события в связи с вхождением в семью некровного ребенка матери склонны расценивать как приобретение ценного опыта, который способствует личностному развитию всех членов семьи. И даже при отсутствии надежных гарантий успешной адаптации ребенка не перестают активно действовать.

В ситуации приемного родительства высокий уровень принятия риска в сочетании с низко-средним уровнем контроля выводят приемных матерей на тот уровень жизнестойкости, который, позволяет пережить этот трудный период.

Шкала психологического благополучия показывает степень направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностный рост, самопринятие, управление средой, автономия, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими), а также степень реализации этой направленности, что субъективно выражается в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью. По данным нашего исследования 55% участниц имеют средний суммарный уровень благополучия по шкале Рифф, 30% – высокий, и 15% – низкий. В основном по всем субшкалам методики К.Рифф получено близкое к нормальному распределение. Стоит выделить шкалу «Автономия», по которой у 85% участниц высокие и средние значения, что говорит о значительной самостоятельности и независимости замещающих матерей, их способности противостоять попыткам общества заставить говорить и думать определенным образом. Эти люди способны оценивать себя в соответствии с личными ценностями, самостоятельно регулировать свое поведение. По шкале «Цели в жизни» вообще отсутствуют низкие значения – абсолютно все участницы (100%) показали средний или высокий уровень. Эти данные убедительно свидетельствуют о сформированности у матерей жизненных смыслов, целей, наличии чувства направленности жизни. По шкале «Позитивные отношения» преобладает средний уровень (70%), что говорит о важности для матерей наличия доброжелательных, доверительных отношений с окружающими, особенно близкими людьми, членами семьи. Низкий уровень по шкале «Самопринятие» показали лишь четверть участников (25%), остальные матери обнаружили позитивное отношение к себе и своему прошлому, знание и принятие своих качеств.

Такая ситуация, на наш взгляд, благоприятна для принятия ребенка-сироты в семью, т.к. для этого родителям необходимо обладать определенной зрелостью, убеждениями и автономией.

Опросник родительского отношения (ОРО) направлен на выявление родительского отношения к ребенку, т.е. системы эмоций и чувств, паттернов поведения с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Опросник включает пять шкал: принятие-отвержение ребенка, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация (контроль), отношение к неудачам ребенка.

Наше исследование по опроснику ОРО показало благоприятные для ребенка результаты. У 90% замещающих матерей параметр «принятие-отвержение» находится на среднем уровне. Заметим, что явное отвержение не выявлено. Контроль (авторитарная гиперсоциализация) тяготеет к низкому уровню: у 65% участниц низкий уровень, у 35% - средний, 0% - высокий. Мы считаем, что это говорит не об отсутствии контроля как такового,

а об отсутствии ярко выраженного авторитаризма, тотального чрезмерного контроля со стороны матери.

Статистический анализ результатов по трем методикам показывает, что существует корреляция между жизнестойкостью по тесту С.Мадди и показателем суммарного благополучия по шкале К.Рифф (0,525).

Особенно сильна связь между отдельными шкалами этих методик. Так, существует прямая связь на уровне 0,01:

- между уровнем благополучия (К.Рифф) и уровнем контроля (С.Мадди) – 0,578;
- между показателями «Вовлеченность» (С.Мадди) и «Значимость позитивных отношений» (К.Рифф) – 0,606, «Управление средой» (К.Рифф) – 0,603;
- между показателями «Контроль» (С.Мадди) и «Управление средой» (К.Рифф) – 0,716;
- между показателями по шкале К.Рифф «Значимость позитивных отношений» и «Управление средой» - 0,643.
- наблюдается взаимосвязь между показателями ОРО «Маленький неудачник» и «Принятие-отвержение» - 0,695.

Значимых корреляционных связей между параметром родительского отношения к детям «Кооперация» и показателем общего психологического благополучия в нашем исследовании не выявлено, однако, этот стиль родительского отношения описывается в литературе и в предыдущих исследованиях как благоприятный для развития ребенка. Надо отметить, что у всех матерей в нашем исследовании стиль «Кооперация» присутствует на высоком (%) или среднем (%) уровне. Подводя итог по всем показателям опросника родительского отношения, можно утверждать, что в целом по выборке зафиксировано благоприятное родительское отношение к детям со стороны матерей.

2. Исследование приемных детей.

Мы оценивали адаптированность ребенка в приемной семье по таким показателям как уровень тревожности, общий эмоциональный фон, особенности отношения к членам новой семьи.

Высокий уровень тревожности и негативных эмоций выявлен у 55% дошкольников, а низкий лишь у 15%, что свидетельствует о сравнительно невысоком уровне психологической адаптированности. При этом 80% детей испытывают одиночество и 90% - агрессивные переживания (по интервью методики «Кактус»).

Большинство детей (90%) поместили фигуру замещающей матери в красный («положительный», свой) дом, что свидетельствует о преобладании позитивного отношения к ней и, возможно, наличии принятия и привязанности. Лишь 10% дошкольников поместили фигуру замещающей матери в черный

(«отрицательный») дом – в этих случаях можно говорить о непринятии и наличии негативных переживаний в её адрес.

Остальные проживающие совместно с ребенком члены новой семьи размещались преимущественно в красном доме (90%), лишь в 10% случаев в черный дом попали братья и сестры, с которыми у ребенка существуют отношения ревности (со слов матерей).

На основе полученных данных мы посчитали обобщенный показатель «психологической адаптированности» ребенка в замещающей семье, представляющий собой сумму показателей по отдельным методикам. В совокупный показатель вошли следующие характеристики: уровень тревожности и общий эмоциональный фон ребенка, чувство одиночества, наличие агрессивных переживаний и отношение к членам новой семьи.

По результатам данного исследования были выявлены корреляционные связи между обобщенным показателем психологической адаптированности ребенка и характеристиками психологического благополучия матери.

Связь на уровне значимости 0,05 выявлена со следующими показателями:

- значимость позитивных отношений (0,473);
- наличие целей в жизни (0, 557).

Более слабые связи проявились между адаптированностью и:

- жизненной вовлеченностью матери (0,375);
- значимостью личностного роста (0,415);
- уровнем самопринятия (0,414);
- суммарным показателем благополучия матери (0,420);
- родительским отношением к неудачам ребенка (0,344).

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сделать следующие **выводы**:

1. Для подавляющего большинства старших дошкольников в период адаптации в замещающей семье характерны повышенная тревожность и негативные переживания. Встречается отрицательное отношение к отдельным членам семьи, однако к замещающим родителям дети испытывают положительные чувства, принятие.
2. У замещающих матерей преобладает средний уровень жизнестойкости и психологического благополучия, при этом отмечаются высокие уровни осмысленности и наличия целей в жизни, автономии и позитивного отношения к людям.
3. Выявлена положительная взаимосвязь психологической адаптированности дошкольника с показателями психологического здоровья замещающей матери: значимостью позитивных отношений с другими членами семьи, наличием целей в жизни, степенью вовлеченности, уровнем самопринятия, значимостью личностного роста.

4. Замещающая семья - и ребенок, и родители - нуждаются в социально-психологической поддержке в адаптационный период и позже. Одним из направлений такой поддержки может быть работа по повышению психологического здоровья замещающих родителей, особенно матери.

Исследование показало важность поддержки психологического благополучия замещающей матери, повышения ее жизнестойкости. Более успешно адаптируются и эмоционально благополучны дошкольники, приемные матери которых имеют более высокий уровень жизнестойкости и психологического благополучия. Ресурсами психологической поддержки приемной семьи могут быть работа над повышением жизнестойкости, особенно вовлеченности и принятием риска матери, а также в целом ее психологического благополучия. Другим направлением поддержки замещающих семей может стать развитие позитивных стилей родительского отношения к детям (принятие, кооперация).

Полученные результаты могут быть использованы при планировании программ поддержки принимающих семей, при обучении помогающих специалистов (психологов, социальных работников), а также дополнят и обогатят имеющиеся данные исследований по вопросам адаптации детей-сирот в замещающих семьях.

Список источников:

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Аванесов В.С., *Общая психодиагностика* — СПб.: «Речь», 2000.
2. Веракса А.Н. *Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет.* – М., МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009.
3. *Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2017 год* // <http://mintrud.donland.ru/MojoNews/Pages/ViewNews.aspx?mid=123058&id=40673> (дата обращения 20.02.2020).
4. *Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост. Велиева С.В.* СПб: Речь, 2005.
5. Кузнецова С. В. *Субъективное благополучие и жизнестойкость личности [Текст] / С. В. Кузнецова // Восток, Запад, Россия: философские и социокультурные основания взаимодействия цивилизаций : сб. науч. тр. – Саратов : Кубик, 2017. – С. 146-151.*
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости.* — Москва: Смысл, 2006. — 63 с.
7. Панфилова М.А. *Игротерапия общения.* – М.: 2001, с. 54 – 59
8. *Психологическое благополучие современного человека: материалы Международной заочной научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Водяха.* – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018.
9. Соломатина Г. Н. *Приемные дети: Как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье.* СПб.: Владос, 2014.

10. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.* — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
11. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 27.12.2018) // <https://zrf.su/zakon/ob-osnovnyh-garantiyah-prav-rebenka-124-fz/> (дата обращения 20.02.2020).
12. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // *Психологическая диагностика.* 2005. № 3. С. 95–129.
13. Diener, *Advances in subjective well-being research* / Ed Diener, S. Oishi, L. Tay // *Nature Human Behaviour.* – 2018. – № 2. – P. 253-260.

Аликин И. А., Аликин М. И., Лукьянченко Н. В.
**СВЯЗЬ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕЙ И
ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО
ВОЗРАСТА**

Аннотация: Авторы определяют актуальность изучения факторов жизнестойкости в период вступления во взрослую жизнь, делая акцент на роли отношений с родителями в детские годы и в настоящий период. Описывают результаты исследования, респондентами которого стали юноши и девушки студенческого возраста. В качестве диагностического инструментария в исследовании использовались: Тест жизнестойкости Мадди, шкалы «Семейная ситуация» и «Стиль воспитания Биографического опросника по диагностике нарушений поведения, модифицированный вариант методики «Операционализованная психодинамическая диагностика». Выявлено, что жизнестойкость респондентов обоего пола тесно связана с характером субъективного образа семьи в период детства: чем негативней этот образ, тем ниже жизнестойкость. В меньшей степени жизнестойкость молодых людей связана с актуальным отношением к ним родителей. В результате исследования получены данные о специфике связи жизнестойкости юношей и девушек с отношением родителей разного пола, и эти данные свидетельствуют о непродуктивности социальных стереотипов отцовского и материнского влияния.

Ключевые слова: жизнестойкость, отношения, студенческий возраст, семья, родители.

Abstract: The authors determine the relevance of studying the factors of resilience in the period of entry into adulthood, focusing on the role of relations with parents in childhood and in the present period. Describe the results of a study whose respondents were young men and women of student age. The following were used as diagnostic tools in the study: Muddy vitality test, the "Family Situation" scale, and the "Parenting Style of the Biographical Questionnaire for Diagnosing Behavioral Disorders, a modified version of the "Operationalized Psychodynamic Diagnostics" technique. It was revealed that the resilience of respondents of both sexes is closely related to the nature of the subjective image of the family during childhood: the more negative this image, the lower the resilience. To a lesser extent, the resilience of young people is associated with the current attitude of their parents. As a result of the study, data were obtained on the specifics of the relationship between the resilience of boys and girls and the attitude of parents of different sexes, and these data indicate the unproductive social stereotypes of paternal and maternal influence.

Keywords: resilience, relations, student age, family, parents.

Жизнь человека в современном обществе предъявляет к его личностным ресурсам высокие требования. Аналитики говорят о её выраженной стрессогенности и актуальности проблемы преодоления жизненного стресса [2]. В контексте этой проблематизации исследуются дефициты и трудности, испытываемые личностью, условия и факторы достижения психологического благополучия и оптимизма. Однако, как показывают результаты полевых исследований, диспозиционный оптимизм не гарантирует защиты от эмоционального выгорания [8], а субъективное благополучие личности в сложных условиях современного социума способствует формированию защитных механизмов избегания трудностей и ограничению социальной дееспособности человека [7; 10]. На наш взгляд, важнейшим психологическим понятием, требующим исследовательского внимания в обозначенном проблемном поле, является жизнестойкость [6; 11]. Его возникновение связано с изучением психологической и социальной продуктивности в условиях высокого стресса, соединяя вектора проблемно-ориентированной аналитики и позитивного взгляда на природу человеческой психики.

Понятие жизнестойкости было эмпирически обосновано и введено в обиход науки на основе результатов исследований С. Мадди с коллегами, которые определили систему убеждений, позволяющих эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Эта система включает три взаимосвязанных компонента: вовлечённость, контроль и принятие риска [11].

Особый интерес составляет вопрос о факторах жизнестойкости в период вступления в самостоятельную взрослую жизнь. С. Мадди, при том, что считал возможным и необходимым целенаправленное развитие жизнестойкости взрослых людей, указывал на исходное для неё влияние родительской семьи. Несмотря на то, что роль родительской семьи в формировании различных личностных характеристик рассматривается по большей части в исследованиях детских возрастов, некоторые авторы указывают что её влияние распространяется и на более поздние возрастные периоды [1; 3]. Отношения с родительской семьёй понимаются как интерсубъективный ментальный ресурс и даже предиктор жизненной успешности человека [4].

В связи с выше изложенным мы провели исследование связи жизнестойкости юношей и девушек студенческого возраста с их отношениями с родительской семьёй.

В качестве диагностического инструментария в исследовании были использованы следующие методики:

1) Тест жизнестойкости Мадди (адаптированный Д.А. Леонтьевым опросник Hardiness Survey) [5], включающий три шкалы:

«вовлечённость» в происходящее, интерес к действительности и удовольствие от собственной деятельности (противоположность этому - чувство отвергнутости);

«контроль» - уверенность в возможности воздействовать на происходящее, в том, что борьба позволяет оказывать влияние на результат (противоположность – чувство беспомощности);

«принятие риска» - убеждение в том, что жизненный опыт, каким бы он не был, полезен и стимулирует развитие, а стремление к комфорту и безопасности приводят к обеднению жизни личности.

2) две шкалы опросника BIV (Biographisches Inventar zur Diagnose von Verhaltensstörungen) [3], выявляющие у респондентов характер образа семьи детства:

а) шкала FAM («Семейная ситуация»), содержанием которой является субъективное описание семейной ситуации в детстве, характера взаимодействия с родителями и отношения семьи к окружающим. Высокие оценки по этой шкале свидетельствуют о неудовлетворительных взаимоотношениях с родителями и недостаточном влиянии со стороны семьи в детстве, а также неадекватном отношении семьи к окружающему миру

б) шкала ERZIEN («Стиль воспитания»), позволяющая оценить субъективное описание воспитательного воздействия родителей в детстве. Высоким оценкам соответствует негативный, невротизированный характер воспитательного воздействия родителей, плохое взаимодействие между ними.

3) Методика «Операционализованный психодинамический тест» (ОПД), состоящая из шкал, оценивающих состояние ключевых аспектов отношений [9]. В соответствии с целью исследования методика была модифицирована: согласно инструкции, респонденты оценивали не отношения человека вообще, как в аутентичном варианте методики, а отношение родителя (отца и матери отдельно) к самому респонденту.

Обработка данных включала: корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), сравнение средних значений и выявление достоверных различий с использованием U-критерия Манна-Уитни.

В исследовании приняли участие 119 студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, из них 43 юноши и 76 девушек.

Результаты корреляционного анализа показали следующее.

Как у юношей, так и у девушек показатели жизнестойкости теснейшим образом связаны с характеристиками образа семьи детства: проявления жизнестойкости тем ниже, чем негативнее этот образ. Исключением является только отсутствие значимой связи между показателями «Контроль» (Тест жизнестойкости) и «Стиль воспитания» (BIV).

У юношей жизнестойкость оказалась также связанной с характеристиками отношения к ним отца и матери в настоящий период (по оценкам самих респондентов). Показатель «Вовлечённость» положительно связан с проявлением в отцовском отношении «Предоставления автономии» и

«Приспособления». Это означает, что интерес к жизни, активное деятельное включение в происходящее в определённой мере связаны у молодых людей с тем, в какой мере отец предоставляет им личное пространство, не ограничивая своей опекой и с тем, насколько он способен во взаимодействии с сыном проявлять адаптивную гибкость, сдерживая недовольство. Обратные связи у показателя «Вовлечённость» с выраженностью характеризующих отцовское отношение показателей «Забота», «Направление», «Приписывание ответственности», «Агрессия» и «Самозащита». Иными словами, вовлечённость в жизнедеятельность у молодого человека имеет тем больше шансов для формирования, чем меньше его отец проявляет родительской заботы, требовательного контроля, меньше упрекает и обвиняет сына, менее агрессивен, и в его отношении меньше защитной настороженности. С характеристиками материнского отношения показатель вовлечённости у юношей имеет следующие связи: положительная с показателем проявления агрессии и отрицательные с показателями заботы, направления и приспособления. То есть вовлечённости молодого человека в процесс жизни в некоторой степени способствует позволение на проявление в материнском отношении агрессии, а не способствуют интенсивные проявления заботы, контроля, родительского смирения (сдержанности в проявлениях недовольства).

Показатель «Контроль» опросника жизнестойкости у юношей также положительно связан с предоставлением автономии и адаптивной гибкостью в отцовском отношении, отрицательно – с приписыванием ответственности, демонстрацией агрессии и с самозащитой. И этот показатель положительно связан со способностью матери признавать вину и проявлением агрессии в материнском отношении, отрицательно – со стремлением матери направлять сына. То есть убеждение юноши в своей способности влиять на происходящее укрепляется такими особенностями отношения отца как предоставление ему личного пространства и сдерживание недовольства, ориентация на пристройку в отношениях с сыном, а ослабляется отцовскими упреками, агрессивными нападками и настороженностью в отношениях. В отношении матери к сыну его вере в возможность влияния благоприятствуют способность матери брать на себя вину и проявлять агрессию, а препятствует требовательный контроль с её стороны.

Принятие риска как показатель жизнестойкости юношей имеет многочисленные и только отрицательные связи с характеристиками отцовского отношения: с показателями приписывания ответственности, проявления агрессии и самозащиты, заботливости и стремления направлять, а также доверия и способности признать свою вину. Среди особенностей материнского отношения положительные связи с этим показателем имеют показатели проявления в материнском отношении приписывания ответственности, агрессии и самозащиты, а отрицательные – показатели

проявления привязанности, стремления направлять и адаптивного сдерживания недовольства. То есть восприятие опыта жизни как полезного и интересного вне зависимости от результата в большей степени характеризует юношей, матери которых не столь нежны, как предписывается стереотипными образами: они могут проявлять в отношениях с сыном упрёки, агрессию и защитную настороженность, не склонны идти у него на поводу, при этом не ограничивают его требовательным контролем. Отцы же, наоборот, более «гуманны», чем отцы молодых людей с меньшим принятием риска: в меньшей степени они склонны к обвинениям, проявлениям агрессии и настороженности, меньше контролируют. Но при этом они меньше проявляют родительской заботы, возлагая на сына серьёзные надежды и упования, они не столь заботливы и склонны к самообвинениям, как другие отцы.

У девушек картина связей показателей жизнестойкости и особенностей отношения к ним отца и матери гораздо беднее. Показатель «Контроль» положительно связан с показателями проявления привязанности со стороны отца и приписывания ответственности со стороны матери. То есть уверенности девушки в своей способности влиять на происходящее способствует то, что отец активно проявляет к ней привязанность, а мать легко приписывает дочери ответственность и может упрекать за негативный результат. Показатель «Принятие риска» отрицательно связан с показателем неконтактности отца и положительно с приписыванием ответственности со стороны матери. То есть готовности получать жизненный опыт как интересный урок у девушек способствуют склонность матери возлагать на неё ответственность и проявление открытости и принятия со стороны отца.

Обе выборки, мужская и женская, были разбиты на три группы в соответствии с уровнями интегрального показателя жизнестойкости (с высоким, средним и низким уровнем). И затем было проведено сравнение с выявлением достоверных различий показателей методик ВІV и ОПД.

Результаты сравнения следующие. В обеих выборках в группах с разными уровнями жизнестойкости определились выраженные различия в характере образа семьи из детства. У респондентов с высоким уровнем жизнестойкости он имеет наиболее положительный характер, у респондентов с низким уровнем жизнестойкости – негативный.

Что касается родительского отношения, то у юношей с высоким уровнем жизнестойкости (26% от общего числа юношей) общими тенденциями является большая, чем в других группах, выраженность в материнском отношении агрессивности, настороженности и при этом готовности признать свою вину, меньшая выраженность заботы, требовательного контроля и принятия проявлений привязанности со стороны сына. Эту группу также характеризуют наименьшая агрессивность, настороженность и заботливость отцов в отношении к юношам-респондентам.

Общей тенденцией группы юношей с низкой жизнестойкостью (21% от общего числа юношей) является сравнительно с другими группами высокая агрессивность в отцовском отношении, наименьшая способность отца восхищаться сыном и в то же время готовность принимать его привязанность по отношению к себе. Для матерей молодых людей из этой группы характерно более интенсивное (вплоть до навязывания) проявление привязанности, сдерживание недовольства при слабости настоящего интереса к сыну.

В выборке девушек сравнительный анализ показал следующее. Респондентки с высоким уровнем жизнестойкости (17,1% от общего числа девушек) имеют сравнительно более высокий, чем в других группах уровень проявления отцовской привязанности, а в материнском отношении более выраженное приписывание ответственности и потребность полагаться на дочь. Сравнительно менее выражены в родительском отношении к девушкам этой группы предоставление личного пространства со стороны отца, внимание со стороны матери, настороженность матери и принятие матерью проявлений привязанности со стороны дочери.

Представительницы группы с низким уровнем жизнестойкости (21,1 % от общего числа девушек) имеют наименьшие возможности получения свидетельств привязанности от отца, наименьшую свободу личного пространства в отношениях с матерью, наименьшие проявления у матери самоуважения и способности полагаться на дочь, возлагать на неё ответственность.

Подводя итог анализу результатов исследования, можно определить следующие тенденции:

1) жизнестойкость молодых людей студенческого возраста связана с особенностями отношений с родительской семьёй.

2) Самым тесным образом жизнестойкость юношей и девушек связана с характером ретроспективного образа семьи детства. Чем более негативен этот образ, тем жизнестойкость ниже.

3) В меньшей степени жизнестойкость молодых людей связана с актуальным отношением к ним родителей. И влияние родительского отношения более выражено в отношении юношей.

4) Общим, не дифференцированным по полу, является негативное влияние на жизнестойкость молодых людей родительской заботы и требовательного контроля.

5) В остальном влияние родителей разного пола на жизнестойкость юношей и девушек различно.

6) Жизнестойкости юношей благоприятствуют предоставление личного пространства, адаптивная позиция со стороны отца и более жёсткое с возможностью проявления агрессии, недовольства, защитной настороженности

отношение матери, способной в то же время принимать свою вину. Агрессия, недовольство, самозащитная настороженность и принятие вины со стороны отца не благоприятствуют жизнестойкости юношей, так же, как заботливость, требовательный контроль, упование на сына с возложением ответственности и неспособность восхищаться сыном. Отсутствие интереса матери также не благоприятствует жизнестойкости сыновей.

7) Жизнестойкости девушек способствует проявление привязанности, открытости и принимающего отношения со стороны отца, приписывание ответственности со стороны матери. Чрезмерное проявление привязанности и сдерживание недовольства со стороны матери не благоприятствуют жизнестойкости дочери.

Список источников:

1. Аликин М.И., Лукьянченко Н.В. Связь жизнестойкости и отношений с родителями у девушек-студенток // Социальная психология и общество: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А.В. Петровского (15-16 октября 2019 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 103-105.
2. Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема // Психологические исследования. 2009. № 1. 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2009n1-3/54-belinskaya3> (дата обращения 07.02.2020).
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. 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.: «Социальногуманитарное знание», 2017. С. 224–230.
5. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
7. Лукьянченко Н.В. Взаимосвязь профессионально значимых качеств личности и рабочей мотивации руководителей с их психологическим благополучием // Сибирский психологический журнал. № 62. С. 153-169 DOI 10.17223/17267080/62/12.
8. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А., Аликин М.И. Взаимосвязь эмоционального выгорания с эмоциональным интеллектом и диспозиционным оптимизмом у мужчин и женщин // Ананьевские чтения – 2016: Психология: вчера, сегодня, завтра: материалы международной научной конференции, 25–29 октября 2016 г., в 2-х томах. Том 2./отв. ред. А.В. Шаболас, Н.В. Гришина, С.В. Медников, Д.Н. Волков. СПб.: Айсинг, 2016. С.239.
9. Операционализированная психодинамическая диагностика (ОПД)-2. Руководство по диагностике и планированию терапии. М., 2011. 454 с.

10. Павлоцкая Я. И. Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности. Дисс...канд. психол. наук по спец. 19.00.05 – социальная психология (психологические науки) Волгоград, 2015. 183 с.
11. Khoshaba D., Maddi S. Hardiness and Mental Health//*Journal of Personality Assessment*. 1994. Vol. 63. № 2. P. 265-274.

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПМПК С ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ И СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ПО ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: в статье раскрывают роль ПМПК в оказании государственной услуги с целью определения индивидуального образовательного маршрута детей с особыми образовательными потребностями, взаимодействие организаций образования с родителями детей с ООП.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, консультация, мониторинг

Annotation: the article reveals the role of PMPC in the provision of public services with the aim of determining the individual educational route of children with special educational needs, the interaction of educational organizations with parents of children with special educational needs.

Keywords: children with special educational needs, counseling, monitoring.

Руководствуясь принципами, заложенными в Конвенции о правах ребенка, Законе РК «О правах ребенка в Республике Казахстан», Законом РК «О социальной и медико-педагогической поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» специалисты ПМПК осуществляют комплексное обследование детей с особыми потребностями.

Основные направления деятельности ПМПК:

- 1) диагностика и консультирование;
- 2) определение типа образовательной программы ребенка с особыми образовательными потребностями;
- 3) направление детей с психофизическими нарушениями для углубленного обследования, лечения в организации, в том числе с целью решения вопросов необходимости обучения на дому по состоянию здоровья, получения медицинских услуг.
- 4) ведение учета и формирование сводной отчетности о детях с особыми образовательными потребностями, их потребностях в специальных образовательных услугах.[1]

По статическому годовому отчету всего детей с ОВЗ от рождения до 18 лет 10652 ребенка по Акмолинской области, из них на первом месте – это дети с нарушением речи-5356, с задержкой психического развития 2867 детей, на третьем месте дети с ментальными нарушениями -1067, далее дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата-620, эмоционально-волевыми расстройствами 330 детей, далее дети с нарушением слуха- 171, дети с

нарушением зрения 168 детей, что составляет 5 % из общего 212585 детского населения по Акмолинской области.

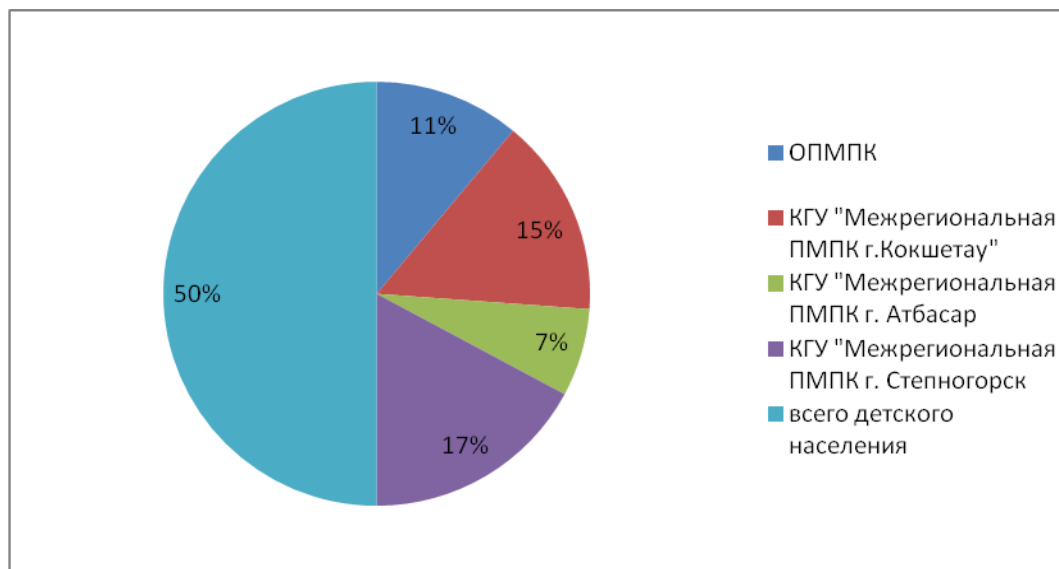


Рисунок 1. Свод данных по контингенту детей обслуживаемых ПМПК Акмолинской области на 1.01.2020 год.

Таким образом в Акмолинской области наблюдается положительная динамика в выявлении детей с особыми образовательными потребностями на примере ОПМПК (Рис.1-4)

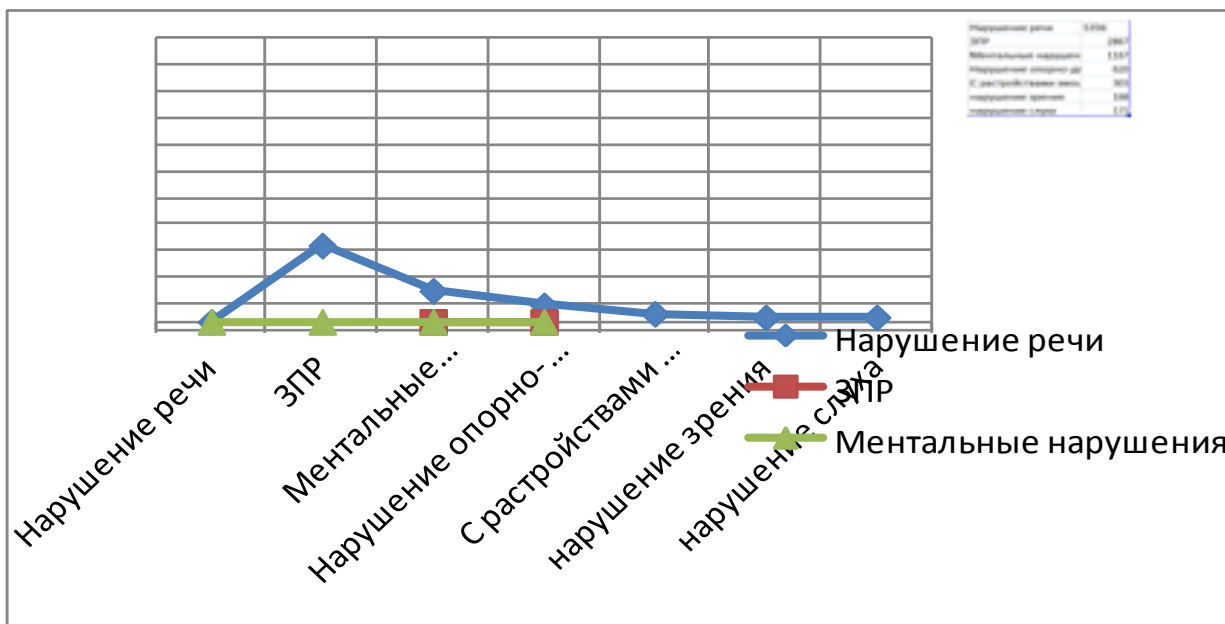


Рисунок 2. Учет детей с ООП по Акмолинской области 2019 год



Рисунок 3. Обследовано детей ОПМПК

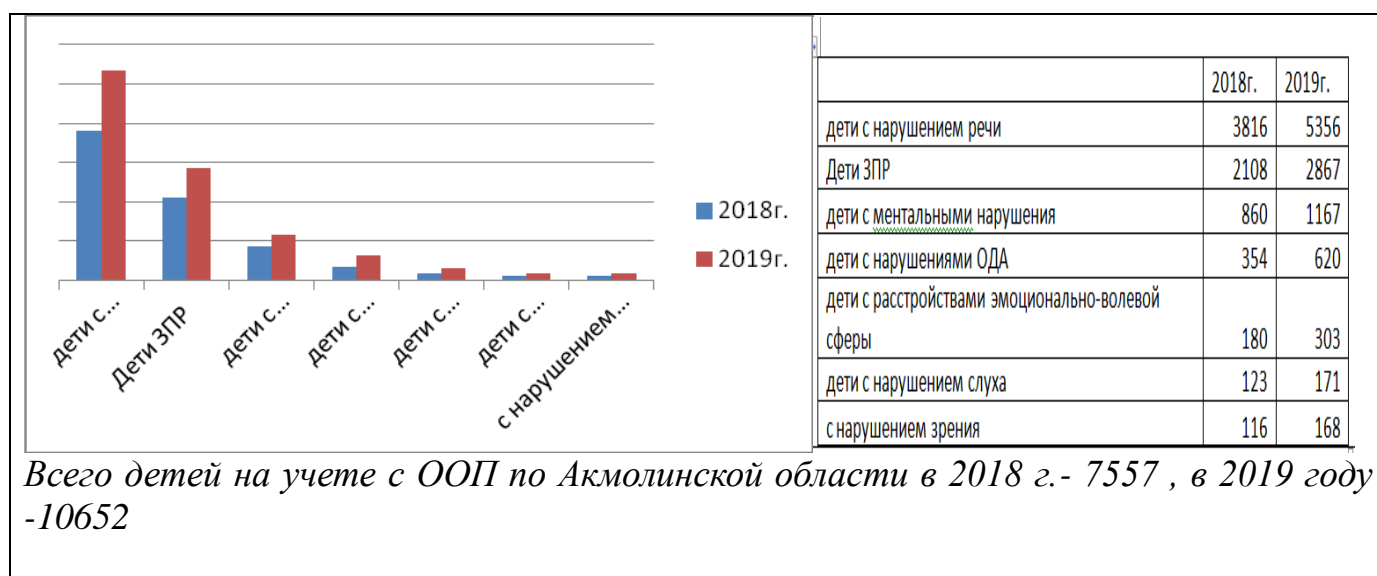


Рисунок 4. Сравнительный анализ по учету детей с особыми образовательными потребностями за 2018 и 2019 годы по Акмолинской области

Задачей взаимодействия ПМПК с общеобразовательными и специальными организациями по определению образовательного маршрута детей с ООП является построение адекватной системы психолого-педагогического коррекционного сопровождения. Эффективность этого взаимодействия во многом зависит от скоординированности и целенаправленности усилий всех звеньев данной системы, а также от согласованности действий специалистов разного профиля.

Деятельности психолого-медико-педагогической консультации в области мониторинга, представляет собой процесс сбора необходимой информации с целью определения качества и эффективности оказания государственных услуг детям с особыми образовательными потребностями в ходе разработки

образовательного маршрута. Ежегодное проведение мониторинга позволяет совершенствовать процесс планирования стратегических решений и при необходимости корректировать оказания государственных услуг.

Рассматривая мониторинг как инструмент принятия решений, в зоне особого внимания находятся такие компоненты, как оценка состояния оказания государственных услуг специальными организациями образования, специалистами общеобразовательных школ. В нашем мониторинге основная цель достижения оценивается результативность, который отражает фактически достигнутый уровень по отношению к максимально возможному. Так специалистами ПМПК изучены вопросы динамики развития кадрового обеспечения:

По изучению обеспеченности образовательных учреждений специалистами в области социальной педагогики и психологии были выявлены следующие данные отображенные на рисунках 5-6.

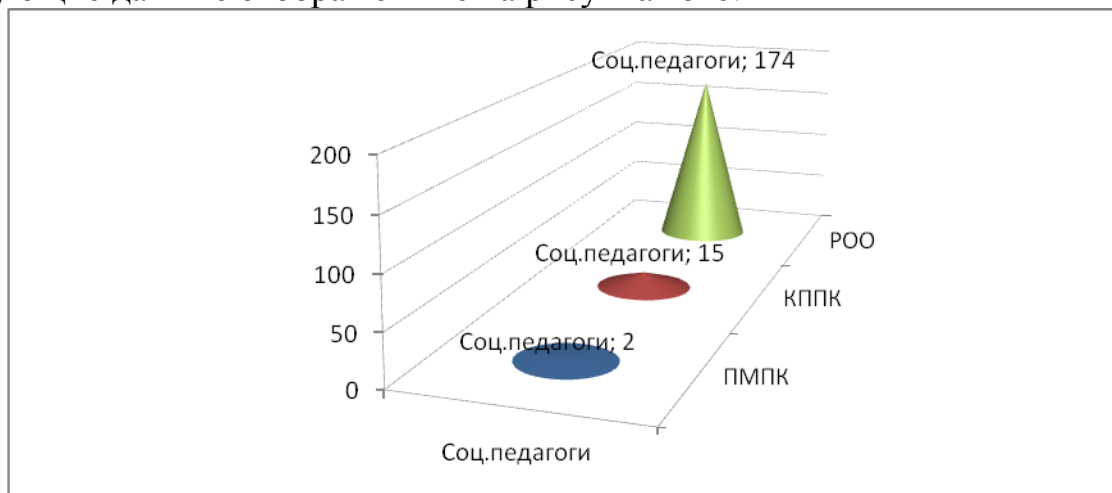


Рисунок 5. Обеспеченность по штату социальными педагогами по Акмолинской области.

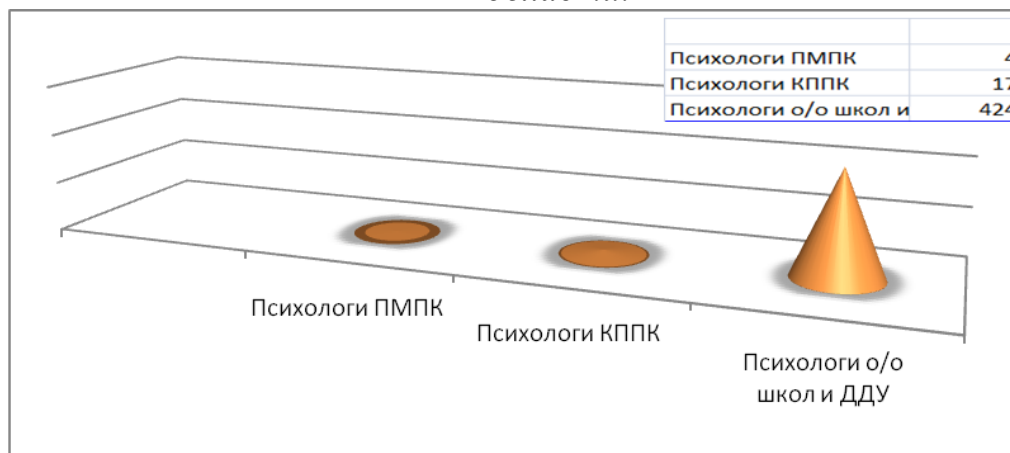


Рисунок 6. Обеспеченность по штату педагогами- психологами по Акмолинской области.

В своей деятельности ПМПК по оказанию методической помощи педагогам и учителям общеобразовательных школ строит в трех направлениях:

1. Методическая помощь учителям коррекционных классов;
2. Методическая помощь учителям, работающими с детьми с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзии;
3. Оказание методической помощи педагогам логопунктов, КППК, СШИ.

Осуществляет данную работу специалисты ПМПК через проведение обучающих семинаров, круглых столов, участие в работе научно-практических конференций, в сотрудничестве НЦ «Өрлеу», Республиканским учебно-оздоровительным центром «Балдаурен», Областным научно-методическим центром Управления образования Акмолинской области, детским домом творчества, консультациям.

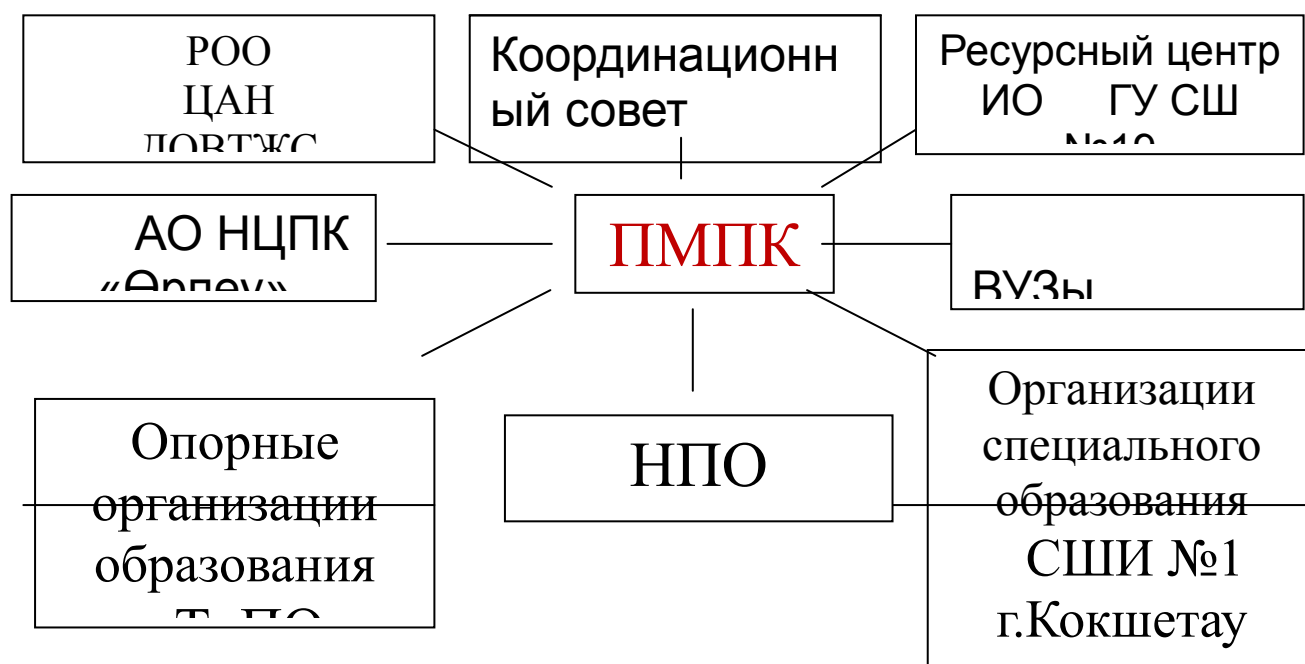


Рисунок . Структура взаимодействия ПМПК с общеобразовательными и специальными организациями

При измерении степени достижения цели мониторинга по созданию специальных классов для детей с ООП нами было предложено в СШ №2 с. Зеренда в 2019-2020 году открытие дополнительного КРО класса для учащихся первоклассников. Администрация школы открыла класс после осенних каникул, перепланировав в холе первого этажа помещения, обучила на курсах повышения квалификации учителя начального обучения в НПЦ АО «Өрлеу»

Во взаимодействии с СШИ №1, СШИ № 4 г. Кокшетау – наблюдается положительная динамика объема специальных образовательных услуг благодаря оперативному решению вопросов по обращению граждан

возникающие в ходе обследования администрация данных школ во главе с директорами школ Бурдинской О.В., Мустафина А.С. изменения количества детей по категориям, возрастам и языкам обучения.

По взаимодействию с КППК команда ПМПК всегда обращает внимание на эффективность метода командной оценки. Хорошим примером для подражания является КППК Сандыктауского района. В ходе последних выездов 2020 года января месяца, многие дети, получившие государственную услугу в данном образовательном учреждении были сняты с учета детей с ООП в связи с положительной динамикой, некоторые переведены из сложной структуры речевых диагнозов в более легкие и направлены в логопункты детских садов и школ.

Успешная реализация поставленных задач коррекционно-развивающего обучения возможна лишь при высоком уровне сотрудничества между педагогами и родителями.

Так не всегда специалисты в работе включают родителей или лиц их заменяющих в коррекционно-педагогический процесс, что в принципе усложняет процесс положительной динамики развития детей.

В ходе обследования и консультирования родители предъявляют претензии, что их выставляют в коридор и, естественно, они не могут закрепить те или иные упражнения логопеда или другого специалиста. Слабо ведется мониторинг определения базовых достижений ребенка после каждого цикла коррекционной работы. В характеристиках нет сравнительного анализа на начало коррекционных занятий и выводов по итогам работы специалиста. Например, в характеристике должно отражаться запись такого характера: «...дети с диагнозом ДЦП со средней и тяжелой формой тяжести научились приемам «ползания», вставания на нижние конечности, хождения с опорой. По физическим качествам увеличился уровень выносливости и силы. Дети с разной степенью сколиоза, пройдя курсы ЛФК и классического массажа, почувствовали улучшение, увеличилась гибкость, сформировалась ловкость, координация движений, приостановлен процесс заболевания» [2]. Вместо этого констатируется диагноз ребенка и его семья, полная, не полная и т.д. Необходим контроль методистами и заведующими КППК за коррекционно-развивающим занятиями специалистами. ПМПК часто в процессе обследования выступает в роли медиатора между КППК и родителями. Есть факты, когда ребенок посещал психолога в течение нескольких лет, но определенных результатов достигнутых в коррекционной работе нет, а именно у детей не наблюдается положительной динамики обобщенного восприятия окружающей действительности, повышения уровня учебной мотивации, не могут анализировать несложные формы объектов, решать простейшие логические задачи, но при этом родителя готовят с обращением, чтобы они снова просились на занятия в КППК.

Во взаимодействии ПМПК с РОО налажена тесная связь в сотрудничестве со специалистами по инклюзивному образованию. В семи районах, которые обслуживает ОПМПК – это Аршалынский район, Коргалжинский район, Шортандинский район, Буландинский район, Зерендинский район, Сандыктауский район и район Биржан сал ведется совместная работа по выявлению детей с ООП.

Систематически направляются заявки по обследованию. Так благодаря слаженной работе с Шортандинским районом в 2019 году были выявлены 4 ребенка не охваченные обучением в возрасте 4,9,12,13 лет, которым был определен образовательный маршрут. Такой факт и в Буландинском районе, когда ребенок 8 лет не был охвачен обучением и был обследован впервые имеющие проблемы в развитии. Хорошая работа построена с Зерендинским районом. С января 2020 года СШ №1 с. Зеренда Зерендинского района Акмолинской области и специалист РОО ведут работу по снятию с учета детей прошедшие обследования 5 лет, а то 10 лет назад, но не снятые с учета в связи несвоевременным контролем динамики развития ребенка. СШ №3 г. Макинск Буландинского района на протяжении многих лет поставлена хорошая работа по мониторингу, всегда есть результат работы логопедического пункта.

Таблица 1 .Мониторинг положительной динамики по итогам коррекционной работы

	снято с учета	направленно на коррекционные занятия
2018г.	130 детей	37 детей
2019г.	132 ребенка	442 ребенка
2020г.(январь-февраль)	89 детей	33 ребенка

Универсальность полученной информации обеспечивается унифицированным подходом к статистическим данным, позволяющим проводить сопоставление показателей, как между отдельными организациями, так и между территориальными единицами - показатели охвата, удовлетворенность качеством коррекционной помощи. Которое легко прослеживается при контрольном обследовании с целью уточнения или изменения общего заключения ПМПК, для уточнения степени интеллектуального или речевого дефекта после диагностических учебно-коррекционных занятий в диагностических группах или пробного обучения в организациях дошкольного воспитания и обучения, организациях среднего образования или специальных организациях образования.

Таким образом, взаимодействие ПМПК с общеобразовательными и специальными организациями, на этапе разумного прагматизма понимает, что инклюзивное обучение имеет свои рамки и пределы.

Экономические возможности системы образования того или иного региона, понимание того, что массовая школа имеет свои задачи и границы возможностей создавать особые условия для детей, имеющие выраженные нарушения развития и нуждающихся в дорогостоящем и часто не эффективном изменении всей инфраструктуры школы. Темпов и содержания образования, определяет индивидуальный образовательный маршрут детям с особыми образовательными потребностями в соответствии с возможностями ребенка и образовательного учреждения.

Список источников:

- 1. Типовые правила деятельности психолого-медико-педагогической консультации Приложение 7 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от «14» февраля 2017 года № 66*
- 2. Баймуратова А.Т. Материалы научнопрактической конференции «КППК как основная форма внешнего сопровождения детей с ОВ в общеобразовательном процессе. г .Кокшетау 2012.*

Аникина М. А., Аникина Н. С., Дядькин Г. В., Сяглова А. М.
**К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СЕРИАЛОВ НА РАЗВИТИЕ И
СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ**

Аннотация: В настоящее время проблема влияния зарубежных сериалов на развитие и становление личности российских подростков является актуальной. В статье приводится анализ материалов, связанных с описанием особенностей развития личности подростков. Рассматриваются вопросы влияния кинопроизведений на восприятие окружающего мира. Приводятся результаты эмпирического исследования в виде авторского опросника, состоящего из двенадцати вопросов.

Ключевые слова: подростки, развитие, киноиндустрия, влияние, воспитание, зависимость, самоотождествление, идентификация, критическое мышление, самопринятие.

Abstract : At present, the problem of the influence of foreign TV series on the development and formation of the personality of Russian teenagers is urgent. To this topic, the article provides a theoretical analysis of materials related to the description of the peculiarities of the development of the personality of adolescents. Issues of influence of film ideas on perception of the surrounding world are considered. The results of empirical research are given in the form of author 's questionnaire consisting of twelve questions.

Keywords: teenagers, development, television film series, influence, education, self-identification, identification, critical thinking, self-acceptance.

Целью статьи является представление некоторых данных, связанных с изучением проблемы влияния зарубежных сериалов на развитие и становление личности российских подростков. Известно, что особую популярность в сфере кино и сериалов у подростков имеют подростковые драмы, где главными героями оказываются такие же подростки с такими же проблемами, как и у зрителей. Это запускает механизмы идентификации и эмпатии и делает фильмы особенно привлекательными.

Обзор научной литературы по заявленной проблеме показывает наличие многочисленных работ различных авторов, описывающих психологические особенности подросткового возраста, благодаря которым, на наш взгляд, зрители-подростки оказываются особенно восприимчивыми к серийной кинопродукции. Существуют исследования, устанавливающие связь между восприятием медийного материала и подростковым поведением. Исследуются гендерные роли в телевизионном программировании [Gerding A., Signorielli N., 2014], анализируется влияние медийных образов на

формирование образа [Barlett C. P., Vowels, C. L., Saucier D. A., 2008 ; Kulkarni S.J., 2019]. Интерес представляет исследование социальных медиа и их влияния на поведение подростков, занятых поиском информации [Moore, C.L., 2016], изучение связи между прямым и косвенным воздействием СМИ и сексуализирующим поведением подростков [Trekels, J., Eggermont, S., 2018]. Однако, проблема влияния киносериалов на зрителей-подростков с точки зрения психологических механизмов остается недостаточно изученной.

Из психологии восприятия известно, что непосредственное чувственное отражение действительности играет огромную роль в организации практической деятельности субъекта. В области психологии искусства под восприятием понимается восприятие художественной формы произведения, понимание его смысла, а также переживание эстетического впечатления [Л.С. Выготский, 2008]. Л.С. Выготский пишет, что процесс эстетического переживания близок к самому творчеству за счёт «вчувствования», в момент которого приходит в действие целый ряд внутренних реакций индивида и их индивидуальная творческая переработка, являющаяся сложной умственной работой. Во время формирования эстетической потребности у детей происходит развитие большого комплекса качеств, охватывающих интеллектуальную, познавательную и эмоционально-волевую сферы. В переходном возрасте при восприятии художественного произведения, кроме сюжета, особое значение начинают приобретать образы героев, мотивы их поведения, идейное содержание произведения и авторская позиция, показанная в самом произведении. Для подросткового возраста свойственно обращение внимания на форму произведения, особенности языка, понимание произведения в контексте реально существующих проблем человечества. Рассмотрим некоторые существенные особенности подросткового образа, имеющие отношение к рассматриваемой проблеме.

Э. Эриксон, описывая психосоциальные стадии развития личности, отмечает, что в переходном состоянии от ребёнка к взрослому подростки создают идеалы семьи, партнёров, а после сравнивают и отождествляют их с несовершеннолетними субъектами, взятыми из своего ограниченного опыта. Эрик Эриксон подчеркивает, что ум подростка «в поисках вдохновляющего единства идеалов становится умом идеологическим» [Эриксон, 1996]. Поэтому «размытость идеалов» рискует перерасти в кризис самоидентификации, стать психосоциальной проблемой, нуждающейся в незамедлительном решении.

Для благополучного преодоления данной стадии нужна грамотная закладка, идущая из детства, и социальные группы, с которыми подросток себя сопоставляет. Избыточное сравнение с популярными персонажами или представителями контркультуры способно вырвать «расцветающую самоидентификацию» из наличной социальной среды, подавив этим личность и

ограничив рост её самоидентичности. В связи со всеми этими факторами подростки являются наиболее подверженной стрессам категорией населения.

В.С.Мухина говорит о застенчивости подростков, порождаемой всевозможными страхами о собственных неудачах. Касается это не только внутренней составляющей, но и внешних данных, которые имеют особое значение в этом возрасте. Поэтому в отрочестве подростки зачастую стремятся приобщить себя к какой-либо социальной группе сверстников и максимально приблизить свою внешность к канонам референтной группы. Несмотря на желание приобщить себя к группе сверстников, подросток агрессивно настроен на выделение своей уникальной личности, что выражается в эгопозиции «Не путайте меня с другими» [Мухина В.С., 2002].

Ж.Пиаже утверждает, что возрастной период с 12 до 15 лет является периодом зарождения гипотетико-дедуктивного мышления, способности абстрагировать понятие от действительности и делать в качестве предмета для анализа собственные мысли [Inhelder, B., Piaget, J, 1958].

Развитие абстрактно-логического мышления рождает новую потребность – разговоры об отвлечённых предметах, о которых подростки знают не так много. И такие беседы важны, поскольку в данный период некая абстрактная реальность кажется подросткам куда интереснее и значимее обыденной действительности.

И.С. Кон приводит в пример исследования Е.А. Силиной и Р. Кэттела, показавшие, что у некоторых подростков, переходящих в юношеский период, улучшается навык коммуникации вследствие улучшения уровней самоконтроля и саморегуляции. И. С. Кон считает центральным процессом юности половое созревание, которое проходит крайне неравномерно на межиндивидуальном и внутри-индивидуальном уровнях. Поэтому пубертатный период — одна из критических стадий в развитии организма [Кон И.С.,1989].

Г.А. Цукерман и Б.М. Мастеров говорят о том, что кульминационный момент развития – обнаружение своего «Я» – происходит у индивидов именно в подростковом возрасте. В этот же период начинает активно развиваться самосознание, состоящее из этого «Я» и «самости», свойственной каждому от рождения. В таком случае самосознание будет являться осознанием собственной самости. Авторы также добавляют к нему самооценку, самопринятие и самоуважение, выражающие непосредственную оценку индивида к своей самости [Цукерман Г.А., Мастеров Б.М., 1995].

Подводя итог всему вышесказанному, подчеркнем, что главные особенности подросткового возраста заключаются в прохождении индивидом важнейших процессов: развитие и установка нравственно-ценностных принципов и качеств, появление самосознания, принятие собственного «Я» и самоотождествления себя с ним. Всё это происходит в неразрывной связи с социальным окружением подростка.

Основная функция художественной культуры заключается в обогащении смысловой перспективы культуры личности [Д.А. Леонтьев, 1991]. Идентификация индивида с героями произведений искусства считается одним из механизмов обретения собственной идентичности. Проявление сочувствия и переживания к персонажам произведений, отождествление себя с ними влияет на то, что зрители начинают соотносить систему ценностей персонажей со своей собственной, отвергая или принимая ее. Можно сказать, что механизмы идентификации лежат и в основе влияния продуктов киноиндустрии и масс-медиа на воспитание и развитие подростка. Однако, при этом важно понимать, что характер влияния неоднозначен, а восприятие посылов, закладываемых в сюжет сериалов, зависит от предшествующего воспитания, уровня критического мышления и индивидуальных особенностей зрителей.

Начиная работу в направлении изучения влияния частого просмотра зарубежных сериалов на развитие и становление личности российских подростков, мы провели опрос, который проводился среди учащихся 8-9 классов школ города Красноярска. Было опрошено 142 мальчика и 169 девочек в возрасте 14-16 лет.

Для проведения исследования был составлен опросный лист, включающий вопросы, связанные с оценкой частоты и способов просмотра фильмов или сериалов, направленности и содержания фильмов, их значения для респондентов. Кроме того, с помощью вопросов выявлялось отношение к любимым персонажам. Респондентов спрашивали о наличии любимых киноперсонажей, желании быть на них похожими, стремлении что-то делать для этого. На каждый из вопросов учащиеся давали односложный или развернутый ответ о собственных индивидуальных предпочтениях в сфере кино. Полученные данные представлены в текстовом формате и на рисунках 1-2.

Сравнительный анализ представлений о важности мира кино и реальной жизни среди мальчиков 14-16 лет показал, что 46,5% респондентов считают, что кино интереснее реальности.

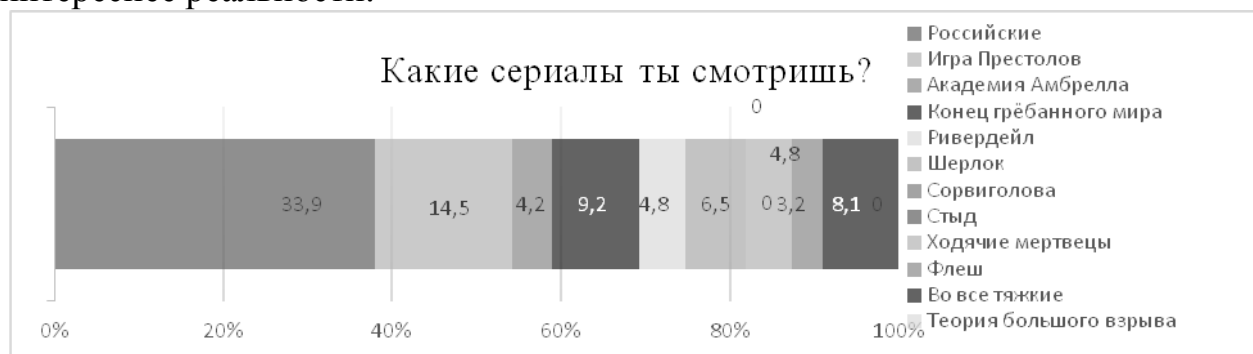


Рис.1. Сравнительный анализ о выборе сериалов для просмотра среди мальчиков 14-16 лет.

Сравнительный анализ о причинах выбора того или иного сериала среди мальчиков 14-16 лет показал, что 57,1% респондентов говорят, что в сериале их больше всего привлекает сюжет, а среди девочек 14-16 лет 46,2% выбрали ответ «сюжет» тоже.

Сравнительный анализ о частоте просмотра сериалов среди мальчиков 14-16 лет показал, что 39,7% респондентов смотрят сериал «не часто», а среди девочек 34,6% выбрали ответ «часто».

Сравнительный анализ о выборе сериалов для просмотра среди девочек 14-16 лет показал, что 47,9% респондентов считают, что кино интереснее реальности.

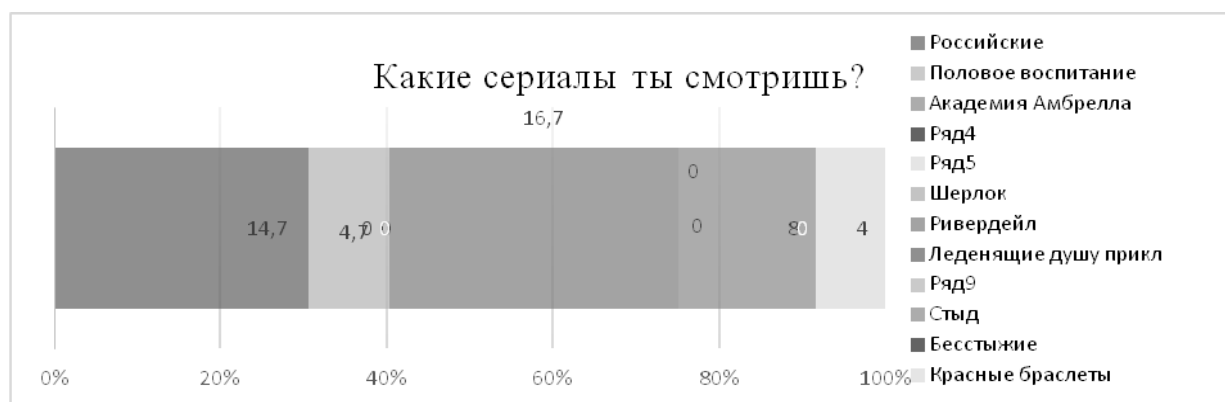


Рис.2. Сравнительный анализ о выборе сериалов для просмотра среди девочек 14-16 лет.

В результате исследования выяснилось, что подростки 14-16 лет отдают предпочтение зарубежным сериалам, выражая небольшой интерес к сериалам российского производства. Фантастические и приближенные к реальности сюжеты они выбирают в равной степени. При выборе сериала подростки в первую очередь обращают внимание на сюжет, а вторичным фактором являются актёры. Большая часть опрошенных нами девочек отметила, что занимается просмотром сериалов часто или очень часто, при этом девочки считают, что мир кино интереснее реальности. Мнение мальчиков на этот счет осталось нейтральным.

Некоторые ребята писали, что не хотели бы быть похожими на своего любимого персонажа или актёра, потому что нужно быть собой, а не кем-то другим. Однако некоторые респонденты высказали мнение, что они уже похожи на своих любимых персонажей и, именно поэтому, симпатизируют им.

Описывая причины просмотра сериалов, подростки подчеркивали, что сериалы их вдохновляют, мотивируют на различную деятельность. Но наиболее популярным ответом было высказывание о том, что это просто интересно и «убивает свободное время».

Одним из частых аргументов, почему мир кино не лучше реальности, был ответ о том, что это всё выдуманно, тобой управляют, и у тебя нет свободы выбора действий. А противоположное мнение зачастую выражалось в рассуждениях о том, что в кино ты узнаешь что-то интересное, можешь быть кем угодно, там «постоянно что-то происходит».

В большинстве случаев подростки критически подходят к пониманию сюжета и видят, что можно, а что нельзя применить в реальной жизни. Но при этом им кажется интересным и притягательным нарушение закона или жестокое обращение с другими людьми, как это происходит в сериале. Также в ходе нашего исследования, мы выяснили, что у девочек и мальчиков в возрасте 14-16 лет разный уровень интереса к просмотру сериалов, и девочки сериалами интересуются больше.

Таким образом, можно сделать вывод, что подростки из данной выборки проявляют к кино сериалам достаточно большой интерес, связанный с одной стороны с анализом сюжета и поиском мотивирующего воздействия, и пустым, ничем не занятым времяпровождением и скукой в реальной жизни – с другой.

В заключении отметим, что опасения педагогов и родителей, связанные с тем, что современные подростки все больше времени начинают уделять просмотру выдуманных сюжетов, избегая социальной адаптации в реальном обществе, не напрасны. Сериалы, которые захватывают внимание, чаще всего демонстрируют своеобразное поведение, особую ментальность. Погруженный в мир кино подросток в реальности может столкнуться с серьезными отличиями на уровне жизненного уклада, необходимости и ответственности.

Анализ научной литературы позволяет констатировать недостаточность экспериментальных и теоретических исследований в отношении вопросов восприятия подростками продуктов киноиндустрии. Здесь важную роль играет сложность методологического характера исследования, поскольку кино – это сложное многоуровневое пространство, анализировать влияние которого особенно на зрителя-подростка достаточно сложно. Оказывать влияние может и игра актеров, и сюжет, и темпоритм, и особенности монтажа, цветовое и звуковое сопровождение, частота выхода и продолжительность серий, жизненность, правдоподобность или, напротив, фантазийность сюжета, наличие спецэффектов и особых, выводящих за рамки реальности способностей и могущества героев фильма, способствующих захватывающей идентификации зрителей с героями.

Влияния киноиндустрии на развитие и воспитание подростка избежать невозможно. Однако, очень важно не бояться этого фактора, а принимать его и с

большой ответственностью подходить к воспитательной работе с подростками, без которой ей на замену придёт воспитание киноиндустрией через механизмы идентификации себя с персонажами. А.А.Кравченко в статье «Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания подростков» говорит о том, что остановить влияние киноискусства на подростков невозможно. Ведь сейчас у детей любого возраста есть возможность посмотреть фильмы разных возрастных ограничений. Поэтому общей проблемой общества становится культура подрастающего поколения, их нравственный облик и эстетический аспект воспитания. В этом смысле автор говорит о том, что существует некое «кинообразование», которое в одном из вариантов можно рассматривать именно как эстетическое воспитание зрителей. Оно отличается от других просветительских форм подрастающего поколения тем, что является не диктовкой или навязыванием, а лишь формированием эстетического запроса – потребность в качественных, положительных и серьёзных кинокартинах. И приобщение к таким произведениям в дальнейшем помогает личности сохранить свои нравственные установки во времена социального, психологического и морального кризиса общества [Кравченко А.А., 2013]. Заметим, что описываемое автором положение не перестает быть актуальным и в наше время.

Список источников:

1. *Выготский Л.С. Психология искусства. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.*
2. *Кон И.С. Психология ранней юности. — Москва: Просвещение, 1989.*
3. *Кравченко А. А. Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания подростков. — 2013. — с. 298–304*
4. *Леонтьев Д.А. Произведение искусства и личность: психологическая структура и взаимодействия // Художественное творчество и психология, М.,1991.*
5. *Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество /В.С. Мухина. — 7-е издание, стереотипное.— М.: АСАДЕМА, 2002.*
6. *Цукерман Г.А. Психология саморазвития—М.: Интерпракс, 1995.*
7. *Эриксон Э. Детство и общество — Спб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.*
8. *Barlett, C. P., Vowels, C. L., Saucier, D. A.. Meta-analyses of the effects of media images on men's body-image concerns // Journal of Social and Clinical Psychology.— 2008 –Vol. 27– P.279–310. DOI: <https://doi.org/10.1521/jscp.2008.27.3.279>*
9. *Gerding, A., Signorielli, N.. Gender roles in tween television programming: A content analysis of two genres//Sex Roles. – 2014–Vol. 70, P. 43–56. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0330-z>*
10. *Inhelder, B., Piaget, J., The growth of logical thinking: from childhood to adolescence. New York: Basic Books, 1958.*
11. *Kulkarni, S.J. “I feel like... their relationship is based on the media”: Relationship Between Media Representation and Adolescents' Relationship Knowledge and Expectations // The Journal of Primary Prevention. – 2019– Vol.40. – P. 545–560. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00565-0>*
12. *Moore, C.L. A study of social media and its influence on teen information seeking behaviors //The Serials Librarian. – 2016. – Vol.71. – P. 138–145. DOI: <https://doi.org/10.1080/0361526X.2016.1209452>*

13. *Trekels, J., Eggermont, S. "I Can/Should Look Like a Media Figure": The Association Between Direct and Indirect Media Exposure and Teens' Sexualizing Appearance Behaviors //The Journal of sex reseach. – 2018– Vol.55. – P. 320–333.*
DOI: <https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1387754>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА, ВОСПИТЫВАЮЩЕГОСЯ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: В статье рассматривается роль приемной семьи в самореализации личности ребенка. Выделяются задачи, решаемые приемной семьей по развитию и самореализации личности ребенка. Акцентируется внимание на таких факторах самореализации личности, как когнитивный (интеллектуальное развитие, самооценка); ценностно-смысловой (сформированность ценностей и ценностно-смысловых ориентаций); мотивационно-потребностный (направленность личности и уровень притязаний), эмоциональный (степень проявления тревожности). Дается определение психологического фактора, приводится классификация психологических факторов. Подчеркивается, что только в зрелой приемной семье, где складываются доверительные отношения, возможна полноценная самореализация личности ребенка.

Ключевые слова: личность, ребенок, приемная семья, развитие, самореализация, психологические факторы.

Abstract: The article discusses the role of the foster family in the self-realization of the child's personality. The tasks solved by the foster family on the development and self-realization of the child's personality are highlighted. Attention is focused on such factors of personality self-realization as cognitive (intellectual development, self-esteem); value-semantic (formation of values and value-semantic orientations); motivational-needful (personality orientation and level of claims), emotional (degree of manifestation of anxiety). The definition of the psychological factor is given, the classification of psychological factors is given. It is emphasized that only in a mature foster family, where trust relationships develop, is it possible to fully realize the child's personality.

Keywords: personality, child, foster family, development, self-realization, psychological factors.

В настоящее время в России появляется все больше семей, которые берут оставшихся без попечения или оставленных биологическими родителями детей на воспитание. В одних случаях это усыновление или удочерение, в других – опека. Но в обоих случаях перед этими семьями стоит задача воспитания здоровой и полноценной личности ребенка, будущего гражданина нашей страны, способного реализовать свои потенциальные возможности в различных сферах жизнедеятельности.

Под приемной семьей понимается форма устройства детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора о передаче ребенка на воспитание в семью, который заключается между органами опеки и

попечительства и приемными родителями, желающими взять детей на воспитание.

Задачи, стоящие перед приемной семьей, огромны: формирование базисных основ личности; формирование духовно-правственного отношения и чувства сопричастности к родному дому, семье, родному краю; создание условий для эмоционального благополучия приемного ребенка, его самореализации.

Под самореализацией в психологии понимается стремление и готовность человека к самовыражению, наиболее полному раскрытию своего потенциала и возможностей, следствием чего является ощущение счастья и удовлетворения от осуществления социально значимой деятельности.

Работа приемной семьи в этом направлении должна осуществляться с учетом психологических факторов, лежащих в основе самореализации личности. При этом под психологическим фактором мы понимаем психологическую причину какого-либо процесса или явления.

Различные авторы в качестве психологических факторов самореализации личности выделяют различные феномены: высокое интеллектуальное развитие, социальную креативность, отсутствие психологических барьеров (страхов, вины, тревоги), сформированные ценностно-смысловые ориентации [4]; психические познавательные процессы, свойства личности и психоэмоциональные состояния [3].

Заслуживают внимания выделенные Р.А. Зобовым и В.Н. Келасьевым группы факторов, оказывающих влияние на самореализацию: 1) зависящие от человека (ценностные ориентиры, готовность к самостроительству, гибкость мышления, воля); 2) не зависящие от человека (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды) [2]. Последние являются, скорее всего, условиями самореализации.

По мнению Э.В. Галажинского, факторами, влияющими на уровень самореализации личности, являются смыслы и ценности. При этом смыслы выделяют в жизненном мире человека то, что соответствует его актуальным потребностям, а ценности – то, что соответствует его возможностям, указывая человеку, где возможна самореализация. Одни личности способны реализовать себя в рамках опыта других людей, другие – в рамках собственной творческой деятельности [1].

Проанализировав научную литературу, мы осуществили попытку систематизировать факторы самореализации в соответствии с различными сферами личности: *когнитивной* (интеллектуальное развитие, самооценка); *ценностно-смысловой* (сформированность ценностей и ценностно-смысловых ориентаций); *мотивационно-потребностной* (направленность личности и уровень притязаний), *эмоциональной* (степень проявления тревожности).

Обратимся к рассмотрению каждого из выделенных факторов самореализации, одним из которых является когнитивный фактор. Он включает в себя интеллектуальное развитие личности как проявление ее умственных способностей (умение делать умозаключения, планировать, решать проблемы, абстрактно мыслить, понимать сложные идеи, быстро обучаться на основании опыта) и самооценку как оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Исследования, проведенные нами с детьми, растущими вне семьи, показывают, что общий уровень умственного развития у них в целом более низок, по сравнению с детьми, воспитывающимися в семье. Эти показатели варьируются в зависимости от типа учреждения, контингента детей, проводимой с ними работы, но в целом остаются низкими. При этом следует учитывать, что потенциальные возможности интеллектуального развития детей, лишенных семьи, зачастую не соответствуют реальным возможностям, и при вхождении ребенка в новые условия приемной семьи могут более полно реализовываться.

Интеллектуальное развитие личности включает в себя и уровень развития социального интеллекта как способности человека правильно понимать поведение других людей, успешно осуществлять межличностное взаимодействие и адаптироваться в обществе. Известно, что это довольно рано формирующийся навык, который появляется при развитых межличностных отношениях в раннем детском возрасте. Отсюда дети, лишённые этих отношений или имеющие неполноценные межличностные отношения, сложнее приобретают этот навык, который может быть сформирован не полностью и проявляться не во всех сферах отношений.

В приёмных семьях, по мере развития и усложнения межличностных отношений между приёмным ребёнком и приёмными родителями, у первых развивается способность понимать намерения и интенции других людей.

Еще один фактор, относящийся к когнитивной сфере, – самооценка. Можно выделить три момента, существенных для понимания самооценки: 1) сопоставление образа «Я» реального и «Я» идеального (чем ближе характеристики реального «Я» и идеального «Я», тем выше самооценка, и наоборот, чем больший разрыв между этими характеристиками, тем ниже самооценка); 2) интериоризация социальных реакций человека (оценка себя с учетом оценки других людей); 3) оценка человеком успешности своих действий и проявлений через призму своей идентичности (удовлетворение от выбора такого дела, который напрямую связан с реализацией своих склонностей и интересов).

В детстве подобная самооценка формируется под влиянием значимых взрослых, прежде всего, родителей, т.е. можно отметить видимую связь семьи с формированием у ребенка самооценки и связанного с ней уровня притязаний.

Если в семье есть идеалы в виде значимых взрослых, на которых ребенок может равняться, то при социальном замещении семьи воспитателями сиротских учреждений или приемными родителями взрослые не всегда оказываются значимыми, т.е. не становятся идеалами для формирования самооценки. Так, в детских домах воспитатели могут часто меняться, вместе с ключевыми для этих людей ценностями, жизненными задачами, способами их реализации, что не всегда согласуется должным образом с представлениями воспитанника при интериоризации образов этих взрослых и социальных отношений с ними.

В приёмных же семьях у ребенка с гораздо большей вероятностью сложатся стабильные эмоциональные межличностные отношения с родителями, которые позволят ему интериоризировать стабильное и положительное оценивание себя и своей жизнедеятельности, а также сформировать определённый уровень притязаний.

Следующим психологическим фактором самореализации является направленность личности, под которой понимается одно из основных ее свойств, определяющее доминирующие чувства, склонности, интересы, ценностные ориентации человека, характеризующиеся ее убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека.

Существует три основных вида направленности личности: личностная (связанная с решением человеком собственных проблем); коллективная (направленная на взаимодействие и отражающая потребность человека в контактах, участии в совместной деятельности); деловая (отражающая интенсивность, с которой человек выполняет задания, решает проблемы).

Очевидно, какой акцент будет сделан приемной семьей в воспитании ребенка, такой вид направленности у него и будет сформирован.

Направленность личности тесно связана с её ценностно-смысловой сферой как психологическим фактором самореализации. Осознание, формирование ценностей порождает ценностные представления, на основе которых создаются ценностные ориентации, которые, в свою очередь, определяют осознаваемую часть системы личностных смыслов. Немаловажную роль в этом процессе играет семья, где ребенок не только впервые осознает и усваивает многие базовые ценности, но и отношение к миру. Следует заметить, что если базовые ценности (доверие/недоверие к миру) закладываются в первичной, биологической семье, то дальнейшее их преломление и изменение связано с приёмной семьёй, которая постепенно становится значимой для приёмного ребёнка социальной группой, в которой происходит развитие его психических состояний и отношений.

Ценностные ориентации и смысловые образования достаточно устойчивы, но с течением времени в результате деятельности и общения людей они изменяются. Переоценка ценностей и смыслов – закономерный процесс

развития личности, но базовые общечеловеческие ценности (ценность человеческой жизни, здоровье, развитие и др.) обычно устойчивы и формируются и поддерживаются в семье.

Обратимся к рассмотрению ещё одного фактора самореализации личности ребенка – степени проявления тревожности. Как известно, переживания, связанные с эмоциональной депривацией и плохим обращением, надолго сохраняются в психике ребенка и порождают высокий риск развития у него тревожности, проявления страха, обиды и ощущения беспомощности. У таких детей может развиваться посттравматическое стрессовое расстройство, связанное с ранее пережитыми психическими травмами. Даже когда они находятся в новых (приёмных) семьях, во вполне благоприятном окружении, при определенных обстоятельствах у них могут актуализироваться следы прежних травм, поэтому очень важно установление доверительных отношений, которые бы аннулировали тревожность приёмных детей.

Таким образом, можно заключить, что самореализация ребенка, воспитывающегося в приемной семье, будет более успешной при учете факторов, относящихся к разным сферам личности: когнитивной, ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной, эмоциональной. Это поможет приёмной семье сформировать полноценную, социально активную личность, способную к самореализации и творческому проявлению себя в социально значимой деятельности.

Список источников:

1. Галажинский Э.В. Психологические основания изучения полноты и качества процессов самореализации личности // *Сибирский психологический журнал*. - Томск: Изд-во [национального исследовательского Томского государственного университета](#). 2006. №24. С. 70-76.
2. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека: Введение в человековедение. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2001. – 260 с.
3. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. – Новосибирск: Изд-во [негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Новосибирский гуманитарный институт"](#). 2014. №2(14). С.76-78.
4. Яценко Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: Монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 528 с.

ТРУДНОСТИ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования трудностей общения у старших дошкольников, проведенного на базе дошкольного учреждения образования г. Гомеля, раскрыты особенности коммуникативных способностей, эмоционального отношения к общению и пребыванию в детском саду, уровней развития общения старших дошкольников со сверстниками, а также представлены сравнительные результаты исследования особенностей общения старших дошкольников до и после реализации коррекционно-развивающей программы

Ключевые слова: старшие дошкольники, трудности общения, коммуникативные способности, уровень развития общения, коррекция, коррекционно-развивающая программа

Abstract: the article presents the results of a study of communication difficulties among older preschoolers conducted on the basis of a preschool educational institution in Gomel, reveals the features of communicative abilities, emotional attitude to communication and staying in the kindergarten, the levels of development of communication between older preschoolers and peers, the comparative results of a study of the communication features of older preschoolers before and after the implementation of the correctional development program

Keywords: senior preschoolers, communication difficulties, communication skills, level of communication development, correction, correctional development program

В современном мире проблема общения, в том числе у дошкольников, представляется достаточно актуальной. Дети, не умеющие устанавливать коммуникативный контакт, часто прибегают к агрессии, выплеску деструктивных эмоций. Как следствие, у старших дошкольников снижается их продуктивный потенциал, сужаются возможности полноценного общения, деформируется личностное развитие.

Исследование трудностей общения старших дошкольников и их коррекции посредством арт-терапии было проведено на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 116 г. Гомеля».

Выборку исследования на первичном этапе диагностики составили 60 детей старшего дошкольного возраста, а на вторичном этапе – 12 респондентов, у которых по результатам первичной диагностики были выявлены трудности в общении.

На этапе первичной диагностики изучение коммуникативных умений ребенка, выявление умения детей приходить к общему решению для

достижения результата деятельности проводилось с использованием методики «Рукавички» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой.

Низкий уровень развития коммуникативных способностей в процессе общения со сверстниками был выявлен у 20 % исследуемых. Такие дети не умеют договариваться, приходят к общему решению, задание для них оказалось слишком сложным. В узорах на рукавичках явно преобладают различия или вообще нет сходств. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем. В паре Юры Д. и Олега Л. при выполнении задания наблюдались большие трудности. Несмотря на данную инструкцию, мальчики даже не предприняли попытки договориться о цвете рукавичек – каждый из них взял карандаши разных цветов и начал раскрашивать рукавички. Юра попытался предложить нарисовать одинаковый узор, но Олегу с ним не согласился, сказал, что он ему не нравится. После этого дети больше не предпринимали попыток совещаться. По итогу – рукавички у Жени и Паши разнятся по цвету и узору.

Дети со средним уровнем развития коммуникативных способностей (60% дошкольников) договаривались с трудом, поэтому рисунки на их рукавичках отличались особенностями композиции. В процессе выполнения задания выявляется частичное сходство – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. Например, пара Даня К. и Леша М. В этой паре Даня лидировал, чаще предлагал свои варианты узоров, не дождавшись предложений от Леша, приступил к работе. В ходе работы мальчики лишь изредка пытались контактировать или обсудить выполнение задания, при этом больше констатировали свои действия нежели предпринимали попытки совместных («Мой цвет синий», «Рисую снежинку на пальчике», «Сделай, как я» и т.п.). Леша не пытался наладить взаимодействие, но заглядывал в работу Дани, и повторял некоторые его узоры. В процессе рисования каждый ребенок использовал свой цвет карандаша.

Дети с высоким уровнем развития коммуникативных способностей понимали инструкцию с первого раза (20 % дошкольников). Они договаривались, приходили к общему решению, поэтому у них получились почти одинаковые рукавички, похожие узоры. Дети стараются обсуждать возможный вариант узора между собой, приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; выбирают способы действия и совершают их совместно. Так, пара Саши М. и Маши К. отлично справились с заданием. Легко пошли на контакт. После объяснения инструкции начали обсуждать цвет карандашей, которые они будут использовать в своей работе, остановившись на нескольких определённых цветах. Затем обсуждали узоры и нарисовали их. При выполнении задания Маша наблюдала за Сашей, помогала ему нарисовать некоторые элементы узоров.

Таким образом, с помощью методики «Рукавички» был диагностирован низкий уровень развития коммуникативных способностей у 12 старших дошкольников (20%), которым свойственна отрицательная направленность в общении, они замкнуты и стеснительны. У таких детей имеются нарушения интерактивной стороны общения, у них не развит взаимный контроль по ходу выполнения деятельности. Если даже дети в начале и предпринимали попытки к сотрудничеству, то быстро забывали о задании и переключались на самостоятельную деятельность. В результате выполнения задания появились рукавички, на которых совершенно не совпадают рисунки.

По методике «Диагностика развития общения со сверстниками» И.А. Орловой, В.М. Холмогоровой были получены следующие результаты: средний уровень общения характерен большей части выборки – 34 дошкольникам (57%). Движения у этих детей, как правило, импульсивные, жесты выразительны, мышечный тонус повышен. Чувствительность к воздействию сверстников отмечается средняя, дети в редких случаях проявляют инициативу в игре, предпочитают игры в одиночку. Периодически дети наблюдают за действиями сверстников, задают вопросы или дают комментарии. В общении нуждаются, но редко вступают в контакт первыми. Некоторые дети наблюдали за действиями со стороны, не включались в игру, без приглашения взрослого. Играя, дети быстро уставали, прекращали общение со сверстниками, а потом могли выйти из игры. Взаимодействуя со сверстниками, вступая в общую игру, они не всегда соблюдали правила игры, часто поступали так, как им хотелось. После этого дети выходили из игры и предпочитали играть вдвоем. Для них характерна не совместная игра, а лишь обмен игрушками. Например, в процессе игры Тимофей П. и Маша С. иногда задавали вопросы сверстникам, комментировали свои действия, но чаще не использовали речь в игре.

Низкий уровень развития общения со сверстниками выявлен у 10 детей, что составляет 16 % от общего количества детей. Таким детям характерны резкость и хаотичность движения, некоторая их раскоординация, у некоторых детей отсутствует «контакт глаз». Дети не очень общались между собой, не хотели отвечать на поступающие запросы, не наблюдали за остальными. У многих детей полностью отсутствовал интерес к действиям одноклассника. Когда их просили оценить своего друга, тушевались, не понимали, что от них хотят, затруднялись ответить. В некоторых случаях, когда сверстник обращался к ним с просьбой поделить игрушкой, наблюдалась агрессивная реакция.

Высокий уровень развития общения характерен 34 дошкольникам или 57 % от общего количества детей. Во время взаимодействия со сверстниками детям был свойственен открытый взгляд, их жесты были естественными и выразительными. В процессе игры дети легко контактировали со сверстниками, откликались на инициативу и предлагали свои правила игры. Также они наблюдали за другими дошкольниками, могли давать оценку действий –

одобряли, помогали, давали советы, подсказывали. Эти дети испытывали потребность в общении, вступали в разговор, предлагали свои игрушки. На протяжении дня они сохраняли длительную готовность и способность общаться со сверстниками. Дошкольники с высоким уровнем развития общения охотно шли на контакт с другими детьми.

В заключении первичной диагностики была проведена методика «Я в детском саду» А.И. Захарова. Для количественного представления данных описание особенностей рисунка дошкольника было выполнено по заранее установленным критериям:

- *тревога, эмоциональная напряжённость*. Данный критерий был выявлен у 50 % респондентов. Им было присуще делать множественные линии, стирание и исправление линий, характерны штриховка рисунка специфическими штриховыми линиями, увеличение его размера, объекты занимали весь лист;

- *эмоциональная лабильность* была обнаружена у 13 % респондентов. В рисунках главные признаки высокой эмоциональной лабильности – это значительные колебания силы нажима на карандаш, степени детализированности и аккуратности изображения, линии, доведенные и не доведенные до конца;

- *эмоциональная ригидность* была обнаружена у 40 % респондентов. Рисункам характерны избыточное количество деталей, повышенная аккуратность и тщательность рисунка, сильный равномерный нажим на карандаш, например, Платон С. нарисовал воспитателя. Ее фигура отличается маскулинными чертами – широкие квадратные плечи, узкие бедра, отсутствие талии, подробно прорисованы руки, сжатые в кулаки, тело напряжено. В отношениях со сверстниками у мальчика отмечается агрессивность;

- *экстравертированность* была обнаружена у 27 % респондентов. Направленность личности вовне проявляется через наличие многочисленных органов, обращенных в разные стороны. Например, рисунок Даши Б. в изображении людей стандартен, но у всех людей чётко прорисованы руки, глаза. Рассказывая о своем рисунке, девочка сообщила, что «люди любят друга, все играют и разговаривают. Им хорошо вместе». Направленность на контакты проявилась у девочки как в рисунке, так и в описании образа людей;

- *интровертированность* была обнаружена у 47 % респондентов. Рисунки интровертивного типа изображали людей с плохо прорисованными конечностями, люди были очень маленькими, ребёнок затруднялся дать описание. Такой рисунок как бы «замкнут в себе». Например, у Эвелины Х. – замкнутое изображение человека, он устал и спит, также характерен и слабый нажим на карандаш;

- *демонстративность* была обнаружена у 20 % респондентов. Признаком демонстративности в рисунке служит стремление украсить рисунок и человека на рисунке, а также приписывание ему различных достоинств. Например, в

рисунке Наташи П. героиня украшена витиеватыми узорами;

- *проблемы социализации* была обнаружена у 43 % респондентов. Их рисункам характерны угловатость и прямоугольность форм, большой размер рисунка, например, у Миши М.;

- *агрессивность* была обнаружена у 20 % респондентов. На их рисунках – множественное наличие острых выступов и выростов. Примером такого рисунка может служить рисунок Ильи Е. Если кто-то против него воюет, он сразу расплавляется (то есть его противники расплавляются от ядовитой слюны). Другие дети также прилагали усилия, нажимали на карандаш при рисовании, часто использовали небрежную штриховую линию.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что для детей дошкольного возраста характерен средний уровень развития общения со сверстниками. Дошкольники, в основном, не использовали в своей речи оценочных суждений, не стремились согласовывать со сверстниками отношение к обсуждаемому, их речевые высказывания практически во всех случаях носят ситуативный характер. Своеобразие навыков общения у старших дошкольников выразилась в несформированности устойчивых мотивов общения со сверстниками, в снижении потребности в общении, несформированности речевого общения и в особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуациях общения, негативизм).

Следовательно, общий анализ результатов исследования уровня сформированности коммуникативных навыков в общении со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста показывает необходимость специально организованной коррекционной работы, направленной на коррекцию трудностей общения старших дошкольников. В качестве метода коррекции была выбрана арт-терапии.

Целью коррекционной программы минимизация трудностей общения у старших дошкольников через построение адекватной коммуникации и интеракции с помощью различных приемов арт-терапии. Программа состояла из 22 занятий, которые проводились 1 раз в неделю в форме групповых занятий продолжительностью 25 минут. *Методы и техники коррекционной программы:* ролевые игры, дискуссии, арт-терапия, моделирование образцов поведения, метафорические истории и притчи, дискуссии.

В коррекционной программе приняли участие дошкольники с низким уровнем развития общения со сверстниками и низким уровнем коммуникативных способностей (n=12). С целью проверки эффективности коррекционной программы, направленной на коррекцию трудностей общения у старших дошкольников, была проведена повторная диагностика, которая позволила проследить динамику в преодолении трудностей в общении. На этапе вторичной диагностики вновь были использованы диагностические методики, применявшиеся на этапе первичной диагностики.

При диагностике уровня развития коммуникативных способностей в процессе общения со сверстниками большая часть дошкольников на вторичном этапе диагностики продемонстрировала средний уровень развития коммуникативных способностей (75 %). При этом у 25 % остался низкий уровень. С помощью критерия φ^* – углового преобразования Р. Фишера – было установлено, что средний уровень развития коммуникативных способностей был выявлен значимо больше на вторичном этапе диагностики, чем на первичном ($\varphi^*=3,699$ при $p \leq 0,01$) и на низкий уровень был выявлен значимо больше на первичном этапе диагностики, чем на вторичном ($\varphi^*=3,699$ при $p \leq 0,01$).

Результаты диагностики по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» И.А. Орловой, В.М. Холмогоровой выглядят следующим образом: высокий уровень развития общения со сверстниками не был выявлен ни одного респондента, средний уровень стал характерен 8 респондентам (67 %) в противовес одному (8%) на первичном этапе диагностики, низкий уровень остался у 4 (33%) дошкольников, а был характерен 11 дошкольникам (92%).

Таким образом, можно отметить, что средний уровень общения на вторичном этапе диагностики стал преобладающим что подтверждается результатами математической статистики: показателей среднего уровня на вторичном этапе диагностики значимо больше, чем на первичном ($\varphi^*=3,25$ при $p \leq 0,01$). Также и показателей низкого уровня на первичном этапе диагностики значимо больше, чем на вторичном ($\varphi^*=3,699$ при $p \leq 0,01$).

Далее была проведена методика «Я в детском саду» А.И. Захарова. На этапе вторичной диагностики значимо понизились показатели по уровням тревоги и эмоциональной напряженности по сравнению с первичным этапом диагностики ($\varphi^*=2,116$ при $p \leq 0,02$), «эмоциональная ригидность» ($\varphi^*=3,25$ при $p \leq 0,01$) и «проблемы социализации» ($\varphi^*=2,621$ при $p \leq 0,01$). При этом на вторичном этапе диагностике значимо повысились показатели по критерию «эмоциональная лабильность» ($\varphi^*=3,25$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, дошкольники после коррекционной программы стали более уверенно выражать свои мысли, могли спокойно общаться со своими сверстниками, взрослыми, могли найти общую тему для беседы, отстаивать своё мнение, услышать своего собеседника, используя все правила общения, ведения диалога. У дошкольников доминирует средний уровень сформированности навыков общения, а и низкий уровень стал встречаться значимо реже, наблюдается тенденция повышения потребности в общении со сверстниками и эффективности их общения друг с другом во всех видах деятельности. Они не так остро, как раньше, реагируют на оценки сверстников в свой адрес. У дошкольников стали проявляться явные предпочтения в общении с ровесниками, они стали образовывать устойчивые пары, группы общения. В заданиях, когда детям для совместной деятельности можно было выбирать

желаемого сверстника, им стало проще договориться в выборе желаемого цвета, узора, что существенно повышало качество взаимодействия детей.

Также старшие дошкольники на вторичном этапе диагностики продемонстрировали высокий результат адаптивных возможностей. Если на этапе первичной диагностики для детей с трудностями в общении предлагаемые задания оказались достаточно сложными, то после коррекционной работы у дошкольников сложилось эмоционально благополучное отношение к детскому саду, они готовы к созданию доверительных отношений и взаимодействию как со сверстниками, так и с воспитателем.

Список источников:

1. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида / Г.Н. Лаврова. – М.: Владос, 2014. – 223 с.

Артёмова И. В., Горбунова И. А., Оргина С. Я.
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С
РАС В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА**

Аннотация: Расстройства аутистического спектра возникают в детском возрасте и характеризуются качественными нарушениями в сфере коммуникации, социального взаимодействия, склонностью к стереотипному поведению. В статье описывается специфика психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в условиях детского сада, воспитательно-образовательные задачи на каждом этапе сопровождения.

Ключевые слова: ребенок с РАС, сопровождение, детский сад.

Abstract: Autism spectrum disorders occur in childhood and are characterized by qualitative disorders in the field of communication, social interaction, and a tendency to stereotypical behavior. The article describes the specifics of psychological and pedagogical support of a child with ASD in kindergarten, educational tasks at each stage of support.

Keywords: child with ASD, support, kindergarten.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования от 17.10.2013 г. №1155 говорится о том, что образовательное учреждение должно обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей [2].

К сожалению, в современном законодательстве при фиксации основополагающих принципов права на образование не нашёл своего отражения механизм создания специальных условий для обучения ребёнка с расстройствами аутистического спектра в детском саду.

С каждым годом детей с диагнозом ранний детский аутизм (РДА) или расстройства аутистического спектра (РАС) становится все больше. Эту тенденцию уже ощутили все специалисты. Большинство из них сходятся во мнении, что без психолого-педагогической коррекции дети с РАС вырастают глубокими инвалидами, но если помощь оказана адекватно и своевременно, то до 60% из них могут обучаться по программам массовой школы.

В таких условиях основная задача по психолого-педагогической коррекции детей с РАС ложится на дошкольные учреждения. Именно специалисты детских садов берут на себя ответственность за выбор методов помощи детям с РАС.

В сентябре 2018 года в старшую группу нашего детского сада был зачислен мальчик Саша (5 лет) с диагнозом РАС. После этого состоялась первая встреча специалистов детского сада (педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели, учитель-дефектолог) с мамой ребенка. На этой встрече было принято совместное

решение, что Саша включится в жизнь детского сада в сопровождении тьютора, чтобы облегчить ребенку процесс адаптации к детскому саду.

Саша пришел в детский сад, и возник вопрос: «кто такой ребенок с РАС?». В первую очередь мы столкнулись с трудностью в выборе правильного режима посещения детского сада. Вначале мальчик посещал детский сад в первой половине дня с 09.00 до 11.00. У него наблюдались трудности в общении и социализации, недостаточно развита эмоциональная сфера, моторика, внимание, память. Часто речь представляла серию монологов, присутствовала эхолалия. Саша слабо использовал мимику, интонацию и жесты как средства коммуникации, не поддерживал разговор с другими людьми. Он не обращался с прямыми вопросами, часто уклонялся от прямых ответов на вопросы. Наблюдались трудности в усвоении двигательных навыков. Не воспринимал своего «Я», не чувствовал своего тела, его границ.

Саша с первых дней посещения детского сада участвовал во всех режимных моментах (утренняя гимнастика, завтрак, непосредственно-образовательная деятельность). При кажущейся видимости спокойствия ребенка в детском саду, мама стала обращать внимание на то, что вечерами дома Саша стал чаще показывать элементы нежелательного поведения: агрессия, плаксивость, непослушание в выполнении определенных просьб.

В связи с данной ситуацией перед нами встала задача разработки эффективной социализирующей модели развития и обучения ребенка с РАС в дошкольном учреждении, а также помощи семье.

По созданию условий для адаптации ребенка в условиях нашего детского сада мы учитывали следующее:

- наличие адаптированной образовательной программы, включая индивидуальный маршрут сопровождения;
- индивидуальный режим пребывания в детском саду;
- индивидуальные занятия со специалистами детского сада;
- индивидуальная форма обучения по основным лексическим темам образовательной программы (работа со специалистами).

В разработке адаптированной образовательной программы принимали участие все специалисты детского сада. Программа предназначена для работы с ребенком дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра от 5 до 7 лет с учетом его возрастных, типологических и индивидуальных особенностей по пяти образовательным областям: физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие и художественно-эстетическое развитие.

Программа содержит разработку индивидуального маршрута сопровождения ребенка всеми специалистами детского сада.

Индивидуальный маршрут сопровождения позволяет:

- обеспечить ребенку с РАС возможность успешно интегрироваться в среду сверстников;

- предоставить родителям возможность получать необходимую консультативную помощь и вместе с ребенком и педагогами осваивать АОП;

- постоянно отслеживать, своевременно корректировать и отбирать адекватные формы образования с учетом уровня развития и потенциальных возможностей ребенка.

Целью данной программы является обеспечение социально-бытовой адаптации, социализации ребенка.

Исходя из программы, взаимодействие педагога с воспитанником, имеющим расстройство аутистического спектра, осуществляется поэтапно, в соответствии со степенью выраженности аутистического спектра ребенка. На всех этапах взаимодействия применяется дифференцированный и индивидуальный подход, с постепенным включением в групповые формы работы.

На начальном этапе мы наблюдали за поведением ребенка, чтобы выявить его индивидуальные характеристики: переносимость или непереносимость определенных звуков, запахов, отвлекающие моменты, реакцию на свет, шум и др.

Саше предоставлялась возможность самостоятельно обследовать помещение комнаты для занятий и время пребывания его в группе. Общение с ребенком проводилось негромким голосом, педагоги при взаимодействии с воспитанником избегали прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не обращались к ребенку с прямыми вопросами.

На втором этапе ребенку уделялась постоянная поддержка взрослого, его побуждение и ободрение, чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром. Особая важность этого этапа - умение педагога чувствовать настроение ребенка, понимать его поведение и использовать это в дальнейшей коррекционной работе. Это позволяло вовлечь ребенка в совместную деятельность с другими детьми.

В течение первого года мы обращали внимание Саши на других детей, учили поворачивать голову в сторону говорящего, играть рядом с детьми, затем постепенно начали обучать ролевым играм. Сначала с тьютором, затем с тьютором и другими детьми. И, таким образом, мы научили Сашу подходить к сверстникам, предлагая им «поиграй со мной». Саша также стал и инициатором игр: «давай строить автобус, а я буду кондуктором», предлагал играть в магазин и сам садился за кассу.

Присоединение Саши к группе сверстников на занятиях – это важная задача подготовки к школьной жизни. Здесь и обучение моторным навыкам, и восприятие фронтальных инструкций. Сесть рядом с кем-то за один стол – это большой прогресс для Саши. Стол Саши ставился сначала в двух метрах от группы. Но постепенно мы продвигали его все ближе к детям. По наблюдениям за ребенком мы сделали вывод, что не эффективно решать сразу несколько задач.

Поэтому он сначала сидел за столом, постепенно приближаясь к детям без требования выполнить определенное задание. Затем Саша должен был выполнить рядом с детьми одну инструкцию, а затем выполнить задание до конца вместе с детьми. Для начала мы выбрали творческую деятельность, т.к. в ней нет строгой регламентации и минимум обязательной вербальной деятельности.

К музыкальным и физкультурным занятиям привыкание шло подобным образом. Навыки, которые понадобятся Саше при выполнении танцевальных и физических упражнений, заранее отрабатывались с тьютором в ресурсной зоне, чтоб убрать смущение и добавить уверенности ребенку при выполнении данных упражнений на общих занятиях с детьми.

В процессе работы в поведении ребенка с РАС проявляются стимулы, которые необходимо учитывать в ходе коррекционной работы [3]. Например, как в нашем случае, ребенку нравится играть с паровозиком, педагоги переориентировали его на мотивацию к выполнению заданий, «сначала Саша выполнишь задание..., потом будешь играть в паровозик». Необходимо отметить важный момент: каждую игру или упражнение проводили несколько раз для закрепления результата. Педагоги настраивались на долгую и терпеливую работу с аутичным ребенком.

С Сашей педагоги использовали визуальное расписание, при помощи которого педагог стимулирует ребенка к выполнению задания посредством карточек. После ознакомления ребенка с визуальным расписанием ему объясняли, что после занятия он сможет поиграть. Данный прием способствовал лучшему настрою ребенка заниматься, у Саши появился интерес к занятиям, он стал лучше принимать новые задания, они стали более разнообразными, а время занятий увеличилось до 15 – 20 минут. Даже когда Саша идет на занятия к специалистам, тьютор, показывает фото специалиста, и Саша называет данного педагога по имени, отчеству.

Помимо реализации индивидуального маршрута сопровождения ребенка с РАС специалистами детского сада осуществляется коррекционно-развивающая работа. Занятия носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими упражнениями [1].

Педагоги соблюдают следующие требования при проведении коррекционно-развивающих занятий:

- занятия проводятся индивидуально ежедневно;
- каждое занятие направлено на решение центральной задачи - коррекцию нарушения познавательной и эмоциональной сферы;
- строгий регламент времени (начинали с 7 – 10 минут, столько выдерживал Саша в первый год обучения, во второй год обучения 15-25 минут);
- профилактика психического переутомления, истощения;
- оптимальное чередование труда и отдыха;
- разнообразие видов деятельности;

- дружелюбие и терпимость педагога к затруднениям ребенка, оказание ему необходимой помощи.

Особенно важное значение в воспитании Саши имеет организация его целенаправленного поведения. Этой цели служит четкий распорядок дня, формирование стереотипного поведения в определенных ситуациях. Все режимные моменты проводятся строго в одно и то же время. Это позволяет стабилизировать насыщенность пребывания ребенка в детском саду. Стабильность особенно нравится Саше. Одно занятие сменяет другое. День ото дня все повторяется, закрепляется. При этом есть доля разнообразия.

Во время занятий Саше необходимо к каждому заданию давать краткую четкую инструкцию. Важным условием является использование наглядности на занятиях. Количество заданий должно строго дозироваться. Нужно обеспечить необходимое количество повторений заданий, используя разнообразный материал. При работе с Сашей педагогу необходимо быть последовательным, важно, чтобы Саша выполнял все задания до конца и только потом получал поощрение (смог играть с интересной игрушкой).

Пространство, где проводится коррекционная работа с ребенком организовано таким образом, чтобы он мог достаточно свободно перемещаться, играть, заниматься и отдыхать. Созданная таким образом предметно-пространственная среда в игровой комнате помогает ребенку чувствовать себя комфортно, а также располагает ребенка к занятиям вместе с другими детьми и к индивидуальному взаимодействию со взрослым.

Деятельность нашего учреждения предполагает активное взаимодействие педагогического коллектива с родителями Саши. Педагоги стараются включить семью в коррекционную работу с ребенком. Учитель-логопед ведёт тетрадь, где даёт задания по лексическим темам. Специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог оказывают консультационную помощь. Каждый день тьютор пишет анализ поведения Саши в детском саду.

Таким образом, учет особенностей работы педагога с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, и совокупность работы специалистов в рамках реализации адаптированной программы позволяет нам на втором году обучения полностью задействовать Сашу в таких видах совместной деятельности педагога и детей в группе как: рисование, лепка, аппликация. На музыкальном и физкультурном занятиях он присутствует 25 минут и выполняет задание по инструкции. А время пребывания ребенка в детском саду составляет 4-4,5 часа.

Постепенное формирование целенаправленной деятельности ребенка, усиление его эмоционально-психологической активности, развитие навыков общения с детьми и взрослыми позволит Саше быстро адаптироваться и социализироваться в школе.

Список источников:

- 1. 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. - С. 140-153.*
- 2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 г. N 1155.*
- 3. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб. - метод. пособие. – М.: ЦПМССДуП, 2010. – 83 с.*

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье представлен теоретический анализ и практические исследования социально-психологических проблем современной семьи.

Ключевые слова: дошкольное образование, семья, детский сад, родители.

Abstract: This article presents a theoretical analysis and practical research of the socio-psychological problems of the modern family.

Key words: preschool education, family, kindergarten, parents

История цивилизации неразрывно связана с историей семьи, как базовой социально-культурной формы организации человеческого сообщества, наиболее ответственной за воспроизводство и воспитание человека человеком, формирование его личности. Различные религиозные традиции и исторические реалии вносили свой вклад в становление основных семейных принципов и ценностей. Традиционное определение семьи как малой социальной группы, основанной на таинстве брака, члены которой связаны общностью быта и взаимной ответственностью за воспитание детей, сегодня не в полной мере соответствуют современному представлению об этом феномене. Переживая не лучшие времена, институт семьи и брака оказывается в зависимости от разнообразных общественных процессов. Молодые люди не торопятся связывать себя узами официального брака, боясь экономической, правовой, моральной ответственности. Как следствие, уменьшается само число браков, увеличивая число внебрачных союзов мужчин и женщин. Кроме того, многие не хотят заводить детей или ограничиваются одним ребенком. Дело не только в том, что под угрозой главная функция семьи – репродуктивная, то есть продолжение рода, а изменилась ценностная подоплека происходящего. Конечно, важной причиной является материальное неблагополучие и отсутствие возможностей для рождения и воспитания детей, но имеет место кардинальное изменение ценностных приоритетов, а также неверие в своих партнеров, порожденные неопределённостью будущего. Кроме того, самодостаточность и эмансипация современных женщин, их экономическая независимость – привели к перераспределению социальных ролей. Внушительный процент разводов в России (примерно 50% семей, вступивших в брак, разводятся в первый год), подтверждают происходящие с институтом семьи изменения.

Очевидна необходимость поиска новых форм решения проблемы, повышения социального статуса семьи как одной из главнейших жизненных ценностей общества. Правительство предпринимает попытки стимулировать

своих граждан к рождению детей, но экономические стимулы работают плохо продуманы, а обычно используемые религиозные – не достаточно сформированы в новой реальности. Кроме того, все большую тревогу вызывают научные исследования функциональной составляющей современной семьи, в том числе, с точки зрения общественно значимых ценностей и отношений.

Дело не только в отсутствии времени у родителей для общения с детьми из-за социально-экономических проблем. Как показывают исследования, большинство родителей педагогически не образованы, слишком поглощены собственными проблемами и не осознают важности воспитания детей. Ситуацию усугубляют стремительно набирающие обороты цифровые технологии и общее падение культуры. Массмедиа, мобильная связь, интернет – коренным образом изменили стиль общения и коммуникации не только во внешних связях, но и внутри семьи. Молодые мамы и папы, предпочитают общение в сети общению друг с другом с и детьми, лишая их важнейших основ формирования личности – чувства любви, защищенности, вербального и невербального взаимодействия, эмоциональной поддержки и комфорта. Дети привыкают в решении своих проблем ориентироваться на доступные стереотипы, активно преподносимые с экранов телевидения и компьютеров, а также в современных он-лайн играх. Главное в этой философии – полное освобождение от ответственности за свои действия (не нужно переживать о последствиях поступка – у героя множество «чудом» возобновляемых жизней, затруднения решаются вдруг и как-то сами собой и т.д.). Формирующееся сознание абсолютно не готово к реальной жизни, к самостоятельному преодолению препятствий, поиску пути решения проблем.

Кроме того, нередко по отношению к детям в семьях применяется не только психологическое или эмоциональное бездушие, но и физическое насилие. Анализ научных публикаций показал, что многие проблемы взрослой жизни – родом из эмоционально неблагополучного детства и сложностей внутрисемейных отношений.

По данным статистики, на сегодняшний момент в России до 50% семей имеют ту или иную форму неблагополучия. Из них, порядка, 70% – с асоциальными формами поведения, где один или оба родителей пьют алкоголь, употребляют наркотики.

Не меньше озабоченности вызывает обстановка в неполных семьях, которые по некоторым данным превышают 30% общего количества в России. Из них, 65% – это семьи с маленьким достатком, а в 35% случаев – родители безработные или ведут асоциальный образ жизни.

Все эти и ряд иных неблагоприятных факторов негативно влияют на формирование и развитие личности дошкольника.

Человечество, на протяжении длительной истории, выработало множество разнообразных способов социализации детей, готовя их к будущей взрослой

жизни. К ним относятся базовые ценностные ориентиры, уважение традиций, правил и норм. Такой опыт постепенно формирует общественное поведение и духовно-нравственные установки в соответствии с формами, характерными для данного исторического периода. В своей основе, они – универсальны, а потому являются элементами контроля в ситуациях, когда человек взаимодействует с окружающим миром.

Основной период наиболее плодотворный для их формирования – это дошкольное детство, когда развивается эмоциональная компетентность, способность осознавать и интерпретировать не только собственные чувства, но и чувства окружающих. Роль семье в этом процессе – бесценна. Эмоции развивают ребенка, помогают оценке окружающего мира и самопозиционированию. Игнорирование этого факта в свете предпочтений интеллектуальному или физическому развитию, отрицательным образом влияет на психическое развитие ребенка. Также не верно мнение о том, что единственное направление эмоционального развития детей – воспитание способности контролировать свои чувства и соответствующее воспитательное воздействие – жесткое подавление любых проявлений эмоциональности. Как свидетельствуют данные исследований, это приводит к «эмоциональной глухоте» – неспособности понимать чужие, да и свои чувства. Об этом свидетельствуют данные о все более увеличивающемся количестве детей, проявляющих повышенное беспокойство, эмоциональную неустойчивость и неуверенность. А во взрослой жизни – это, зачастую, психосоматические заболевания и неуспешность межличностных взаимоотношений.

Эмоциональные переживания ребенка при его коммуникации с социумом отражают, как в зеркале, опыт неблагоприятных отношений в семье и формируют негативные поведенческие стереотипы. Постепенно дошкольником усваиваются такие формы выражения эмоций и закрепляются в интонациях, мимике, жестах и т.д.

Тем не менее, гибкость и адаптивность детской психики, позволяет посредством коррекции характера взаимодействия ребёнка с окружающим миром, помочь ему изменить складывающиеся стереотипы, систему ценностей, мотивов. Этому способствует развитие речи и соединение её с эмоциональными проявлениями. Успешный опыт социализации в детском саду, положительное преобразование внутрисемейного климата и отношений, помогает подрастающему малышу на этапе дошкольного детства установить верную иерархию мотивов, опирающихся на систему социально значимых ценностей, отношений, вкусов и взглядов.

С появлением новых интересов и потребностей, дошкольник постепенно учится «смирять» свою импульсивность, а эмоциональные проявления и речь приобретают содержание и смысловое наполнение. Предвкушение положительных результатов отражается в хорошем настроении и радости.

Поэтому духовно-нравственное становление на фоне благополучно эмоционального развития – это одно из ключевых условий воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Неадекватное поведение родителей и близких родственников в семье потенциально ведет к развитию личностных аномалий у ребенка. Атмосфера тревожности и напряжения невротизирует малыша, он начинает испытывать психоэмоциональные и коммуникативные сложности, страхи и недоверие.

Специалисты дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) способны помочь таким детям и родителям. К несчастью, уровень общей культуры последних, не позволяет им правильно понять и оценить важность помощи профессионалов. В этом отношении, положительное воздействие может оказать демонстрация результатов психолого-педагогической диагностики и правильно проведенная беседа. Психолог ДОУ, обладающий достаточной компетентностью, владеющий диагностическими и коррекционными методами квалифицированной психологической помощи, способен переломить ситуацию. Именно он может помочь родителям в создании благополучного стиля взаимоотношений. В данном контексте, необходимо отметить ряд позиций, которые осложняют изучение семейных взаимоотношений.

Во-первых, семья как сложная социальная система, включает безграничное число всевозможных вариантов оснований, отношений и взаимосвязей, личностных и религиозных особенностей и т.д.

Во-вторых, отсутствуют общепринятые единые подходы к пониманию ее сущности и структуры. Отсутствие общенаучной теории, как базы для изучения семьи, компенсируется значительным количеством направлений, исследований, течений и школ.

В-третьих, семья боле всего подвержена влиянию социальных трансформаций, моды, стереотипов и представлений, ориентации на культ потребления; девальвация моральных ценностей и т.д.

В-четвертых, семейный опыт каждой семьи – уникален и не повторим, а следовательно, применим только ограничено.

Тем не менее, система работы с семьями воспитанников ГБДОУ № 35 Невского района выстроена на основе диагностических исследований, проведенных психологом. Обусловлено это, пониманием негативного влияния нарушенных внутрисемейных отношений на формирование и развитие различных патологических черт характера и невротических проявлений детей. К ним относятся не только внутрисемейные конфликты и распад семьи, но и неадекватные воспитательские позиции родителей, последствие которых – нарушение контакта с ребенком. Кроме того, родители, как правило, ограничены во времени, поэтому их общение с ребёнком является преимущественно эпизодическим. Большинство считает, что воспитанием детей

должны заниматься образовательные организации: ясли, детсады, школы. Но часть – уверена в своих природных педагогических способностях, что не всегда это истинно, и правильности советов и интернета.

Выборка проведенного исследования составила 30 детей старшего дошкольного возраста (6 - 7 лет) и 30 их родителей.

Социальный статус семей в зависимости от дохода – может быть охарактеризован «от очень низкого – до достаточно обеспеченного».

Предварительный опрос позволил выделить 2 группы по 15 человек (экспериментальную и контрольную), где первая – неполные семьи, то есть те, в которых отсутствует один или оба родителя и есть опекун; а вторая – полные семьи, в которых ребенка воспитывают оба родителя. Первоначальное исследование позволило определить стиль семейного воспитания дошкольников по методике «АСВ» на основе опросника Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса.

Анализ результатов опроса родителей на выявление негармоничных стилей воспитания позволил выделить ряд позиций, важных с точки зрения исследуемой темы:

1. Гипопротекция – 46 %. Это свидетельство того, что ребенок предоставлен самому себе, родители мало или совсем не интересуются им, не занимаются и контролируют чем и как он занимается. Следовательно, ценностная система мировоззрения формируется хаотично и под влиянием трудно прогнозируемых факторов, а главные механизмы внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленные на удовлетворение актуальных потребностей, развиваются бесконтрольно.

2. Моральная ответственность (23%) – отражает приоритет высоких требований в семье с пониженным вниманием к потребностям ребенка. Такой подход чреват неврозами, заниженной самооценкой. Моральное сознание, является основанием формирования чувства долга. понимания важности предъявляемых требований, которые соотносятся с поступками, как со своими, так и с окружающими сверстниками и взрослыми. Отношения человека к окружающему миру – проявляется в действиях, а понимание их последствий – важный момент в становлении личности растущего человека. В семье важно воспитывать внимательное отношение к близким, с уважением и любовью, приучать ребенка делать для них все что в его собственных силах. Поступки определяются морально-нравственными установками и ценностными ориентирами, заложенными с детства.

3. Потворствующая гиперпротекция, которая по результатам занимает третье место (12%), иллюстрирует абсолютную психолого-педагогическую безграмотность родителей, которые ставят ребенка в центр внимания семьи, стремясь максимально удовлетворить его потребности, не осознавая последствий такого подхода к воспитанию. Подросшие «принцы» и «принцессы» ожидают от окружающих такого же отношения, что представляет потенциальные проблемы в будущем.

Независимо от исторических и экономических событий, ситуаций и прочих процессов, важно чтобы каждый человек четко понимал кто он есть на

этой земле и как он собирается строить свою жизнь. Осознавать свою значимость в бесконечной цепи своего рода и ответственность перед прошлыми и будущими поколениями.

4. Следующий полюс – эмоциональное отвержение или воспитание по типу «Золушка» (7%), когда устанавливается большая дистанция в отношениях. Причин – много, но, чаще всего – это неосознаваемое «перенесение» родителями отрицательных моментов собственной жизни или негативных чувств на ребенка. В результате – у него формируется устойчивое ощущение ненужности, «помехи»; желание привлечь внимание всеми доступными способами или, наоборот, стать «прозрачным» и незаметным.

Одной из причин являются кризисные, конфликтные, проблемные и невротические семьи, в которых противоречия достигают такого накала, что супруги враждебно настроены друг к другу, постоянно ссорятся и скандалят, накапливаются отрицательные эмоции. Как правило, компромисс – невозможен, а семьи находятся на грани развода. Эмоциональное состояние соответствует общесемейному фону, а это ключевой показатель общего состояния ребёнка, его психофизического самочувствия. Правильное формирование эмоциональной регуляции и способности использовать ее в качестве средства общения, адекватной и разнообразной эмоциональной экспрессии – жизненно необходимые навыки, становление которых начинается в семье, «считывается» с ближайших родственников и друзей. Неадекватное их поведение ведет к разрушению коммуникации с окружением и развитию личностных аномалий.

Специалистам необходимо научить родителей делать самим и стимулировать близких на поддержание благополучного эмоционального климата в семье, не стесняться обращаться за помощью – если это необходимо.

5. Жестокое обращение с ребенком (2%). Даже незначительный процент вызывает определенную тревогу, т.к. в таких семьях не просто не удовлетворяют потребности ребенка и лишают удовольствий, а, как минимум, духовно и эмоционально травмируют его.

Семьи с проблемами в воспитании наполнены тревожностью и напряжённостью, а дети – невротизируются, у них формируются психоэмоциональные проблемы, разного рода страхи и недоверие к окружающим. Как показывает анализ опроса родителей, уровень их психолого-педагогической культуры не позволяет им правильно оценить ситуацию, подумать о необходимости обращения к специалистам.

Задача профессионалов, помочь представителям семей понять важность психолого-педагогических знаний, благополучного эмоционального развития дошкольников. Причем, не только освоения социальных форм взаимодействия и эмоционального выражения, но и формирования чувства долга, эстетических, интеллектуально-нравственных качеств.

Полученные результаты подтверждает истину о том, что кризисные явления в обществе отражаются на семье, а в дальнейшем отражаются и на самом обществе. Меры, которые предпринимаются государством в отношении семьи, в настоящее время, к сожалению, мало эффективны. Молодые семьи, длительное время расходуют все силы на преодоление бытовых трудностей, которые наносят ощутимые «удары» по стабильности брака. Например, отсутствие собственного жилья, высокая занятость на работе; нехватка денег, отсутствие возможности устроить детей в детское учреждение или отсутствие детей и ряд других проблем. Особые опасения вызывает статистика вовлечения в пьянство и наркоманию. Это причина, практически, четверти разводов. Далее следует измена, жестокое отношение в семье и т.д. Из-за разводов дети остаются без отцов в неполных семьях. Сегодня много публикаций, посвященных проблемам неполной семьи. Тем интереснее результат исследования тревожности дошкольников с использованием теста Астапова В.М. Он является адекватной методикой для изучения особенностей эмоциональных проблем дошкольников из семей с разными стилями воспитания. Позволяет показать степень эмоционального благополучия на основе критериев: количества важных жизненных ситуаций, эмоциональной окрашенности опыта переживания определенных жизненных ситуаций, побудительной силы ситуаций взаимодействия со значимыми другими, а также анализа спонтанно используемых детьми способов снятия напряжения. В тестировании приняли участие 15 детей из полных семей и 15 – из семьи, где один взрослый член семьи. Результат – средний уровень тревожности и в полных и неполных семьях, что опосредовано может быть свидетельством изменения взглядов на этот социальный институт в обществе.

Движение не остановить и, меняющиеся реалии нашей действительности, не всегда следует рассматривать только с негативной стороны. Семья, как базовый институт любого общества, тоже включена в происходящие процессы. Задача специалистов оказывать помощь, чтобы избежать ненужных ошибок, научить правильному отношению и пониманию семейных ценностей. В конечном итоге, какова семья, таково будет и общество, в котором мы живем.

Вовлечение родителей в активное взаимодействие со специалистами ДОУ расширяет возможности формирования реальных механизмов социально-педагогической поддержки семей в деле ответственного воспитания и успешной социализации дошкольников. Свободная личность, имеющая четкое представление о морали. Долге, чести и достоинстве, правилах и нормах поведения в обществе, мотивированная на творческий, познавательный интерес к обучению – важнейшая цель дошкольного образования. Реализация её нацелена на профилактику рисков развития дошкольников и максимально полное использование потенциала семьи как института воспитания, образования и развития детей.

Список источников:

- 1.Архипова Е.А., Долматова Л. А., Крундышева В.И. Воспитание толерантности как фактор успешной социализации и индивидуализации развития дошкольников //Толерантность и дошкольное образование: проблемы взаимосвязи ДОУ, семьи, общества. сб. научн. ст. Всерос. научн.- прикл. конф. 25-26 февраля 2016 г., Санкт-Петербург– СПб.: Изд-во «Политехника – сервис», 2016. – С. 59-62
- 2.Долматова Л.А. Семья в структуре мониторинга развивающего оценивания качества дошкольного образования//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. – С.323-330
- 3.Ребенок в пространстве семьи (колл. монография) //Писаренко И.А., Александрова Т.В., Алексеева Е.Е., Буркова С.А., Костина Л.М., Николаева Е.И., Сорокина, А.Ю. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, Институт детства, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи. 2016. – 136 с
- 4.Проектирование педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности современного детского сада: метод. пособие // Е. А. Архипова, Л. А. Долматова, В. И. Крундышева,. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – 118 с.

ЦЕНА ЗАЩИТНОЙ РЕАКЦИИ РЕБЕНКА

Аннотация: В случае неумения родителей понять ребенка и выстроить корректные с ним отношения, в качестве ответа имеет место деструктивная защитная реакция ребенка, которая способна оказать негативное влияние на формирование его личности. Ключевые слова: отец, сын, конфликт, защитная реакция, ответственность.

Abstract: If the parents fail to understand the child and build a correct relationship with him, a destructive protective reaction of the child appears as a response. It can have a serious negative impact on the formation of the child's personality.

Key words: father, son, conflict, protective reaction, responsibility.

Я посылаю свой очередной материал к конференции РГПУ имени А.И. Герцена «Семья и детство» и буду рад, если его используют во время работы на одном из «круглых столов», где рассматриваются психологические аспекты внутрисемейных отношений.

Проблематика, которой посвящены эти ежегодные конференции, извечна и в то же время всегда чрезвычайно актуальна. Возможно, пример уже стал банальным, но ещё Плиний старший в письме Плинию младшему выражал свою обеспокоенность и даже негодование в отношении подрастающего поколения, совсем не отвечавшего чаяниям предыдущего и входившего с ним в конфликт. Эта история неизбежно повторяется, несмотря на технологический прогресс и соответствующую ему смену декораций. Из такой психологической архаики исходит продолжающееся неумение родителей выстраивать корректные отношения с детьми. И как следствие возникает агрессивная, или депрессивная, защитная реакция детей. К сожалению, нередко можно наблюдать, как родители и дети оказываются в состоянии симбиоза удушающей ненависти или любви. Как первое, так и второе ведёт к разрушительному воздействию на взаимоотношения между родителями и детьми, а также на личности каждой из сторон.

В своих материалах я, как правило, обращаюсь к примерам из собственной практики психологического консультирования и проведения тренингов. Люди приходят к психологу с самыми разными проблемами, и в большинстве случаев их корень обнаруживается в том, что было заложено и даже «сконструировано» еще в детстве. Какого бы психологического направления ни придерживался психолог, он вряд ли будет оспаривать это явление.

Однажды при проведении тренинга по вопросам партнерских взаимоотношений в бизнесе я обратил внимание на то, что один из его

участников в ролевых играх всё время пытался решать поставленную перед ним задачу с помощью конфликта. Причем, я чувствовал, что это доставляет ему какое-то странное удовольствие. Не могу сказать, что он разрушил мне всю «драматургию», но то, что он влиял на нее и уводил ее в не совсем приемлемую сторону, было понятно. После очередного перерыва я начал занятие с прямого вопроса в его адрес. Почему ему так нравится конфликтовать? Молодой человек не ожидал этого и, будучи обезоруженным, не прибег к своей типичной защитной реакции, которая выразилась в агрессии и конфликте, а спокойно признался в том, что именно из-за этой проблемы он пришел на тренинг.

В присутствии всех участников молодой человек сказал, что такой стиль поведения ему очень мешает в работе. Он является хорошим специалистом в своей области, что признают и коллеги, но его постоянная тяга к конфликту вредит всем. Причем, как правило, он особенно сильно конфликтует с непосредственным начальником. После этого я попросил молодого человека рассказать о каком-нибудь ярком для него эпизоде из детства, который он помнит до сих пор. Он сразу и с готовностью начал свой рассказ. В нем было два сюжета. Первый – это яркое воспоминание о фотографии, на которой он видит себя в трехлетнем возрасте у отца на коленях. Оба они улыбаются, и, кажется, светятся счастьем. Второй сюжет связан с тем, что отношения с отцом начали портиться, когда сыну исполнилось девять или десять лет. Конкретной причины ухудшения отношений молодой человек не знает. Но он помнит, как отец стал дистанцироваться от него, занимаясь своими делами, уходя в свои интересы и не посвящая в них сына. А ведь речь шла о естественных мужских вещах: радиотехнике, современной музыке и т.д.

Именно тогда отец приобрел дорогой советский радиоприемник, изготовленный в Риге, что для конца семидесятых было событием. Радиоприемник имел расширенный диапазон коротких волн, который позволял слушать программы современной зарубежной эстрадной музыки. Молодой человек помнит, как горько ему было от того, что отец ни разу не поделился с ним своей радостью и не включил его в контекст новых увлечений.

Когда эта горечь достигла своего пика, сын, придя домой из школы и, воспользовавшись тем, что дома никого не было, решил отомстить отцу. Он взял из отцовских инструментов самый большой гвоздь и с ожесточением расцарапал полированную крышку радиоприемника. Когда дело было сделано, сначала к нему пришло облегчение, но уже через секунду он ужаснулся, предвидя последствия. И они не заставили себя ждать. В тот же вечер отец впервые в жизни его выпорол. Молодой человек прекрасно помнит свою реакцию: сначала ему было больно и горько, а по окончании порки стало легко. Откуда появилось ощущение легкости, он не понимает. Может быть, потому, что отец наконец-то обратил на него внимание хотя бы и таким образом?

Было видно, что этот рассказ дался молодому человеку нелегко, но, в то же время, он оказался для него очень важным. На первый взгляд, сама по себе история достаточно простая. Многие из нас могут вспомнить что-нибудь подобное из далекого детства. Но в данном случае речь идет о том, что у индивида в конкретный момент эпизода включился психологический механизм, который всякий раз становился своеобразным триггером, заставлявшим его проявлять агрессию и идти на конфликт. Так он продолжил «войну» с отцом, образ которого на бессознательном уровне переносил на того, кто олицетворял власть, на любого начальника.

Молодой человек воспринимал свою проблему как некорректное, и даже неадекватное, поведение. Но она гораздо глубже. И решать ее серьезно надо было не на тренинге, а на индивидуальных консультациях. Правда, этого не случилось, так как у молодого человека появилась возможность уехать в долгосрочную зарубежную командировку. Но если бы наши встречи состоялись, я бы предложил ему рассмотреть эту проблему, скорее всего, в неожиданном для него русле.

Я имею в виду так называемую «эдипову психологию». Но хочу сразу отметить, что в данном случае речь вовсе не об «эдиповом комплексе». Трагедия Софокла «Царь Эдип» предлагает множество вариантов и оттенков психологического состояния и соответствующего ему образа действия и поведения индивида. И мне кажется интересным рассмотрение некоторых из них с позиции экзистенциальной психологии. При этом я хотел бы сделать акцент на таких ее принципах, как любовь и ответственность.

Лай, отец Эдипа, узнавший от оракула, что будет убит собственным сыном, повелел своему слуге умертвить новорожденного вдали от собственного царства. Что случилось впоследствии, мы знаем как из древнегреческого мифа, так и трагедии Софокла. Но на поступок Лая можно и, мне кажется, нужно посмотреть как на метафору. Это дает возможность более разностороннего видения ошибочного подхода родителей, в частности, отца к пониманию и приятию ребенка. Даже если сын чем-то и в чём-то похож на отца, он все равно другой. Из-за этого возникает настороженность, а порой и боязнь со стороны отца, связанная с непониманием психологической природы сына и того, что от него можно ожидать. К сожалению, это ведет к отказу от серьезной ответственности, а значит и глубокой любви отца по отношению к сыну.

Отец молодого человека на бессознательном уровне прибег к тактике отдаления от сына и, соответственно, удаления сына от себя. Он не «отправил его на гибель», но нанес ему сильную психологическую травму, в результате которой у сына сформировалась матрица психологической несовместимости, конфликта по отношению к любому индивиду, обладающему той или иной властью. Безусловно, что жить с этим очень трудно.

Избавиться от матрицы невозможно, так как она уже внедрилась в структуру личности. Ее можно только блокировать. Но это доступно лишь после того, как индивид осознает ее наличие и способы ее проявления. Под «блокировкой» матрицы я понимаю выработку нейтрального к ней отношения. Для этого требуется серьезная работа. При большом желании со стороны индивида добиться успеха и в условиях определенной удачи в процессе работы матрица как бы «сжимается», поскольку перестает использоваться. Но всегда нужно помнить, что не исключена опасность рецидива. Индивид должен быть всегда настороже, так как матрица всегда начеку.

Кто-то, вероятно, скажет, что можно было бы обойтись и без Софокла. Но я нередко обращаюсь в работе к древнегреческим трагедиям и мифам, так как в них масса примеров феноменологии психологической природы человека. К тому же они очень эмоциональны, что, на мой взгляд, помогает еще более наглядно и ярко донести до индивида подлинную суть проблемы.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА МЫСЛИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СТАБИЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Эмоциональная стабильность личности характеризуется возможностью личности сохранить свои сущностные позитивные характеристики в любых жизненных обстоятельствах. Процесс формирования эмоциональной стабильности у школьников в настоящее время является одним из объектов внимания психологов, педагогов и родителей. Проблема эмоциональной стабильности личности изучается достаточно давно, и ей посвящены работы Б. М. Теплова, В. С. Мухиной, Г. Айзенка, И. П. Павлова, П. В. Симонова и многих других исследователей, изучающих свойства и особенности эмоциональной сферы личности. Таким образом, степень разработанности данной проблемы достаточно велика, однако требует дальнейшего изучения.

Ключевые слова: эмоциональная стабильность, эмоциональная сфера, мотивация, перцептивные навыки, копингстратегии, алекситимия.

Annotation. The emotional stability of a personality allows a human to maintain the essential positive characteristics in any life circumstances. The process of forming emotional stability in schoolchildren is currently one of the objects of psychologists', teachers' and parents' attention. The problem of emotional stability of a personality has been studied for a long time. M. Teplova, V. S. Mukhina, G. Aizenka, I. P. Pavlova, P. V. Simonova and many other researchers study the properties and characteristics of the emotional sphere of personality. Thus, the degree of development of this problem is quite large, but requires further study.

Key words: emotional stability, emotional sphere, motivation, perceptual skills, coping strategies, alexithymia.

Эмоциональное благополучие личности напрямую связано с тем, как выстраивается система его отношений с окружающей средой, как он выполняет те задачи, которые перед ним возникают в тех или иных условиях. Таким образом, эмоции, испытываемые человеком, влияют на результат его деятельности, вместе с тем умение осознавать и регулировать возникающие эмоции, оказывают влияние не только на внешний результат, но и на личностное развитие ребенка.

В своем исследовании мы опираемся на позицию, обозначенную подходом Л.М. Аболина, М.И. Дьяченко, П.Б. Зильбермана, Д.В. Иванова В.А. Пономаренко где под эмоциональной стабильностью подразумевается интегративное свойство индивидуума, сочетающее в себе различные свойства личности, такие как волевые, интеллектуальные, перцептивные и

эмоциональные, которые являются препятствием для возникновения эмоциональной нестабильности. [1].

Эмоциональная стабильность является свойством эмоциональной сферы, которое содействует достижению успеха в какой-либо деятельности в условиях стресса и позволяет гибко реагировать на воздействия окружающей среды с сохранением внутреннего равновесия. Такой подход позволяет изучить эмоциональную стабильность у различных возрастных групп людей, с целью их личностного развития, а также повышения адаптивности в различных жизненных ситуациях. В современных исследованиях широко распространены работы, в которых эмоциональная стабильность рассматривается как характеристика эмоциональной сферы личности: отсутствие тенденции к частой смене эмоций, стабильность эмоций, эмоциональная стабильность. С точки зрения этих определений эмоциональная стабильность понимается как низкая эмоциональная чувствительность и эмоциональная возбудимость, то есть эмоциональная невозмутимость, а не впечатлительность [1].

Цель настоящего исследования: описать влияние образа мысли на эмоциональную стабильность личности

Проблема эмоциональной стабильности личности занимает одно из важнейших мест в системе гуманитарных наук. Это качество личности позволяет противостоять эмоциональным раздражителям, которые негативно влияют на ход любой его деятельности. Эта проблема актуальна и для школьников.

Эмоциональная стабильность зависит от многих факторов, связанных с личностными особенностями и социальным окружением. Активность в поведении и деятельности является одним из основных внутренних факторов, определяющих психологическую стабильность личности. Доминирующей деятельностью в аспекте эмоциональной стабильности личности могут быть все виды деятельности: деятельностная, коммуникативная, познавательная. Более привычным понятием, объясняющим механизм той или иной ориентации сознания, является такое отношение, как готовность, предрасположенность к определенной деятельности, интерпретация, отношение, поведение, реакция.

Известно, что наши мысли управляют нами, мысли влияют на чувства, реальность, здоровье, жизнь.

Все, что происходит в голове любого человека, так или иначе, отражается в реальности. Эмоции, образы, мысли, желания, которые испытывает человек – они как бы выходят за пределы нас и влияют на окружающих людей и мир вокруг. Мысли человека способны влиять на многое: на нашу жизнь, отношение, наше здоровье, на внешние обстоятельства, которые удачно или неудачно складываются, на сознание, на наши поступки, на отношения других людей к нам и на эмоциональную стабильность.

В современной реальности, где на человека и его психику воздействует множество различных факторов, как позитивных, так и оказывающих негативное влияние, основным показателем успешности личности во всех ее проявлениях является способность психики приспосабливаться к этим воздействиям, умение эффективно управлять своими эмоциями, мыслями, действиями, высокая стрессостабильность.

Эмоционально-психологическая саморегуляция приобретает характер целостного и законченного акта в единстве с перцептивными и экспрессивными умениями, которые также составляют необходимую часть коммуникативных и исполнительских умений. Она проявляется в способности остро, активно реагировать на изменения в среде общения, перестраивать общение с учетом изменений эмоционального настроения партнеров. Психологическое благополучие, эмоциональное настроение человека напрямую зависят от содержания и эффективности общения.

Направленность на самопознание позволяет найти средства для самосовершенствования, обучаться приемам саморегуляции. Именно в подростковом возрасте ребенок начинает лучше контролировать проявление собственных эмоций, учится лучше их дифференцировать.

Занимаясь какой-либо деятельностью, например, спортивной или общественной, школьник приобретает собственные достижения, которые свидетельствуют об успешности самореализации, что влияет на повышение самооценки и самоуважения. Поглощенность деятельностью способствует устойчивому эмоциональному состоянию [1].

Мотивационный компонент эмоциональной стабильности определяется системой мотивов, направленных на преодоление психологических барьеров, возникающих в напряженной ситуации. Мотивационная сфера личности понимается как совокупность устойчивых мотивов, выстроенных в определенной иерархии. Мотив – внутренняя мотивация человека к какой-либо деятельности, связанной с удовлетворением определенной потребности.

Мотив может быть охарактеризован количественно (слабый-сильный) и качественно (внешний-внутренний). Если идентичность имеет ценность самой деятельности, то мы говорим о внутренней мотивации. Внешние мотивы, в свою очередь, делятся на негативные (мотивы избегания неудачи) и позитивные (мотивы достижения успеха). Имея мотивацию достижения успеха, человек, начиная дело, нацелен на его конструктивное решение. Он активен, подвижен, настойчив, ответственен, решителен, склонен планировать свое будущее на долгие периоды времени, уверен в себе. Мотивация избежать неудачи – это деятельность связанная с необходимостью избежать наказания, неудачи. В основе этой мотивации лежит представление о негативных ожиданиях, человек уже заранее боится возможной неудачи, он избегает ответственности, имеет, как правило, высокий уровень тревожности, неинициативен, не уверен в себе.

Показателем сформированности мотивационного компонента эмоциональной стабильности является наличие мотивации достижения успеха [2].

Перцептивные способности человека проявляются в умении управлять своим восприятием и организовывать его:

- прогнозировать ход общения;
- правильно оценивать социально-психологический настрой партнеров по общению;
- установить необходимый контакт.

Они позволяют человеку правильно оценивать эмоциональные и психологические реакции партнеров по общению и даже прогнозировать эти реакции, избегая тех, которые мешают достичь цели общения [3].

Развитая коммуникация всегда включает в себя два тесно связанных аспекта-коммуникацию на основе субъект-субъектной схемы и коммуникацию на основе субъект-объектной схемы, в которой партнерам отводится роль манипулятора и манипулируемого объекта. Первая характеризуется равенством психологических позиций участников (оба-субъекты), активностью сторон, при которой каждая не только испытывает влияние, но и сама в равной степени влияет на другую.

Из двух схем развитого общения определяющей, базовой является субъект-субъектная схема, позволяющая усилить эмоциональную стабильность личности подростков.

Для формирования эмоциональной стабильности личности, наиболее благоприятные предпосылки создаются в подростковом возрасте. В этот период формируется способность к самоконтролю своих эмоциональных проявлений, саморегуляции, самозащите своих убеждений, а также внутренняя позиция личности, личностные качества, желание нести ответственность за себя. Подростки, обучающиеся в творческой образовательной среде, имеют более высокие показатели сформированности всех компонентов эмоциональной стабильности, чем студенты из традиционных образовательных сред.

Н.А. Аминов также указывает на связь между чувствительностью нервной системы и эмоциональной стабильностью, но считает, что более чувствительные люди (с более слабой нервной системой) проявляют высокую эмоциональную стабильность и способны осуществлять контроль над собственными эмоциональными реакциями [4].

Таким образом, эмоциональная стабильность может возникать в одних случаях за счет развития адаптивной копинг-стратегии, когда у чувствительных индивидов вырабатывается привычка концентрироваться на своем эмоциональном состоянии и контролировать его, в других – за счет неспособности нервной системы реагировать на сигналы низкой и средней интенсивности.

А. А. Реан отмечает, что «проявления стресса в деятельности подростка разнообразны и обширны ... прежде всего, различают фрустрацию, тревогу, истощение и выгорание» [7].

Л.М. Митина определяет эмоциональную стабильность как «способность противостоять различного рода психологическим трудностям, сохраняя при этом адаптацию», и считает это качество особенно важным в жизни человека [6].

В.А. Крутецкий рассматривает эмоциональную стабильность как свойство психики, благодаря которому индивид способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях [5].

Изучая феномен эмоциональной стабильности, Л. М. Аболин выделил две основные группы факторов ее возникновения и развития: субъективные (внутренние) и объективные (внешние). К внутренним относились устойчивые психологические характеристики личности (акцентуация характера, волевой контроль, тревожность, экстраверсия), свойства нервной системы (уравновешенность, сила, подвижность), физиологическая реактивность (эмоциональная возбудимость). К внешним факторам ученый относил экстремальные состояния, называемые «эмоциогенными ситуациями», «экстремальными стимулами», «стрессорами» и т. д. [8].

В сфере психических состояний, как отмечает А.А. Чекалина, «совладание с негативными эмоциями, способность радоваться, эмоциональная стабильность» являются показателями личностного здоровья [10, с. 210].

По мнению П. Б. Зильбермана, эмоциональная стабильность может быть нецелесообразным явлением, характеризующим отсутствие адекватного отражения изменившейся ситуации, свидетельствующим о недостаточной гибкости, адаптивности [9].

В свою очередь ряд исследователей (В. Г. Казанская, В. Л. Леви, Л. А. Китаев-Смык, Р. А. Макаревич) считают, что низкий уровень развития эмоциональной стабильности студентов приводит к переживанию современными студентами эмоционального стресса и различных психосоматических заболеваний.

Всё вышесказанное позволяет нам определять эмоциональную стабильность учащегося как особо значимое качество. В деятельности любого человека, особенно школьника, стабильность к негативному воздействию внешних факторов складывается из особенностей функционирования нервной системы, личностных особенностей (акцентуации характера, ведущие черты личности), способов совладания с жизненными трудностями (копинг-стратегии).

Проблема эмоциональной стабильности школьников в последние годы приобрела особую актуальность в связи с формированием информационной цивилизации. Новая Информационная культура общества, по мнению

Ермаковой И. В., создает как новые возможности, так и проблемы, риски и противоречия [11].

Современное общество называется информационным обществом, в котором информация приобретает особый статус, а информационные ресурсы играют важную роль. Формирующаяся мощная информационная среда оказывает существенное влияние на различные сферы личности. В настоящее время информационная среда является многомерным, сложным образованием. Его можно охарактеризовать как результат всех информационных потоков, на пересечении которых находится человек. В нормальной обстановке человеку нужен минимум информации, чтобы действовать рационально. Чтобы адаптироваться к условиям информационной среды, человек должен обработать гораздо больше информации, чем раньше. Расширяя сферу общения, современная информационная среда разрушила позитивный образ мышления, снизила вероятность подлинных духовных связей, упростила характер коммуникаций. Наблюдалось уменьшение средней продолжительности прямых человеческих отношений, личных контактов, в то время как их количество увеличивалось.

Ряд отечественных авторов связывают возникновение эмоциональных расстройств у детей дошкольного и дошкольного возраста с психологической травмой. К ним относятся ученые, в частности А. А. Реутова, А. И. Лебедев. Что Каттак Е. В. и др. приписывают внезапное расставание с матерью, госпитализацию без матери до достижения пятилетнего возраста, страх, семейные конфликты. Однако анализ большинства исследований показывает, что в детском возрасте основной причиной эмоциональных расстройств является не острая, а длительная психическая травма. Хронические травмы или психотравмирующие ситуации являются относительно слабыми, но длительно действующими и повторяющимися стимулами. В детстве травмирующие ситуации возникают непосредственно из семейных отношений и тесно связаны с тем, как взаимодействуют дети и родители. Одним из факторов, вызывающих невротизацию, является хронически неблагоприятная ситуация в семье [12].

Семейное воспитание способствует созданию благоприятных условий для удовлетворения потребностей в полноценном развитии и саморазвитии личности ребенка. Как известно, функция воспитания или первичной социализации является одной из важнейших функций семьи. В семье эмоциональная составляющая отношений создает тот особый, не всегда осознанный контекст, через который преломляются вербальные воздействия-установки, советы и т.

Воспитание (как формирующее воздействие) в широком смысле – это весь комплекс детско-родительских отношений, охватывающий не только сознательные установки и целенаправленные воздействия родителей на ребенка, но и те факторы, которые являются более бессознательными, но оказывают

наиболее существенное влияние на ребенка-поведение, эмоциональное отношение.

Таким образом, неспособность управлять своей эмоциональной сферой может привести к алекситимии-фиксированному комплексу качеств, характеризующемуся трудностью понимания и определения собственных эмоций, в то время как наличие этих способностей благотворно влияет на психическое и соматическое здоровье.

В общем, для формирования эмоционального благополучия ребенка это необходимо:

- способствуют развитию жизнестойкости, стрессостабильности;
- развивать коммуникативные навыки ;
- помогать в обеспечении положительной самооценки, в развитии самопонимания;
- проводить профилактику и коррекцию повышенной тревожности;
- способствовать поддержанию положительного фона настроения, развитию эмоциональной сферы. [13]

Таким образом, на формирование эмоциональной стабильности школьников оказывают влияние весь комплекс детско-родительских отношений, который охватывает осознаваемые установки и целенаправленные воздействия родителей на ребенка, а также те, факторы, которые не осознаются, например, модель поведения родителей и их эмоциональное отношение, воспитание. Существенным компонентом формирования эмоциональной стабильности является наличие системы мотивов, которые направлены на преодоление психологических барьеров, возникающих в стрессовых ситуациях.

Таким образом, эмоции оказывают существенное влияние на все формы поведения, умение ими владеть формирует положительное влияние не только на внешний результат, но и на личностное развитие. Эмоциональное благополучие способствует выстраиванию отношений с окружающей средой и самим собой.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют разнообразные позиции авторов на проблему эмоциональной стабильности. В физиологии и психогенетике взгляд на проблему эмоциональной стабильности основывается на понимании ее как биологически детерминированного свойства личности (Г. Айзенк, К.М. Гуревич, Л.Б. Ермолаева-Томина, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын, И.П. Павлов, В.И. Рождественская, Б.М. Теплов). В соответствии с подходом Л.М. Аболина, М.И. Дьяченко, П.Б. Зильбермана, Д.В. Иванова, В.А. Пономаренко эмоциональная нестабильность препятствует достижению поставленных целей, если подросток находится в напряженной эмоциональной обстановке. Эмоциональная стабильность позволяет гибко реагировать в стрессовых ситуациях, сохраняя при этом эмоциональное равновесие. Развитие перцептивных, эмоциональных, интеллектуальных и волевых качеств личности позволяют воспрепятствовать возникновению эмоциональной нестабильности.

Подростковый возраст является кризисным для эмоционального развития личности ребенка. В этот наиболее чувствительный период для ребенка важно иметь эмоциональное благополучие. Подростку следует развивать способности к эмпатии, умение разбираться в своих эмоциональных состояниях и в эмоциях других людей. Эмоциональная нестабильность характерна для периодов возрастного кризиса. В этот период на особенности поведения оказывает влияние половое развитие и физиологическое развитие, что обуславливает его поведенческие реакции на жизненные ситуации. Поведение подростков может носить непредсказуемый и противоречивый характер, для данного возраста характерны: импульсивность, апатия, самоуверенность, сменяющаяся неуверенностью в себе, ранимость, цинизм. [14]

Психологически-эмоциональная стабильность личности формируется с помощью активности в поведении (познавательная, деятельностная, коммуникативная), системы мотивов, направленных на преодоление психологических барьеров в напряженной ситуации, а также перцептивных навыков и эмоционально-психологической саморегуляции. На формирование эмоциональной стабильности оказывает влияние воспитание, благоприятная обстановка в семье, а также уровень эмоционального интеллекта.

В настоящее время проблема формирования эмоциональной стабильности и пути её решения недостаточно изучены. На наш взгляд следует особое внимание уделить воспитательным методам в семье, поскольку именно в ней закладывается фундамент эмоциональной сферы личности. [15]

Таким образом, проведенный анализ показывает, что формирование психологической стабильности личности к негативным воздействиям социальной среды, в младшем школьном возрасте, становится более осознанным. Формирование личностной идентичности позволяет девушкам и юношам более позитивно воспринимать свои субъективные возможности в решении жизненных проблем, а возрастающие ресурсы когнитивной сферы позволяют более объективно оценивать внешние воздействия и более адекватно относиться к причинам возникновения трудностей.

В то же время высокая эмоциональная лабильность, несформированность способности противостоять раздражителям, ограниченный опыт социального взаимодействия, вызывающий эмоциональное напряжение и чрезмерное возбуждение, могут вызвать серьезные трудности у девушек и юношей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. Отсюда объективная необходимость специальной психологической помощи молодым людям для развития ответственного и осознанного отношения к формированию стабильности личности к негативным воздействиям общества, к своей жизни.

Список источников:

- 1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной стабильности человека.*

Казань, 3..7. - 320 с.

2. Александрова Л. А. Мотивационный компонент эмоциональной стабильности: дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2014. - 207 с.
3. Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учеб. пособие. - М.: Педагогика, 2011. - 111 с.
4. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. - 2018. - № 5. - С. 71-77.
5. Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Эмоциональная стабильность как свойство психики: учеб. пособие. - М.: Психология, 2014. - 263 с.
6. Митина Л. М. Вызовы и риски времени как психологические проблемы личностно-профессионального развития современного человека // Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски: XII Международная научно-практическая конференция / под ред. Л. М. Митиной. - 2016. - № 11. - С. 8-14.13.
7. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессостабильности учителей // Вопросы психологии. - 2017. - № 1. - С. 45-54.
8. Аболин Л. М. Свойства нервной системы. - Казань: Альянс, 2017. - 320 с.
9. Зильберман П. Б. Эмоциональная стабильность и стресс // Психический стресс: материалы Всесоюзного симпозиума. - 2015. - № 5. - С. 13-15.
10. Чекалина А. А. Гендерная психология: учебное пособие. - М.: Арт, 2016. 431 с.
11. Ермакова И. В. Современные представления о механизмах регуляции функции гипоталамогипофизарно - надпочечниковой системы // Новые исследования. - 2017. - № 4. - С. 77-86.
12. Куфтяк Е. В., Лебедев А. П., Реунова А. А. Стратегии защитно-совладающего поведения детей в контексте психологического здоровья [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. - 2017. - № 1 (42). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 10.12.2019).
13. Лихи Р, Сэмпл Р. Посттравматическое стрессовое расстройство: когнитивно-бихевиоральный подход // Московский психотерапевтический журнал. - 2019. - № 1. - С. 141—158.
14. Руденко Н. Г., Черникова А. А. Эмоциональная стабильность как профессионально значимое качество будущего учителя // Сибирский педагогический журнал. - 2018. - № 7. - С. 357-362.
15. Новгородцева Е. А. Эмоциональная стабильность личности в пространстве, незащищенном от терроризма// Концепт: научно-методический электронный журнал. - 2015. - № 10. [Электронный журнал]. Режим доступа: URL: http://ekoncept.ru/2015/75029.1nm_ (дата обращения: 09.12.2019).

ОСОБЕННОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Проблема самоопределения личности рассматривается в статье через призму развивающегося самосознания подростка и юноши. Автором выделяются важнейшие моменты взаимосвязи этих сущностных образований развивающейся личности. Для иллюстрации теоретических положений проводится небольшой сравнительный анализ показателей развития самосознания подростков и юношей.

Ключевые слова. Самосознание, самоопределение, самооценка, система ценностей человека, «Я-концепция».

Abstract I-the. The problem of the self-determination of the personality through the prism of developing self-consciousness is considered. The author underlines the most important points of this connection. Some comparative analysis of the development of the self-consciousness of the young people taking their place in society is conducted.

Keywords. Consciousness, self-determination, self-appraisal, system of values of man, concept of I

В психологии на данный момент практически аксиоматичной является мысль о том, что для достижения человеком полноты ощущений индивидуального бытия необходимо правильно самоопределиться в современном мире. Вместе с тем весь процесс самоопределения напрямую зависит от развития самосознания личности. Теоретические основы психологии самосознания рассматривались многими учеными на протяжении всего периода развития психологии. В работах Захаровой А.В., Кона И.С., Столина В.В., Чесноковой И.И. анализируются не только различные аспекты самосознания, но и связь его с процессом самоопределения личности [5; 6; 8; 9]. Так как самоопределение как новообразование формирующейся психики проявляет себя в старших классах школы то, мы полагаем, и родителей, и учителей следует знакомить с особенностями психологического содержания этого процесса.

Главная проблема, которая возникает при подготовке личности к моменту самоопределения, – проблема формирования у нее полного и емкого "образа Я". Уповать на спонтанность развития представлений о себе в подростковом и юношеском возрасте, по меньшей мере, легкомысленно, доказанным является факт о того, что даже усиленная стимуляция интеллекта детей этих возрастов на разных уроках напрямую все же не ведет к становлению полноценных представлений о своем Я. Примечательно, но и психологи, которые активно отстаивали идею спонтанности саморазвития ныне

обязательно оговаривают, что для появления самосознания, необходимы соответствующие внешние благоприятные условия. А именно: особым образом организованная система отношений с детьми со стороны родителей и воспитателей. А также деятельность последних направленная на активизацию собственной *самости* как основы *самосознания* [7].

Другой важной составляющей самоопределения является выраженность сложного комплекса самоотношений человека и его достаточная осознанность субъектом. Речь здесь идет даже не только об адекватности или неадекватности самооценок как некоего обобщенного отражения отношений к успешности ребенка в разных видах деятельности, предполагается, что субъект с развитым самосознанием имеет достаточно четко очерченную и вполне осознаваемую сложную систему отношений – "Я – моя активность в мире, мое дело", "Я – другие", "Я – окружающая природа, вещи", "Я и мое собственное "Я". Помимо осознания всей этой системы отношений очень важна эта последняя эмоционально–оценочная система, отражающая степень доверия старшеклассника к себе в разных условиях бытийности, устойчивость его положительных отношений к Я, адекватность и глубина "Я переживаний", особенно в ситуациях фрустрации и неудач.

Третья значимая составляющая связи. Процесс самоопределения зависит и от сформированности рефлексивных способностей субъекта, обеспечивающих ему анализ собственного поведения, деятельности, наличной ситуации, критичности его самооценок. Особая важность названных свойств заключается в том, что они позволяют человеку не застревать в неблагоприятно складывающихся для него обстоятельствах, не уходить в обвинительную или самообвинительную позицию, а гибко и изобретательно искать для себя наиболее выигрышный и продуктивный способ действий.

Наконец, еще одно, что Т.М. Буякас назвала "расширением жизни индивидуального сознания, когда у субъекта возникает новый личностный опыт"[4, с. 97]. Нам представляется, это образование самости индивида – его врожденной, сугубо человеческой возможностью к некому спонтанному саморазвитию, движению к самоактуализации в условиях проявления подростком-юношей так называемой «надситуативной активности». Это своеобразное пробуждение глубоко спрятанных потенциально данных человеку задатков, связанных с поиском ответов на вопрос «Зачем Я?», это также неожиданное появление в психике старшеклассника чего-то качественно нового, человеческого и творческого, что позволяет ему по-новому подойти к оценке смыслов своего личного бытия. И если пробуждение из задатков способностей свидетельствует о развитии собственно психического в человеке, то "неожиданные образования" – о созревании его Духовности. Многие именитые психологи (К Юнг., А.Адлер, А.Маслоу, К.Роджерс, А.Менегетти) связывали эту составляющую самоопределения личности с актуализацией "ядра" личности,

якобы изначально данным человеку и представляющим собой некую позитивную и гуманную сущность. Все же заменим, что на практике процесс этот наблюдается только если старший подросток довольно длительное время находится в соответствующем дискурсе поисков человеком смыслов жизни и миссии. Анализируя различные аспекты развития этого "ядра", В.Н. Колесников писал: "Сила, образующая Духовность, задает главную цель развития человека и проявляется в чувстве духовного родства (эмпатии) ко всему живому во Вселенной" [7, с. 125].

Таким образом, можно предположить, что в глубинах бессознательного личности содержится некое Духовное начало, которое способно к актуализации и выходу в сознание. Как сделать технологию исследования этого процесса доступной самому индивиду – проблема, над которой ломают голову уже многие поколения ученых. Однако уже сейчас достаточно очевидна связь между "ядром" индивидуальности и ее системой ценностных ориентаций, Моделью мира, что оформляется в сознании ребенка в процессе его школьного обучения, и степенью Духовности как воспитательной составляющей процесса его идентичности с Человеком и что, самое важное, с процессом идентичности со своим народом.

Еще одно, что следует отметить, рассматривая проблему самоопределения субъекта. Для достижения человеком намечаемых целей по самостроительству необходимо обладать еще и достаточной степенью самоорганизации, умениями планировать свою деятельность и умениями поэтапно реализовывать составленную программу. Конечно, у каждого индивида уже на бессознательном уровне работает механизм врожденной саморегуляции поведения, обеспечивая ему адаптацию и приспособление к окружающему миру. Однако развитие самосознания, осмысление субъектом способов планирования и организации своей деятельности, способов реализации себя позволяет превратить саморегуляцию в процесс творческого целенаправленного саморазвития.

Выделенные нами моменты связи самосознания с самоопределением личности позволяют подойти к практическому рассмотрению проблемы. Интересно, что в этом плане исследователями сделан акцент в основном на разработке программ по формированию и коррекции различных сторон самосознания человека, особенно самооценки, вопросам же изучения самосознания, его связи с самоопределением человека уделяется значительно меньше внимания.

Нам представляется, что самосознание старшеклассников, подростков и юношей, за последний период претерпело значительные изменения, отслеживать которые не успевает наука, отчасти потому, что недостаточно разработана технология объемного диагностирования этого, столь сложного

психического образования. Попытаемся восполнить этот пробел. Поиск и отработка технологий и были целью проводимого нами эксперимента [1; 2; 3].

Вместе с тем цель эксперимента осложнялась обычно тем, что ставилась задача, выяснить еще и некоторые моменты динамики в развитии самости человека. Так, в одном из экспериментов для обследования были взяты две группы испытуемых – учащиеся 8-го класса СШ № 1 города Луганска (26 чел.) и сборная группа из студентов ЛНУ и учащихся колледжа искусств (30 чел.). Исследование предполагало использование большой батареи методик. В данной статье мы остановимся лишь на самых интересных, с нашей точки зрения, результатах, полученных при помощи вопросника Шострема, переведенного и усовершенствованного группой московских психологов (Л.Я.Гозманом, Ю.Е.Алешинной, М.В.Загикой, М.В. Кроз), – условно названного САМОАЛ, ("Самоактуализационный тест"), теста-опросника "Уровень субъективного контроля" Бажина Е.Ф. Голынкиной Е.А., Эткинда А.М., адаптированного нами варианта методики "Цветового теста отношений" (ЦТО, Эткинд, 1987) и теста-опросника "Самоотношение" Пантилеева С.Р., Столина В.В.

Логика развития самосознания личности подростка и юноши подсказывала нам, что результаты в сравниваемых группах должны быть неоднозначны, что мы вправе ожидать рост результативности по всем изучаемым параметрам, так как достаточно большая разница в возрасте и поле испытуемых (8-классники, преимущественно были мальчики (21 чел., возраст 15 лет); студенты – только 8 чел. юноши, возраст 18–20 лет). Однако реальная картина оказалась не такой однолинейной.

Начнем с сопоставления данных, полученных по тесту САМОАЛ, который более всего валиден к исследованию некоторых составляющих самоопределения личности. Так, из 11 шкал методики рост показателей в группе студентов отмечается только по шести: шкале ценностей, во взглядах на природу человека, в устремленности к творчеству, по шкалам "Автономности" и "Спонтанности". Особенно резкий скачок фиксируется по шкале ценностей, которая сигнализирует о том, что в систему ценностных ориентаций субъекта входят Добро, Истина, Красота, Справедливость и т.д. (показатели соответственно по группам 23% и 63%). Надо полагать, что к 18–20 годам позитивное личностное "ядро" уже актуализируется и начинает выходить на сцену сознания. Мы полагаем, что такой «скачок» в показателях объясняется еще и полом испытуемых: девушки во всех наших исследованиях были всегда намного чувствительнее к содержанию нравственных категорий. Эти данные подтверждаются и результатами методики ЦТО, где испытуемым предлагалось определить качество и степень эмоциональной значимости для них таких понятий, как "Вера", "Честь", "Польза", "Ответственность", "Любовь", "Справедливость" и т.д. Явное эмоциональное предпочтение или просто предпочтение всем этим явлениям, отражающим гуманистические смыслы

человеческого бытия, выказали респонденты второй группы (от 27 до 30 испытуемых, т. е. от 90% до 100%).

Среди же учащихся 8-го класса положительное отношение к этим образованиям выразили лишь от 8 до 18 человек (от 30% – 69% опрошенных). Так, позитивнее всего оценили подростки "Справедливость" 18 чел. (69%), что соответствует возрастным особенностям подростков, их повышенной чувствительностью к проявлениям этого качества. Полученные результаты достаточно убедительно говорят о том, что позитивное "ядро" саморазвития личности подростка еще очень слабо актуализировано в сознании большей части детей этого возраста. Для его «оживления», по всей вероятности, необходимо видоизменить саму систему взаимодействия взрослых со старшеклассниками, вовлекать последних в такие виды деятельности, где бы эти гуманные начала стали для подростков личностно значимыми и жизненно необходимыми. Это должны быть к тому же обязательно социально акцентированные виды совместной деятельности, результативность которой зависела бы от качественного сотрудничества самих подростков друг с другом, от их способностей распределять роли, договариваться и совместно решать вопросы по преодолению возникающих трудностей. Взрослый в этой деятельности исполняет роль друга, компаньона и наставника в одном лице.

В связи с анализом этой стороны самосознания личности обращает на себя внимание еще один интересный факт. Анализ результатов методики ЦТО позволил диагностировать состояние внутренней борьбы, в которое попадали наши респонденты в ситуациях серьезного жизненного выбора человека. Об этом свидетельствовали эмоциональные оценки состояний "Угрызания совести", "Ситуации, когда трудно сделать сложный жизненный выбор", "Ситуации преодоления трудностей", данные нашими респондентами. Оценки всех этих ситуаций отражают наличие внутреннего конфликта, в котором может находиться развивающаяся личность. Принятие ситуаций говорит о способности испытуемых разрешать конфликт, верить в себя, свои силы, принимая какие-либо решения, а непринятие – о пребывании в состоянии острого внутреннего отторжения своего Я в этих ситуациях.

По результатам, полученным нами, оказалось, что старшие подростки воспринимали данные ситуации как наиболее тяжелые: все они были отмечены респондентами высокой степенью негативизма. От 70% до 84% учеников отнесли их к "неприятным" и "явно неприемлемым" для себя. Так, "Ситуация, когда трудно сделать сложный жизненный выбор", была оценена старшеклассниками еще более отрицательно, нежели переживание страха. А вот в группе студентов к этой же ситуации высказали свое негативное отношение только 24% обследованных.

Этот факт убеждает нас в том, что именно в подростковом возрасте идет жестокая борьба за Себя, за умение доверять себе принимая решение, субъект

учится делать самостоятельные выборы, при этом он очень нуждается в эмоциональной поддержке своих начинаний со стороны окружающих, особенно значимых взрослых. Вместе с тем довольно большой процент людей юношеского возраста, даже довольно благополучных, также оказывается "застрявшим" в негативном отношении к ситуации выбора, избегает подобного рода состояний, что, по всей видимости, ведет к застреванию и задержке в целом процесса самоопределения.

Смеем предположить, что в группу «застрявших» молодых людей попадут те, которые в семье росли либо в атмосфере гиперопеки, либо в атмосфере сурового авторитаризма. Не получив одобрения своим, возможно, не всегда совершенным попыткам делать самостоятельный выбор, у этих молодых людей закрепляется в сознании негативное отношение к самой ситуации, когда надо решительно отстаивать какую-либо позицию, принимать какой-либо вариант действий и поведения. Любопытно, что категория "ответственности" при этом была принимаема 90% этих же испытуемых. Следовательно, у ряда субъектов к юношескому возрасту складывается еще и извращенное представление об ответственности, как о некоей социумом навязываемой обязанности, которую, однако, личность с «воодушевлением» принимает. *Свой выбор делать я не могу, но готов нести ответственность за то, что вы мне предложите!*

Нам представляется, что проблема выбора и ответственности за него должна стать одной из центральных проблем в психологии самоопределения, в психологии самосознания в целом, она должна стать центральной в работе учителей с детьми подросткового и юношеского возраста.

Вернемся к оставшимся шкалам методики САМОАЛ. По шкале 7 – "самопонимание" в группе юношей фиксируется рост показателей, т. е. с возрастом образ "Я" становится более адекватным, степень понимания себя – выше. Эти показатели подтверждаются и данными методики Пантелеева С.Р. "Самоотношение", где по шкале "Самопонимание" мы фиксируем рост, от 28% в первой группе, до 37% – во второй. Вместе с тем обратим внимание на тот факт, что половина испытуемых даже старшего возраста все же не дала показателей адекватности в понимании своего "Я", т. е. в плане формирования когнитивной стороны самосознания их «Я-концепция» оказалась не развитой. Таким образом, современная молодежь явно не соответствует возрастной норме, которая предполагает наличие уже в старших классах школы у человека реалистических и достаточно разных и объемных представлений о себе.

По нашим данным снижение показателей по методике САМОАЛ наблюдается в группе студентов по шкале "Потребность в познании" (с 46% до 36%). Пожалуй, в нашем эксперименте это можно объяснить полом испытуемых (большая часть были девушки) – молодые женщины оказались менее ориентированы на познание окружающего мира. Данный факт

подтверждается также результатами методики "Уровень субъективного контроля", где эти же испытуемые дали высокие показатели интернальности по шкале "семейных отношений", что указывает на их большую направленность в область строительства семьи и поиска спутника жизни.

Интерпретируем еще одно важное наблюдение: по шкале "Ориентация во времени" мы тоже выявили снижение показателей к юношескому возрасту (с 23% до 17%), а по шкалам "аутосимпатия" и "контактность" – движения почти не было (33% и 30%; 13% и 14%). Содержательно эти показатели указывают на достаточно высокую степень невротизации всех наших испытуемых, причем с возрастом она даже несколько повышается. Вероятно, неустойчивость в целом социальной ситуации, отсутствие видимых позитивных перспектив собственного развития, неопределенность в выборе профессии и получении желаемого места работы – все эти факторы способствуют повышению симптомов невротизации. А это, как явствуют результаты, не только тормозит процессы самоактуализации и самоопределения личности, но и серьезно нарушает контакты человека с окружающими людьми. Отсюда еще одна важная проблема, проблема усиления стрессоустойчивости растущего поколения, обучение его способам восстановления своего психического здоровья.

Последний вывод подтверждается показателями шкалы общей интернальности по методике "Уровень субъективного контроля", согласно которой слабую тенденцию к общей интернальности продемонстрировал в первой группе только 1 чел. (4%), во второй – 6 чел. (20%). Оказывается, быть хозяевами своей судьбы, осознанно самоопределяться в мире, принимать ответственность на себя за свой собственный выбор, целенаправленно идти к поставленным целям не может подавляющее большинство всех наших испытуемых и подросткового, и юношеского возраста.

Подводя итоги сказанному, отметим, что самосознание, являющееся основой самоопределения человека и у подростков, и у юношества неоднородно и противоречиво. Возрастные изменения в нем выражены слабо и касаются в основном изменений в системе ценностей и отчасти характера самопонимания. Способность к сознательной саморегуляции и у подростков-старшеклассников, и у студентов выражена плохо, чему в немалой степени способствует неизменность эмоционально-оценочного отношения к себе и высокая степень невротизации растущей личности. На фоне этих особенностей самосознания процесс самоопределения останавливается и начинает размываться.

Нам представляется, что выделенные нами особенности процесса самоопределения, его зависимость от оформляющегося самосознания молодого человека могут помочь родителям, учителям школ правильнее организовать свое взаимодействие с детьми, грамотнее оказывать им поддержку в личностном становлении. Самоопределение молодых людей, заканчивающих школу, будет проходить значительно качественнее и продуктивнее для самого

человека и общества в целом, если уже в подростковом возрасте мы сможем сформировать у них адекватную «Я-концепцию», с уважительным отношением к возможностям собственного Я.

Список источников:

1. Бажутина С.Б. Проблемы формирования «Я» человека // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2007 - №7 (100). С. 72-75.
2. Бажутина С.Б. Діагностика самосвідомості людини // *«Практична психологія та соціальна робота»* – 2009р. – №3. С. 80-84.
3. Бажутина С.Б. *Технологія діагностування самості і самосознання // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Становлення самості як суб'єкта життєвого шляху.* – Т.2. – Луганськ: 2011. – С. 167-176.
4. Буякас Т.М. *Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами // Вопросы психологии.* – 2000. – №1. – С.96–108.
5. Захарова А.В. *Психология формирования самооценки.* – Минск: 1993. - 100 с.
6. Кон И.С. *В поисках себя: Личность и самосознание.* - М.:1984. – 335с.
7. Колесников В.Н. *Лекции по психологии индивидуальности.* – М.: Изд-во "Институт психологии", 1996. – 365 с.
8. Столин В.В. *Самосознание личности.* - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 284 с.
9. Чеснокова И.И. *Проблема самосознания в психологии.* - М.: Наука, 1977. – 142с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности детско-родительских отношений и их влияние на развитие ребенка с особыми образовательными потребностями. Особенности отношения родителей влияют на эмоциональную сферу детей. Рассмотрена необходимость оказания психологической помощи и сопровождения родителей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: семья, ребенок, детско-родительские отношения, эмоциональная сфера.

Abstract: This article reveals the features of parent-child relationships and their impact on the development of a child with special educational needs. Features of the relationship of parents affect the emotional sphere of children. The need for psychological assistance and support for parents raising a child with special educational needs is considered.

Key words: family, child, parent-child relationship, emotional sphere.

Семьи, имеющие детей с особыми образовательными потребностями, нуждаются в особой социально-психологической поддержке. Многолетний опыт работы с данной категорией семей дал возможность в полной мере наблюдать психологические трудности семей, имеющих ребенка с особыми образовательными потребностями. Процесс адаптации такого ребенка к социальной среде занимает длительный период жизни и часто вынуждает родителей жить, удовлетворяя потребности ребенка, оставаясь не в состоянии уделять внимания своим собственным интересам и потребностям, возможностям их реализации. Однако практика показывает, что помощь детям с особыми образовательными потребностями более эффективна, если основывается на личных, человеческих взаимоотношениях, что осуществимо в полной мере только в семье. Оказывая социально-психологическое воздействие на родителей, мы можем влиять и на ребенка. Таким образом, в данной статье предпринята попытка обобщить данные по психологическим особенностям семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, и сместить акцент внимания с реабилитации и коррекции детей с особыми образовательными потребностями на психологическую помощь и сопровождение их родителей.

В качестве основной теоретической базы исследования был рассмотрен системный подход к изучению семьи. Исследованием психологических особенностей семей, воспитывающих детей с особыми образовательными

потребностями, занимались многие авторы (О.А. Добрынина, И.М. Никольская, Ю.Е. Алешина и другие), которые в своих работах делали упор на воздействие, оказываемое социальной средой на развитие ребенка, и общий психологический климат в семье. В.В. Ткачева отмечает, что семья является первичным социальным окружением для ребенка и принятие семьей является важнейшим условием принятия его обществом [2].

Авторы выделяют различные психологические особенности семьи. Одним из ключевых моментов является внутрисемейный психологический климат. В работах О.А. Добрыниной под социально-психологическим климатом семьи понимается интегративное свойство семьи, которое показывает степень удовлетворенности брачных партнеров основными показателями жизненного процесса семьи, общим стилем и настроением отношений [3]. И.М. Никольская отмечает, что психологический климат семьи с ребенком с особыми образовательными потребностями, с одной стороны, отражает то, как семья смогла адаптироваться к особенностям ребенка, принять их и, с другой стороны – как семья выстраивает свои отношения с окружающим «здоровым» миром в зависимости от восприятия особенностей своего ребенка и ограничения его возможностей [4].

Практика показывает, что часто в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, возникает неблагоприятный внутрисемейный психологический климат, происходит социальная изоляция, связанная с нехваткой эмоциональной поддержки, положительных контактов, велика вероятность ухода из семьи эмоционально отделившегося отца. Это является значительным стрессовым фактором для всех членов семьи ребенка и препятствует его оптимальному развитию.

Ю.Е. Алешина из понятия социально-психологического климата семьи выводит более узкую психологическую особенность - субъективную удовлетворенность супругов браком, она демонстрирует отношение людей к собственному брачному союзу и является показателем потребностей семейной системы [1]. Е.Л. Калугина выявила, что среди семей с детьми с особыми образовательными потребностями неудовлетворенность браком возникает как следствие значительного несоответствия между ожиданиями от появления ребенка и реальной ситуацией после его рождения. У семьи может отсутствовать четкая жизненная перспектива и преобладать тревожность, связанная с этим. Члены семьи не видят возможностей облегчения проблем в будущем [5]. Кляйн и Шив отмечают, что у родителей формируются определенные желания, ожидания и мечты, связанные с появлением будущего ребенка. Семья ждет как минимум здорового ребенка и считает, что так оно и будет. Открытие того, что их желанный ребенок имеет особые образовательные потребности, воспринимается как крах надежд и ожиданий. Родителям нужно оплакать потерю своей мечты, только тогда у них появится новая мечта. Однако

печаль, связанная с особыми образовательными потребностями ребенка, может возникать периодически в связи, например, с памятливыми датами.

Следующей психологической особенностью семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, является стиль семейного воспитания. Стили семейного воспитания складываются под воздействием субъективных и объективных причин, на стиль семейного воспитания влияет социально-психологический климат семьи, а также национальные обычаи, в которых воспитывались родители. Сложности контакта с ребенком с особыми образовательными потребностями, проблемы ухода и воспитания могут затруднять воспитательную функцию семьи. Тауб отмечает, что хотя забота о безопасности ребенка с особыми образовательными потребностями может быть обоснованной, она приводит к гиперопеке, которая абсолютно не помогает развитию ребенка [5]. И.В. Добряков и С.В. Церетели отмечают, что наиболее часто встречающимся стилем воспитания в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, является гиперопека. Родители стараются снять с ребенка любую ответственность и сделать за него все, даже то, что он может сделать сам. Ребенка помещают в «тепличные условия». Жалея ребенка и помогая ему, родители сами ограничивают возможности его проявления и развития. Достаточно часто они имеют высокий уровень воспитательной неуверенности и склонны проецировать на ребенка собственные негативные качества. У многих детей с особыми образовательными потребностями отмечаются нарушения в личностном развитии из-за того, что родители используют неконструктивные стили воспитания [4].

К психологическим особенностям семьи можно также отнести идентичность и стабильность семьи. Эти понятия ввел в обращение Н. Аккерман. Семейная идентичность – это устремления, ценности, тревоги, экспектации и проблемы адаптации членов семьи, возникающие в процессе выполнения ими своих семейных ролей. Таким образом, семейная идентичность определяется как эмоциональное и когнитивное «Мы» семьи. Семейная идентичность связана с самосознанием личности и может характеризоваться различной степенью включения или противопоставления «Я» и «Мы». Понятие стабильности семьи вытекает из понятия идентичности и понимается как сохранение идентичности во времени, способность семьи к изменению и дальнейшему развитию и контроль над конфликтами [8]. В семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, часто происходит срастание сознания матери с ребенком. Образуется модель отношений: «мать» – «ребенок с особыми образовательными потребностями» – «дистанцирующийся отец». Таким образом, «Мы» матери воплощается в модели «она с ребенком», с достаточно недифференцированным «Я» матери и отсутствием «Я» ребенка, и отдельно существует «Я» отца. Исследования

Сваминэйтона и Ричман показывают, что появление в семье ребенка с особыми образовательными потребностями увеличивают шансы на то, что родители разведутся или будут жить отдельно [1; 2].

Психологическими особенностями семьи также называют сплоченность и гибкость семейной системы. А.Г. Лидерс дает следующее определение сплоченности – это структура семьи с точки зрения способности реагировать на внутренние и внешние воздействия, способность сопротивляться естественным стрессогенным факторам при прохождении этапов жизненного цикла и адекватность реакций семьи на вертикальные стрессоры [7]. А.В. Черников указывает, что семейная гибкость демонстрирует, насколько гибко или ригидно семейная система способна адаптироваться, изменяться при воздействии на нее стрессоров [5]. Е.Д. Красильникова отмечает, что в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, преобладает разобщенный уровень семейной сплоченности и хаотичный уровень семейной адаптации. Только 20% семей по этим показателям являются сбалансированными. В семьях с хаотичным уровнем семейной адаптации напряженность от особенностей ребенка выше. По мере взросления ребенка адаптация семьи повышается, приобретая более нормативный уровень [2].

Наконец, последней, но не менее важной психологической особенностью семьи являются индивидуальные психологические особенности семейных партнеров – это социально-психологические особенности супругов, характерологические и интеллектуальные показатели. Р.И. Хайрудинова на основе проведенного исследования делает выводы о низком уровне адаптационного потенциала личности родителей детей с особыми образовательными потребностями, который зависит от уровня развития психологических характеристик личности, значимых для регуляции психической деятельности и самой адаптации. У большинства родителей проявляется искаженное, некритичное восприятие действительности, неадекватный уровень самооценки, внутриличностный конфликт, приводящий к невротизации личности [6]. Н.И. Ричман отмечает, что для родителей с детьми с особыми образовательными потребностями характерен повышенный стресс, они испытывают чувство вины, стыда, снижение самооценки. Это может сказаться на других аспектах семейного функционирования, повлиять на качество общения между семейными партнерами, их договоренности, будущие отношения и семейную структуру [3]. Т. Хеман также описывает, что родители испытывают значительный стресс наряду с депрессией, злостью, отрицанием, самобичеванием, виной и растерянностью [5].

Таким образом, основываясь на системном подходе, нами был обобщен комплекс основных психологических особенностей семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, оказывающих влияние на

неуспешное воспитание, развитие и становление личности ребенка, к которым относятся:

- 1) неблагоприятный внутрисемейный психологический климат;
- 2) неудовлетворенность браком;
- 3) стиль семейного воспитания – гиперопека;
- 4) нарушение семейной идентичности;
- 5) разобщенный уровень семейной сплоченности и хаотичный уровень семейной адаптации;
- б) индивидуальные психологические особенности семейных партнеров – низкий адаптационный потенциал личности, некритичное восприятие действительности, низкий уровень самооценки, внутрличностный конфликт, хронический стресс.

Систематизация социально-психологических теорий и концепций отечественных и зарубежных авторов, затрагивающих проблему психологических особенностей семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, в современном обществе выявляют необходимость включить в фокус внимания, помимо реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, психологическое сопровождение и коррекцию психоэмоционального состояния родителей, повышение социальной адаптации семьи.

Список источников:

1. *Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект, 2000. - 357 с.*
2. *Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.: МГУ, 2006. – 304 с.*
3. *Варга А.Я. О двух подходах к изучению родительского поведения. / Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников. - М.: Просвещение, 2005. - 180 с.*
4. *Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 2008. -208 с.*
5. *Ковалева Л.Е. Микроклимат в семье. М.: АСТ Пресс, 2009. - 295 с.*
6. *Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 256 с.*
7. *Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: ИЦ «Академия», 2009. - С. 35-48.*
8. *Смирнова Е.О., Савина Е.А. Родители и дети: психология взаимоотношений.- М.: Когито - центр, 2000. - С. 167-187.*

ОСОБЕННОСТИ САОООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. В работе подвергается эмпирической проверке положение о том, что обедненная структура семьи – отсутствие одного из родителей в результате развода или смерти, выступает фактором, негативно влияющим на самооотношение ребенка, способствуя формированию у него низкой, неадекватной самооценки, неприятия себя, низкого самоуважения, неразвитости аутосимпатии, повышенной конфликтности, самоуничижения и самообвинения.

Ключевые слова: самооотношение, самооценка ребенка, полная и неполная семьи.

Abstract. The work undergoes empirical verification that the impoverished family structure – absence of one parent as a result of divorce or death — acts as a factor negatively affecting the child's self-attitude, contributing to the formation of low, inadequate self-esteem, self-rejection, low self-respect, and lack of self-sympathy, increased conflict, self- abjection and self-incrimination.

Key words: self-attitude, child's self-esteem, single parent and full families.

Семья – первый и важнейший институт социализации ребенка, сопровождающий человека в течение всего его жизненного пути. Его значение для когнитивного и личностного развития подрастающего поколения трудно переоценить. Основные нравственные нормы и первичные знания об окружающем мире, а также модели поведения закладываются именно в семье.

Семья как социально-педагогическая система характеризуется физической структурой, включающей в себя конкретных родственников - членов семьи, и теми взаимоотношениями и связями между ними, которые формируют психологический климат [12]. Каждый член семьи находится в определённых отношениях с другими и исполняет специфическую роль в данной социальной группе. Отношения в семье можно рассматривать как социальные связи между ролями [10]. Полной считается семья, в составе которой присутствуют оба родителя и хотя бы один их ребенок.

И чем более богаче, насыщеннее информационная среда в семье, полнее ее структура (количество родных, особенно взрослых, людей, проживающих совместно), тем больше для ребенка в таких условиях открывается перспектив в его дальнейшем социально-психологическом продвижении [11]. Отсутствие же хотя бы одного из родителей, существенным образом снижает воспитывающий потенциал семьи, способствуя появлению затруднений когнитивного, эмоционального и операционально-деятельностного характера у ребенка [9].

Дети, растущие в условиях безотцовщины, а, как правило, типичная неполная семья выделяется именно отсутствием родителя мужского пола, нередко могут переживать разного рода трудности и барьеры, которые сказываются напрямую как на психологическом статусе, так и на их интеллектуальном развитии и самосознании [1]. В результате, такие дети чаще своих сверстников из полных семей занимают уже во взрослой жизни более низкое социально-экономическое положение, а кроме того, для них нередки случаи экстраполяции модели неполной родительской семьи на аналогичное построение «первичной ячейки общества» в своей взрослой жизни [3]. У таких детей могут возникнуть предпосылки формирования негативной «Я-концепции», низкой и неадекватной самооценки и, в целом, непродуктивного самоотношения [5; 6].

Самоотношению, как структурному компоненту самосознания, отводится первостепенная роль в контексте его потенциалов, преобразующей активности, социальной значимости осуществляемой деятельности [8]. В психологии принято считать, что усвоенные личностью ценности составляют ядро самоотношения (самооценку) [2], которые определяют своеобразие ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования личности [4].

Исходя из теоретического анализа литературных источников по проблеме исследования, была выдвинута следующая гипотеза:

- дети, воспитывающиеся в неполных семьях, имеют более низкие показатели самооценки, самоуважения, аутосимпатии, а также им присущ более высокий уровень самоунижения и степень неадекватности самооценки в сравнении с их сверстниками из полных семей.

Основной целью эмпирического исследования было определено изучение особенностей самоотношения у детей младшего школьного возраста из неполных семей.

В проведенной работе предметом исследования выступили особенности самоотношения детей младшего школьного возраста из неполных семей.

Организация эмпирического исследования

Для проверки гипотезы было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие 44 человека в возрасте 10-11 лет: 22 респондента из неполных семей – первая (экспериментальная) группа и 22 испытуемых из полных семей – вторая (контрольная) группа. Диагностические замеры проводились на базе типичной городской общеобразовательной школы города Ижевска.

Методы и методики исследования:

1) теоретические - формально-логический, при проведении анализа научной литературы по проблеме исследования;

2) эмпирические – методика исследования самооценки С.А. Будасси [7]; шкала самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан) [13]; методика исследования самоотношения (МИС) В.В. Столина и С.Р. Пантिलеева [6].

Результаты эмпирического исследования

Полученные по методике С.А. Будасси данные свидетельствуют о том, что заниженная самооценка выявлена у 31 % детей из неполных семей и 17% детей из полных семей; адекватная самооценка определена у 38 % детей группы 1 (дети из неполных семей) и 58 % детей группы 2; завышенная самооценка наблюдается у 31 % респондента группы 1 и 25 % респондентов группы 2 (дети из полных семей).

Внутри групп идеальные и реальные оценки по Дембо-Рубинштейн достоверно различаются, то есть, дети вне зависимости от состава семьи, осознают необходимость прикладывать усилия для самосовершенствования. Таким образом, часть гипотезы о том, что дети, воспитываемые в неполной семье, имеют более низкую самооценку и большую ее неадекватность в сравнении со сверстниками, воспитываемыми в полной семье, подтвердилась.

Сравнение результатов по фактору самоуважение по методике самоотношения (МИС) В.В. Столина и С.Р. Пантилеева показало, что по шкале «открытость» у детей из полных семей высокий уровень имеют 23% (5 человек), средний уровень 72, 5% (16 детей), низкий уровень присущ 1 ребенку, что составило 4, 5% от общего количества первой выборки. Средний балл выборки по данной шкале составил 6,68 балла. По этой же шкале диагностируется отсутствие у детей из неполных семей высокого уровня, средний уровень имеют 95, 5% (21 человек), низкий уровень определен у одного ребенка, что составило 4, 5% от общего количества второй выборки. Средний балл выборки составил 5,5. Достоверность различий подтверждена применением критерия Манна-Уитни. Данные результаты позволяют заключить, что более открытыми являются дети, проживающие в полных семьях, в сравнении с детьми из неполных семей.

Проанализировав полученные данные по шкале «самоуверенность», было выявлено, что у детей из полных семей высокий уровень составляет 73% (16 человек), средний уровень 27% (6 детей), низкий уровень у детей данной группы отсутствует. Средний балл выборки по данной шкале составил 8,32 балла. У детей из неполных семей по данной шкале обнаруживается высокий уровень у 23% (5 ч.), средний уровень - 72, 5% (16 ч.), низкий уровень имеет 1 ребенок, что составило 4, 5% от общего количества второй выборки. Средний балл выборки составил 6,27. Выявленные различия позволяют говорить о том, что более самоуверенными являются младшие школьники, проживающие в полных семьях, нежели дети, воспитываемые в неполных семьях.

Проанализировав полученные данные по шкале «саморуководство», было выявлено, что у детей из полных семей высокий уровень составляет 45% (10 ч.), средний уровень 55% (12 ч.), дети с низким уровнем в данной группе отсутствуют. Средний балл выборки по данному фактору составил 7,14 балла. По аналогичной шкале у детей из неполных семей диагностируется высокий уровень у 14% (3 человек), средний уровень у 81,5% (18 ч.), низкий уровень имеет 1 человек, что составило 4,5% от общего количества второй выборки. Средний балл выборки составил 5,9.

Из результатов, полученных на основе применения критерия достоверности различий Манна-Уитни, следует, что более высокий уровень саморуководства имеют дети, проживающие в полных семьях, а уровень саморуководства детей из неполных семей значимо ниже.

Проанализировав полученные данные по шкале «Зеркальное «Я», было выявлено, что у детей из полных семей высокий уровень имеет 45% (10 человек), средний уровень 55% (12 ч.), низкий уровень у детей данной группы отсутствует. Средний балл выборки по данной шкале составил 7,55 балла. По той же шкале у детей из неполных семей высокий уровень наблюдается у 27,5% (6 ч.), средний уровень у 72,5% (16 ч.), низкий уровень также отсутствует. Средний балл выборки составил 6,55. Исходя из полученных результатов, можем говорить о том, что более высокий уровень зеркального «Я» имеют дети, проживающие в полных семьях, в сравнении со сверстниками из неполных семей.

Сравнение результатов по фактору «аутосимпатия» по методике самоотношения (МИС) В.В. Столина и С.Р. Панталева показало, что по шкале «самоценность» у детей из полных семей высокий уровень имеет 73% (16 человек), средний уровень 27% (6 ч.), низкий уровень отсутствует. Средний балл выборки по данной шкале составил 7,55 балла. Среди детей из неполных семей высокий уровень по данной шкале имеют 23% (5ч.), средний уровень наблюдается у 72,5% (16 ч.), низкий уровень имеет 1 ребенок, что составило 4,5% от общего количества второй выборки. Средний балл выборки составил 6,95. Из полученных результатов следует, что более высокий уровень по шкале «самоценность» имеют дети, проживающие в полных семьях, а дети из неполных семей, имеют уровень развития данной составляющей самоотношения достоверно ниже.

Диагностические замеры по шкале «самопринятие» показали, что у детей из полных семей высокий уровень характерен для 36% (8 детей), средний уровень имеют 59,5% (13 человек), и низкий уровень обнаруживается у одного ребенка, что составило 4,5% данной выборки. Средний балл выборки по данной шкале составил 6,77 балла. Распределение детей из неполных семей по этой же шкале имеет следующие значения: высокий уровень составил 36% (6 человек), средний уровень – 55% (12 детей), низкий уровень самопринятия составляет 9%

(2 ребенка). Средний балл выборки составил 6,36. Достоверность различий подтверждается на уровне тенденции, что также позволяет говорить о преимуществе самопринятия младших школьников из полных семей.

Результаты диагностики по шкале «самопривязанность» показывают, что у детей из полных семей высокий уровень составляет 73% (16 ч.), средний уровень 27% (6 ч.), и низкий уровень самопривязанности у детей данной группы отсутствует. Средний балл выборки по данной шкале составил 8,14 балла. Среди детей из не полных семей высокий уровень характерен для 23% (5 человек), средний уровень – 77% (17 детей), низкий уровень самопривязанности у представителей данной выборке отсутствует. Средний балл по выборке составил 6,04. С полученных результатов можем говорить о том, что намного выше уровень самопривязанности имеют дети, проживающие в полных семьях, чем у дети из неполных семей. Полученные результаты позволяют утверждать, что уровень самопривязанности у детей из неполных семей ниже, нежели у детей из полных семей.

По шкале «конфликтность» у детей из полных семей высокий уровень отсутствует, средний уровень характерен для 50% (11 ч.), низкий уровень тоже имеют 50% детей данной группы. Средний балл выборки по данной шкале составил 3,77 балла. По аналогичной шкале у детей из неполных семей высокий уровень имеют 9% (2 человека), средний уровень присущ 77,5% (17 детей), низкий уровень характерен для 3 человек, что составило 13,5% от общего количества второй выборки. Средний балл выборки - 5,3. Можно констатировать, что дети с неполных семей, более конфликтны, нежели дети с полных семей.

По показателю «самообвинение» выявлено, что у детей из полных семей высокий уровень отсутствует, средний уровень характерен для 50% (11 ч.), и низкий уровень самообвинения обнаруживается у 50% (11ч) детей данной группы. Средний балл выборки по данной шкале составил 3,73 балла. В свою очередь, дети из неполных семей имеют высокий уровень самообвинения 18% (4 ч.), средний уровень – 76,5% (17 ч.), низкий уровень самообвинения в данной выборке имеет 1 человек, что составляет 4,5% данной выборки. Средний балл по выборке составил 5,95. Достоверность различий подтверждается критерием Манна-Уитни. То есть, дети, проживающие в неполных семьях, имеют значительно более высокие показатели самообвинения, чем их сверстники из полных семей.

Таким образом, результаты сравнительного анализа между контрольной и экспериментальной группами младших школьников по фактору «самоуничижение» (интегральный показатель) по методике В.В. Столина и С.Р. Пантिलеева, свидетельствуют о том, что дети, проживающие в неполных семьях, имеют значительно выше уровень самоуничижения, нежели дети, проживающие в полных семьях. То есть, предположение о том, что дети,

воспитывающиеся в полных семьях, имеют более высокий уровень аутосимпатии, чем их сверстники из неполных семей, нашло свое подтверждение.

Подводя итог проведенного исследования, можно констатировать, что в целом поставленная цель достигнута, задачи решены, а выдвинутая гипотезы подтвердилась в полном объеме.

Список литературы:

1. Буюнов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. М.: Просвещение, 2000. - 207 с.
2. Гайфулин А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестник ТГПУ. – 2009. - № 1(79). – с. 73-76.
3. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье. – М.: Педагогика, 2009. – 159 с.
4. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. - 1989. - № 1. - С. 5-14.
5. Карбанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. - М.: Гардарики, 2006 - 320 с.
6. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: "Академия", 2003. 336с.
7. Корчуганова И. П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска (Методическое пособие). Под науч. Ред. профессора С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. - СПб: ЛОИРО, 2006. – 172 с.
8. Молчанова О. Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие / О.Н. Молчанова. – М.: Флинта, 2006. – 392 с.
9. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / ред. А. А. Реан. - СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. - 651 с
10. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой - Тбилиси: Мецниереба, 1989. - 204 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psylib.org.ua/books/sarjv01/index.htm> (дата обращения 15.02.18)
11. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании родителей / Развитие ребенка в семье, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография. – СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С.295-300.
12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб: Питер, 2008. – 672 с.
13. Яньшин П. В. Клиническая психодиагностика личности. Учебно-методическое пособие. - 2-е изд., испр. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

НЕБЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ПРЕДИКТОР АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье на основе анализа научных источников формулируется гипотеза о более высокой частоте обращения подростков из неблагополучных семей к деструктивно-агрессивному реагированию в усложненных ситуациях межличностного взаимодействия. Сравнительный анализ количественных и качественных характеристик проявлений агрессивности между подростками, имеющими алкогользависимых родителей и их сверстниками, проживающими в благополучных семьях, подтвердил выдвинутое предположение.

Ключевые слова: личность подростка, просоциальные семейные условия и неблагополучная семья, агрессивное поведение.

Abstract. Based on an analysis of scientific sources, the article formulates a hypothesis about a higher frequency of conversion of adolescents from dysfunctional families to a destructive-aggressive response in complicated situations of interpersonal interaction. Comparative analysis of quantitative and qualitative characteristics of manifestations of aggressiveness between adolescents with alcohol-dependent parents and their peers living in prosperous families confirmed the hypothesis.

Key words: adolescent personality, prosocial family conditions and dysfunctional family, aggressive behavior.

Актуальность исследования обусловлена тем, что большинство проблем, обусловленных трансформациями и инновациями в современном обществе преломляются через первичный институт социализации – семью. Роль и место семьи в процессе становления и развития члена общества трудно переоценить. Именно семья порождает, формирует и закрепляет нормы и правила поведения подрастающего поколения в окружающем мире, способствуя (или препятствуя) его личностной и когнитивной самореализации. Семья всегда представляет собой объединение людей, основанное на чувстве любви, взаимном доверии, безусловной поддержке и помощи [7].

Семья не находится в замкнутом пространстве – это открытая система, способная оказывать влияние на общество в целом и сама, в свою очередь, зарождается, функционирует и распадается под воздействием социальных факторов и условий различного характера (бытовых, материальных, духовных, производственных и т.д.) [1, с. 48-49].

Все большую роль в системе воспитательных институтов начинает играть межличностные отношения в семье, от продуктивного характера которых зависит благополучие и устойчивость внутрисемейных связей, в том числе

между поколениями. Старшие члены семьи задают определенные модели поведения в различных типовых ситуациях, транслируют ценности и традиции, интериоризация которых младшим поколением обеспечивает в дальнейшем, наряду с формированием характера и стиля поведения ребенка, основы формирования последующей молодой семьи [3].

В связи с чем приобретает большое значение для генерации, становления и закрепления просоциального поведения у детей, особенно подросткового возраста, в силу особенностей данного этапа взросления человека, благополучие семьи, ее положительный социально-психологический климат [9].

Большинство подростков, перебирая способы прояснения отношений со сверстниками, братьями и сестрами, выбирают тактику разрешения конфликтов копируя ее у родителей. Также достоверно установлено, что психологическое и физическое насилие над ребенком в семье не только существенно повышает частоту и интенсивность деструктивных реакций по отношению к сверстникам, но и способствует становлению склонности к агрессии в более зрелом возрасте, закрепляя физическую агрессию в стилевых характеристиках личности [4, с.78-80].

Агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2].

Одним из высоко деструктивных, характерных для отнесения семьи в разряд неблагополучных выступает алкоголизация ее членов, что, к сожалению, является достаточно часто встречаемым случаем в российской семье.

Алкоголизм – это «болезненное пристрастие к алкоголю, развивающееся вследствие привычного его употребления и ведущее к утрате человеком социально ценных духовных и физических качеств» [5].

Пьющий родитель не только сам отличается грубостью характера, разрешением внутрличностных проблем через деструктивное, агрессивное поведение, но и тем самым задает стереотипы подобных реакций в межличностных взаимодействиях своему ребенку [8]. То есть, говоря языком генетики, в неблагополучной (алкоголизированной) семье могут «наследоваться» механизмы агрессивного поведения, запускающиеся в напряженных ситуациях межличностного взаимодействия, из-за отсутствия у детей моделей партнерского диалогового разрешения трудностей и барьеров, транслируемых со стороны их родителей. Тем самым происходит социализация агрессии, которая, по мнению А.А. Реана: «есть процесс и результат усвоения навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности в ходе приобретения индивидом социального опыта» [6].

В связи с чем, особую актуальность приобретает изучение особенностей агрессивного поведения подростков из неблагополучных семей с целью

организации в дальнейшем эффективного психолого-педагогического сопровождения детей группы риска.

Цель работы – определение специфики проявления агрессивных поведенческих реакций у подростков из неблагополучных семей.

Предмет – специфика агрессивно-деструктивных поведенческих реакций подростка из неблагополучной семьи.

Объект изучения – агрессивное поведение детей подросткового возраста.

Для достижения обозначенной цели поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ существующих подходов к формированию агрессивного поведения у подростков из неблагополучных (алкогользависимых) семей.

2. Провести эмпирическое изучение по определению уровня проявления агрессивных реакций у подростков из неблагополучных семей и их сверстников, воспитывающихся в благоприятных семейных условиях.

Гипотеза исследования: уровень агрессивных реакций (их интенсивность) будет выше у подростков, которые воспитываются в неблагополучной семье, чем у их сверстников, воспитывающихся в просоциальных, психологически комфортных, межличностно-поддерживающих семейных условиях.

Характеристика выборки: в исследовании принимали участие 25 детей 13-15 лет из неблагополучных семей и 25 подростков того же возраста, проживающие в благоприятных семейных условиях.

Методы исследования:

- анкета «Критерии агрессивности у ребенка» (по Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) – пилотажное исследование;

- тест-опросник Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) – основное эмпирическое исследование.

Результаты эмпирического исследования.

Пилотажное исследование, проведенное на основе использования анкеты «Критерии агрессивности у ребенка» (по Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) показало, что у детей из неблагополучных семей очень высокий уровень агрессивности характерен для 69% респондентов, средний уровень имеют 31% подростков, дети с низким уровнем агрессивности в данной группе отсутствуют.

У подростков из «нормальных» семей высокий уровень составляет 0%, средний уровень присущ 22% детей, низкий уровень характерен для 78%, респонденты с высоким уровнем агрессивности в данной группе отсутствуют.

Из пилотажного исследования следует, что уровень агрессивности выше у детей, которые воспитываются в неблагополучных семьях, чем у детей, воспитывающихся благополучными родителями.

Для более детального анализа агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в разных по степени благополучия семьях, было проведено тестирование по методике Басса-Дарки.

Результаты исследования показали преобладание выраженности у подростков из неблагополучных семей всех показателей агрессивности.

Были получены следующие результаты по двум основным показателям:

Индекс враждебности, состоящий из первичных статистик шкал «обида» и «подозрительность». Это комплексная реакция, формирующая негативные чувства и отрицательные оценки людей и событий.

Индекс агрессивности, содержащий в себе показатели шкал «физическая агрессия», «вербальная агрессия» и «раздражение», отражает наличие у субъекта преобладания негативных чувств и легкость формирования деструктивных вербальных и физических реакций.

У подростков из неблагополучных семей показатель индекса враждебности в среднем по выборке соответствует норме – 8 баллов.

У 26 % детей из алкогользависимых семей индекс враждебности превышает норму, соответственно у 74% он в норме.

Этим же подросткам характерен показатель индекса агрессивности также превышающий норму – 25 баллов. 64% детей из неблагополучных семей имеют оценки превышающие норму, и только для 36 % свойственна величина индекса, не превышающая норму.

Все 100 % подростков из «обычных» семей характеризуются индексом враждебности в пределах нормы.

У детей этой же выборки индекс агрессивности в среднем также в норме. При этом 14 % детей имеют оценки, превышающие норму, 86 % имеют величину индекса, находящуюся в пределах нормы.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и показало существенное преимущество по проявлениям деструктивных реакций детей из алкогольно зависимых семей в сравнении с их сверстниками из благополучных семей. У них диагностируется в среднем значительно более высокий индекс агрессивности и враждебности в сравнении с подростками из семей, в которых не злоупотребляют алкоголем. Тем самым можно считать, что благополучие семьи выступает в качестве предиктора формирования особенностей агрессивного поведения подростка (силы, частоты и вида агрессивных реакций).

Список литературы:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия: Пер с англ. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с
3. Зимбардо Ф., Ляйпе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. – 464 с.

5. Личко А.Е., Попов Ю.В. *Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков.* - М.: Наука, 1988. – 25 с.
6. Реан А.А. *Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал.* 1996. № 5. С. 3-18.
7. *Семья: педагогика, психология, социальная работа.* М.: АСТ, 2010. – 576 с.
8. Ситников, В.Л. *Образ ребенка (в сознании детей и взрослых).* СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
9. Фельдштейн Д.И. *Трудный подросток.* М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. –206 с.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ГЛАВНЫЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНИКА НОВОГО СТОЛЕТИЯ

Аннотация: Семья – важный источник воспитания ребенка дошкольника. В статье рассматриваются основные аспекты семейного воспитания в формировании личности дошкольника, роль среды в воспитании ребенка нового столетия. Современные условия воспитания ребенка дошкольника нового столетия.

Ключевые слова: семья, воспитание, дошкольник, личность ребенка, среда

Abstract: the Family is an important source of education for a preschool child. The article deals with the main aspects of family education in the formation of a preschool child's personality, the role of the environment in the upbringing of a child of the new century. Modern conditions for raising a new century preschool child.

Family, education, preschool child, child's personality, environment

Система образования в современном мире претерпевает значительные изменения. Шагая в ногу со временем, используя нанотехнологии в воспитании ребенка дошкольника, мы переходим на новый этап в применении методов и приемов образовательного процесса. Дети нового столетия научились требовать от взрослого и добиваться желаемого – это одна из главных проблем, которую необходимо решить так, чтобы не нарушить психические процессы, которые формируются в дошкольном возрасте. Дети дошкольники нового столетия столкнулись с такими технологиями, которые не требуют от них особого труда в выполнении задач на изучение объектов окружающей действительности. Достаточно нажать одну кнопку и перед ними вопрос с готовым ответом. В первую очередь такие условия детям создают родители, отвечая положительно на каждое «хочу», приобретая современную технику: планшеты, телефоны, робототехнику, многофункциональные игрушки, уже в раннем возрасте.

Семья – это неотъемлемый фактор в формировании личности ребенка дошкольника, главный и важный источник будущего своего ребенка. Важно отметить, что в дошкольном возрасте у ребенка закладываются все основные особенности личности и определяется качество дальнейшего развития. Если проигнорировать особенности развития ребенка в этом возрасте, то это может неблагоприятно сказаться на его дальнейшей жизни. [2]

В первую очередь хочется говорить о семейной среде, в которой воспитывается ребенок нового столетия, строится его жизнь и деятельность. Именно эта среда устанавливает начальные контуры формирующегося у дошкольника образа мира, сформировывает целесообразный образ жизни, дает толчок в будущее.

Доказано, что ребенок уже с младенческого возраста формируется как существо социальное, для которого среда есть не только условие, но и источник развития. Поэтому родитель, в первую очередь, должен выбрать семейную среду для воспитания своего ребенка, взвесить все стороны и определиться, как и в каких условиях они будут строить будущее своего малыша.

В веке новых технологий, родители, озабоченные своей работой, создают для себя комфортные условия приобретая ребенку уже в дошкольном возрасте телефоны, тем самым освободив себя от времени, проведенного с ним. Дети утопают в телефонных, планшетных играх, в играх с роботами, и другими современными игрушками, забываются, входят в роли героев, с трудом отключаются от этого образа жизни. Рисуют войну, придумывают героев, которые всех убивают, изображают монстров. Когда родителям задаешь вопрос – «Положительно ли влияют эти игры на психическое состояние вашего ребенка?» Большинство отвечают – «Он успокаивается, когда получает в руки любимую игрушку». Дети нового поколения не знают слова «Нет». Они продолжают добиваться желаемого, криками, слезами, истериками. Именно в этот период семья ребенка должна перейти на воспитание не телефонами «лишь бы молчал», а на воспитание - словом.

Дети дошкольного возраста впитывают в себя информацию, как губка, они многое понимают, осознают, достаточно посадить его перед собой, поговорить, занять его более полезными видами игр – футбол, шашки, катание на лыжах с семьей, утомить его живыми играми и его состояние на психическом уровне будет в норме, так как в этот период ребенок не только физическую нагрузку получает, но и общение, эмоции. Семья выбирает принципы, по которым будет воспитывать своего ребенка и только родители являются первыми учителями своего ребенка, все остальные, лишь помощники в воспитании подрастающего поколения.

Современные условия общества ставят родителей в такие рамки, где они должны сделать выбор: либо мой ребенок будет иметь все, что предлагают в магазинах, либо мой ребенок будет иметь малое, но получать внимание со стороны родителей в играх, общении, прогулках. Только родитель выбирает этот путь и решает, как будет воспитывать своего ребенка.

Семейная среда – основная просвещенная сфера для дошкольника, охватывающая социально-поведенческое, предметно-пространственное, событийное, информационное окружение ребенка дошкольника.

Так же родители в меньшей или большей мере формируют условия воспитания. Например, создают благоприятную среду, порядок в доме, правильное питание, приобретают надлежащие игрушки, книги, домашних животных и другие средства воспитания. Уделяют внимание положительным эталонам и моделям поведения. От того, как сформирована среда воспитания, обуславливаются и методы влияния на дошкольника, их результативность

для его развития. Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая устанавливается умышленно или случайно. Семья может проживать мирно, относиться доброжелательно и к чужим людям, — но может и ругаться, злобствовать, демонстрировать бессердечность, неприязнь, не только к чужим, но и к своим родным. Какой образец показывают своему ребенку родители, такими становятся и дети.[1]

Строя семейную среду для воспитания ребенка, родитель ставит перед собой цель, которая будет направлять его в нужное русло воспитания ребенка. Дошкольник нового столетия научился отстаивать свою точку зрения, научился добиваться желаемого, в первую очередь, он берет эту информацию из семейной среды. Мы можем утверждать, что родители отошли от прошлых принципов воспитания, они не научили ребенка останавливаться, когда ему говоришь – нет, нельзя. Родитель дает свободу в выборе игр, в выборе мультфильмов, но ведь эта не главная задача в воспитании ребенка. Родитель в первую очередь должен научить ребенка жить самостоятельно. А перед нами картина: родитель раздевает ребенка, а он держит в руках телефон. Этот принцип выбирает сам родитель, а ребенок пользуется и получает удовольствие от желаемого.

Важно отметить, что семейное воспитание нового поколения претерпевает значительные изменения, родители выбирают удобный путь для себя, а не для ребенка. Создают среду, в которой ребенок – царь, а родители подчиненные. «Я хочу, значит так и будет» - девиз ребенка нового поколения. Поэтому говорить о семейном воспитании, как о главном факторе развития подрастающего поколения, можно очень много и долго. Мы отходим от старых традиций воспитания, каждый год условия меняются, приходят родители с новыми принципами и пожеланиями «Ему можно все!».

Семейное воспитание дошкольника нового столетия – новый метод в педагогике, который требует дополнительного изучения и разработки направлений в работе с такими детьми и родителями. Мы не можем переубедить родителя и предложить ему другие направления в воспитании ребенка, они создают микроклимат в семье, согласно новым условиям в обществе. Поэтому дети нового столетия – это дети, которые знают свое место в мире и умеют твердо сказать – «Хочу» на желаемое, а родители создают для этого максимальные условия.

Список литературы:

- 1. Антикеева Л.Р., Антикеев А.Х., Бурсакова М.С. Семья как фактор личностного развития ребенка//Вестник ОГУ. 2014*
- 2. Радостева А.Г. Родительство как психологическое явление. Факторы, влияющие на его формирование// Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2013*
- 3. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. - М.: Огни, 2013. - 272 с*

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья акцентирует внимание на предикторах суицидальности, связанных с семьей, детско-родительскими отношениями и деструктивными формами воспитания в семье. Названы факторы, которые, по мнению автора, на современном этапе развития общества определяют суицидальность молодых людей студенческого возраста. Среди факторов: несформированность системы ценностей; утрата (или отсутствие) смыслов; деформации в целеполагающей деятельности; импульсивность, эмоциональная и личностная незрелость, инфантильность; отсутствие критического мышления; наличие акцентуаций или патологических проявлений характера; отягощенность посттравматическим стрессовым расстройством. Автор отмечает, что большинство перечисленных факторов формируются и развиваются в семье.

Ключевые слова: суицидальное поведение; факторы суицидального риска; личностные особенности; семейные факторы суицидальности.

The article emphasizes attention on the reasons of suicidal behavior, related to the family, relations between parents and children, along with destructive forms of bringing up in a family. The article names factors, which (in the author's opinion) determine suicidal tendencies among youth at the modern stage of society's development. These factors include immature value system, loss (or absence) of sense, deformation in the goal-setting mechanism, emotional and personal immaturity, infantilism, absence of critical thinking, presence of accentuations or pathological properties of character; post-traumatic stress disorder. The author points out that the major part of these factors forms and develops in the family.

Keywords: suicidal behavior; suicidal risk factors; personality traits; family factors of suicide.

На тему суицидального поведения написано значительное количество научных статей, монографий, аналитических обзоров и других работ, основывающихся на исследованиях авторов. Они выполнены в рамках многих социальных наук, но как явление психологическое суицид особенно отражен в исследованиях психологической и медицинской наук. Именно эти отрасли человеческого знания пытаются использовать накопленные сведения с целью оказания психологической и медико-социальной помощи людям, которые так радикально распорядились своей жизнью.

В социуме существует целый ряд групп риска касательно суицидальных тенденций. Страшнее всего то, что одна из них – это молодые люди, подростки. Последние данные статистики говорят о неизменно высоком уровне суицидов

среди молодежи. Не стала исключением и территория Донбасса, где с 2014 года ведутся боевые действия, что является крайне травмирующей ситуацией в жизни не только тех людей, которые вынуждены защищать малую Родину с оружием в руках, но и гражданского населения, которое испытывает чрезвычайный, травматический стресс. Дети и подростки, растущие в условиях военного конфликта, испытывают крайне травмирующие воздействия на психику, происходят значительные трансформации личности. В посттравматической симптоматике суицидальное поведение является одним из важнейших определяющих маркеров. Именно отягощенность суицидального поведения наличием посттравматического стрессового расстройства или его отдельных симптомов является отличительным признаком суицидальных тенденций среди молодежи, проживающей в условиях военного конфликта.

Несмотря на достаточно разносторонние исследования суицидального поведения молодежи, студенчества, с каждым случаем неизменно возникают с новой остротой вопросы о факторах, наиболее значимых для формирования такого поведения, о факторах, оказавшихся ключевыми при переходе от суицидальных мыслей, замыслов к собственно самоубийственному действию.

Еще более остро встают вопросы профилактики такого поведения, вопросы о том, что не было сформировано семьей в личности молодых людей, которые выбирают такой способ решения жизненных проблем.

Среди авторов отечественной суицидологии, исследовавших самые разные стороны проблемы, А.Г. Амбрумова, Н.А. Бердяев, В.М. Бехтерев, С.А. Бородин, Е.М. Вроно, А.Л. Галин, И. Ганзин, С.В. Конончук, Ц.Л. Короленко, М. Ковач, А.С. Михлин, В.П. Москалец, А.Н. Моховиков, Ю.Р. Сидорик, Л.Э. Орбан-Лембрик, Е.Б. Старовойтенко, В.А. Тихоненко, Л.М. Шестопалова и многие другие.

Существует многочисленное количество различных классификаций суицидального поведения, его типов; не меньшее количество и классификаций методов, причин самоубийственной активности. Также разнообразны и ракурсы анализа: с точки зрения значимости различных факторов – психологических, социальных, биологических, генетических; с точки зрения совершения суицидальных действий психически здоровым или психически больным субъектом; с точки зрения социально-психологической дезадаптации личности в условиях микросоциального конфликта; с точки зрения суицидальных предикторов депрессии, злоупотребления алкоголем, наркотиками; с точки зрения дифференциации суицидов по возрасту, полу, профессиональной и социальной принадлежности, по способу, времени и частоте совершения; с точки зрения психологической помощи и коррекции суицидального поведения, возможности профилактики и предотвращения.

Однако ситуация с суицидальной активностью молодежи не стала более подконтрольной. Однозначно можно сказать, что суицид – явление

многофакторное, комплексное, и рассматривать его можно только в совокупности всех возможных агентов внутреннего и внешнего влияния.

Попытки определить превалирующие факторы в рамках тех или иных теорий убедили ученых, что ни одна отдельно взятая теория не сможет дать исчерпывающие объяснения этого явления. Современная суицидология уходит от дискуссий о доминировании каких-либо важных (с точки зрения авторов предлагаемых теорий) факторов и отдает предпочтение интегративному биопсихосоциальному подходу. Именно в контексте такого подхода позиция В.П. Москальца, Ю.Р. Сидорика. Важнейшей предпосылкой для появления суицидальной активности (намерений, действий), считают ученые, является совпадение таких глобальных факторов:

1) благоприятное касательно суицидальности течение биохимических и психических процессов, которые создают высокий уровень личностной склонности к суициду;

2) тяжелые, конфликтные, кризисные жизненные обстоятельства;

3) жизненные события (ситуации, провоцирующие суицидальность. (То, что часто называют «эффектом последней капли»).

Первый фактор является определяющим, второй и третий – стимулирующими [3, с.68]. В аналогичных кризисных ситуациях далеко не все выбирают самоубийство. Выбор прежде всего зависит от личностной склонности к суициду.

По данным ЮНИСЕФ [4, с.3], во всех странах мира суициды входят в число десяти ведущих причин смерти населения. Прогнозируется, что к 2020 году суицид выйдет на второе место в мире как причина смерти ... В группе молодежи в возрасте 15-34 лет суицидальная смертность входит в «тройку» лидирующих причин смерти.

Наш опыт оказания экстренной психологической помощи дает возможность поделиться некоторыми соображениями касательно причин суицидальности молодых людей, студенчества, связанных (прямо или опосредованно) с семейными агентами влияния, что и стало предметом исследования данной статьи.

Выборку исследования составили более 100 человек на разных этапах суицидальной активности (44 респондента: мужчин и женщин, имеющих суицидальные попытки и проходивших психологическую реабилитацию в специальных учреждениях (на стадии постсуицидального кризиса); абоненты «Телефона Доверия» – Службы экстренной психологической помощи г. Луганска (на стадии суицидальных намерений или текущего суицида); клиенты индивидуальных психологических консультаций автора (на стадии суицидальных угроз или предшествующих попыток). Все респонденты молодого возраста.

На семейные факторы суицидального поведения молодых людей в последнее время обращают внимание все больше авторов (хотя эти факторы и не уходили с поля зрения ученых, однако сейчас ситуация с суицидальностью подростков и студенчества говорит об особой их значимости). О значении детско-родительских отношений, их особенностях, структуре, динамике формирования – в исследованиях отечественных и зарубежных ученых: Л.И. Божович, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, И.С. Кона, А.Г. Ковалева, В.Л. Леви, В.А. Петровского, Т.М. Титаренко, Р. Кэмпбелл, Д. Чопра, В. Сатир и многих других. В контексте суицидальности молодых людей обращают на себя внимание следующие факты. К.В. Сыроквашина, Е.Г. Дозорцева выделяют следующие семейные характеристики: проблемы психического здоровья и суицидальное поведение среди родственников, особенности отношений, привязанности и наличие конфликтов в семье [5, с.11]. Кроме того, особым образом отличается ситуация потери родителя (одного или обоих) в случае смерти (ситуация, актуальная для Донбасса); разрушение семьи в результате развода; существенное значение играет неудовлетворенность отношениями, отсутствие эмоциональной поддержки со стороны родителей, авторитарно-репрессивный стиль воспитания отца и отсутствие заботы со стороны матери [5, с.12]. Л.М. Чепелева, Э.Л. Дружинина [7] обращают внимание на то, что традиционно суицидоопасными считались так называемые «неблагополучные» (социально незащищенные, с низким воспитательным потенциалом, низким интеллектуальным уровнем, эмоциональной холодностью родителей) семьи. Но сегодня и так называемые «благополучные» (формально соответствующие социально принятым ориентирам) семьи утрачивают способность выстраивать гармоничные и конструктивные взаимоотношения со взрослеющими детьми. Как отмечают авторы, «остро встает проблема «психологического сиротства детей» в семье: высокая занятость родителей, стремление к карьере, повышению материального уровня эмоционально отдаляет родителей и детей, увеличивает духовную дистанцию, нарушает глубинные связи между ними. При этом резко обостряется противоречие между усиливающейся по мере взросления ребенка его потребности во внимании и непрерывным ослаблением этого внимания к нему со стороны родителей» [7, с.65-66].

Наши обобщения, полученные в рамках исследования жизненного пространства личности, дают возможность отметить нарушение психологической экологичности жизненной ситуации личности суицидента, проявляющееся в самых разных сферах жизнедеятельности. Суицид является результатом разрушения (или несформированности) личностных смыслов субъекта, крушения жизненного мира и тех сфер, где было что-то значимое, важное, определяющее существование человека. Главными предикторами, определяющими содержание жизненного пространства, являются

мировоззренческие позиции личности, ее система ценностей. Типичные эмоциональные реакции являются отражением отношения и содержания значимых жизненных тем. Важными элементами, отражающими содержание жизненного пространства личности, являются взгляды молодого человека, касающиеся своего будущего, выстраивание перспектив и целей, что составляет опору для дальнейшей их реализации. Глубинный кризис и разрушение основополагающих жизненных устоев отражает содержание жизненного пространства человека с суицидальными мыслями. В этот период кризисность наблюдается в мировоззрении, ценностной сфере, настоящий период жизни выглядит лишенным смысла, тревожным, безрадостным, будущее либо безнадежно и неопределенно, либо не представляется никак. Стремление к суицидальному действию часто отражает ситуацию, когда эмоциональные переживания, страдания не услышаны близкими, значимыми людьми. Это еще раз говорит об опосредованности суицидальности молодежи внутрисемейными факторами, отражающими как отстраненно-безэмоциональное отношение к детям, так и потакающе-гиперопекающие отношения (суициденты из таких семей часто прибегают к демонстративно-шантажным суицидам).

Назовем факторы, обуславливающие суицидальные тенденции в поведении и сознании молодых людей, студенчества, которые характерны, на наш взгляд, именно для современной ситуации и связаны с семейной дисфункцией.

1) Несформированность (размытость) системы ценностей.

Известно, что именно семья формирует ту систему ценностей, которая долгое время будет определять направление и содержание жизненной активности молодого человека. Представления об экзистенциальных, глобальных человеческих ценностях, нравственных законах, определяющих сосуществование в мире с другими людьми, составляют опору, регулирующую стратегию жизни субъекта. Даже в период формирования автономных ценностей (как правило, в период юности), они не становятся радикально отличными от ценностей семьи, рода, культуры, в которой человек воспитывался и развивался. Размытость системы ценностей лишает молодого человека ориентиров, опоры в жизни, делает существование бессмысленным; нет представления о важном и несущественном, сама жизнь утрачивает ценность.

2) Утрата (или отсутствие) смыслов.

Жизнь представляется лишенной смысла: ничто не ценно и не значимо. Если ситуация выглядит так, то очень сложно человека удержать в этой жизни. Именно эмоционально-теплые и близкие отношения в семье создают убеждение, что жизнь прекрасна и в ней много всего, заслуживающего внимания и поиска.

А.Б. Холмогорова, ссылаясь на исследования А. Бека, отмечает, что «чувство безнадежности, выражающееся в отсутствии жизненной перспективы

и утрате смысла поиска этой перспективы, является важнейшим предиктором суицида». [6]. В исследованиях А. Бека и соавторов именно по этому фактору различались случаи фатальных и не фатальных исходов. [6]. В свое время В. Франкл рассматривал утрату смысла в качестве главного фактора суицидального риска. Современные техники когнитивной терапии как раз и связаны с коррекцией когнитивных искажений суицидента и формированием / поиском смыслов, дающих основу для продолжения жизни.

3) Деформации в целеполагающей деятельности.

К этой группе причин мы относим отсутствие у молодых людей значимых целей, неспособность к волевым усилиям, потакание упрощенным, гедонистическим потребностям. Солидарную точку зрения находим в исследовании Л.М. Чепелевой, Э.Л. Дружининой, которые констатируют, что «многие современные дети не приобретают в семье способность прилагать усилия в достижении цели, в преодолении трудностей, что снижает формирование у них волевых процессов». [7, с.66]. Создается впечатление, что чем утруждать себя обоснованием целесообразности и необходимости, родителями в системе воспитания выбран путь потакания, что в итоге лишает ребенка способности выстраивать приоритеты и прилагать усилия, ставить и достигать цели, получать удовольствие от преодоления трудностей и получения опыта успеха.

4) Импульсивность, эмоциональная незрелость, эмоциональная неустойчивость.

Импульсивность проявляется в неспособности осмыслить, критически взвесить свое суицидальное решение, спрогнозировать ужасные последствия своего поступка. Эмоциональная незрелость, отсутствие культуры эмоций значимо связаны с неразвитым сопереживанием/ сочувствием другим людям, эгоцентризмом, слабым волевым контролем.

Культура эмоций, способы эмоционального реагирования тоже усваиваются в ходе детско-родительского взаимодействия. Так, С.В. Березин, Ю.Б. Евдокимова отмечают, недостаточное удовлетворение базовых потребностей в любви, привязанности, безусловном принятии в течение длительного времени формирует «безэмоциональный, угнетенный характер». У такого типа личности прослеживаются: интеллектуальная пассивность, вялость эмоциональных реакций, неуверенность в себе, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, подавленность, аутоагрессивность» [1, с.36-42].

5) Инфантильность, личностная незрелость.

Типичными характеристиками молодых суицидентов оказываются избегание ответственности, нетерпимость, неспособность к ответственному поведению. Многие молодые люди с суицидальными наклонностями демонстрируют особенности поведения и уровень когнитивного, эмоционального, личностного развития характерный для подросткового

возраста, что дает повод предполагать затянувшийся подростковый кризис, отсроченное взросление, признаки инфантильности и зависимости. Это, как правило, связано с «тепличными» условиями, созданными в семье, инвалидизирующим «симбиозом» в отношениях, не создающих предпосылки для проявления самостоятельности и субъектной активности.

б) Отсутствие критического мышления, подверженность манипуляциям, деструктивным влияниям (СМИ, Интернет-группы и др.).

Современное информационное пространство представляется достаточно агрессивным и разрушающим во влиянии на психику, особенно несформировавшейся личности. Средства массовой информации сыграли свою роль в появлении «подражательных» суицидов, характерных для подростков, особенно девочек [2]. Многие исследователи обращают внимание на влияние социальных сетей на суицидальную активность. Появление «групп смерти» со всей очевидностью продемонстрировали отсутствие контакта и доверительных отношений между родителями и детьми (очень часто родители не знают, чем занимаются их дети, чем интересуются, о чем переживают); отсутствие содержательных интересов у взрослеющих подростков, бессмысленное времяпрепровождение, не наполненное значимой деятельностью, достойными целями; отсутствие познавательной активности в освоении жизни, неспособность получать впечатления и переживать эмоции. Желание испытать яркие эмоции, получить «адреналин» толкают молодых людей к рискованным поступкам.

Как показала практика, противодействие «группам смерти» возможно только через работу с сознанием личности, с формированием критического мышления, развитием личностной зрелости, способности противостоять деструктивным влияниям, а это возможно только при наличии выстроенной системы ценностей и смыслов, что снова возвращает нас к значимости семейных факторов.

7) Патологические проявления характера, наличие акцентуаций.

8) Пограничные состояния.

Суицидогенность двух вышеперечисленных факторов подтверждается многочисленными исследованиями, однако и эти факторы действуют в комплексе с другими.

9) Отягощенность наличием симптомов посттравматического стрессового расстройства.

Фактор, особенно значимый для молодых людей, проживающих в условиях военного конфликта. Экстремальность, травматичность происходящих событий, интенсивный страх за свою жизнь и жизнь близких, ощущение беспомощности и невозможность повлиять на ситуацию оставляют след на всю жизнь. И в этой ситуации семья является опорой и той основой, которая может

дать возможность выжить и справиться с самыми сложными жизненными обстоятельствами.

Таким образом, в проблематике суицидального поведения молодежи определяющее значение имеет состояние взаимоотношений родителей и детей, развития этих отношений на протяжении взросления ребенка.

Весь комплекс факторов, обуславливающих суицидальное поведение, действует в совокупности и тесной взаимосвязи. Безусловными антисуицидальными факторами являются развитие личности подростков и юношества, гармоничные и конструктивные отношения в семье. Важнейшие навыки стрессоустойчивости и жизнестойкости формируются в семье. Семья является основой формирования ценностей и смыслов, базовых убеждений личности, что создает опору в самых сложных обстоятельствах жизни молодого человека.

Каждый конкретный человек, имеющий суицидальные мысли или тенденции, обладает собственным своеобразным набором «суицидальной уязвимости» (А.Б. Холмогорова), которую составляют различные личностные особенности и своеобразие отношений с близким окружением. Следовательно, личностные характеристики и семейная ситуация - одни из наиболее существенных предикторов суицидальной активности.

Для профессиональных психологов-консультантов проблема суицидального поведения – одна из самых сложных, и является проверкой профессионализма и личностной стойкости консультанта.

Список источников:

1. Березин С.В., Евдокимова Ю.Б. *Социальное сиротство: дети и родители : Материалы к курсу «Педагогическая психология»*. – Самара, 2003.
2. Любов Е.Б. *СМИ и раздражительное суицидальное поведение. Ч.1. // Суицидология. 2012. № 3. С.20-28.*
3. *Психологія суїциду. : Посібник. / За ред. В.П. Москальця. – Київ: Академвидав, 2004. – 288 с.*
4. *Смертность российских подростков от самоубийств. ЮНИСЕФ, 2011. / Авторск. кол-в: Иванова А.Е., Сабгайда Т.П., Семенова В.Г. и др. – Москва, 2011. – 132 с.*
5. Сыроквашина К.В., Дозорцева Е.Г. *Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков. // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т.24. № 3. С.8-24. DOI: 10.17759/cpp.20162403002.*
6. Холмогорова А.Б. *Когнитивная психотерапия суицидального поведения: история разработки, современное состояние, перспективы развития. [Электронный ресурс]. // Медицинская психология в России: электрон.науч.журн. – 2013. – № 2 (19). – URL: <http://medpsy.ru>*
7. Чепелева Л.М., Дружинина Э.Л. *Значение психологической отчужденности родителей и детей в формировании суицидальной склонности подростков. // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. – С.65-68.*

КИБЕРВИКТИМИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Аннотация: В статье представлен анализ конструктивных и деструктивных особенностей использования Интернет-ресурсов; рассмотрены понятия, «кибервиктимизация», «кибервиктимность», «киберагрессия» и ее виды (троллинг, кибербуллинг и астротурфинг), представляющие опасность для детей и подростков в киберпространстве и негативно влияющие на процесс их социализации.

Ключевые слова: дети, подростки, кибервиктимизация, кибервиктимность, киберагрессия.

Abstract: The article presents an analysis of the design and destructive features of the use of Internet resources; The categories “cybervictimization”, “cyber aggression” and its types (trolling, cyberbullying and astroturfing) are considered that are dangerous for children and adolescents in cyberspace and negatively affect the process of their socialization.

Key words: children, adolescents, cyber victimization, cyber aggression.

В настоящее время роль информационных технологий в жизни детей и молодежи настолько велика, что невозможно игнорировать их очевидную социальную значимость. Согласно данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного 4 апреля 2018 г., доля пользователей сетью Интернет в первом квартале 2018 года составила 80 % или 90 млн человек (по сравнению с опросом ВЦИОМ 2014 г. – 66 % россиян или 76,3 млн), среди молодежи от 18 до 24 лет она превышает 95 % [5].

Инициативный всероссийский опрос, проведенный «ВЦИОМ-Спутник» 3-4 апреля 2017 г. позволил получить следующие данные: виртуальное пространство чаще всего используют для общения с друзьями и близкими – 64% россиян, как источник информации и новостей – 60%, развлечений – 54%, получения образования/самообразования – 49%, осуществления банковских операций – 46%, покупки товаров и услуг – 34%. По мнению респондентов, отключение интернета станет серьезным событием для 37% молодежи в возрасте 18 лет [1].

Результаты опроса Фонда «Общественное мнение», проведенные с декабря 2017 по февраль 2018 г. с участием 24 тыс. респондентов, показали, что наибольшее количество интернет-пользователей проживает в Северо-Западном Федеральном округе – 71 % суточной интернет-аудитории, меньше всего – в Приволжском Федеральном округе – 60 %. По гендерному признаку доля пользователей в течение месяца составляет 44,6 млн женщин и 38,2 млн мужчин [8].

Результаты исследования «Проникновение Интернета в России: итоги 2017 года», проведенного Российским филиалом исследовательского концерна GfK Group на выборочной совокупности 12 тыс. человек, показали, что аудитория интернет-пользователей в возрасте от 16 лет и старше составила 87 млн. человек, что на 3 млн больше, чем в 2016 г. [10].

По данным Mediascope, одной из крупнейших компаний на российском рынке в сфере медиа-исследований, за год российская интернет-аудитория увеличилась на 4 %. Быстрее всего растет количество интернет-пользователей, имеющих смартфоны (55 % населения страны), в то время как число пользователей со стационарных устройств (компьютеры и ноутбуки) снизилась на 2 % (до 54 % населения). Жители малых населенных пунктов (44 % всех пользователей) выходят в интернет только с одного типа устройств, в то время как в крупных городах большинство использует два и более гаджета [3].

Наибольшую популярность у россиян завоевал Яндекс; его среднедневная аудитория за месяц в городах составляет 45 млн. человек в возрасте 12-64 лет, а самым востребованным мобильным приложением стал ресурс «ВКонтакте» со среднедневной аудиторией 13 млн человек. Вторую строчку в топе занимает теряющий популярность ресурс «Одноклассники». Мессенджер Whatsapp (18 %) обходит по популярности сети Facebook (13 %) и Instagram (12 %) [9].

Кроме того, исследование фиксирует увеличение времени, которое пользователи проводят ежедневно в сети Интернет – около трех часов (с использованием десктопа – 115 мин/день; с использованием мобильного интернета – 104 мин/день). Большую часть времени – 22 %, респонденты проводят в социальных сетях; 52 % россиян ежедневно заходят хотя бы в одну из социальных сетей, 62 % пользователей в возрасте 12-64 лет – в мессенджеры [11].

Ежегодное увеличение аудитории интернет-пользователей, приобретение нескольких видов устройств с выходом в Интернет, усовершенствование их технических и функциональных возможностей, ценовая доступность для различных категорий потребителей дает основание утверждать, что использование Интернет-технологий и Интернет-ресурсов имеет целый ряд конструктивных аспектов.

Во-первых, Интернет позволяет удовлетворить потребность в информации, необходимой как в учебной деятельности (текстовые, видео-, аудио-файлы, подборки книг, статей, которые учащиеся используют для подготовки домашнего задания, самообразования, расширения кругозора, хобби и т.д.), так и в повседневной жизни (практические советы по кулинарии, домоводству, и т.д.).

Во-вторых, доступность информационно-коммуникационных технологий позволяет получить качественное дистанционное образование детьми и подростками из различных социальных слоев населения, что способствует

преодолению бедности, улучшению качества жизни, сохранению человеческого капитала.

Позитивными аспектами дистанционного образования являются высокая доля самостоятельной работы учащегося; выбор удобного места и времени для обучения, графика занятий; контроль знаний, осуществляемый посредством электронной почты, Skype через диалог с преподавателем, что позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения. Данный вид образования может быть востребован как при получении общего (полного) образования в случае домашнего обучения, так и всех уровней профессионального, дополнительного образования и самообразования.

В-третьих, интернет-технологии позволяют подросткам расширить круг общения, найти друзей, единомышленников с помощью социальных сетей «ВКонтакте», Facebook, Instagram, Twitter; продемонстрировать свое отношение к материалам, выложенным в Instagram; прокомментировать фотографии, выразить свое отношение к тому или иному материалу, с целью увеличить собственную аудиторию, что позволяет молодому человеку, с одной стороны, продемонстрировать свои способности, а с другой – получить признание широкой аудитории (что можно оценить по количеству подписчиков, «лайков» и репостов).

В-четвертых, через интернет-сайты, чаты, интернет-форумы возможно создание социальных сообществ, отвечающих возрастным, гендерным, профессиональным и другим требованиям. Примером могут служить волонтерские, благотворительные, развлекательные, культурные, спортивные и другие виды проектов.

В-пятых, интернет-пространство частично снимает барьеры страха и тревоги, дает подростку возможность экспериментировать с разными социальными ролями, не боясь негативной оценки и социальных санкций, которые бы последовали при реальном общении.

В-шестых, интернет-технологии позволяют ускорить передачу и получение информации; дают возможность сохранить информацию в телефоне или компьютере для дальнейшего тиражирования или воспроизведения; скрыть или показать эмоции при помощи смайлика – изображения человеческих эмоций на письме с помощью специального набора символов или графического изображения; одновременно поддерживать беседу с несколькими людьми, территориально находящимися на расстоянии друг от друга [2].

Вместе с тем, как и любой феномен, виртуальная коммуникация имеет и деструктивные проявления, которые связаны с демонстрацией агрессии в межличностных отношениях пользователей. К ним относят: совершение преступлений, незаконные контакты, манипулирование сознанием и поведением, кибер-агрессию и кибервиктимизацию.

Термин «кибер-агрессия» впервые был введен в научный оборот в 2007 г. доктором философии Д. Шабро, и означает форму девиантного поведения в интернет-среде, которая включает оскорбления, унижения, издевательства, разоблачения, агрессивные нападки, манипулирование преследования посредством коммуникативных технологий [16].

Основными видам кибер-агрессии являются: троллинг, кибербуллинг (кибермоббинг) и астротурфинг.

Троллинг выступает наиболее популярной формой негативного поведения в виртуальном пространстве и представляет собой процесс размещения на сетевых Интернет-площадках провокационных сообщений с целью создания напряжения для возникновения и эскалации конфликта посредством нарушения правил сетевого этикета. С помощью различных методов агрессор моделирует конфликтную ситуацию, как правило, сразу в нескольких сетевых сообществах, получая от процесса моральное удовольствие. От нападков сетевых агрессоров-манипуляторов не застрахован ни один из участников виртуальной коммуникации, поэтому можно с уверенностью утверждать, что троллинг, как социально-психологическое явление, крайне негативно влияет на сетевую коммуникацию в целом [6].

Кибербуллинг является самым опасным видом кибер-агрессии, т.к. наносит не только психический, эмоциональный, но и физический вред, вызывая психические расстройства, нарушение психо-эмоционального развития, депрессию, социальную изоляцию, суицид. В научной литературе можно встретить термин «буллицид», означающий гибель жертвы буллинга.

Кибербуллинг (кибермоббинг) включает в себя преднамеренные агрессивные действия против избранного объекта травли в Интернет-пространстве, которые на протяжении длительного времени систематически осуществляются индивидом или группой посредством информационных технологий. Троллинг и кибербуллинг имеют схожие цели – получение удовольствия от негативной реакции и страданий жертвы. Однако, в отличие от троллинга, где агрессия ограничивается оскорблениями, кибербуллинг предполагает использование насильственных действий антисоциального характера [7]. В ряде исследований травлю жертвы группой людей выделяют в отдельный подвид агрессии – кибермоббинг.

Рост масштабов кибербуллинга связан с тем, что более 80% российских подростков имеют профиль в социальной сети; у каждого шестого из них более 100 друзей; 4% детей имеют более 300 друзей в социальной сети [13]. Данные факты свидетельствуют об интенсивности коммуникации современных детей, который часто заметно превышает уровень общения в реальной жизни. Кроме того, анонимный характер интернет-общения позволяет некоторым подросткам реализовать агрессивные наклонности.

Астротурфинг означает искусственное формирование общественного мнения путем масштабного негативного комментирования в интернет-пространстве с использованием особого программного обеспечения и/или специально нанятых пользователей. Технология применяется для вытеснения мнения реальных людей на веб-форумах, для организации поддельных кампаний в интернете, которые создают ложное впечатление о ком или о чем-либо. Для достижения своих целей астротурферы нередко используют троллинг для дискредитации неугодных идей, устранения конкурентов [13].

Термин «виктимность» впервые был введен в научный оборот Л.В. Франком, который определил его как способность стать жертвой при определенных обстоятельствах; неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима [14]. Другими словами, виктимность обусловлена определенными физическими, психологическими, социальными признаками личности, повышающими вероятность стать жертвой (преступления, несчастного случая, насилия и т.д.). Процесс становления жертвой носит название виктимизации.

Термин «кибервиктимность» означает способность стать жертвой преступления в Интернет-пространстве. Чаще всего кибервиктимизации подвержены дети и подростки, так как в силу своих психофизиологических характеристик, они отличаются доверчивостью, наивностью, конформностью, легко поддаются манипуляциям из-за недостаточной сформированности критического мышления, умения в полной мере оценить сложившуюся ситуацию, недостатка социального опыта, информации о рисках в сети.

По данным международного исследования, проведенного в семи европейских странах (Германия, Греция, Исландия, Нидерланды, Польша, Румыния, Испания) методом анкетирования с целью выявления уровня кибервиктимизации подростков 14-17 лет (n= 12 372) были установлены корреляционные связи между полом, возрастом детей, количеством времени, проведенном в сети, а также образовательным уровнем и семейным статусом родителей. Наибольший уровень кибервиктимизации выявлен в Румынии (37,3%), наименьший – в Испании (13,3%). Основными провоцирующими факторами являются пол (девочки становятся жертвами чаще мальчиков), возраст (наиболее уязвимы дети подросткового возраста 13-14 лет), использование социальных сетей, длительное пребывание он-лайн (более двух часов ежедневно), отсутствие контроля со стороны родителей, психологические и личностные проблемы (изоляция, тревожность, низкая самооценка), а также социокультурные и социально-экономические факторы, влияющие на доступ к интернет-ресурсам, наличие/отсутствие законодательства, направленного на безопасное их использование [15].

Наряду с уже указанными формами кибер-агрессии, существуют и другие деструктивные аспекты Интернет-коммуникации, в частности, чрезмерное погружение в виртуальную реальность, утрата способности к реальному общению и выстраиванию взаимоотношений со сверстниками, что в дальнейшем может стать барьером для обучения, трудоустройства, создания семьи, спровоцировать социальную изоляцию, одиночество, различные формы аддиктивного и асоциального поведения.

По данным международного исследовательского проекта “EU Kids Online” (в России выборочная совокупность составила 1 025 детей в возрасте 9-16 лет), 43 % российских подростков в возрасте 11-16 лет заявили о наличии одного или нескольких признаков чрезмерного увлечения Интернетом, по сравнению со сверстниками из Италии – 17 % и Эстонии – 49 % [4].

Кроме того, анонимность виртуального общения, трудности идентификации личности участников коммуникации, могут создать условия для вовлечения детей и молодежи в деструктивные организации: религиозные секты, экстремистские или террористические сообщества, «группы смерти»; совершения преступлений на сексуальной почве из-за отправления фото и видеоматериалов незнакомым лицам; добавление их в подписку; отправление личной информации.

Помимо прочего, длительное пребывание в сети Интернет может создать предпосылки для формирования Интернет-зависимости, пристрастия к азартным online играм, что особенно пагубно сказывается на формирующейся личности подростка. Так, по результатам исследования, проведенного в Макао (Китай), 6,6% учащихся 12-22 лет активно играют в online игры, среди которых 10,7% и 25% молодежи соответственно имеют ту или иную форму зависимости [12].

Таким образом, рост информационных технологий расширил возможности использования виртуального пространства. Наряду с конструктивными возможностями сети Интернет, существуют и деструктивные технологии, разрушающие личность ребенка, которые существенно увеличивают риск суицида, приводят к снижению успеваемости, эскалации агрессии и насилия в школе и группе сверстников, эмоциональным и психологическим проблемам, что необходимо учитывать при проведении психологического консультирования, профилактики и коррекции девиантного, зависимого поведения детей и подростков, обеспечения их безопасности в сети Интернет.

Список источников:

1. *А если без интернета!?* // *Официальный сайт ВЦИОМ. [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116148> (дата обращения: 01.08.2018). – Загл. с экрана.*

2. Анетян М.К. Особенности виртуальной коммуникации // Молодой ученый. –2015. – №3. – С. 939-941.
3. Аудитория интернета в России выросла на 4% // Официальный сайт Компании Медиаскоп [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <http://mediascope.net/press/news/812866/> (дата обращения: 29.07.2018). – Загл. с экрана.
4. Дети России он-лайн // Официальный сайт Фонда развития Интернет [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <http://detionline.com/research/about> (дата обращения: 01.08.2018). – Загл. с экрана.
5. Жизнь в Интернете и без него // Официальный сайт ВЦИОМ. [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9024> (дата обращения: 30.07.2018). – Загл. с экрана.
6. Заморкин А.А. Виртуальные коммуникации как социокультурный феномен современности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2014. 21 с.
7. Иеромонах Тихон (Васильев). Негативные аспекты виртуальной коммуникации и их пастырская оценка // Христианское чтение. – 2016. – № 6. – С. 318-319.
8. Интернет в России: динамика проникновения. Зима 2017–2018 гг // Официальный сайт ФОМ [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/13999> (дата обращения 29.07.2018). – Загл. с экрана.
9. Новое о цифровой грамотности, или россияне осваиваются в сети // Официальный сайт ВЦИОМ [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115657> (дата обращения: 01.08.2018).
10. Проникновение Интернета в России: итоги 2017 года [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: https://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dy-na_content/RU/Documents/Reports/2018/GfK_Rus_Internet_Penetration_in_Russia_20172018.pdf (дата обращения: 01.08.2018). – Загл. с экрана.
11. Развитие интернета в регионах России // Официальный сайт Яндекс [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: https://yandex.ru/comp-any/researches/2016/ya_internet_regions_2016 (дата обращения: 01.08.2018). – Загл. с экрана.
12. Результаты международного исследования PISA–2015 [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <http://www.docme.ru/doc/1347262> (дата обращения: 01.08.2018). – Загл. с экрана.
13. Социальные сети делают подростков одинокими и агрессивными [Электронный ресурс] // [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: <https://www.saratov.kp.ru/daily-/25825/2802020/> (дата обращения: 01.08.2018). – Загл. с экрана.
14. Франк Л. В. Виктимология и виктимность: учеб. пособие для студентов юрид. фак-та, Душанбэ: Изд-во «Ирфон», 1972. 111 с.
15. Athanasiou K, Melegkovits E, Andrie EK, et al. Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14-17-year-old adolescents across seven European countries // BMC Public Health. 2018. № 18(1). Pp. 800-815.
16. Chibbaro, J.S. School counselors and the cyberbully: interventions and implications // Professional School Counseling. 2007. № 11 (1). Pp. 65-67.

ВЗГЛЯД ЖЕНЩИН НА НОРМЫ ГЕНДЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРЕЙ И ОТЦОВ: КОНФЛИКТ РОЛЕЙ ИЛИ КОМПЛИМЕНТАРНОСТЬ?

Аннотация: Гендерные нормы регулируют и контролируют поведение мужчин и женщин, способствуя сохранению и передаче социального опыта, на основе идеалов и ценностей общественной жизни. В статье приведен сравнительный анализ гендерных норм для отцов и матерей, а также их потенциальная комплиментарность.

Ключевые слова: гендерные нормы, материнство, отцовство, феноменологическое интервью.

Abstract: Gender norms regulate and control the behavior of men and women, contributing to the preservation and transfer of social experience, based on the ideals and values of public life. The article presents a comparative analysis of gender norms for fathers and mothers and its potential complementarity.

Keywords: gender norms, motherhood, fatherhood, phenomenological interview.

Совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола, называется гендером. Согласно концепции О.А. Ворониной, в сознание детей внедряются гендерные нормы в процессе воспитания в семье, далее системой образования, СМИ и культурой данного этноса в целом. Гендерные нормы формируют вполне определенные правила поведения и создают представления у личности о том, как ведет себя «настоящий мужчина» и «настоящая женщина» [2]. Синонимичными понятию «гендерные нормы» являются термины «нормы мужского и женского поведения», «нормы гендерного поведения», «социальные и культурные нормы поведения мужчин и женщин», «нормативное поведение мужчин и женщин». И.С. Клецина и Е.В. Иоффе [6, С.9-11] выделяют следующие характеристики гендерных норм:

1. В гендерных нормах находят отражение идеалы и ценности общественной жизни мужчин и женщин, доминирующие в обществе в конкретный исторический период, формирующиеся на основе государственной гендерной идеологии и политики.

2. Гендерные нормы регулируют и контролируют поведение мужчин и женщин как представителей больших групп, способствуют сохранению и передаче социального опыта, определяют содержание ролей мужчин и женщин как членов общества. При этом гендерные нормы содержат как позитивные предписания, так и негативные (запреты), предполагающие санкции за уклонение от их исполнения.

3. Гендерные нормы, как и другие виды социальных норм, отличаются устойчивостью, изменения происходят медленно.

Гендерные нормы регулируют ролевое поведение и отношения мужчин и женщин как членов таких групп как: дружеские сообщества, семья, добрачные, романтические и любовные отношения в паре. Они позволяют распределить права, обязанности и функции между членами группы, при этом не существуют в виде четких инструкций, а действуют как негласно существующие правила поведения [6, С.13]. О.Н. Калачикова, М.А. Груздева отмечают, что главными мужскими ролями являются отец, сексуальный партнер, защитник, хозяин, глава семьи, добытчик, а женскими – роли матери, сексуального партнера, хранительницы очага и хозяйки. При этом роль матери предполагает отсутствие забот, не связанных с семьей, личных интересов и мотивов [4, С.68].

В российской социологии разработана типология семей в соответствии с распределением гендерных ролей:

1. традиционные (патриархальные) – базируются на дифференциации «половых» ролей (муж – глава семьи, кормилец, жена – мать и хозяйка);

2. эгалитарные семьи основаны на модели двух кормильцев \ двух домохозяев, между которыми равноправные, взаимозависимые отношения во всех сферах семейной жизни;

3. семьи смешанного типа – объединяет супругов, которые наравне участвуют в материальном обеспечении, при этом домашняя работа, воспитание детей остаются женской обязанностью (модель двойной нагрузки, «контракт работающей матери») [1, 3].

Как отмечает М.А. Кашина: «Если для женщин переход к эгалитарным нормам поведения является побегом из «добровольного рабства в «уютном концлагере» семейной жизни» (Б. Фридан), то куда придут мужчины в результате такого перехода (к эгалитарной маскулинности), для многих из них не очевидно. Такая черта эгалитарной маскулинности как большая вовлеченность в семейные дела и воспитание детей является желаемым типом поведения пока еще для очень ограниченного круга российских мужчин, хотя число таких мужчин в последние годы, безусловно, растет» [5]. Социальные представления о материнстве влияют на сферы, находящиеся и за пределами семейного взаимодействия, например, они приводят к изменениям во взаимных ожиданиях самой женщины и ее работодателя [7]. У. Поллак отмечает, что гендерные стереотипы «отца-добытчика» и «отца-мачо» препятствуют полноценной реализации отцовских функций: в обоих случаях отец эмоционально отстранен от ребенка и его матери [8, С. 170-178].

При анализе литературных данных по гендерным нормам современного российского общества нами подробно рассмотрены опросники «Нормы мужского поведения» и «Нормы женского поведения» [6].

В опроснике «Нормы мужского поведения» маркер «семья» встречается лишь в 3 высказываниях из 39. Утверждения сформулированы следующим образом:

15. Мужчину должны уважать в семье, потому что он добытчик (прямая шкала).

22. Мужчины, выполняющие типично женские обязанности (приготовление еды, уборка, уход за детьми и их воспитание), могут гордиться тем, что делают (обратная шкала).

38. Мужчине не обязательно стремиться к высоким достижениям в профессии, главное – это благополучие в семье (обратная шкала).

Все они относятся к блоку «Ориентация на достижения», отражающий стремление мужчины состояться в профессиональной карьере, быть добытчиком, главой семьи, иметь высокий социальный статус. Выбор формулировок и их минимальный перечень отражает низкую значимость для общества отцовский роли.

Обратная ситуация происходит с опросником «Нормы женского поведения»: 17 из 48 утверждений содержат маркеры «семья» и «дети». Более того, несмотря на то, что авторами выделена отдельная шкала «Установка на замужество и материнство» и дополнительно рассматривается аналогичная по своей сути шкала – «Готовность заботиться о семье и близких людях», тема семьи и детей является ключевой и в других блоках – «Стремление быть хорошей хозяйкой» (формулировки ставят под сомнение стремление к уюту и комфорту как особенности женщины, проявляемой ею и в других сферах жизни, а также не будучи обремененной семейными отношениями). Также полагаем, что формулировка п.15. «Чтобы удачно выйти замуж, девушкам нужна привлекательная внешность, а не хорошее образование» из блока «Значимость привлекательной внешности» ограничивает сферу действия на женщину гендерных норм только семьей, что не соответствует действительности. Ранее упомянутая шкала «Готовность заботиться о семье и близких людях» также сформулирована довольно узко, предполагая прежде всего брачные отношения и заботу о близких родственниках. Однако такие фемининные качества, как стремление оберегать, поддерживать, заботиться, а также повышенная по сравнению с мужчинами чувствительность и эмпатия также находят свою реализацию не только в семье, но при выборе профессии и индивидуальных особенностях реализации профессиональных задач, взаимодействии с окружающими.

Нами проведено исследование гендерных стереотипов женщин-матерей по отношению к мужчинам-отцам. Для получения качественных данных нами было проведено полуструктурированное феноменологическое интервью, в котором приняло участие 15 женщин (возраст: от 27 до 74 лет, 53% находятся в браке, остальные – на момент интервью не состоят в отношениях; 60% имеют 1

ребенка, 40% – двоих). Текст полуструктурированного интервью состоит из 20 вопросов. Результаты, представленные в данной статье, строятся на анализе четырех вопросов, касающихся гендерных стереотипов отношений между мужчиной и женщиной, являющихся родителями общего ребенка:

1. *Как Вы думаете, какова роль матери в жизни ребенка?*

2. *Какова роль отца в жизни ребенка?*

3. *Какова роль ребенка в жизни взрослого?*

4. *Что по-вашему включает в себя «женское счастье»?*

Исходя из контент-анализа высказываний участников интервью было выделено четыре основных блока гендерных ожиданий женщин-матерей от мужчин-отцов, встречающихся у всех опрошенных:

1. *«Опора» для женщины и ребенка, «плечо» для женщины, «сила» для ребенка.*

2. *«Защита» ребенка и женщины, «ответственность» мужчины, «спокойствие» женщины рядом с мужчиной.*

3. *«Целостность», «гармония», «параллельное» движение, «равновесие», быть «рядом», «идентичность» (как одинаковость) в паре мужчина – женщина.*

4. *«Пример», «правила», «нормы поведения» для ребенка*

По отношению к женщине-матери выделены следующие блоки:

1. *«Опора» и «поддержка» для ребенка.*

2. *«Защита», «ответственность», «понимание», «теплота», «доброта» по отношению к ребенку*

3. *Изначальное «единство» матери и ребенка в период беременности, «инстинкт», «зависимость», сепарация или поглощение ребенка матерью*

4. *«Пример», «воспитание», «развитие полноценной личности» ребенка*

Исходя из анализа полученных данных нами выявлено следующее:

1. в высказываниях женщин видна иерархия в первом («Опора») и втором («Защита») блоках: ожидания, что мужчина станет «плечом» в первую очередь для женщины, а потом уже для ребенка. При этом сами женщины готовы обеспечивать безопасность и защищенность именно ребенку;

2. если женщина-мать находится под «защитой» «ответственного» мужчины-отца, то она становится «спокойной», т.е. способной к полноценному проявлению «понимания», «теплоты», «доброты» по отношению к ребенку. Исходя из ответов испытуемых, речь идет не о комплиментарности ролей матери и отца или их идентичности, а о иерархичности взаимодействия в семье, в основе которой лежит максимальная включенность мужчины в обеспечение безопасности и защищенности семьи, лишь в следствии которой у женщины будут оставаться «силы» на эмоционально теплое и заботливое отношение к ребенку;

3. восприятие важности «совместного» воспитания ребенка проявляется в ожиданиях того, что отец будет вводить «правила», «нормы поведения» для ребенка (т.е. заниматься социализацией), а мать «развивать полноценную личность», способную испытывать счастье и удовольствие от собственной жизни (т.е. обеспечивать процесс индивидуализация). Именно на основе «равновесия» двух позиций ребенок будет развиваться «гармонично»;

4. при активности отца женщина стремится к сепарации от ребенка. Поглощение внутриличностного пространства и его подавление связаны с недостатком других «ответственных» фигур в понимании матери, что является следствием собственных страхов и гиперопеки ребенка в состоянии незащищенности и отсутствия личных опор.

Выявленные в ходе феноменологического интервью тенденции являются общеизвестными и рассматриваются в различных отраслях социологии, психологии и педагогики, в том числе указаны в вышеперечисленных литературных источниках.

Выводы:

1. На текущий момент действующие гендерные нормы в родительстве распределяют ответственность и обязанность по отношению к ребенку неравномерно: с максимальной нагрузкой на мать ребенка и минимизируют взаимодействие с отцом. В обществе наблюдается перекос в сторону возложения ответственности за семью только на женщину, «освобождая» мужчину от ответственности за качество семейных отношений.

2. Результаты проведенного феноменологического интервью показали наличие у женщин выстроенной иерархической модели ожиданий ролевого поведения в семье от мужчины-отца. В основе иерархии лежит способность создать атмосферу безопасности и защищенности более слабых членов, а не только финансовая стабильность и обеспеченность.

3. Соответствие поведения реального мужчины существующим гендерным стереотипам существенно осложняет реализацию родительских функций и разрушает отношения внутри семейной системы. Восприятие семейной ситуации матерью серьезно отличается от восприятия отцом: выявленный конфликт гендерных норм скрыт от мужчины, поскольку его действия соответствуют представлениям общества о норме его отстраненности и минимальной включенности во взаимодействие внутри семьи.

4. В случае если женщина не чувствует защищенности по отношению к себе и своему ребенку и вынуждена самостоятельно ее обеспечивать, отношения с партнером могут терять для нее смысл и ценность (это согласуется со статистическими данными, что именно женщина становится инициатором развода). По-видимому, в ситуации понимания важности равных совместных усилий по развитию и воспитанию ребенка и несоответствия гендерных норм ролевого поведения отца данной задаче, женщина испытывает больший

дискомфорт от сложившейся ситуации внутри семьи, резко увеличивающий нагрузку на ее психологические ресурсы.

Список источников:

1. Айвазова С.Г. *Контракт «работающей матери»: нарушение или расторжение?: (к вопросу об особенностях гендерной политики в современной России // Женщина в российском обществе. 2011. №3. С. 13-22.*
2. Воронина О.А. *Гендер // Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. Региональная общественная организация «Восток – Запад. Женские инновационные проекты». М.: Информация XXI век, 2002. С. 21-24.*
3. Задворнова Ю.С. *Дифференциация домашнего труда в российской семье: гендерные стереотипы и современные традиции // Женщина в российском обществе. 2014. №1. С. 51-58.*
4. Калачикова О.Н., Груздева М.А. *Гендерные стереотипы в современной семье: мужчины и женщины (на материалах социологического исследования) // Женщина в российском обществе. 2019. №1. С. 64-76.*
5. Кашина М.А. *Кому, зачем и почему нужны «гендерные нормы...»? // Женщина в российском обществе. 2017. №3. С. 110-115.*
6. Клецина И.С., Иоффе Е.В. *Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография. – М.: Проспект, 2019. – 144 с.*
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. *«#Онажемать»: имплицитные социальные представления о материнстве в современном российском интернет-дискурсе. // Женщина в российском обществе. 2018. №1. С. 67-77.*
8. Поллак У. *Настоящие мальчики: как спасти наших сыновей от мифов о мальчишестве / пер. Е. Желниной. М.: Ресурс, 2014. 512 с.*

ПОНИМАНИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ ИНСТРУКЦИИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Аннотация: В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы изучения понимания вербальной инструкции старшими дошкольниками. Представлены экспериментальные данные, характеризующие исследуемый психический процесс.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, подготовка к школе, вербальная инструкция, понимание речи.

Abstract: the article deals with the theoretical aspects of the problem of studying the understanding of verbal instructions by older preschoolers. Experimental data describing the investigated mental process are presented.

Keywords: children of senior preschool age, preparation for school, verbal instruction, understanding of speech.

Одной из сложных форм восприятия как психического процесса, является восприятие речи, которое включает в себя «принятие слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении» [2, с. 168]. Таким образом, восприятие речи проходит через две фазы – собственно восприятия и понимания речевого высказывания

Понимание речи представляет собой «процесс превращения фактического содержания воспринимаемой речи в стоящий за ней смысл» [5, с. 44]. Анализ работ А. М. Леушиной, Е. А. Тархановой, на примере решения арифметических задач, показал, что многие дети испытывают трудности в понимании содержания не только учебной задачи (восприятие задачи как рассказа, не понимание смысла вопроса к задаче), но и обращенной к нему речи взрослого (трудности в составлении и решении задач) [3].

На понимание ребенком речевой инструкции влияет уровень развития произвольного внимания, словесно-логического мышления, кратковременной памяти, слухового восприятия. В 6-7 лет ребенок способен воспринимать и выполнять какую-либо деятельность в соответствии со сложной речевой инструкцией, а также действовать по самоинструкции, которая, в свою очередь, развивается в коллективных играх и играх с правилами. Здесь важная роль отводится регулирующей функции речи.

Восприятие вербальной инструкции старшими дошкольниками как этап понимания учебной задачи является основным звеном при подготовке к школе. Усвоение любого учебного материала начинается с его восприятия. Так, П.Я. Гальперин в своей теории поэтапного формирования умственных действий выделял две части осваиваемого предметного действия: понимание

(ориентировочная часть) и умение его выполнить (исполнительская часть) [1]. Т.А. Ткаченко предложила использовать моделирование в процессе обучения и развития детей старшей и подготовительной к школе группах. Педагог в своей методике учит составлять схемы и использует их как вспомогательное средство, способствующее развитию связной речи и мышления в составлении описательных рассказов [4, с. 16-21].

Восприятие и понимание вербальной инструкции зависит от достаточного уровня развития таких психических процессов как внимание, память, мышление, речь, слуховое восприятие, а процесс понимания вербальной инструкции зависит от умения разбивать целое на части, выстраивать план действий.

Педагоги-практики обращают свое внимание на то, что современные дети испытывают затруднения в восприятии и понимании вербальной инструкции. С целью выявления особенностей понимания вербальной инструкции старшими дошкольниками, нами был проведен диагностический эксперимент. Экспериментальную группу составили 18 детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования уровня развития произвольного внимания, умения действовать по образцу, по методике «Домик» Н.И. Гуткиной показали: 39% детей демонстрируют высокий уровень, 56% - средний уровень, у 5% - низкий уровень развития произвольного внимания. В целом, дошкольники умеют действовать по образцу, но все же допускают неточности или вовсе не следуют образцу.

Результаты исследования уровня развития свойств (переключение, распределение) произвольного внимания по методике «Проставь значки» (В.Богомоллов), показали: 33% участников эксперимента демонстрируют высокий уровень, 45% - средний, 22% - низкий уровень способности к переключению и распределению внимания. При выполнении теста дети испытывали трудности (ошибки при заполнении геометрических фигур соответствующими знаками), некоторые не уложились во время.

Исследование уровня развития концентрации и устойчивости произвольного внимания при помощи корректурной пробы Бурдона (детский вариант) показало: 39% детей демонстрируют высокий уровень, 61% - средний уровень развития концентрации внимания. 33% детей демонстрируют высокий, у 50% - средний, у 17% - низкий уровень развития устойчивости внимания. Данные показатели развиты в пределах нормы, но также требуют их дальнейшего развития.

Данные по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина показали следующие результаты развития произвольной сферы, умения действовать в соответствии со словесной инструкцией: 39% участников экспериментальной группы показали высокий уровень, 28% - средний, 33% - низкий. Отсюда

следует, что у детей данной группы действие по словесной инструкции вызывает трудности (незнание направлений влево-вправо, не способность самостоятельно доводить начатый узор до конца).

Данные по методике «Выполни команду» Л.Е.Кузнецова показали следующие результаты уровня развития слухового восприятия: 33% старших дошкольников имеют высокий уровень, 45% - средний, 22% - низкий. Дети при выполнении упражнений испытывали трудности в регуляции движений, путались в положении тела.

Данные по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия показали следующие результаты развития кратковременной памяти: 61% участников группы демонстрируют высокий уровень, 22% - средний, 17% - низкий. В целом, дети с заданием справились успешно.

Исследование связной речи по методике «Последовательные картинки» А. Бине показало, что 39% демонстрируют высокий уровень развития словесно-логического мышления и связной речи: они смогли разделить задачу и свои действия на этапы и успешно справились с заданием. 22% группы демонстрируют средний уровень, у 39% - низкий уровень по данному критерию: рассказы детей носили описательный характер отдельных объектов картинки, словарный запас отличался скудностью.

Проведя анализ полученных результатов, мы выявили проблемные зоны в развитии детей экспериментальной группы, которые могут служить причиной трудностей в восприятии и понимании вербальной инструкции. К ним относятся не достаточной уровень развития произвольной сферы, внимания и его свойств, не умение разбивать задачу и свои действия на этапы, не достаточный объем кратковременной памяти.

На основе результатов диагностики нами были определены направления развивающей работы.

Список источников:

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 387 с.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб.пособие для студентов педвузов. - М.: АСТ: Астрель, 2005. С. 168.
3. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1974. 368с.
4. Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. №10. 1990 г. С. 16-21.
5. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. - М.: Знание, 1984. С.44.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИВНЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация: дезадаптивные дети как правило испытывают затруднения начиная с раннего возраста, которые проявляются в нарушении поведения. Причинами такой дезадаптации часто становится недостаточное развитие интеллектуальных возможностей ребенка или задержка психического развития (ЗПР). У данной категории детей часто наблюдаются поведенческие нарушения, которые по мере взросления приобретают достаточно устойчивый характер и труднее поддаются коррекции, так как становятся привычным поведением для самого ребенка. Образовательная кинезиология позволяет более успешно реализовывать коррекционные программы за счет активизации деятельности головного мозга.

Ключевые слова: образовательная кинезиология, задержка психического развития, дезадаптация детей дошкольного возраста.

Abstract: Maladaptive children tend to experience difficulties from an early age, which are manifested in behavioral disorders. The reasons for this maladjustment are often insufficient development of the child's intellectual capabilities or mental retardation (PID). In this category of children, behavioral disorders are often observed, which become quite stable as they grow up and are more difficult to correct, since they become habitual behavior for the child himself. Educational kinesiology allows you to more successfully implement corrective programs by activating the activity of the brain.

Keywords: educational kinesiology, mental retardation, maladjustment of children of preschool age.

На сегодняшний день, дети имеющие различные отклонения психического характера составляют достаточно большой процент от детей с нормальным развитием. Так статистические данные 2019 года показывают, что при суточной рождаемости около 5 тысяч детей, 50% относятся к детям, которые в последствии имеют трудности в адаптации и относятся к категории дезадаптивных детей [6]. Дезадаптивные дети как правило испытывают затруднения начиная с раннего возраста, которые проявляются в нарушении поведения [2]. Причинами такой дезадаптации часто становится недостаточное развитие интеллектуальных возможностей ребенка или задержка психического развития (ЗПР). ЗПР- это незрелость психических функций, связанная с замедленным созреванием головного мозга [5]. Как правило причинами такой незрелости являются неблагоприятные факторы социальной среды развития ребенка, внутриутробные патологии, патология родов, недоношенность и др. Симптомы задержки развития можно диагностировать уже в раннем и

дошкольном возрасте. В школьном возрасте процент таких детей составляет в среднем от 5 до 11 %.

Если обратиться к систематике К.С. Лебединской, то она выделяет несколько типов ЗПР [4]:

1. ЗПР конституционного происхождения;
2. ЗПР соматогенного происхождения;
3. ЗПР психогенного происхождения;
4. ЗПР церебрально-органического происхождения.

Как правило все формы ЗПР имеют определенные клинические проявления, выражающиеся в том, что на фоне сохранности познавательного интереса отмечается недоразвитие сложных форм мышления, дефицит внимания, слабость осмысленного запоминания. Эмоционально-волевая сфера часто незрелая, отмечается неспособность к планированию и самоорганизации. В зависимости от органического компонента может отягощаться астенией, возбудимостью, гиперсензитивностью. Основное отличие ЗПР от умственной отсталости заключается в том, что у данного диагноза как правило временный характер и положительный прогноз с перспективой компенсации [5].

Из практических наработок дефектологов, логопедов и психологов известно, что чем раньше поставлен диагноз и чем раньше начинается коррекционная работа, тем быстрее и благополучнее будет развитие ребенка. К сожалению, при задержке психического развития страдают не только когнитивные навыки, но часто наблюдаются и поведенческие нарушения, которые по мере взросления приобретают достаточно устойчивый характер и труднее поддаются коррекции, так как становятся привычным поведением для самого ребенка. Именно поэтому ранняя коррекция так необходима ребенку с задержкой психического развития.

В основе коррекционной работы выделяют несколько направлений:

5. Психологическая коррекция внимания, мышления, памяти, восприятия, формирование представлений, речи и чтения, постановка моторных стереотипов.
6. Работа с мотивацией и формированием поведенческой стратегии преодоления.
7. Симптоматическое сопровождение (логопедическая коррекция, ЛФК, массаж, фармакотерапия).
8. Нейропсихологическая коррекция: налаживание сенсорных и моторных межполушарных связей, кинезиологическая программа [4].

В направлении нейропсихологической коррекции на сегодняшний день используется большое количество методик и упражнений. Все они приносят свой положительный результат, при правильной постановке диагноза и правильном подборе упражнений. Однако, не каждый психолог дошкольного учреждения владеет глубокими знаниями нейропсихологической науки, как

правило это специалисты отдельного направления. Для специалиста психолога дошкольного учреждения нейропсихологическая диагностика и коррекция как правило доступна только при условии специального обучения, что не всегда возможно и доступно. При таком положении дел хочется обратить внимание специалистов на методы образовательной кинезиологии, известные под названием «Гимнастика мозга».

Упражнения, предлагаемые в комплексе гимнастики помогают развивать и восстанавливать природные возможности человека, его индивидуальные способности, позволяют сформировать навыки самопомощи и самокоррекции в учебной деятельности и повседневной жизни детей и взрослых. Образовательная кинезиология – это особое холистическое психолого-педагогическое направление, основанное на специально организованных движениях, оптимизирующих деятельность мозга и тела. Программа «Гимнастика мозга» Пола и Гейл Деннисонов в 1993 году получила награду «Дельта Каппа Фи» от Калифорнийского Университета и на протяжении многих лет активно используется психологами во всем мире. Многолетняя мировая практика применения методики в России показала, что достигается полное устранение или значительное исправление различных форм неспособности к обучению, хронических стрессовых состояний, нарушения зрения, слуха, координации движений, снижение проблем речевого развития [1].

На базе ГБДОУ детский сад № 7 Московского района, г. Санкт-Петербурга, реализующего общеобразовательную программу развития детей дошкольного возраста, как и во многих других учреждениях в наличии имеются дети с ОВЗ, имеющие задержку психического развития. Комплекс диагностических методик, имеющихся в арсенале штатного психолога ДОУ позволяет выявлять таких детей и далее, по результатам ТПМПК и их рекомендациям, реализовывать индивидуальный маршрут развития. Так как таких детей в общеобразовательном учреждении не много, то у специалиста есть возможность осуществлять индивидуальный подход и проводить лонгитюдное исследование отдельных случаев с оценкой динамики и результата.

За два года полная программа «Гимнастики мозга» была использована в трех случаях.

1. У девочки 4,5 лет по заключению ТПМПК поставлен диагноз ЗПРР церебрально-органического происхождения. В анамнезе преждевременные роды (36 недель), врожденный порок развития мозга, врожденный порок развития почек, врожденный порок развития сердца. Ребенок относится к категории ЧБД. Зная о трудностях ребенка, родители постоянно занимались развитием девочки в специализированных центрах с логопедами, психологами и дефектологами. Использование фармакологических средств затруднено в силу

аллергических реакций организма ребенка. Объективно на момент первичного обследования наблюдалась задержка речевого развития – отсутствие фразовой речи, нарушение произношения звуков, дефицит внимания, память ослаблена, слуховая память на низком уровне. Уровень невербального интеллектуального развития ниже возрастной нормы, уровень вербального развития значительно ниже нормы. В поведении отмечается замкнутость, высокий уровень тревожности. В основе коррекции лежала программа образовательной кинезиологии. На протяжении 10 дней с ребенком и родителем проводилось разучивание всех упражнений «Гимнастики мозга». Далее на протяжении 30 дней с ребенком проводился полный комплекс упражнений. На следующем этапе перед реализацией коррекционно-обучающей деятельности ребенок выполнял специально подобранный комплекс упражнений, так называемые «балансы действий», описанные в программе образовательной кинезиологии. Так, например, для концентрации внимания рекомендуется выполнять упражнения «перекрестный шаг», «энергизатор» и «рокер». Для лучшего понимания информации и активизации процессов мышления используются упражнения «перекрестный шаг», «думательный колпак», «слон», «крюки». Программа реализовывалась на протяжении 2-х лет. К моменту поступления в школу отмечалась положительная динамика в развитии. У ребенка невербальный уровень интеллектуального развития находился в пределах возрастной нормы, вербальный уровень интеллектуального развития соответствовал нижней границе нормы. В поведении отмечались значительные улучшения, повысился уровень адаптационных возможностей и коммуникативных навыков, ребенок стал общаться со сверстниками, появились друзья, девочка стала проявлять активность на занятиях, участвовать в творческих мероприятиях ДОУ.

2. Мальчик, 5 лет. Родители обратились с жалобой на гиперактивность и импульсивность ребенка, что проявлялось в агрессивном поведении по отношению к детям в группе детского сада, невнимательности при выполнении заданий, высокой подвижности, навязчивых движениях и плаксивости. При обследовании отмечается низкий уровень концентрации и объема внимания, память снижена, мышление нарушено. Ребенок испытывал трудности при выполнении задания «последовательные картинки», не мог объяснить причинно-следственные связи, испытывал трудности при выполнении задания «что перепутал художник». Родителям ребенка было предложено пройти ТПМПК, но они отказались. Для ребенка была разработана программа индивидуального сопровождения в основе которой лежала образовательная кинезиология. Через полгода у ребенка отмечались значительные улучшения в поведении, ушли навязчивые движения, улучшилась крупная и мелкая моторика, повысилась концентрация внимания, увеличился объем памяти. Далее родителям было предложено продолжать выполнять упражнения

гимнастики мозга в домашних условиях, ребенок был переведен с индивидуальной работы со специалистом психологом на подгрупповую. По истечении года проблемы в эмоционально-волевой сфере исчезли, познавательные способности нормализовались.

3. Мальчик, 6 лет. По результатам ТПМПК поставлен диагноз ЗПР церебрально-органического происхождения. По результатам психодиагностики отмечается снижение мыслительных способностей, испытывает трудности при выполнении заданий «4-й лишний», «что перепутал художник», «сюжетные картинки». Снижены память, внимание. Речевое развитие в пределах нормы. Мелкая моторика слабо развита, испытывает сложности при выполнении физических упражнений и танцевальных движений. В поведении отмечается замкнутость, не умение играть в сюжетно-ролевые игры затрудняет общение со сверстниками. С ребенком на протяжении года проводилась индивидуальная коррекционная работа в основе которой использовалась программа образовательной кинезиологии. По истечении года у ребенка отмечалась положительная динамика в развитии когнитивных способностей, увеличился объем памяти, объем и концентрация внимания. Отмечались значительные улучшения в крупной и мелкой моторике.

Практика показывает, что система упражнений образовательной кинезиологии позволяет значительно улучшить результаты коррекционно-развивающей работы. Для преодоления когнитивных и поведенческих проблем педагоги создают целенаправленные программы для решения тех или иных образовательных задач или преодоления трудностей в поведении и мотивации. Такие программы до определенной степени эффективны, но как правило только для части детей. В каждой группе обучающихся можно наблюдать, что, обучаясь по одной и той же программе лишь небольшая часть детей усваивают её с легкостью, в то время как для остальных детей она оказывается сложной и в ряде случаев недоступной и неусвоенной. Для детей с задержкой психического и речевого развития общеобразовательные программы как правило даются чрезмерно сложно. Исследования по образовательной кинезиологии объясняют это тем, что для освоения любого учебного или поведенческого навыка требуется интегральная работа головного мозга. Новая информация поступает в задние отделы мозга человека и находится там в форме «запечатления». Далее она проходит в передние отделы и получает форму «выражения». Однако информация не всегда может быть доступна передним отделам мозга, и тогда неспособность выразить то, что было заучено, ведет ребенка к синдрому не успешности, что сказывается в дальнейшем на его познавательной активности, самооценке и мотивации к обучению. Упражнения образовательной кинезиологии позволяют использовать работу целостного мозга в процессе обучения. Как только дети обнаруживают каким образом можно одновременно получать информацию и

выражать себя, изменения в их обучении и поведении часто проходят быстро и основательно. Когда дети знакомятся с гимнастикой мозга, она обычно им нравится, и они включают её в свою собственную жизнь без напоминаний и контроля, порой интуитивно чувствуя какое упражнение необходимо сделать в тот или иной момент времени [3].

В программе имеется 28 упражнений, разделенных на 4 группы и около 20 балансов действий под разные цели, которые позволяют через несложные движения активизировать необходимые для выполняемой работы участки головного мозга. Литература по «Гимнастике мозга» доступна как в переводе с оригинала её автора, так и в переработке отечественных исследователей. В Санкт-Петербурге есть курсы повышения квалификации, на которых за короткие сроки можно выучить основы образовательной кинезиологии и использовать их в работе. Упражнения, используемые в «Гимнастике мозга» просты в освоении и не имеют противопоказаний. Единственным условием для достижения эффекта – это регулярность их выполнения.

Список источников:

1. Афанасьева Н.Е. Методические материалы к тренингу «Гимнастика мозга» или образовательная кинезиология для педагогов и психологов. Институт практической психологии «Иматон» - СПб: 2018
2. Перрон Р. «Трудный ребенок: что делать?» - 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004.
3. Пол И. Деннисон, Гейл И. Деннисон. Гимнастика мозга. Москва, 1998
4. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / Сост. О.В. Защиринская. - СПб., 2003.
5. Саенко, Ю.В. Специальная психология: Учебное пособие.- М. : Академический проект, 2006.
6. <https://www.gks.ru/> Федеральная служба государственной статистики. Дата обращения 06.01.2020

Белогай К. Н., Борисенко Ю. В., Морозова И. С.
**СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА ДЕВОЧЕК
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

(Исследование выполняется при поддержке РФФИ, проект 20-013-00110 А)

Аннотация: в работе рассматривается влияние семейных факторов на формирование образа тела девочек дошкольного возраста. Приводятся результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: семейные факторы развития ребенка, образ тела, дошкольное детство.

Abstract: The paper considers the influence of family factors on the formation of the body image of girls of preschool age. An empirical study is presented.

Key words: family factors of child development, body image, preschool childhood.

Дошкольное детство – особый период в развитии ребенка. В этот период ребенок выходит за границы семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. При этом отношения со значимыми взрослыми, прежде всего, родителями, продолжают оставаться важнейшим фактором формирования я-концепции дошкольника, в частности, его образа тела.

В дошкольном детстве продолжается процесс половой идентификации. Осознание своей половой принадлежности включается в структуру образа своего «я» [1; 3]. Ребенок, слыша от взрослых: «Ты – мальчик» или «Ты – девочка», переосмысливает эти наименования и в связи со своими половыми особенностями. Ребенок непосредствен в любопытстве к своему телу и половым органам. По мере взросления дошкольники начинают испытывать неловкость при обнажении перед другими людьми. При этом многие дети дошкольного возраста не только не подозревают о различиях в физическом облике людей, но и не видят этих различий, когда смотрят на обнаженную натуру. В. С. Мухина описывает результаты своего исследования и отмечает, что некоторые дети настолько «защищены» семейным бесполом воспитанием, что не воспринимают различий пола у обнаженной натуры даже тогда, когда им предлагаются специально внимательно рассмотреть ее для того, чтобы правильно изобразить [2].

Подражание и социальное сравнение – механизмы, позволяющие ребенку реализовать в игре социальные роли. Эти же механизмы лежат в основе становления представлений дошкольника о своем теле. В 80-90 гг. XX века доминирующей считалась точка зрения, согласно которой наиболее явно самооценка, самоуважение и представления о теле детерминируют друг друга в период полового созревания, а большинство подростков недовольны своим телом и внешностью. Однако в последние десятилетия эта проблема

помолодела. Исследования показывают, что около 30% детей 5-6-ти лет выбирают изображение своего тела тоньше реального. Шестилетние дети слышали о диетах и, в некоторых случаях, пробовали их. 26% пятилетних детей рекомендуют диету (есть меньше, есть здоровую пищу) для людей с избыточным весом, а к семи годам каждый четвертый ребенок сталкивался с каким-то ограничительным пищевым поведением [8]. В настоящее время однозначно показано, что неудовлетворенность телом, рассматриваемая как желание иметь другой размер и форму тела, а также предпочтение худого тела может возникать уже в пятилетнем возрасте, особенно в группе девочек [10].

Влияние родителей на образ тела ребенка, в том числе, через обратную связь – одно из важных направлений исследований формирования образа тела. Согласно мнению О. Duchin, неудовлетворенность своим телом у матери коррелирует с увеличением индекса массы тела (ИМТ) у детей [9]. S. R. Damiano с коллегами показал, что отношение к размеру тела у мальчиков было связано с образом отцовского тела, тогда как у девочек желание иметь более худое тело было связано с ограничением их пищевого поведения со стороны матери [7]. S. L. Michael приходит к выводу, что пищевое поведение самих родителей – отца и матери – связано, соответственно с принятием тела у мальчиков и девочек [14]. Необходимо отметить и исследование S. Swaminathan, согласно которому дети, чьи родители считают полными, демонстрируют стремление к потере веса и похуданию [16]. Таким образом, родительское влияние имеет особое значение в развитии представлений детей о теле, поэтому их влияние необходимо учитывать даже в тех исследованиях, которые посвящены другим факторам.

Родители выступают трансляторами социокультурных норм для детей, в том числе и в плане формирования представлений о теле. S. Helfert и P. Warschburger в своем лонгитюдном исследовании обнаружили, что поощрение родителями ограничительного пищевого поведения и контроля веса взаимосвязано с повышенным весом старших школьников обоего пола [11]. Особенно сильным может быть влияние родителей на представления девочек. При помощи регрессионного анализа было показано влияние образа тела матерей на самооценку и гендерную роль девочек [17]. Оказалось, что негативно окрашенные разговоры о диете и весе в семье, особенно иницируемые матерями, связаны с негативными представлениями о теле и расстройствами пищевого поведения у девочек.

Согласно полученным данным, исследователи утверждают, что поддразнивание отцами дочерей связано с неудовлетворенностью телом у девочек и интернализацией ими социокультурных норм худобы [12]. Другие исследователи пытались понять, влияют ли матери главным образом на представления дочерей, а отцы – сыновей, однако результаты показывают, что оба родителя оказывают влияние на представления детей обоего пола [6].

Родители действительно являются сильными коммуникаторами социокультурного давления. Было показано, что вербальные сообщения родителей и активное поощрение оказывает большее влияние на проблемы с телом у детей и поведение в еде, чем эффекты моделирования. И матери, и отцы являются важными источниками влияния для своего потомства. Учитывая роль родителей, можно улучшить управление общественным здравоохранением. Однако необходимо более детальное исследование того, как дети интерпретируют и воспринимают родительские установки и потенциальные защитные факторы [15].

Исходя из имеющихся данных становится очень важным изучать возможность «буферизации» родителями раннего включения негативных убеждений о своем теле в я-концепцию ребенка.

Кросс-культурные исследования родительского влияния на представления детей о теле показывают, что отношения между воспринимаемым родительским моделированием и представлениями одинаковы у черных и белых женщин. При этом вербальные сообщения оказывают большее влияние, по сравнению с родительским моделированием, в обеих обследованных группах [4].

Знание предикторов неудовлетворенности образом тела в рамках функционирования семьи полезно как для индивидуальной, так и для семейной терапии, а также для предотвращения проблем, связанных с изображением тела. Родители должны осознавать, что теплые и поддерживающие отношения могут способствовать формированию позитивных представлений о теле и самопринятию, а также избегать создания семейной среды, в которой основное внимание уделяется проблемам с весом (даже в форме поощрения изменения привычки в еде). Формирование надежной привязанности также препятствует интернализации неадекватных стандартов внешности детьми.

Обсудим результаты, полученные при исследовании взаимосвязи образа тела девочек 6-7 лет с материнским влиянием. Выборку исследования составили 37 девочек дошкольного возраста 6-7 лет и их матери.

Все девочки были опрошены индивидуально при помощи методики «Силуэты» и шкал Дембо – Рубинштейн (с вариантами оценок от 1 до 10). Для шкалирования были отобраны следующие признаки: мое тело красивое – некрасивое, здоровое – больное, сильное – слабое, быстрое – медленное. В ходе исследования был исключен такой признак как «большое – маленькое», т. к. девочки относили его не к телу, а к своему возрасту и комментировали его примерно следующим образом: «Я в школу иду – уже большая». Таким образом, выбранные нами параметры отражали внешность и функциональные характеристики тела.

Средняя оценка по шкале «красивое – некрасивое», даваемая дошкольниками своему телу, составила 8,5 баллов, девочки комментировали свою оценку, говоря о том, что родители (мать, бабушка) называют их

красивыми. Отметим, что существует предположение о том, что постоянное информирование дочери родителями о том, что она самая красивая, может иметь противоположный эффект – усиливать недовольство ребенка своим телом, т. к. побуждает девочек сосредоточиться на внешности, подчеркивает ее значимость. Предполагается, что подчеркивание функциональных возможностей тела будет иметь позитивное влияние на детей, т. к. научит ценить свое тело.

По шкале «здоровое – больное» девочки оценили свое тело в среднем на 8 баллов, при этом нередко были комментарии о том, что девочка часто болеет. По шкале «сильное – слабое» средняя оценка составила 8,7 балла, и некоторые девочки объясняли свой выбор тем, что они не такие сильные как родители, не могут перенести что-то тяжелое и т. п. По шкале «быстрое – медленное» у большинства девочек оценка была максимальной и были даны комментарии о скорости бега, выполнения заданий на физкультуре и т. д. Что касается оценок идеального тела, практически все они получились равными 10, только по шкале «слабое – сильное» средняя оценка была несколько ниже максимально возможной. Полученные нами данные об оценочно-информационном компоненте представлений девочек дошкольного возраста свидетельствуют о высокой оценке своего тела – как внешности, так и его функциональных характеристик

В методике «Силуэты» девочки выбрали разные фигуры в качестве желаемой, при этом больше всего выборов было у фигур со средним и низким ИМТ.

Фигуры с высоким ИМТ чаще отвергаются девочками дошкольного возраста. При это 80% выбрали в качестве реальной ту же фигуру, что и в качестве идеальной, 10% выбрали фигуру, отличающуюся на одну позицию в меньшую сторону и 5% девочек – фигуру, отличающуюся на две позиции в меньшую сторону. Таким образом, мы делаем вывод о том, что в дошкольном возрасте для большинства девочек характерно принятие своего тела. Только одна из обследованных нами девочек продемонстрировала недовольство своим телом, прокомментировав свой выбор тем, что родители называют ее «пухляшкой». Оговоримся, что индекс массы тела у 70% девочек соответствует возрастной норме, 30% имеют сниженный ИМТ.

Что касается обследованных матерей, все они отметили, что ничего не делают, чтобы повлиять на представления девочек о своем теле. Однако в ходе интервью рассказали, что регулярно говорят в присутствии дочерей о лишнем весе, диетах, о своем собственном стремлении похудеть. Существует предположение о том, что отрицание представлений дошкольников о своем теле со стороны родителей базируется на отказе от сексуализации девочек [13]. Наши данные свидетельствуют о том, что выбор девочками меньшего силуэта в качестве желаемого положительно коррелирует ($0,57, p \leq 0,01$) с недовольством

матерями своим телом. Также мы получили положительную корреляцию между выбором девочками меньшего силуэта и ограничительным пищевым поведением матери (0,62, $p \leq 0,01$). Таким образом, мы обнаружили связь между интернализацией девочками дошкольного возраста идеала худого тела с материнским недовольством своим телом, что согласуется с данными, получаемыми на выборках по всему миру [5].

Мы спрашивали дошкольников о любимых героинях мультфильмов, игрушках и о том, какие женщины кажутся им самыми красивыми. 86% девочек старшего дошкольного возраста называет в качестве идеала свою мать, 14% – героинь мультфильмов. Среди любимых героинь мультфильмов 84% девочек старшего дошкольного возраста назвали диснеевских принцесс – Эльзу из «Холодного сердца», Моану, Рапунцель и других подобных героинь – принцессу Софию или фей Винкс, 13,3% девочек назвали в качестве любимой героини Машу из российского мультфильма «Маша и Медведь», 2,7% – свинку Пеппу. 67,5% обследованных нами девочек назвали в качестве своей любимой куклы куклу Барби, Винкс или диснеевских принцесс, 13,5% – большого пупса и 19% – миниатюрных кукол Лол.

Таким образом, мы приходим к выводу, что именно дошкольный возраст является сензитивным для интернализации девочками изображений сексуализированного и одновременно худого женского тела. И дошкольники действительно интернализуют нереалистичный телесный эталон; такое изображение становится своеобразной точкой отсчета в дальнейшей оценке себя и своего тела. Что же касается матерей, в период дошкольного детства они дают своим дочерям положительную обратную связь относительно тела девочек, однако этого недостаточно для формирования защитного фильтра, который может противостоять интернализуемым стереотипам.

Список источников:

1. Гаврикова Н.С., Романов А.А. Формирование представлений о полоролевом поведении у старших дошкольников // *Детство, открытое миру: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. Омск, 2018. С. 32–36.
2. Мухина В.С. *Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л.А. Венгера*. М.: Просвещение. 1985. 272 с.
3. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. *Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика*. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2006. 479 с.
4. Bardone-Cone A.M., Harney M.B., Sayen L. *Perceptions of parental attitudes toward body and eating: associations with body image among Black and White college women // Body Image*. 2011. Vol. 8(2). P. 186–189.
5. *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance / Editor-in-Chiefs T. Cash*. Imprint: Academic Press. 938 p.
6. Field A.E., Camargo C.A., Taylor C.B., Berkey C.S., Roberts S.B., Colditz G.A. *Peer, parent, and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent boys and girls // Pediatrics*. 2001. Vol. 107. Issue 1. P. 54–60. doi: 10.1542/peds.107.1.54

7. Damiano S.R., Gregg K.J., Spiel E.C., McLean S.A., Wertheim E.H., Paxton S.J. Relationships between body size attitudes and body image of 4-year-old boys and girls, and attitudes of their fathers and mothers // *Journal of Eating Disorders*. 2015. Vol. 3. P. 1–10.
8. Davis D.S., Sbrocco T., Williams J. Understanding body image in African American and Caucasian first-graders: a partnership with the YMCA // *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*. 2009. Vol. 3(4). P. 277–286.
9. Duchin O., Marin C., Mora-Plazas M., Villamor E. Maternal body image dissatisfaction and BMI change in school-age children // *Public Health Nutrition*. 2016. Vol. 19. P. 287–292. doi: 10.1017/S1368980015001317
10. Harriger J.A., Calogero R.M., Witherington D.C., Smith J.E. Body size stereotyping and internalisation of the thin ideal in pre-school girls // *Sex Roles*. 2010. Vol. 63. P. 609–620. doi: 10.1007/s11199-010-9868-1
11. Helfert S., Warschburger P. A prospective study on the impact of peer and parental pressure on body dissatisfaction in adolescent girls and boys // *Body Image*. 2011. Vol. 8(2). P. 101–109.
12. Keery H., Boutelle K., van den Berg P., J. K. Thompson The impact of appearance-related teasing by family members // *Journal of Adolescent Health*. 2005. Vol. 37. P. 120–127. doi: 10.1016/j.jadohealth.2004.08.015
13. Kościcka K., Czepczor K., Brytek-Matera A. Body size attitudes and body image perception among preschool children and their parents: A preliminary study // *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2016. № 18(4). P. 28–34. doi:10.12740/APP/6519
14. Michael S.L., Wentzel K., Elliott M.N., Dittus P.J., Kanouse D.E., Wallander J.L., Pasch K.E., Franzini L., Taylor W.C., Qureshi T., Franklin F.A., Schuster M.A. Parental and Peer Factors Associated with Body Image Discrepancy among Fifth-Grade Boys and Girls // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. Vol. 43. P. 15–29.
15. Rodgers R., Chabrol H. Parental attitudes, body image disturbance and disordered eating amongst adolescents and young adults: a review // *European Eating Disorders Review*. 2009. Vol. 17(2). P. 137–151.
16. Swaminathan S., Selvam S., Pauline M., Vaz M. Associations between body weight perception and weight control behaviour in South Indian children: a cross-sectional study // *British Medical Journal Open*. 2013. Vol. 3. P. 1–8.
17. Usmiani S., Daniluk J. Mothers and Their Adolescent Daughters: Relationship between Self-Esteem, Gender Role Identity // *Body Image // Journal of Youth and Adolescence*. 1997. Vol. 26. Issue 1. P. 45–62.

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности чтения художественной литературы современными подростками, приводятся результаты исследований, посвященных изучению взаимосвязи ведущих ценностей подростков и качеств героев художественных произведений, определяемых подростками как важные и привлекающие их в персонажах.

Ключевые слова: подростковое чтение, идентичность, личностные ценности.

Abstract: The article discusses the features of reading fiction by modern adolescents, presents the results of studies on the relationship between the leading values of adolescents and the qualities of heroes of fiction, defined by adolescents as important and attracting them to the characters.

Key words: teenage reading, identity, personal values.

Одним из механизмов воздействия литературы на человека является возможность идентификации с героем, персонажем. Через такую идентификацию происходит построение собственной идентичности, что является одной из важнейших задач подросткового возраста.

Как пишет Вадим Левин, опираясь на классиков психологии (Л.С. Выгодского, Б.М. Теплова) «Когда создается или воспринимается художественное произведение, наполняющий его духовный опыт удваивается: он, во-первых, живет во мне, в моем переживании, а, во-вторых, одновременно покоится вне меня, материализованный в произведении, в его неподвижной структуре, в его осязаемой форме. Благодаря физическому воплощению живого опыта в произведении искусства я могу действовать с «плотью» опыта как с физическим телом: я приобретаю возможность рассматривать освоенный и осваиваемый опыт взглядом со стороны; могу перестраивать художественный мир, несущий в себе опыт, и таким образом познавать его, то есть изучать себя, овладевать своими переживаниями, учиться владеть собой. Освоенный через искусство живой духовный опыт обогащает мою внутреннюю «картину мира» новыми и новыми человеческими ценностями...» [1].

Все, что происходит с героем художественного произведения, может быть прочувствовано читателем и стать помощником в реальной жизни. И в то же время, только имея некоторый опыт проживания событий и переживания их в реальной жизни, можно увидеть для себя что-то важное в художественном произведении,

Однако у современных подростков процесс идентификации с героем затруднен.

С одной стороны, это особенности развития современных подростков: им сложно вставать на сторону другого, принимать его позицию.

И эти проблемы во многом появляются благодаря особенностям воспитания детей. Во-первых, родители часто решают за ребенка, а затем и за подростка, что он должен делать, а, главное, что он должен хотеть. Благодаря этому у ребенка формируется выученная беспомощность, непонимание, для чего он живет. Отсутствие реальных ситуаций выбора и принятия ответственности за этот выбор, отсутствие автономии и самостоятельности в важных для подростка жизненных вопросах приводит к отсутствию переживаний, связанных с последствиями своего выбора.

Кроме того, в последнее время взрослые почти не разговаривают с подростками «по душам», не стремятся обсудить с подростками те проблемы и вопросы, которые их волнуют, не проясняют смыслы поступков. Поэтому и подростки не умеют понимать себя и других, привыкают к телеграфному, командному стилю общения и им сложно соотносить реальность и ее описание в художественном произведении.

Поучается, что трудности в приобщении подростка к чтению связаны не только с тем, что до подростка не доходит та или иная литература, но и с тем, что у него просто нет тех переживаний, того жизненного опыта, который позволил бы подростку откликнуться на переживания героя, на то, что с ним происходит. Поэтому и не задевает, не заинтересовывает подростка та литература, где нет динамичного и увлекательного сюжета.

С другой стороны, идентифицироваться подростку легче с героем-сверстником, живущим в схожих условиях, похожей жизнью, сталкивающимся с похожими трудностями и решающим такие же проблемы. Но подросток часто не читает современную литературу, иногда просто не имея ее под рукой, чаще, потому что родители и педагоги настаивают на чтении именно классики, с которой подросткам трудно соотнести свои желания и переживания. Современная подростковая литература по разным причинам не попадает подростку в руки, у него не происходит встречи с теми произведениями, которые откликнулись бы ему, были бы актуальные для решения тех возрастных задач, которые перед ним стоят. Так, например, проведенное нами в 2019 году исследование, в котором приняли участие 1190 подростков в возрасте от 11 до 15 лет из разных регионов России (Волгоград, Дагестан, Ижевск, Калининград и Калининградская область, Москва и Московская область, Томск, Челябинск и Челябинская область, Орел и некоторые другие) показало, что подростки в качестве произведений, которые им было интересно читать в последнее время, называют, в основном, книги, написанные в 19-20 веках, или раньше. Практически не упоминаются авторы, за исключением Дж. Роулинг, Э. Хантер, М. Парр и Н. Щерба, являющихся современниками нынешних подростков.

Так в первые пятнадцать книг зарубежных авторов, названных подростками, вошли: «Гарри Поттер» (все части) (Роулинг Дж.), «Маленький принц» (Экзюпери А.), «Приключения Тома Сойера» (Твен М.), «Робинзон Крузо» (Дэфо Д.), «Коты воители» (Хантер Э.), «Записки о Шерлоке Холмсе» (Конан Дойл А.), «Хоббит» (Толкин Дж.), «Ромео и Джульетта» (Шекспир У.), Три мушкетера (Дюма А.), «Вино из одуванчиков» (Бредбери Р.), «Алиса в стране чудес» (Кэрролл Л.), «Остров сокровищ» (Стивенсон Р.Л.), «Белый клык» (Лондон Дж.), Вафельное сердце (Парр М.) и «Таинственный остров» (Верн Ж.)

Из произведений отечественных авторов подростками чаще всего назывались: «Капитанская дочка» (Пушкин А.С.), «Дубровский» (Пушкин А.С.), «Евгений Онегин» (Пушкин А.С.), «Повести Белкина» (Пушкин А.С.), «Тарас Бульба» (Гоголь Н.В.), «Вечера на хуторе близ Диканьки» (Гоголь Н.В.), «Мертвые души» (Гоголь Н.В.), Алые паруса (Грин А.), «Муму» (Тургенев И.С.), «Часодеи» (Щерба Н.), «Белый Бим Черное ухо» (Троепольский Г.), «Детство» (Толстой Л.Н.), «Кавказский пленник» (Толстой Л.Н.), «Мастер и Маргарита» (Булгаков М.), «Собачье сердце» (Булгаков М.), «Чучело» (Железников В.), «Уроки французского» (Распутин В.).

Нам также было интересно посмотреть, что привлекает подростков в книге, а также какие качества героя важны для подростков? В 2018 году было проведено небольшое пилотное исследование (Березина А.В., Мокринская Я.В.[2]), в котором приняли участие 115 подростков в возрасте от 11 до 14 лет из трех городов России (Москва, Самара и Липецк). Подросткам предлагалось ответить на вопросы о том, что более важно в произведении, сюжет или герой, а также какие особенности сюжета и качества героя важны для подростка?

Результаты исследования (Таблица 1) показывают некоторые гендерные различия.

Для девочек больше важен герой, его качества, а для мальчиков – сюжет (динамичность, насыщенность и т.д.).

Таблица 1. Что больше привлекает подростков в книге

	герой	сюжет	герой и сюжет
девочки	69	51	63
мальчики	45	68	47

У девочек на первом месте оказываются: доброта, смелость и целеустремленность. Как видим, наряду с традиционно определяемым как «женское» качеством (добротой) девочкам также важны и качества, которые традиционно приписываются мужчинам (смелость и целеустремленность). При этом девочки выбирают книги, где героями могут быть и мальчики (45%), и девочки (45%) и животные (10%).

Для мальчиков оказались важны: бесстрашие, целеустремленность, дружелюбность, изобретательность, смекалка и ум. Здесь нам показалось

интересным важность такого качества, как «дружелюбность». Возможно, это связано с тем, что современное общество не так сильно требует от мальчиков активности и агрессивности в достижении своих целей, а больше ориентирует их на умение договариваться, сотрудничать и.д. Мальчики в своих ответах на вопросы анкеты чаще указывали те книги, в которых фигурируют мужские персонажи (80%).

В этой связи было интересно сравнить предпочитаемые качества героев книг и те ценности, которыми подростки руководствуются в своей жизни. В анкете (авторское исследование 2019 г.) мы просили подростков выбрать из предложенного списка (см. Таблицы 2 и 3) пять вещей, которые важны для них в жизни. Первый выбор они делали из терминальных ценностей (ценности – цели), второй – инструментальных (ценности – способы достижения цели).

Таблица 2. Терминальные ценности подростков

Ценности (терминальные)	Количество
<i>Здоровье</i>	63 %
<i>Наличие хороших и верных друзей</i>	63 %
<i>Активная деятельная жизнь</i>	54 %
Любовь	36 %
Интересная работа	32 %
Материально обеспеченная жизнь	32 %
Уверенность в себе	29 %
Свобода (самостоятельность)	28 %
Красота природы и искусства	27 %
Счастливая семейная жизнь	27 %
Творчество	26 %
Развлечения	26 %
Развитие	25 %
Жизненная мудрость	24 %
Познание	20 %
Общественное признание	17 %
Продуктивная жизнь	17 %
Счастье других	11 %

Из терминальных ценностей больше всего подростки ценят здоровье, наличие хороших и верных друзей и активную деятельную жизнь. Последние две ценности, как нам видится, согласуются с дружелюбием и целеустремленностью.

Среди инструментальных ценностей с большим отрывом на первом месте оказалась жизнерадостность (чувство юмора). И более 40 % подростков

указывают на такие ценности (качества) как воспитанность, образованность, аккуратность и честность.

Таблица 3. Инструментальные ценности подростков

Ценности (инструментальные)	Количество
<i>Жизнерадостность (чувство юмора)</i>	66 %
Воспитанность (хорошие манеры)	49 %
Образованность	42 %
Аккуратность	42 %
Честность	41 %
Независимость	39 %
Ответственность	35 %
Смелость в отстаивании своих взглядов	34 %
Твердая воля	23 %
Терпимость к взглядам и мнениям других	20 %
Широта взглядов	19 %
Самоконтроль	21 %
Исполнительность	19 %
Рационализм	16 %
Эффективность в делах	16 %
Высокие запросы (притязания)	11 %
Нетерпимость к недостаткам в себе и других	8 %

Особых пересечений с качествами героев книг здесь мы не видим. Возможно, современным подросткам в персонажах книг достаточно просто видеть то, чего хочет герой, и это согласуется с их собственными представлениями о жизни. Но вот то, какими качествами нужно обладать, чтобы этого достичь, подростки не видят. Может быть, это также связано с тем, что образ жизни и условия жизни героя, который жил давно, не очень понятны современным подросткам и им сложно видеть параллели со своей собственной жизнью.

Таким образом, важно с одной стороны, давать доступ подросткам к соответствующим современным книгам, но, также вносить изменения в жизни самих подростков, делая ее более насыщенной личностными событиями, ситуациями выбора и ответственности за него.

Список источников:

1. Левин В. *Когда маленький школьник становится большим читателем*. – М., 1994.
2. Мокринская Я.В. *Психологические характеристики образов литературных персонажей в представлениях современных подростков // Итоговая аттестационная работа слушателя курсов переподготовки. – РГДБ, 2018.*

ВОССТАНОВЛЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация: В статье описаны результаты социологического исследования, проведенного в трех субъектах РФ – Белгородской, Саратовской областях и Забайкальском крае для установления причин крайне редкого восстановления родителями родительских прав в отечественной социальной практике.

Ключевые слова: семья, дети, оставшиеся без попечения родителей, восстановление родительских прав, лишение родительских прав.

Abstract: The article describes the results of the sociological study conducted in three regions of the Russian Federation – Belgorod, Saratov Regions and Trans-Baikal Territory to establish the reasons for the extremely rare restoration of parental rights by parents in domestic social practice.

Key words: family, children without parental care, restoration of parental rights, deprivation of parental rights.

Семья является одним из фундаментальных институтов общества, который обеспечивает его стабильность и упорядоченность, закладывая в каждое новое поколение важнейшие ценности и нормы.

В работах отечественных (Э. Р. Алексеева, М. С. Астоянц, Т. А. Гурко, Т. З. Козлова, И. И. Осипова, Л. И. Савинов, Е. Р. Ярской-Смирновой, др.) и зарубежных ученых (Y. Anyon, S. Brown, C. E. Grella, P. M. Hernandez, T. L. Henderson, J. S. Hong, Y. C. Huang, A. S. Meyer, J. P. Ryan), с одной стороны, отмечается негативное влияние асоциальной семьи на физическое и психологическое здоровье детей, которое провоцирует у них формирование девиантного поведения, приводит к нарушениям детско-родительских отношений, социальной дезадаптации и др. С другой стороны, изъятие детей из биологической семьи с последующим ограничением/лишением биологических родителей их прав представляет собой способ защиты детей от недобросовестного исполнения или злоупотребления родительскими правами, что, в свою очередь, требует разработки механизмов социальной политики по решению вопросов детствосбережения, снижению количества дисфункциональных семей, сокращению масштабов социального сиротства, развитию эффективной системы помощи семьям с детьми.

В настоящее время важность сохранения и укрепления семьи, семейных ценностей и традиций осознается на уровне государства и общества, что отражается в принятии Концепций демографической и семейной политики Российской Федерации до 2025 года, Указе Президента РФ «Об объявлении в

Российской Федерации Десятилетия детства» на период 2018–2027 гг., Послании Президента РФ Федеральному собранию.

К основным целям государственной социальной политики детствосбережения относятся: формирование условий, способствующих осуществлению прав детей; содействие их физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию; воспитанию в духе патриотизма и гражданственности в соответствии с достижениями российской и мировой культуры; защита детей от факторов, негативно влияющих на их развитие.

Ключевыми направлениями, включенными в план по реализации Десятилетия детства, являются: право ребенка на семью, безопасность, доступность и качество образования, создание благоприятных и комфортных условий для всестороннего развития каждого ребенка вне зависимости от состояния здоровья и социального статуса его семьи.

Данные шаги предусматривают введение комплекса мер по раннему выявлению семейного неблагополучия, оказанию помощи семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении, а также реабилитацию семей, где родители лишены или ограничены в родительских правах.

В основе статьи лежат результаты социологических исследований, проведенных с использованием количественных и качественных методов (анкетирование, экспертный опрос, глубинные интервью). Исследования осуществлены при финансовой поддержке РФФИ на территории трех субъектов РФ – Белгородской, Саратовской областей и Забайкальского края в рамках проекта «Жизненные траектории детей и их биологических родителей, восстановленных в родительских правах» (2016–2018) [1].

Согласно российскому законодательству в случае невыполнения, злоупотребления, пренебрежения родителями своими обязанностями по содержанию и воспитанию детей, исчерпывающий перечень которых содержится в Семейном кодексе РФ [4], родители могут быть принудительно лишены или ограничены в родительских правах. Лишение родительских прав является крайней мерой, когда исчерпан весь арсенал социально-реабилитационных мероприятий с данной семьей. Основными причинами лишения родительских прав выступают: хронический алкоголизм/наркомания; бедность; безработица; жестокое обращение с детьми; уклонение от родительских обязанностей (в том числе неуплата алиментов); отказ от ребенка; злоупотребление родительскими правами; преступления против несовершеннолетних.

За последнюю декаду наблюдается тенденция к снижению численности родителей, лишенных родительских прав (2011 г. – 58 891 чел., 2012 г. – 52 206 чел., 2013 г. – 46 753 чел., 2014 г. – 42 532 чел., 2015 г. – 40 213 чел., 2016 г. –

33 407 чел., 2017 г. – 30 876 чел., 2018 г. – 28 676 чел.) [3]. Начиная с 2012 года, фиксируется тенденция к увеличению ограничений родительских прав (2011 г. – 8 451 чел., 2012 г. – 8 827 чел., 2013 г. – 9 067 чел., 2014 г. – 9 143 чел., 2015 г. – 9 369 чел., 2016 г. – 9 375 чел., 2017 г. – 7 333 чел., 2018 г. – 7 594 чел.) [5].

Вместе с тем, согласно статье 72 СК РФ [4] процедура лишения или ограничения родительских прав в нашей стране не является безвозвратной, и предусматривает возможность их восстановления, в отличие, например, от США, где подобная процедура официально разрешена только на территории пяти штатов – в Вашингтоне, Калифорнии, Луизиане, Неваде и на Гавайях [7, с. 376]. Широкое распространение случаев «неофициального» воссоединения семей, когда дети после достижения совершеннолетия вновь возвращаются к своим биологическим родителям, приводит к обострению семейных конфликтов из-за длительной разлуки, отсутствия системы сопровождения со стороны социальных служб, нарушений социальной адаптации и депривации. Различные системы ценностей и образ жизни между биологическими родителями и детьми также служат значимыми факторами, определяющими вектор дальнейших детско-родительских отношений в восстановленной семье. Другим словами, чем больше дистанция в их ценностных ориентациях и мировоззрении, тем сложнее им достигнуть взаимопонимания, тем более конфликтными становятся их взаимоотношения после воссоединения по причине бытовых, финансовых, жилищных, поведенческих разногласий. Кроме того, неформальное воссоединение не позволяет родителям официально представлять законные интересы родных детей.

Основываясь на анализе отечественных статистических данных, можно констатировать, что немногие родители в нашей стране восстанавливают свои права. Доля лиц, восстановленных в родительских правах, в несколько раз ниже числа граждан, к которым применены соответствующие санкции, с ежегодной тенденцией к снижению: (2011 г. – 2 227 чел., 2012 г. – 2 256 чел., 2013 г. – 2 341 чел., 2014 г. – 2 569 чел., 2015 г. – 1 797 чел., 2016 г. – 1 595 чел., 2017 г. – 1 568 чел., 2018 г. – 1 323 чел.) [6].

В исследуемых регионах картина отражает общероссийскую тенденцию – довольно низкие показатели восстановления родительских прав при высоких цифрах лишения и ограничения в правах. Так, в Саратовской области ежегодно восстанавливаются в родительских правах в среднем 25 родителей (2011 г. – 21 чел., 2012 г. – 27 чел., 2013 г. – 28 чел., 2014 г. – 23 чел., 2014 г. – 23 чел., 2015 г. – 22 чел., 2016 г. – 25 чел., 2017 г. – 11 чел., 2018 г. – 18 чел.); в Белгородской области – 32, в Забайкальском крае – 34 [6].

Анализ типичных жизненных траекторий родителей, лишенных родительских прав, позволил классифицировать их на пять категорий: 1) лишенные родительских прав в результате аморального, асоциального образа жизни (злоупотребление алкоголем/наркотическими веществами, криминальное

поведение, жестокое обращение с детьми); 2) лишенные родительских прав из-за длительного отсутствия по месту проживания (часто в результате трудовой миграции, устройства личной жизни, не живущие с несовершеннолетним ребенком более 6 месяцев); 3) добровольно отказавшиеся от родительских прав в пользу опекунов/попечителей, кем чаще всего являются их собственные родители, взявшие внуков под опеку; 4) утратившие родительские права из-за злостного уклонения от содержания своих несовершеннолетних детей (невыплаты алиментов); 5) лишенные родительских прав в силу сложившихся жизненных обстоятельств (несовершеннолетнее материнство, развод, потеря близких, депрессия, проблемы со здоровьем, длительное лечение и т.д.).

Результаты исследования позволяют утверждать, что представители двух первых групп крайне редко восстанавливают родительские права по причине полной деградации личности, снижения морально-нравственных норм, искажения системы ценностных ориентаций. Третья группа родителей, как правило, также имеет крайне низкую мотивацию на восстановление родительских прав из-за формирования уверенности, что «так будет лучше всем». Представители четвертой группы (довольно немногочисленной в нашем исследовании) выразили желание восстановить свои родительские права в связи с трагическими событиями — гибелью матери и угрозой помещения ребенка в детский дом. Наиболее оптимальной, на наш взгляд, является пятая группа родителей, которые осознанно принимают решение о восстановлении родительских прав, активно выполняют план реабилитационных мероприятий, сотрудничают с представителями органов опеки и попечительства, социальными службами, неправительственными организациями, предпринимают усилия, направленные на восстановление отношений с родными детьми.

В ходе исследования были установлены типичные объективные и субъективные барьеры, препятствующие родителям восстановить опеку над кровными детьми. К объективным трудностям следует отнести: низкую правовую грамотность; недостаток знаний о механизмах работы системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; отсутствие независимой негосударственной структуры (организации, службы), оказывающей родителям помощь в восстановлении их прав; заявительный характер получения социальной помощи; низкий уровень выявления семейного неблагополучия на более ранних этапах со стороны учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты, усугубляющий кризис семьи.

Субъективными трудностями, препятствующими процессу восстановления родительских прав, выступают: наличие специфических социально-психологических особенностей самих родителей, в частности,

инфантилизм; низкий уровень самоконтроля и нереалистичная оценка собственного поведения; рецидивы алкоголизма/наркомании; низкий уровень мотивации к возвращению ребенка в семью; форма устройства ребенка (в случае с родственной опекой выявлен самый низкий уровень мотивации к восстановлению родительских прав); кризис самоидентификации личности, самооправдание несостоятельности выполнения родительских ролей.

Опираясь на результаты исследования, был выделен ряд индикаторов, которые могут служить основанием для оценки степени устойчивости мотивации, побуждающей родителей к восстановлению родительских прав.

Причины лишения родительских прав. Как уже упоминалось выше, основными причинами лишения родительских прав являются злоупотребление алкоголем, безнадзорность детей, жестокое обращение, отсутствие адекватных жилищно-бытовых условий, нарушение прав ребенка на получение образования, воспитание, медицинской помощи, полноценное развитие. Субъективная оценка родителями и детьми прежнего семейного опыта служит отправной точкой, с одной стороны, для восстановления родителями прав, а с другой — согласия детей на возвращение в биологическую семью.

Отношение к изъятию ребенка. Ситуация изъятия ребенка из семьи воспринимается родителями неоднозначно: с одной стороны, она служит катализатором, активизируя и сосредотачивая реальные усилия родителя, направленные на изменение собственного поведения, образа жизни, с другой — при повторном (или очередном) изъятии, она воспринимается как своеобразное «облегчение», усугубляя деградацию личности и безвозвратную потерю родительских прав.

Возраст родителей. По данным исследования, родители в возрасте 35—45 лет чаще всего принимают решения о восстановлении родительских прав. Это может быть связано с достижением ими определенного социального и финансового положения, изменением семейного статуса, устройством личной жизни.

Возраст и количество несовершеннолетних детей в семье. Данный фактор имеет важное значение для принятия решения об инициировании процедуры восстановления родительских прав. По законодательству РФ, лишение прав осуществляется в индивидуальном порядке, т. е. судебное решение выносится на каждого ребенка, в связи с чем, в многодетных семьях существует вероятность, что родитель может быть лишен прав в отношении конкретного ребенка, а не всех детей. Как показывает анализ судебной практики, уровень мотивации родителей к восстановлению родительских прав в отношении старших детей при наличии малолетних сиблингов крайне низкий и, как правило, не выходит за рамки бытовой риторики.

Здоровье ребенка. Дети, нуждающиеся в медицинской помощи или постоянном уходе, представляют группу риска по оставлению в учреждениях

здравоохранения, отказам со стороны родителей, неготовности к трудностям, сопряженным с содержанием, уходом и воспитанием ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи с понижением группы здоровья ребенка, его инвалидностью значительно снижается и мотивация родителей к восстановлению родительских прав.

Время, прошедшее с момента изъятия ребенка (детей) или лишения родительских прав. Как правило, чем больше времени проходит с момента лишения родительских прав, тем реже родители предпринимают реальные попытки для их восстановления.

Общение родителей с ребенком. Поддержание взаимоотношений в период раздельного проживания членов семьи является одним из ключевых, способствующих сохранению и последующей реконструкции позитивных межличностных и детско-родительских отношений в восстановленной биологической семье.

Согласно статье 75 Семейного кодекса РФ, родителю, чьи права ограничены судом, могут быть разрешены контакты с ребенком с согласия органов опеки и попечительства, другого родителя (законного представителя), не лишено родительских прав, при условии, если они не наносят ему физического и/или психического вреда [2]. Однако общение лишенных прав родителей со своими детьми не предусмотрено законодательством РФ, что, на наш взгляд, является препятствием для поддержания и выстраивания дальнейших взаимоотношений между родителем и ребенком в процессе восстановления родительских прав; кроме того, необходимо согласие ребенка, достигшего 10 лет, на восстановление биологических родителей в их правах. Следует принять во внимание и территориальную удаленность места проживания членов биологической семьи друг от друга: частота контактов прямо пропорциональна расстоянию, т. е. чем ближе родители (родственники) проживают по отношению к ребенку (в одном городе, районе), тем чаще они навещают детей, проживающих в семьях опекунов или государственных интернатных учреждениях.

Наличие/отсутствие социальных ресурсов. Наличие у родителей собственного жилья, стабильной работы и заработной платы являются объективными критериями для принятия положительного решения органами опеки и попечительства, а в конечном итоге и судом, о возвращении ребенка в биологическую семью. Для оказания квалифицированного сопровождения родителей в процессе восстановления родительских прав необходимо включить их в категорию граждан, имеющих право на предоставление бесплатной юридической помощи [2], согласно 4.3 статьи 20 Федерального закона № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» [3].

Помощь расширенной семьи. Значимым фактором, влияющим на решение о восстановлении родительских прав, является помощь нового супруга,

родителей (бабушек/дедушек), родственников, ближайшего социального окружения как основных источников социальной и психологической поддержки.

Квалификация и степень профессиональной готовности специалистов к социальному сопровождению восстановленной семьи. Наличие профессиональной подготовки, знание особенностей работы с данной категорией семей, способность к разработке индивидуальных программ реабилитации, реализация технологии социального патронажа обеспечивают эффективное социальное сопровождение восстановленной биологической семьи.

Взаимодействие родителя с субъектами системы профилактики сиротства. Выстраивание конструктивных отношений родителя с представителями органов опеки и попечительства, социальными службами, правоохранительными органами; принятие и исполнение программы реабилитации; организация комплексного социального сопровождения родителя в ходе процедуры восстановления родительских прав позволяют снизить факторы риска, «срывы», сформируют готовность к воссоединению семьи, принятию новых социальных ролей, решению вопросов жизнедеятельности ресоциализированной семьи.

Таким образом, результаты исследования, основанные на совокупной экспертной оценке степени риска жизни и здоровья детей, проживающих в восстановленных биологических семьях, со стороны сотрудников органов опеки и попечительства, образовательных, медицинских, социозащитных, правоохранительных организаций позволяют констатировать следующее: при квалифицированном социальном сопровождении данной категории семей, без излишнего вмешательства со стороны контролирующих органов, степень риска для жизни и здоровья детей минимальна. Однако, следует иметь ввиду следующие типичные факторы риска при принятии решения о возврате детей кровным родителям: социальный статус родителя, учет всего спектра объективных и субъективных факторов при оценке его жизненной траектории; степень возникновения рецидива алкогольной/ наркотической/ игровой зависимости, правонарушений, девиаций, провоцирующих повторное изъятие детей из семьи и возврат в государственные интернатные учреждения, в лучшем случае под опеку; характер взаимодействия с субъектами профилактики социального сиротства в процессе реабилитации и социального сопровождения.

Список источников:

1. Бессчетнова О. В., Наберушкина Э. К., Волкова О. А. *Жизненные траектории детей и их биологических родителей, восстановленных в родительских правах : монография.. Саратов : Саратовский источник. 132 с.*

2. Доржиева, С. В. Актуальные проблемы восстановления в родительских правах / С. В. Доржиева, Е. А. Мурзина // *Евразийская адвокатура*. 2017. № 4 (29). С. 104-106.
3. О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон № 324-ФЗ от 21.11.2011. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**
4. Семейный кодекс Российской Федерации: [Электронный ресурс] : федер. закон. № 223-ФЗ от 29.12.1995. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191514/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329.
5. Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № 103-рик по России и субъектам Российской Федерации. [Электронный ресурс] URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b7b4176c2b3349c8370ec1f393aa2071/>.
6. Федеральная служба государственной статистики. Семья, материнство и детство : Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..**
7. O'Donnell R. J. *A second chance for children and families: a model statute to reinstate parental rights after termination* // *Family court review*. 2010. Vol. 48. № 2. Pp. 362-379.

РИСУНОК «МОЕ БУДУЩЕЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕМУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования отношения к будущему младших школьников с помощью рисуночной методики «Мое будущее». Описана процедура методики, критерии ее оценки. Представлен сравнительный анализ содержания рисунков младших школьников, выделены основные типы отношения к будущему: активное, тревожное, индифферентное, пессимистическое.

Ключевые слова: младший школьник, отношение к будущему, рисунок.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of attitudes towards the future in younger schoolboys using the picturesque methodology «My Future». The procedure of the technique, the criteria for its assessment are described. A comparative analysis of the content of drawings of primary schoolchildren is presented; the main categories of attitude towards the future are highlighted.

Keywords: younger schoolboy, attitude to the future, drawing.

Сегодня младшие школьники растут и развиваются в век информационных технологий и виртуальной среды. У родителей и педагогов возникают тревоги и опасения по поводу их будущего и представлений самих школьников об этом будущем. В виду распространенности увлечений детьми виртуальными играми и социальными сетями, их представление о настоящем и будущем сильно отличаются от представлений детей 10-15 лет назад. Изменения в социуме и новые ценностно-смысловые установки повлияли не только на сегодняшний школьный и домашний быт детей (игрушки, пространство, школьные технологии, досуг), но и трансформировали ощущение времени и пространства, в том числе отношение к категории будущего. Поэтому изучение представлений о будущем у младшего школьника может прояснить степень изменения временной перспективы и планов на будущее в современных условиях [1]. Полученные данные можно использовать в воспитательной, психокоррекционной работе, как элемент психотерапии в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Проективные методики остаются одним из популярных диагностических и психотерапевтических инструментов в отношении диагностики детей дошкольного и младшего школьного возраста [5]. Это связано с тем, что тесты и опросники не всегда могут быть применены в силу разных обстоятельств - недостаточное сформированность навыка чтения и понимания текста, сниженная мотивация к заполнению теста, временное ограничение. Рисунок остается одним из информативных средств работы с детьми, несмотря на

отсутствие достаточных данных области валидности надежности этого метода [3].

Предмет исследования – рисунок «Мое будущее» как инструмент диагностики отношения к будущему у младших школьников. Цель исследования – описать диагностические возможности рисуночной методики «Мое будущее» в исследовании категории будущего младших школьников.

Младший школьный возраст является периодом дифференциации эмоций, развития психических процессов (мышления, речи, памяти, внимания и воображения), личностных свойств и качеств (рефлексивности, самоотношения, «образа Я» и «концепции Я»), саморегуляции и механизмов защитного поведения [4; 7]. У ребенка воображение формируется в игре и вначале неотделимо от восприятия реальных предметов. У младших школьников до конца не сформировано психологическое время личности, охватывает только его сегодняшний день и недалекое будущее (никольская). Испытывая трудности реальной жизни, дети в качестве защитной реакции могут уходить в воображаемый мир [5]. Если ребенок сильно травмирован каким-либо обстоятельством, он может опыт прошлых переживаний отражать в рисунках на разные темы, в том числе переносить прошлое в категорию будущего [7].

Рисунок как проекционный метод хорошо проясняет основные трудности детей, их страхи и желания. Е.В.Битюцкой Е.В.Карцевой был предложен метод рисунка «Моя трудная жизненная ситуация», который нацелен на выявление актуальных проблем ребенка или взрослого [2]. В работах И.М.Никольской и Р.М.Грановской были описаны результаты метода серийных рисунков («Я и моя семья», «Мой автопортрет в полный рост», «Я переживаю», «Я боюсь», «Мое светлое будущее», «Я взрослый») в работе с проблемными детьми разного возраста [5]. Из серии рисунков мы взяли тему будущего и обозначили рисунок как «Мое будущее», чтобы не ограничивать детей в представлении «светлого» или «темного» будущего.

Рисуночная методика «Мое будущее»

Учитывая развитие воображения и фантазии в данном возрасте, легче провести исследование отношения к собственному будущему рисуночным методом в сочетании с беседой. Процедура проведения методики: ребенку предлагается чистый лист формата А4 и цветные карандаши (можно восковые), дается следующая инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свое будущее, как ты его представляешь». В случаях, когда ребенок затрудняется, что нарисовать или спрашивает, что конкретно нужно нарисовать, можно уточнить: «Это может быть профессия или ситуация, твоя мечта, в целом все, что ты представляешь». После завершения рисунка, мы просили детей ответить на три вопроса (или записать ответы на обратной стороне листа): 1) что ты думаешь о будущем? 2) что ты чувствуешь по отношению к будущему? 3) как ты планируешь достигнуть этого будущего? Критериями оценки рисунка выступают

следующие показатели: категория изображения (человек или группа людей, неодушевленные предметы, ситуация, род занятия или профессия, отсутствие изображения или только письменное описание), общий эмоциональный фон (тревожный, положительный, нейтральный, агрессивный), яркость и насыщенность изображения (бледность, яркость, обилие цветовой гаммы, черно-белые рисунки). Также анализу подвергаются комментарии ребенка и его ответы на вопросы.

Выборка и описание результатов исследования

Наше исследование проводилось в одной из школ Хабаровского края, мы собрали 70 рисунков младших школьников в возрасте 10-11 лет (20 мальчиков, 50 девочек) на тему «Мое будущее», в анализ также были включены содержание беседы с каждым школьником и его комментарии к рисунку. Все комментарии детей были записаны, проанализированы, сопоставлены с данными наблюдения.

Категории изображений (темы рисунков) распределились следующим образом: будущая профессия или работа (70%); «Я» в будущем (10%); будущая моя семья (10%); материальные вещи, которые хотелось бы иметь (ноутбук или новый телефон) (5%); пустые листы с надписью «Будущего нет» (2%); специфические представления о будущем (тематика кладбища и смерти) (3%). Стоит отметить, что наиболее насыщенные и яркие рисунки с положительным эмоциональным фоном относятся к категории профессии, черно-белые выполненные простым карандашом или черным) с нейтральным или позитивным фоном к категории семьи, черно-белые или черно-белые с яркими цветовыми пятнами к категории смерти.

Среди популярных профессий или трудовой занятости можно выделить (в порядке убывания популярности): военный или полицейский, учитель, менеджер или продавец, повар, ветеринар, врач, блоггер или блоггер-геймер, суперзвезда как О.Бузова, частный предприниматель, работа в сфере обслуживания в отеле. Мальчики чаще всего рисовали работу в полиции или службу в армии, девочки в меньшей степени отображали семью, в большей – род профессиональной деятельности..

Рассматривая рисунки остальных детей и анализируя их комментарии к ним, мы заметили следующие особенности: а) некоторые потенциальные события мыслятся как потенциально-ирреальные (например, стать суперзвездой 2032 года, быть О.Бузовой); б) многие события на рисунках отражают реальные события по общему причинно-целевому социальному принципу (на тех рисунках, где дети рисуют будущую работу и семью с детьми), то есть в обычной логике построения будущего знакомство-брак - рождение детей; в) часть рисунков отражает специфические представления о будущем, которые являются частью нерешенной проблемы настоящего (например, смерть отца). Таким образом, рисунок в большинстве случаев позволяет установить уровень

понимания категорий прошлого, настоящего и будущего. Сопоставляя комментарии детей с рисунком, мы можем прояснить причинно-следственные связи, которые определяют будущее ребенка (ситуацию в семье и классе, его увлечения, эмоциональное состояние и его фантазии).

Всех детей мы условно разделили на четыре группы с разным отношением к будущему: активное, тревожное, индифферентное, пессимистичное. В *первую* группу вошли 26 детей с позитивным отношением к будущему и его четким представлением (их рисунки были яркими, отражали профессии врача, повара, продавца, учителя, блоггера и службу в армии); отношение к будущему характеризовалось как «хорошее», «уверенное», «светлое»; способы достижения указывались в основном «буду стараться», «буду учиться». Данную группу мы обозначили как «активные».

Вторую группу составили 20 детей с тревожным отношением к будущему и представлением о конфликтных ситуациях в будущем либо размытым представлением о нем (рисунки содержали конфликтные ситуации в семьях, конфликты с группы людей, одинокие фигуры людей, здания, просто надписи «нет будущего»); отношение к будущему характеризовалось как «тревожное», «я его боюсь и не хочу», «опасаюсь»; способы достижения были обозначены как «мне придется», «я буду вынужден», «я стану как все». Данную группу мы обозначили как «тревожные».

Третью группу составили 15 детей с индифферентным отношением к будущему, но четким представлением о нем. Многие из этой группы признались, что впервые задумались о будущем и нарисовали рисунки по принципу повторения опыта родителей («моя мама ветеринар и я тоже хочу быть ветеринаром», «мой папа бульдозерист и мне не надо учиться, я тоже буду так работать»); рисунки содержали в основном профессии родителей или собственные семьи, в которых дети проживают; способы достижения указывались как «ничего не надо делать и так все будет», «а разве нужно достигать? все само придёт», «я не знаю», «мне все равно». Данную группу мы обозначили как «индифферентные».

В *четвертую* группу детей вошли 9 человек, с мрачными представлениями о будущем, их рисунки содержали темы смерти, одиночества, бесперспективности, странные фантазии; отношение к будущему определялось как «буду один», «умру», «ничего хорошего не будет», «плохое»; способы достижения указаны «вырасту и стану хоронить», «приду на кладбище», «останусь один». Данную группу мы обозначили как «пессимистичные».

Ниже мы приводим несколько ярких случаев, демонстрирующих разное отношение детей к будущему.

Случай Полины, 11 лет (активный тип). *Полина учится в 5 классе. На рисунке изображен ноутбук, микрофон и крупно написано «Блоггер!». Полина комментирует рисунок: «Я хочу стать блоггером, мне очень нравится*

снимать видео про игры. В будущем я уверена, что смогу набрать 100К и подписчиков. Будущее у меня хорошее, буду снимать больше, чтобы добиться этого». Полина проживает в полной семье, учится средне, ничем, по словам учителя не увлекается, в классе конфликтов нет. Эта ситуация отражает современную тенденцию детей к работе, связанной с интернет-пространством и возможностью заработка. Возможно, увлечение Полины это единственный успешный вид деятельности.

Случай Вероники, 11 лет (активный тип). Вероника учится в 5 классе, успеваемость хорошая. На рисунке красочно изображена фигура девушки с микрофоном перед сидящими людьми в зале. На листе в центре крупно написано «Бузова 2, 2032год.». Вероника комментирует свой рисунок: « В будущем я хочу стать хореографом, я буду петь и танцевать! (но это не точно). Я хочу, чтобы будущее наступило, я буду много работать как О.Бузова и у меня получится!» Данный рисунок демонстрирует феномен подражания кумиру, характерный для препубертата и ориентирован на настоящее-будущее. Вероника увлекается танцами, поет, стремится участвовать в мероприятиях школы.

Случай Валерии, 10 лет (индифферентный тип). Лера учится в 4 классе. На рисунке изображены в ряд здания школы, магазина, библиотеки и жилой многоэтажки. Перед домами дорога с машинами, светофором. В центре мелкая фигура женщины с детской коляской. Лера объясняет свой рисунок: « Мое будущее далекое. Я не знаю, что будет, мне все равно Скорее всего, я буду как мама каждый день гулять с коляской со своим ребенком (у Леры есть младший брат) и каждый день видеть одно и тоже. Больше ничего не могу сказать»

Случай Никиты, 11 лет (индифферентный тип). Никита учится в 5 классе, учитель отмечает признаки задержки психического развития, учится неровно. На рисунке изображены грядки и частный дом. На грядках растут овощи, среди огорода гуляют несколько кошек. Рисунок выполнен черным фломастером. Никита объясняет свой рисунок: «Я себя представляю кошатником и фермером. Когда коты будут умирать, я их буду хоронить на грядках, чтобы урожай был лучше!» На вопросы о будущем отвечает неуверенно: «Я не знаю, как я отношусь к будущему, нормально. Могу ничего не делать и быть фермером, я же все равно живу в частном доме». Данный случай демонстрирует странные фантазии, связанные, возможно, с бытовыми условиями мальчика и уровнем его психического развития. Семья неблагополучная, отец злоупотребляет алкоголем. В классе имеет нескольких друзей, остальные характеризуют его как странного.

Случай Лизы 10 лет (пессимистический тип). Лизе 10 лет, учится в 3 классе. Лиза нарисовала кладбище с несколькими могилами, на двух могилах растут цветы. Рисунок выполнен в коричнево-фиолетовых красках. На одной

из могил неизвестные инициалы. Среди могил гуляет кошка, летают летучие мыши, сидят вороны около забора. Объяснение Лизы и ответы на вопросы: «Это я в будущем. Когда я вырасту, я умру, и меня похоронят рядом с моим папой, который умер два года назад. Вот эта могила (указывает на открытую в центре) - это моя, на ней будут расти цветы. Отношусь к будущему спокойно. Я лишь хочу, чтобы рядом с папой быть похороненной». Лиза проживает с мамой и бабушкой, учится хорошо, после смерти отца замкнулась, не общается с нынешним мужем мамы. Данный случай демонстрирует перенос тяжелого переживания горя в категорию будущее. С девочкой продолжает работать психолог.

Случай Дениса 10 лет (тревожный тип). *Денис учится в 4 классе, воспитывается бабушкой, часто болеющий мальчик. На рисунке изображен спортзал: шведская стенка и канат. Денис комментирует рисунок и отвечает на вопросы: «Я бы хотел стать сильным и спортивным. Но я боюсь, что таким не стану и все будут меня обижать»*

В нашей выборке большинство младших школьников с трудом могут анализировать прошлые и будущие события в связке причина-цель-средство, поскольку они не обладают достаточным рефлексивным анализом и собственное настоящее не рассматривают как потенциал к развитию будущего. Исключение составляют дети, которые нарисовали будущую работу (школу) и указали, что их хорошая учеба может помочь поступить в институт. Детские представления о будущем так или иначе связаны с текущим моментом жизни, который экстраполируется в будущее: это кумиры (певица Бузова), это вид занятия (блоггерство), это тяжелая семейная ситуация (смерть отца или состояние здоровья). Таким образом, у многих детей дефицитарно звено причинно-целевой связи, его парциальность связана с несовершенством детской рефлексии и реальной оценки происходящего.

Возможности методики «Мое будущее» мы можем кратко определить следующим образом: простота в использовании; возможность оценить ситуацию понимания ребенком категорий прошлого, настоящего, будущего; возможность получить развернутые комментарии об эмоциональном отношении к будущему, о способах достижения своих планов, оценить в целом психоэмоциональное состояние ребенка в настоящем.

Список источников:

- 1. Бехтер А.А. Исследование проактивного совладающего поведения и проактивных аттитюдов младших школьников: постановка проблем// сборник по итогам V Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие материалы»: в 2 томах. - Кострома, 2019. Т.1. С. 314-318.*
- 2. Битюцкая Е.В., Карцева Е.В. Рисуночная методика «Моя трудная жизненная ситуация» как инструмент диагностики восприятия трудной ситуации // Журнал практического психолога. – 2013-№4. С.102-133.*

3. Венгер А.Л. *Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство* / А.Л.Венгер. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.: ил. (Психология для всех).
4. Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // *Психологические исследования*. 2012. № 2(22). С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.02.2020). 0421200116/0015.
5. Никольская И.М., Грановская Р.М. *Психологическая защита у детей*. СПб.: Речь, 2000.
6. Никольская И.М. Кризисная психологическая помощь детям и психологическая защита // *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*. – 2012. - №1. С.97-104.
7. Смирнова М.В. Копинг-стратегии у детей младшего школьного возраста // *Системная психология и социология*. – 2012. - №6. С.7-14.

ПРИМЕНЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ РОЛИКОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ООП

Аннотация: В статье раскрываются особенности развития детей с нарушениями в развитии интеллекта. Предлагается проект развития коммуникативных навыков таких детей, разработанный и внедряющийся в специальной общеобразовательной школе города Павлодара. В качестве одного из действенных инструментов предлагается разработка и использование мультимедийных роликов.

Ключевые слова: личность, особые образовательные потребности, нарушение интеллекта, общение, воспитание, развитие

Abstract: The article reveals the features of the development of children with impaired intelligence. A project for the development of communicative skills of such children is proposed, developed and implemented in a special secondary school in Pavlodar. As one of the effective tools, the development and use of animated videos is proposed.

Key words: personality, special educational needs, impaired intelligence, communication, education, development

Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это означает реализовать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе. Следовательно, общение – важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через взаимодействие с другими людьми.[1]

Для ребенка с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в мир.

С целью детального понимания социальной адаптации детей с ООП, в частности учащихся с нарушениями интеллекта, необходимо охарактеризовать основные особенности развития таких детей.

Для детей с умственной отсталостью характерно недоразвитие познавательных процессов: нарушение обобщённости восприятия: замедленный темп, этим детям требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый материал (картинку, текст и т.д.), они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается меньшей дифференцированностью. Нарушения эмоционально-волевой сферы: недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций, состояние радости без

особых причин сменяется печалью, смех – слезами и т. д. Переживания их неглубокие, поверхностные [2].

Коммуникативные навыки – выработка навыков общения, формирование умения выражать мнение, аргументировать его и отстаивать, уметь слушать.

Развитие коммуникативных навыков у детей с ООП является приоритетной задачей специального образования. Коллективом СОШИ №4 г.Павлодара разработан и реализуется проект социальной адаптации детей с ООП через развитие коммуникативных навыков. Программа проекта содержит в себе уроки по различным предметам с акцентом на развитие коммуникативных навыков и элементами коммуникативных игр, а так же обучающих мультипликационных роликов.

В начале исследования был выявлен уровень развития коммуникативных навыков учащихся 4 класса, обучающихся по рекомендациям ПМПК по программе 2 типа. Для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков был выбран метод наблюдения. Высокий и средний уровень развития коммуникативных навыков не выявлен ни у кого из участников экспериментальной группы. Все ученики с умеренной умственной отсталостью имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков.

Проанализировав полученные результаты, стало очевидным, что необходимо проводить работу, направленную на развитие и совершенствование коммуникативных умений учеников.

В рамках данного исследования составлен проект коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных навыков учащихся с ООП.

Цель проекта программы: развитие коммуникативных навыков у учеников с умственной отсталостью.

Проект программы направлен на решение следующих задач:

Коррекционно – образовательные: учить детей культуре и нормам поведения, дать знания о словах вежливости, представления о взаимодействии людей в жизни, формирование у учащихся навыков самоконтроля поведения.

Коррекционно – развивающие: развивать речь, память, внимание учащихся.

Коррекционно – воспитательные: воспитывать вежливость в поведении, учить здороваться и прощаться, развивать дружеские отношения среди одноклассников.

Содержание проекта коррекционно-развивающего курса включает в себя четыре модуля:

- Пропедевтическая работа. Беседы. Подготовка к проведению коммуникативных игр.
- Внедрение коммуникативных игр в ход уроков.
- Внедрение обучающих мультипликационных роликов в ход урока.

- Разыгрывание инсценировок ситуаций из реальной жизни (магазин, аптека, больница).

Планируемые результаты освоения учащимися проекта – программы, направленного на развитие коммуникативных навыков, с элементами коммуникативных игр, образовательных мультипликационных роликов:

1. Образовательные:

- выполнение норм поведения в общественных местах;
- знание и применение в повседневной жизни вежливых слов;
- самостоятельный контроль своего поведения;
- действия в ситуациях социального взаимодействия.

2. Развивающие:

- развитие речи, памяти, внимания, слухового восприятия учеников.

3. Воспитательные:

- демонстрация вежливого поведения;
- приветствие и прощание с взрослыми и друг с другом;
- создание дружественной атмосферы.

В рамках реализации данного проекта нами разработаны обучающие мультипликационные ролики. Внедрение в ход урока мультипликационных роликов вызывает у учеников с ООП интерес к обучению, мотивирует их к действию. Мультипликационные ролики разработаны с учетом особенностей психофизического развития детей с умеренной умственной отсталостью.

Цель: учить детей правилам и общепринятым нормам поведения, развивать коммуникативные навыки.

В каждом мультипликационном ролике рассмотрена ситуация из жизни, требующая оценки. С целью наилучшего понимания и закрепления материала учащимися с умеренной умственной отсталостью, предложена следующая система оценивания ситуации. После того как герой мультипликационного ролика поделился примером своего поведения, он спрашивает хорошо или плохо он поступил. Ученики анализируют ситуацию и отвечают либо «Хорошо», либо «Плохо», сопровождая свой ответ движением («хорошо» - пальцы вверх, «плохо» - пальцы вниз).

Разработано и записано 10 обучающих мультипликационных роликов: «Приветствие +», «Приветствие -», «Здравствуйтесь +», «Здравствуйтесь -», «Пока +», «Пока -», «До свидания +», «До свидания -», «Спасибо +», «Спасибо -».

Сценарии мультипликационных роликов.

Мультипликационный ролик «Приветствие +».

Ожидаемый результат: учащиеся научатся приветствовать своих сверстников при встрече.

Цель: прививать навыки вежливого поведения, учить здороваться со сверстниками при встрече.

Задачи:

Образовательная: учить здороваться со сверстниками при встрече.

Развивающая: развивать коммуникативные навыки, речь, внимание, память, слуховое восприятие.

Воспитательная: прививать навыки вежливого поведения при встрече со сверстниками, учить оценивать свое поведение.

Содержание мультипликационного ролика:

В класс заходит девочка и рассказывает: «Сегодня утром, когда я пришла в школу и встретила своих одноклассников, я улыбнулась и сказала «Всем привет!». Как вы думаете, ребята, я хорошо поступила?» (Время для обдумывания ответа). На экране появляется зеленый круг, девочка произносит: «Это был хороший поступок».

Мультипликационный ролик «Приветствие -».

Ожидаемый результат: учащиеся научатся приветствовать своих сверстников при встрече.

Цель: прививать навыки вежливого поведения, учить здороваться со сверстниками при встрече.

Задачи:

Образовательная: учить здороваться со сверстниками при встрече.

Развивающая: развивать коммуникативные навыки, речь, внимание, память, слуховое восприятие.

Воспитательная: прививать навыки вежливого поведения при встрече со сверстниками, учить оценивать свое поведение.

Содержание мультипликационного ролика:

В класс заходит девочка и рассказывает: «Сегодня утром, когда я пришла в школу и встретила своих одноклассников, я ни с кем не поздоровалась и молча села за парту». Как вы думаете, ребята, я правильно поступила?» (Время для обдумывания ответа). На экране появляется красный круг, девочка произносит: «Это был плохой поступок».

На данный момент проект находится на стадии реализации, однако уже сейчас заметны позитивные изменения в уровне развития коммуникативных навыков учащихся с ООП. Ученики с удовольствием смотрят мультипликационные ролики и учатся правилам и нормам поведения.

Успешность включения детей с отклонениями в развитии в социум, прежде всего, зависит не только от характера и степени, имеющих у них индивидуальных программ и образовательных технологий, но и отношения к таким детям окружающих, от той среды, в которой находится ребенок.

Список источников:

1. Бойков, Д.И. *Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности* / Д.И. Бойков. – Санкт – Петербург. : КАРО, 2005. - 288 с.

2. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: Просвещение, Владос, 1995. - с.: 5-18
3. Аксенова Л.И. Соц. педагогика в специальном образовании, М., 2001.
Витянова М.Р. Адаптация ребенка в школе, М., 1992.
4. Гаркуша Ю.Ф. Социальная адаптация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями, В., 1998.
5. Иванова Н.Н. Современные подходы к социальной адаптации и реабилитации людей с ОВЗ, М., , 2003.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИИ

Аннотация: В современной России происходит трансформация семейных ценностей и образа семьи. В данной статье рассмотрены основные тенденции в восприятии образа и ценностей семьи у российского общества за последнее время, основанные на статистической информации и проведенном автором опросе. Решение сложившейся неблагоприятной тенденции автор видит в формировании образа семьи и развитии семейных ценностей у детей дошкольного возраста. Ключевые слова: семья, семейные ценности, трансформация семейных ценностей.

Abstract: Family values and the family image are in the process of transformation in modern Russia. This article covers main trends in the perception of family values and image in Russian society, based on statistical information and the survey conducted by the author. The way out of the unfavorable trend in family image perception is the formation of the family image and preschoolers family values education. Keywords: family, family values, transformation of family values.

Демографическая ситуация в современной России всё более остро ставит вопрос укрепления семьи и формирования ценностного отношения у молодого поколения к семье. Институт семьи трансформировался на протяжении долгих лет, в результате чего произошла девальвация семейных ценностей и нивелирование семейных традиций и устоев. В настоящее время российская семья вместе со всем обществом вступает в переходный период.

Образ современной семьи в России сильно изменился, но, несмотря на это, семья по-прежнему остается определяющей ценностью в глазах подавляющей части взрослого населения нашей страны. Для повышения значимости семьи и укрепления семейных ценностей в обществе необходимо понять, какой образ семьи складывается в сознании молодых людей, живущих в современной России. В данной статье рассмотрены основные тенденции в восприятии российским обществом семейных ценностей и сложившегося образа семьи у молодого поколения.

Одной из самых явных тенденций современного российского общества, повторяющаяся, впрочем, основной тренд в развитых странах является замена коллективизма на индивидуализм. «Средний россиянин сегодня привержен ценностям богатства и власти, а также личного успеха и социального признания. Сильная ориентация на личное самоутверждение оставляет в его сознании меньше места для заботы о семье, о толерантности, о природе и окружающей среде и заботы о тех, кто его непосредственно окружает. Гипертрофированность индивидуалистических ориентаций, которую выражают публицисты, ученые и

общественные деятели, вполне обоснована» [2]. Индивидуализм, ориентация на материальные ценности, личный успех и карьерный рост – основная тенденция современного общества, которая затрагивает семью и взаимоотношения в ней.

Следует отметить, что за последнее десятилетие количество браков и разводов в нашей стране изменилось незначительно. Рассмотрим официальную статистическую информацию, отражающую отмеченные тенденции [4]. В 2015 году количество браков увеличилось на 9% по сравнению с 2005 годом, прирост составляет всего на 94702 брака, а количество разводов увеличилось на 6704 развода в 2015 года относительно 2005 года. По сравнению с 2014 годом, в 2015 году количество браков уменьшилось на 64917, разница составляет всего 0,6%. Самая большая разница в количестве браков на 2015 год составит с 2011 годом, когда количество браков было на 13% больше, что равняется 154943 бракам. Самое большое количество разводов наблюдается в 2008 году, 2009 году и 2014 году. По сравнению с 2014 годом, количество разводов в 2015 году уменьшилось на 13%. В целом относительно последних десятилетий, количество браков незначительно уменьшилось, а количество разводов незначительно увеличилось. Эти показатели нашли своё отражение в статистике отношения числа браков к числу разводов. На 2015 год в России на 2 брака приходится приблизительно 1 развод [4].

Важно, что в современной России число незарегистрированных браков или, как неофициально принято их называть - «гражданских браков», ежегодно растёт. Многие молодые люди не спешат регистрировать брак даже при планировании детей, и таких семей в современной России становится всё больше, что доказывает статистическая информация по увеличению количества детей, рожденных вне зарегистрированного брака по совместному заявлению родителей. С 1970-х годов число родившихся детей вне зарегистрированного брака значительно возросло, приблизительно в 2,2 раза. Самый резкий скачок наблюдался в период с 2000 по 2004 года, в последнее десятилетие уровень рождения детей вне зарегистрированного брака является стабильно высоким. Таким образом, можно сделать вывод о современной тенденции к незарегистрированным бракам, так как число родившихся вне зарегистрированного брака детей по совместному заявлению родителей, увеличивается [4].

Другой острой проблемой на данный момент является достаточно большое число неполных семей, то есть семей с одним родителем. Стоит заметить, что среди неполных семей быстрее всего увеличивается категория одиноких, никогда не вступавших в брак матерей. Среди них в настоящее время есть и небольшой процент тех, кто принял добровольное решение быть матерью-одиночкой, оценив свои ресурсы и потенциал по воспитанию ребёнка.

В настоящее время также становится всё более явной тенденция к увеличению возраста женщины для рождения первого ребенка. Эта

закономерность особенно актуальна для городского населения, где средний возраст женщины для рождения первого ребенка составляет 28,7 лет на 2014 год, это самый большой возраст за последние года. Средний возраст матери при рождении ребенка увеличился почти на 2 года в 2014 году по сравнению с 2006 годом.

Для определения семейных ценностей современных россиян автором данной статьи был проведен опрос. Выборка составила 504 респондента с апреля 2016 года по январь 2017 года. Средний возраст опрашиваемых – 34 года. Респондентам в опросе было предложено дать определение семьи и перечислить в нем характеристики и ценности, без которых семья не может существовать. Большинство респондентов считают семьей – зарегистрированный брак с наличием детей. 42,7% опрашиваемых считает, что решения в семье должны приниматься совместно, 21,7% полагают, что решения в семье должен принимать исключительно мужчина. Самые популярные характеристики семьи, без которых, по мнению респондентов, она не может существовать: любовь, уважение, доверие, взаимность, понимание и поддержка. Характеристики жизнеспособной семьи отличаются от определения семьи, большинство ответов набрали: любовь, уважение, преодоление трудностей, поддержка, общие интересы и развитие семьи.

В заключение можно сделать вывод, что семья в России находится в сложном состоянии. Об этом свидетельствуют современные тенденции к новым формам семьи, незначительное уменьшение числа браков и увеличение числа разводов, увеличение числа неполных семей и незарегистрированных или «гражданских браков». Такие тенденции как индивидуализм и ориентация на личный успех и карьеру приводят к увеличению среднего возраста женщины для рождения первого ребёнка или осознанное рождение детей вне брака. Всё это свидетельствует об изменении ценностей семьи в нашем обществе и может, в том числе, способствовать усилению негативных тенденций в национальной демографии. Поиск путей преодоления наметившегося демографического кризиса- важнейшая задача общества и государства.

В связи с деформацией образа семьи, изменением её значимости и отказом от традиционных семейных ценностей, у подрастающего поколения не происходит целостного формирования представлений о семье. Правильный образ семьи предопределяет демографическую ситуацию у будущего поколения и способен решить те проблемы, с которыми столкнулось общество в настоящее время. Воспитание ценностного отношения детей к семье лучше всего начинать с самого раннего детства – в самой семье и в дошкольном учреждении. И.С. Кон убеждён в том, что семья – это первичный институт социализации ребенка, где он получает знания и представления о родственных отношениях, ролевом поведении, функциях семьи и её членов [1].

Формирование образа семьи является одной из важнейших задач в раннем детстве. Дошкольный период наиболее благоприятен для воспитания нравственных качеств и системы ценностей личности. Семейные ценности в качестве системы социальных норм, определяют ход его дальнейшего развития и являются основой для будущей благополучной семьи. В период дошкольного возраста ребенок впитывает все нормы, правила поведения и ценности, которые предлагает ему окружающая среда. Развитие ценностного отношения к семье у подрастающего поколения на основе гармоничного сочетания нравственных ориентиров и духовных ценностей, характерных для российской культуры, – одна из приоритетных задач, поставленных сегодня государством и обществом. Это определяет особую значимость дальнейших педагогических исследований в области поддержки семьи по развитию семейных ценностей у подрастающего поколения. Правильная программа формирования образа семьи сегодня способна в будущем повысить жизнеспособность семей и укрепить институт семьи в нашей стране.

Список источников:

1. *Кон И.С. Социологическая психология. – Воронеж: МОДЭК, 1999. – 560 с.*
2. *Магун В.С., Руднев М.Г. Базовые ценности-2008: сходства и различия между россиянами и другими европейцами. Вестник общественного мнения, № 1 (93) январь-февраль 2008 с. 115-116.*
3. *Демографический ежегодник России. 2015: Стат. сб./ Росстат. – М.: 2015. – 263 с.*

ОБЪЕДИНЕНИЕ УСИЛИЙ ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ РУЧНОЙ ТРУД

Аннотация: Для успешного образования и социализации ребенка с ОВЗ целесообразно объединить усилия родителей и педагогов. В статье описаны результаты работы с детьми и родителями в студии ручного труда.

Ключевые слова: семья, ребенок, ручной труд

Abstract: Successful development and socialization of a child with special educational needs requires combined efforts of parents and teachers. The article describes the results of working with children and parents in a hand made studio.

Key words: family, child, hand made.

В настоящее время социокультурному развитию ребенку отводится особое внимание. Социокультурное развитие ребенка по ФГОС ДО должно осуществляться путем приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, необходимо формировать у дошкольников первичные представления о культурных традициях своего народа. Традиция - это «ценностная социокультурная коммуникация между поколениями людей, определяющая все последующее развитие культуры» [1]; множество представлений, обрядов, привычек, передаваемых из поколения в поколение. К этой категории можно отнести и ремесла, рукоделия, характерные для того или иного народа, для той или иной местности. Например, гжель, вышиванка и другие.

В нашем детском саду есть студия ручного труда «Зонтик», в которой проводятся занятия с детьми по различным техникам. На этих занятиях дети знакомятся с народными промыслами, которые объединяют прошлое и настоящее, и с удовольствием их осваивают.

В современном обществе все чаще встречаются дети с особыми образовательными потребностями. В нашем саду есть группы компенсирующей направленности, которые посещают дети с ОВЗ, имеющие тяжелые нарушения речи. Занятия интересны и полезны для всех детей, но для имеющих диагнозы ОВЗ они особенно важны.

Дети с ОВЗ обычно эмоционально неустойчивы, гиперактивны, бывают агрессивны, у них имеются нарушения речи и недостаточно развита мелкая моторика, плохая память. Часто такие дети ведут себя слишком шумно. Занятия в студии оказывают благотворное воздействие на этих детей. Они успокаиваются, внимательно слушают педагога, с удовольствием выполняют задания, появляется усидчивость, доброжелательное отношение к окружающим. Те дети, что закончили работу раньше, всегда готовы помочь отстающим.

Атмосфера занятий очень спокойная и доброжелательная. На занятиях действует правило: «Глазки смотрят, что делают ручки. Головка думает, что делают ручки. Ротики у всех молчат». На занятиях всегда тихо, есть возможность сосредоточиться на задании.

На занятиях дети знакомятся с ткачеством и ткнут кошелечки, вышивают на ткани гладью и на картоне изонитью, вырезают работы в технике белорусская вышиванка, плетут фенечки из бисера и многое другое [2]. При этом дети знакомятся как со старинными ремеслами (ткачество, вышиванка), так и с современными техниками, например квиллинг, скрапбукинг и т. п.

Работы, которые делают дети, всегда имеют какую либо цель – это подарок для мамы, для близких или друзей. В подготовительной к школе группе мы изучали и делали русскую народную куклу: «отдарок на подарок», «зайчик на пальчик», «малышок голышок», «столбушка». Готовых куколок старшие дети подарили деткам из младшей группы. Все были очень довольны.

Дети с удовольствием идут на занятия и очень ждут их. К сожалению, занятий не так много, как хотелось бы детям и как это необходимо для лучшего развития детей. Занятия проводятся два раза в неделю по 25-30 минут в зависимости от возраста детей. Учитывая все выше изложенное, возникла идея привлечь к работе родителей и соединить детей и родителей на мастер-классах. На этих мастер-классах дети совместно с родителями выполняют работы в различных техниках.

Родители видят благотворное влияние занятий по ручному труду на гармоничное развитие дошкольников. Регулярное (ежемесячное) проведение мастер-классов позволяет знакомить родителей с работами, выполняемыми детьми на занятиях по ручному труду, учить родителей самих делать подобные работы, чтобы при необходимости помочь детям повторить понравившуюся поделку дома, знакомить родителей с более сложными вариантами поделок для организации занятий с детьми дома. Но главное, дети могут продемонстрировать родителям, что они успешны. У детей появляется вера в свои способности. Также появляется возможность пообщаться с родителями в момент создания работы, посоветоваться с ними, обсудить схему или очередность этапов создания работы. И подобное общение не заканчивается вместе с мастер-классом, оно продолжается и дома. Также эти мастер-классы способствуют формированию взаимного доверия в системе отношений «семья – детский сад» [3].

На всех мастер-классах большое внимание уделяется правилам техники безопасности. Дети должны знать их и уметь применять на практике. Также необходимо помнить о сохранении здоровья. Поэтому родителям рассказывается об осанке, освещенности рабочего места. Родители знакомятся с физкультминутками, комплексами зарядки для глаз, для усталой спины и пальчиковой гимнастикой.

И родителям, и детям очень нравятся такие мастер-классы. Родители узнают много нового о возможностях своих детей. И, конечно, получают от совместной деятельности заряд бодрости и хорошего настроения.

Список источников:

- 1. Дашкевич Л. В. Значение дошкольного возраста в становлении личности ребенка [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 121-124.*
- 2. «Маленький горожанин»: Дополнительная образовательная программа для детей 3-7 лет / Сергиенко Т.Е., Мостова О.Н., Петрова О.А., Андреевко Е.А., Бондаренко Е.Ю., Денисова С.Ю., Еурова Н.Е., Марченко О.В. - 236 с. - Спб., 2013 г.*
- 3. Помогайбо О. Взаимодействие с семьей в ДОУ. - <http://www.maam.ru/detskijasad/-vzaimodeistvie-s-semei-v-dou.html>*

АКТИВНОСТЬ, АГРЕССИВНОСТЬ И ЖЕСТОКОСТЬ В ЗЕРКАЛЕ САМОАНАЛИЗА РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: Особую ценность для практического применения представляет самодиагностика агрессивного и жестокого поведения родителя по отношению к своему ребенку. Для оценки уровня риска возникновения условий для нарушения био-психо-социальной адаптации, как ребенка, так и родителя, разработан простой и оригинальный экспресс-метод "Светофор", в виде оценочной трехцветной шкалы родительской активности.

Ключевые слова: родитель, ребёнок, взаимоотношения, жестокость, самоанализ, коррекция

Abstract: Of particular value for practical application is self-diagnosis of aggressive and abusive behavior of a parent towards their child. To assess the level of risk of creating conditions for violation of bio-psycho-social adaptation, both the child and the parent, a simple and original express method "Traffic Light" was developed, in the form of an estimated three-color scale of parental activity.

Key words: parent, child, relationship, cruelty, autoreflexion, correction

Влияние семьи на ребёнка просто невозможно переоценить. Именно в родительской семье, закладываются не только морально-этические, социальные, но и базисные психологические черты будущей взрослой личности. [2,3,6,8,10-13]

Такие понятия как: "можно"/"нельзя", "хорошо/плохо", "правильно"/"не правильно", как правило, являются наиболее ранними моделируемыми копиями родительского поведения. В обыденной жизни ребенка это проявляется как в невербальных формах (одежда, обувь, косметика), так и в вербальном выражении ("я не ем варёный лук как папа", "я ношу косынку как мама" и т.д.) [4,9,15]

В свете имеющихся современных научных данных, ребенок является уменьшенной копией био-психо-социальной модели личности, поэтому невозможно достичь стабильных результатов коррекции детского поведения без тесного взаимодействия родителей, педагогов и психологов. Пожалуй, разница будет заключаться в том, что базовым личностно-образующим вектором будет – социальный. Сюда включается буквально всё: насколько была желанна беременность, на каком вскармливании ребенок находился, кто занимался воспитанием ребенка один или оба родителя, тоже касается ухода за ним во время болезни или коррекции не желаемого поведения и т.д. [2,4,15]

В сегодняшнем мире очень много внимания уделяется пониманию феномена жестокости [1,5,7], и в частности детской жестокости и её истокам,

многие исследователи считают, что корни этого негативного явления надо искать, прежде всего, в семье. [5,16-20]

Позиция родителя, в своей родительской активности, руководствуется главным образом опытом воспоминаний и переживаний собственного детства, а также эмпирическим опытом своего родительства. А если родитель рос в неблагополучной семье и вынес оттуда, что все вопросы решаются силой и криком, где единственным поощрением было отсутствие наказания?! Естественно, при отсутствии альтернативной модели он перенесет свой отрицательный опыт на членов своей семьи. [4,15]

Как будущему родителю понять правильно ли выбрана линия поведения, не перегнул ли он палку или наоборот отпустил вожжи, и его карета семейного счастья может сбиться с пути? Вот тут на помощь и должен прийти родительский самоанализ.

Тем не менее, такой вопрос как дифференциальная самодиагностика своего поведения по отношению к ребенку, по мнению авторов, мало изучен и не снабжен практическими рекомендациями для самого родителя.

В свете вышесказанного особую ценность, представляет самодиагностика агрессивного и жестокого поведения родителя по отношению к своему ребенку, с целью дальнейшей коррекции этих поведенческих девиаций. Более того, успешное преодоление паттернов такого поведения позволяет не только существенно снизить накал страстей в конфликтных ситуациях, но и избежать как родителю, так и ребёнку, тех эмоциональных состояний, которые могут стать базой для развития психических и психосоматических заболеваний.

1. Типы родительской активности. Оценка родителем успешности своей активности. Пути коррекции.

Итак, начнем с определения самого понятия "родительской активности."

Родительская активность - это деятельность родителя, выражающаяся в создании благоприятных условий для психологического, физиологического и социального роста и развития, выражающееся в прямом и косвенном уходе за ребенком и коррекции его поведения.

В рамках этого определения мы различаем три типа родительской активности:

* «РОДИТЕЛЬ-ориентированная» родительская активность -- активность, которая способствует успешной биологической, социальной или личностной самореализации ребенка, ровно в той мере, которая не нарушает ощущение комфорта у родителя;

* «ЦЕЛЬ-ориентированная» родительская активность - активность, которая поддерживает успешную самореализацию ребенка, ровно в той мере, в которой осуществляются конкретные родительские планы;

* «РЕБЕНОК-ориентированная» родительская активность – активность, которая направлена на создание условий, которые способствуют успешной биологической, социальной и личностной самореализации ребенка.

На наш взгляд, определение успешности в каждом направлении самореализации ребенка выглядит следующим образом:

* Успешность самореализации в биологической сфере - субъективное ощущение ребенком своего телесного здоровья и благополучия - фактор «здоровье»;

* Успешность самореализации в социальной сфере - субъективное ощущение ребенком уважения, как со стороны сверстников, так и взрослых в рамках конкретного коллектива, в которых ребенок находится не только в данный момент, но и длительное время. Это и будет фактор социальной значимости - «признание»;

* Успешность в личностно-психологической самореализации - субъективное ощущение ребенком возможности наиболее полно реализовать свой творческий потенциал, ощущение наличия у себя своей собственной независимой системы ценностей и приоритетов, которая выражается в отношении к себе, окружающим людям и к миру в целом – фактор «индивидуальность».

При этом понимая всю важность родительской позиции, мы считаем, что успешность ребенка во всех трех направлениях самореализации может осуществляться как благодаря родительской активности, так и вопреки ей. Родитель должен осознавать, что любое воздействие на ребенка, всегда ограничено рамками биологического потенциала, заложенного в ребенке природой. Таким образом, поведение ребенка может соответствовать родительским ожиданиям, только если оно не противоречит его физическим, интеллектуальным или эмоциональным данным, обусловленным возрастными и гендерными особенностями. Не достаточно ясное понимание вышесказанного – будет иметь негативные последствия, как для психосоматического состояния самого родителя (синдром эмоционального выгорания, психические и психосоматические заболевания), так и для его ребенка. Риск возникновения подобных заболеваний можно объединить общим термином – дидактогенная, то есть нарушения, вызванные неправильным воспитанием.

Оценка родителем успешности своей активности и методы коррекции.

Для оценки уровня риска возникновения условий для нарушения био-психо-социальной адаптации, как ребенка, так и родителя, мы предлагаем собственный простой и оригинальный экспресс-метод "Светофор", в виде оценочной трехцветной шкалы родительской активности.

Ребенок оценивает свою самореализацию по шкале от 1 (минимум) до 9 (максимум) :

- * Субъективное самоощущение собственного здоровья;
- * Субъективное самоощущение отношения микросоциума (сверстники, родственники и учителя)
- * Субъективное самоощущение наличие у себя конкретных знаний, умений и способностей.

Мы рассматриваем родительскую активность через призму ощущений самого ребенка

«Зеленый спектр» - ребенок оценивает состояние своего здоровья, уровень уважения к нему и уровень свой индивидуальности в значениях 4,5,6. Родительская активность не препятствует био-социо-личностой самореализации ребенка, нет необходимости в коррекции.

«Желтый спектр» - ребенок оценивает состояние своего здоровья, уважения к нему и уровень свой индивидуальности в значениях 3 или 7. Родительская активность, лишь частично способствует био-социо-личностной самореализации ребенка. Необходимая коррекция может быть осуществима силами самого родителя.

Данной ситуация говорит о том, что ребенок нуждается в помощи родителя, для лучшего понимания своих физических и интеллектуальных возможностей, повышения уровня своей социальной компетентности и адекватной оценки своего творческого потенциала. Уже само озвучивание готовности родителя помочь ребенку будет иметь положительное влияние на самооценку ребенка. Авторы считают важным заострить внимание на том, что помощь родителем осуществляется только с согласия самого ребенка. И хотя направление помощи определяет ребенок, но адекватность формы помощи лежит целиком и полностью на родителе.

«Красный спектр» - ребенок оценивает состояние своего здоровья, уважения к нему и уровень свой индивидуальности в значениях 1,2 или 8,9. Родительская активность, не способствует био-социо-личностой самореализации ребенка. Необходимая коррекция не может быть осуществима силами самого родителя, есть необходимость обращения к специалисту.

«Красный спектр» свидетельствует о двойственности ситуации – или ребенок не может адекватно оценить свое состояние, или в наличии реальные медицинские, социальные и психологические проблемы. Общим в данной ситуации является то, что для позитивного решения её требуется немедленное вмешательство соответствующих специалистов – педагогов, психологов, психиатров.

2.Самодиагностика уровня родительской агрессивности.

Вне зависимости от типа родительской активности родитель сталкивается с ситуацией, которую трактует, как отсутствие желания ребенка следовать родительским директивам, иными словами - «непослушание». В такой ситуации родитель может решить проявить настойчивость, не принимая в

расчет реальные возможности ребенка. В качестве инструментов коррекции поведения ребенка родитель может использовать различные виды поощрения и наказания, или личный пример. Настойчивое взрослое доминирование со стороны родителя, мы предлагаем называть «родительской агрессивностью».

Родительская агрессивность это – степень настойчивости родителя в мерах коррекции детского поведения, вне зависимости от инструментов, которые он использует.

Чем меньше возможностей у ребенка избежать воздействия на него инструментов коррекции со стороны родителя, тем поведение родителя является более агрессивным.

Уровень агрессивности (настойчивости) выражается в частоте прецедентов коррекции (инициатором, которых выступил родитель), продолжительностью их во времени, а также качественными характеристиками инструментов – личного примера, поощрений и наказаний.

Родительская агрессивность может носить как поощряющий, так и порицающий характер. Вне зависимости от своего характера родительская агрессивность может выражаться вербально, физически и опосредованно.

Поощряющая родительская агрессивность:

1. использование неоправданно преувеличенных хвалебных эпитетов («королева», «король», «чемпион» и пр.)

2. использование опосредованных средств поощрения – расширение свободы действий, использование своего свободного времени, доступа к общению, деньгам и значимым предметам и т.п.

3. использование объятий, похлопываний по плечу и т.п.

Порицающая родительская агрессивность :

1. использование унижающей лексики («дурак», «слабак», «неумейка», «бездарь» и т.п.)

2. использование опосредованных средств наказания - ограничение свободы действий, использование своего свободного времени, доступа к общению, деньгам и значимым предметам и т.п.

3. использование прямого не инструментального физического насилия (шлепки рукой по попе, подзатыльник, пощёчина, дергание за ухо и т.п.)

Параметры - частота, продолжительность, качественные характеристики.

В качестве оценки уровня агрессивного родительского поведения, нами была разработана математическая модель расчёта родительской агрессивности –

$$\text{Коэффициент родительской агрессивности} = \frac{N_{\text{correction}} \times t_{\text{correction}}}{T} \times |K_{\text{pressure}}|$$

Где $N_{\text{correction}}$ – общее количество случаев коррекций, инициатором которых выступил сам родитель.

$t_{\text{correction}}$ – средняя продолжительность времени одной коррекции.

T – общее количество времени, которое родитель и ребенок провели вместе

[K] ↓ pressure I - модуль коэффициента давления (поощрения или наказания):

* вербальное давление = 1

* косвенное давление = 2

* физическое давление = 3

Мы считаем, что коэффициент давления определяется уровнем затрачиваемой родителем энергии для коррекции поведения его ребенка. Из этих соображений авторы определили значения для вербального, опосредованного и физического воздействия (давления) родителя на ребенка. Понятие модуля связано с тем, что родитель в своей настойчивости, как правило, не ограничивается только наказаниями или только поощрениями, а может использовать их поочередно в одном инциденте коррекции.

Анализ родительской активности

«Зеленый спектр» - коэффициент родительской агрессивности меньше или равен 3. Поведение, которое может быть расценено, как родительская агрессивность, она не препятствует био-психо-социальной самореализации ребенка. Отношения между родителем и ребенком могут определяться как стабильные и «хорошие».

«Желтый спектр» - коэффициент родительской агрессивности свыше 3, но меньше 6. Родительская активность, лишь частично способствует био-психо-социальной самореализации ребенка. Необходимая коррекция родительской активности может быть осуществима силами самого родителя. Родитель должен больше принимать в расчет реальные возрастные физические, интеллектуальные и эмоциональные возможности своего ребенка. Родитель должен доносить свои требования заранее и в более аргументированной и понятной для ребенка форме. Отношения между родителем и ребенком могут определяться как «натянутые».

«Красный спектр» - коэффициент родительской агрессивности свыше 6. Родительская активность, не способствует био-психо-социальной самореализации ребенка. Необходимая коррекция родительской активности не может быть осуществима силами самого родителя, есть необходимость обращение к специалистам – педагогам, психологам, психиатрам. Родитель не может или не хочет адекватно оценить реальные возможности своего ребенка, не может аргументировать и понятно донести до ребенка свои требования. Отношения между родителем и ребенком могут определяться как «конфликтные» или патологические.

Родительская агрессия – это ответная реакция родителя, на ощущение утраты родительского контроля над поведением своего ребенка. Мы думаем, что, чем выше внутренняя тревожность самого родителя, тем выше вероятность,

что он будет демонстрировать агрессивную реакцию по отношению к поведению своего ребенка. Поэтому, родительская агрессия, носящая порицающий характер, является травмирующим поведением по отношению к ребенку, как и родительская жестокость, речь о которой пойдет ниже. Но отличительной характерной чертой родительской агрессивности относительно родительской жестокости, является то, что травмирующие действие прекращаются в тот момент, когда ребенок изменил свое поведение, или даже просто декларировал свою готовность изменить свое поведение в будущем.

3. Самодиагностика родительской жестокости.

Теперь речь пойдет о наиболее важном негативном аспекте родительского поведения - жестокости.

Под понятием «жестокость», мы подразумеваем, целенаправленное умышленное деструктивное поведение человека, направленное на причинение физических, моральных, психических, сексуальных страданий другому живому существу (человеку или животному), а также намеренное продление этих страданий или препятствие прекращению их. Такое поведение не преследует никаких конструктивных целей, кроме получения удовлетворения от самого процесса. [5]

Мы пришли к выводу, что любое травмирующее поведение родителя по отношению к ребенку, которое не носит конструктивной цели необходимой коррекции конкретного поведения ребенка, может определяться как «жестокое родительское поведение», вне зависимости от того наносится ли эта травма словом, прямым физическим контактом или происходит опосредованно. К проявлениям жестокости будут относиться такие проявления: как неконструктивное запугивание, целью которого является набор угроз, которые хотя и не будут выполнены, но посеют в душе ребенка страх и озлобленность; «пощёчины в шутку»; придирки; унижающие прозвища; обидные розыгрыши; принуждение к выполнению бесполезных заданий или внеочередных заданий, которыми никто не хочет заниматься, и поэтому они снижают социальный статус ребенка в его собственных глазах и в глазах окружающих. Родительская жестокость – не только не является «вынужденной реакцией» родителя на нежелательное поведение ребенка, а является поводом для травмирующего поведения по отношению к ребенку. Жестокий родитель порой специально провоцирует ребенка на поведение, которое сможет дать ему легитимацию к наказанию. Чтобы лучше понять, как происходит трансформация агрессивного поведения в жестокое, мы можем рассмотреть это на конкретном примере. Перед пешеходным переходом ребенок вырывает свою руку из руки родителя и перебегает дорогу. Родитель наказывает ребенка, употребляя унижающую лексику и шлепая его ниже спины. Если шлепки и употребление унижающей лексики прекращается с началом плача ребенка, или после слов извинений и заверений, что он больше так не будет – это

естественная трудно-контролируемая агрессивная реакция родителя, в условиях стресса, поскольку родитель представляет наиболее тяжелые последствия возможного ДТП. Как уже было сказано выше, это реакция эмоциональной саморегуляции родителя в ответ на пережитый им страх в связи утратой контролем над ситуацией. Если же шлепки с началом плача ребенка не прекращаются, а даже усиливаются, если родитель начинает шлепать ребенка, подобранным с земли прутиком или перед шлепаньем публично спускает с малыша штаны, призывая окружающих в свидетели своего праведного гнева – всё это является типичными примерами проявления жестокости.

В последнем случае, действия родителя носят чрезмерный характер – наказные становятся самоцелью, а не средством коррекции конкретного нежелательного поведения ребенка. Родитель не просто стремится к эмоциональной саморегуляции после пережитого им стресса, он стремится усилить ощущение своего контроля над ребёнком, а не над его поведением. Именно поэтому всё то, что усиливает ощущение власти – безнаказанность, физическое превосходство, любое усиление страдания, путём прямого или косвенного продления, или повторения наказания, будет иметь не только негативные последствия для ребенка, но и для самого родителя. Более того, ребенок может усвоить эту модель взрослого поведения, как наиболее правильную и эффективную и станет использовать её по отношению к более слабым и зависимым, тем самым становясь жестоким человеком. Жестокое поведение родителя может проявиться и в ситуациях, когда ребенок выступает инициатором общения – обращается к родителю за помощью, а в ответ вместо утешения или помощи получает издёвки, обвинения в свой адрес по поводу сложившейся ситуации и наказания. Родитель может даже нарочно демонизировать - подчеркивать безвыходность ситуации и преувеличивать негативные последствия её.

Родительская реакция мрачного удовлетворения по поводу фиаско ребенка – «Я так и знал!» - тоже может быть проявлением жестокости. Когда родитель объяснит своё недовольство и пристыдит ребенка без свидетелей, то подобное поведение будет проявлением нормальной родительской активности и вызовет у ребенка собственное желание скорректировать свое поведение. Ошибки должны выглядеть относительно легко устранимыми, без прогнозирования фатальных последствий. В том случае, если родитель намерено стыдит ребенка в присутствии чужих людей, чье мнение является достаточно значимым для ребенка, такое поведение будет считаться проявлением жестокости, так как она направлена, прежде всего, на причинения ребенку дополнительных страданий, и только во вторую очередь - на коррекцию его поведения.

В программе СЭЛА была разработан алгоритм самооценки своего поведения для инструкторов, работающих с детьми в спортивных лагерях и секциях. Инструкторам предлагалось оценивать собственную реакцию на нежелательное поведение ребенка – как конструктивно-воспитательную, как рефлекторно-агрессивную и как неконструктивно-агрессивную (жестокую).

Инструктора, сталкиваясь с нежелательным поведением ребенка, должны были придерживаться четкой формальной схемы действий:

1. Удостовериться у ребенка, что тот понимает, в чём и почему его поведение является не приемлемым.

2. В случае непонимания, дать доступное разъяснение ребенку, почему данное конкретное поведение является не приемлемым.

3. Предоставить ребенку самому возможность исправить сложившуюся ситуацию или дать совет по исправлению её.

В конце каждой рабочей недели проходило супервайзерство инструкторов, которых спрашивали, как часто они проявляли реакции, которые они могли бы отнести к неконструктивно-агрессивным. Затем по типу обратной реакции опрашивались и сами дети на предмет того, какие инструктора и как часто их ругали или наказывали несправедливо. Количество ответов сравнивалось. Уже через две недели не было ни инструкторов, которые считали, что проявляют неконструктивную агрессивную реакцию на поведение детей, ни детей, которые считали бы, что их несправедливо ругают и наказывают. Данный алгоритм действий был предложен родителям, чьи дети, в течении учебного года занимаются в спортивных секциях программы СЭЛА. По опросам самих родителей частота случаев, когда родители проявляли неконструктивное агрессивное поведение по отношению к своим детям, резко снизилось. В конце учебного года большая часть родителей, чьи дети занимаются в программе СЭЛА, оценивала свою родительскую активность в рамках «зеленого спектра».

Список источников:

1. [Абдулаев Ш. М., Абдулаева Д. С. Жестокость как психосоциальный феномен // Психология XXI века: сборник материал V международной научно-практической конференции молодых учёных. — СПб: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Т. 1. 2009 — С. 14-19.](#)
2. Авдеева Н.Н. Особенности материнского отношения и привязанность ребенка к матери / Н.Н. Авдеева // Психологическая наука и образование. -2006. № 2. - С. 82-92.
3. Борисова Е. П. Ф. Каптерев о роли матери и отца в воспитании детей. // Народное образование. 1999. - № 10. - С. 285-287.
4. [Борохов А.Д., Исаев Д.Д. Роль социально-психологических факторов в формировании пристрастия к алкоголю и наркотикам у подростков//Психологические исследования и психотерапия в наркологии: Сб. науч. трудов. -Л., Т. 123. 1989 -С. 88-93.](#)
5. Борохов А., Борохов Б. Феномен жестокости как деструктивный механизм психологической защиты. В сб.: [Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие](#) Сборник

материалов I Международной междисциплинарной научной конференции. Под общей редакцией О. Н. Усановой. 2019. С. 228-233.

6. Валеева Р.А. Корчак и Сухомлинский: как любить ребенка. // Педагогика. 1998. - № 6. - С. 48-53.

7. [Захаров С. В.](#) Разработка практического инструментария для раннего обнаружения и профилактики жестокости // [Педагогическая наука и практика – региону: Материалы XII региональной научно-практической конференции \(20 мая 2010 года, г. Ставрополь, ГОУ ВПО СГПИ\)](#) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. — Ставрополь: [Изд-во СГПИ](#), 2010— 557 с

8. Макаренко А. С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. Л.: Лениздат, 1981.-319 с.

9. Панкратова Н.В. Социологические и биологические аспекты родительства. // Соц.Ис. 2006. -№ 10.- С. 116-124.

10. Паняева О. Роль отца в воспитании ребенка. // Воспитание школьников. 2003. - № 2. - С. 46-48.

11. Степанов С. Отцовская роль. // Школьный психолог. -1999. №38 - С. 15.

12. Сухарь Е. Ошибки семейного воспитания / Е. Сухарь // Воспитание школьников. 2005. - № 4. - С. 46 - 48.

13. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви / В.А. Сухомлинский // Сост. А.И.Сухомлинская. -М.: Молодая гвардия, 1988. 304 с.

14. Филиппова Г. Ребенок для родителей и родители для ребенка / Г. Филиппова //Семья и школа. -2001. -№7-8.- С. 2 16.

15. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, И.М. Никольская. СПб.: Питер, 2001. - 656 с.

16. Appel A., & Holden G. The co-occurrence of spouse and physical child abuse: A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 1998 12, 578-599.

17. Arkow P. The relationship between abuse and other forms of family violence. *Family Violence & Sexual Assault*, 1996, Vol.12(1/2), 29-34

18. Becker F., & French L. Making the link: Child abuse, animal cruelty *and domestic violence*. *Child Abuse Review*,2004 Vol.13, 399-414.

19. [DeGue S.A](#), [DiLillo D](#). Is Animal Cruelty a “Red Flag” for Family Violence? Investigating Co-Occurring Violence Toward Children, Partners, and Pets. *Journal of Interpersonal Violence*. July 2008. Vol. 24(6):1036-56

20. Miller, K.S., & Knutson, J.F. Reports of severe physical punishment and exposure to animal cruelty by inmates convicted of felonies and by university students. *Child Abuse & Neglect*,1997, Vol. 21, 59-82

Я АБЪЮЗЕР ИЛИ ЖЕРТВА?

Аннотация: деструктивные отношения встречаются в любые времена, и быть грамотным в этом направлении, значит быть готовым этому как-то противостоять.

Ключевые слова: абьюзер, деструктивные отношения, токсичность, объектные отношения, газлайтинг, неглект, эмоциональное насилие.

Abstract: destructive relations are found at any time and to be competent in this direction means to be prepared to withstand this somehow.

Key words: abuser, destructive relationship, toxicity, object relationship, gaslighting, neglect, emotional abuse.

Мы социальные люди, нам нужна семья, друзья, отношения. Мы верим в то, что созданы для счастья и, создавая семью, свято верим в то, что у нас всё будет прекрасно, не так, как у родителей или у других людей. Но, проходит время и осознаём, что всё не так, как мы хотели и ожидали. Отношения не приносят радости, напротив все напряжены, потребности удовлетворяются на уровне конфликтов и претензий. И, в итоге, всё так же как у тех, кого не держал за образцов.

З. Фрейд дал этому конкретное название «патология семьи», мы сейчас называем деструктивные, токсичные или ядовитые отношения.

Многие люди считают, что деструктивные отношения можно сразу увидеть и защититься. Самое интересно, многие виды токсичных отношений принимаются людьми за «нормальное» явление – «все так живут».

Психологи говорят, что психологическая незрелость, инфантильность характерна людям, у которых сформирована позиция жертвы. Да, в большинстве случаев. Я же в своей практике столкнулась с ситуациями, когда ко мне на консультацию или на тренинг «Токсичные отношения» приходят участники с целью научиться защищаться от абъезеров, но в процессе осознания того, что же это такое, они признаются, что абъезеры-то они.

Однажды меня попросили предоставить доклад по деструктивным семейным отношениям аудитории, представители которой, в основном, занимают руководящие посты и, при том, в педагогике. Удивительны были наблюдения за реакцией мимики лица участников во время доклада: они были поражены и по окончании задавали вопрос «это токсичные отношения?».

Поэтому важным является информационная, ознакомительная работа. Начнём с понятия «конструктивные отношения». Это отношения, в которых партнёры могут обсуждать любые проблемы, возникшие у них или между ними. Разделяют ответственность между собой, не останавливаются в развитии, а может даже способствуют развитию друг друга. Они признают, что атмосфера,

которая есть в семье – это их обоюдное влияние. Совсем не значит, что в этой семье нет конфликтов (без этого не возможно), просто они понимают, что конфликт – это крик о том, что «я больше не хочу общаться на уровне боли, а хочу на уровне любви». И они не избегают их и не делают вид, что родители никогда не ссорятся, а сами учатся и детей учат их разрешать.

Магистрант О.Х. провела исследование о формировании оптимизма у детей. И результаты этой дали следующую картину: у тех родителей, которые «прятали» свои ссоры от детей, убеждая себя, что им нечего на это смотреть и у тех, которые не скрывали таковые, но не разрешали их конструктивно, у детей формировались страхи перед конфликтами. А вот те родители, которые фильтровали тематику ссор, многие из них не прятали, а конструктивно их разрешали и доводили их до логичного завершения, дети этих родителей не избегали и не боялись конфликтов, стремясь их нормально разрешить, и уровень оптимизма их значительно ярче выражен, чем у детей, родители которых «с благими намерениями».

Деструктивные отношения – это застревающие отношения, поскольку здесь просматривается цикличность, повторяемость, а значит человек, находящийся в них, не развивается. А может быть ещё печальнее: он постепенно перестает слышать себя, свои желания, свои потребности, теряются цели в жизни, понижается самооценка. Вопрос, который часто задают слушатели «не довольных обязательно двое?». Нет, как правило, один является деструктором, а другой партнёр жертвой. И создается ситуация, когда один не может противостоять, а другого всё удовлетворяет и он, естественно, не будет предпринимать попыток к изменению и, даже напротив, предпримет всё, чтобы оставить всё как есть и удержать партнёра. У людей, долго находящихся в токсичных отношениях, возникают психосоматические заболевания. Это случается из-за постоянного напряжения в отношениях, стрессов, негативных эмоций.

Один из наиболее распространенных видов эмоционального насилия – это газлайтинг, иногда его ещё называют «добровольное помешательство». Суть такового в том, что газлайтер целенаправленно внушает жертве то, что он не адекватно воспринимает мир и всё, что там происходит.

Ужасающий исторический пример газлайтинга - программа **Zersetzung**, которую использовали специалисты «Штази» для виртуозного давления на объект. К примеру, в его отсутствие делали перестановку мебели в доме или подстраивали «аварию» трубы у соседей и заливали квартиру водой. Заказывали фальшивые доставки жертве: от тортов на фиктивное торжество до гроба с соболезнованиями по поводу смерти вполне живого человека. Перепарковывали машину или устраивали так, чтобы прохожие здоровались и называли объект другим именем. Все эти методики,

призванные сломить волю, крайне действенны и могли не только свести подопечного с ума, но и довести до суицида [3].

В семейных отношениях чаще всего жертвами оказываются женщины и дети, поскольку женская психика менее устойчива, чем мужская, а у ребенка она ещё не окрепшая. Происходит газлайтинг путём внедрения сомнения в собственной уверенности относительно своего восприятия, своей памяти, правильности поведения. Вот некоторые примеры: «Я тебе этого не говорил!», хотя она прекрасно помнит, что это было. Или вот: молодой человек «блещет сарказмом», насмехаясь над своей молодой женой. Та, естественно, выказывает своё недовольство и вот «блюдо газлайтера»: «Вечно ты всё испортишь, не понимаешь юмора и портишь всем настроение!». Он её оскорбил и она же виновата. Фразы: не усложняй; я тебе это говорил (хотя этого не было); ты слишком остро реагируешь на всё и т.п., всё это послания абьюзера, в данном случае газлайтера.

Один клиент решил расстаться с женой, поскольку отношения, действительно были не конструктивными и он очень долго решался и, наконец, сказал жене, что не хочет больше таких отношений. Её ответ был достоин деструктора: «Нет, до сих пор терпел, а сейчас не хочешь? Не поняла, почему?». Он искал поддержки у друзей и получил её в виде посланий: «А все так живут, ты, что лучше нас?».

Жертва начинает сомневаться – «а может это, правда, со мной что-то не так, ведь мне об этом уже не один раз говорят?». Зерно сомнения посеяно и будущим урожаем будет невроз, который подтвердит, что абьюзер был прав.

Самым сильным в работе с жертвами является осознание ею, что с ней всё в порядке, она нормальная. И, чтобы остаться в этом осознании, необходимо понимать, что конструктивными являются равноправные отношения. А когда тебя начинают контролировать и подгонять под свои стандарты, делать во всём виноватым, здесь точно забываются и не учитываются потребности и желания оппонента. Далее эти (конструктивные) отношения строятся на доверии и уважении и необходимо убедиться лишним раз, что партнёр готов уважать твои границы. Если этого не происходит, надо сделать вывод и принять решение.

Ещё один вид деструкции, который многих удивляет тем, что его относят к таковым – это неглект (перевод с английского – пренебрежение, невнимание). Суть его в том, что человеку, нуждающемуся в помощи, уходе, отказывают в этом. Сюда входит обесценивание физиологических потребностей и здоровья. Примеры: отказ предохраняться во время секса; обвинение в беременности – ты сама виновата; перекладывание обязанностей на одного человека (ты же женщина и «сидишь!» дома); подталкивание к каким-то изменениям в своей внешности (ты такая мне не нравишься); отказ сделать звук тише или надеть наушники, когда другой хочет отдохнуть; в ответ на просьбу о помощи слышим

«тебе это не надо»; когда твои потребности обзываются капризами; когда отказывают в качественном питании (жри, что дают) и т.п.

Следующим видом ядовитых отношений является эмоциональный шантаж. Целью его будет создание эмоциональной дистанции, отчуждения, бойкот, если вы не следуете указаниям абьюзера. «Будешь так себя вести, я не буду с тобой дружить». Общий смысл этих посланий «Не будешь делать, как я хочу, не буду с тобой общаться», т.е. через этот шантаж деструктор пытается убрать трудности в отношениях, при этом, не собираясь меняться сам, он намеренно наказывает «непослушного» оппонента, делая его ответственным за эти трудности.

Многие, узнав о том, что такое деструктивные отношения, начинают бояться вступать в конфронтацию, опасаясь, стать абьюзером. Есть нормы поведения в обществе и, поскольку, мы живем в нём, значим, условно говоря, приняли эти нормы. И, если кто-то их нарушает, вы вправе злиться на это. Не желать близких отношений с агрессором, нарушителем – это нормально.

Выше говорилось о том, что среди клиентов и участников тренинга встречались такие, которые прожили в токсичных отношениях много лет и не знали, что живут в таковых. Например, назовём её Настя, замужем 13 лет, двое детей, работает, обеспечивая семью на 90%. Её родители жили в конфликтах и драках, другого она не видела. И в её отношениях много конфликтов, которые были, в основном построены на том, что она не такая и, если ей что-то не так (она вдруг начинала роптать), он её выставлял за шиворот за дверь, говоря: «Постой, подумай». Приходя после рабочего дня, она заставала обычную картину – он на диване и первая его фраза: «что жрать?». На что она отвечала, что ты целый день дома, мог бы что-то приготовить, а в ответ «ты женщина, ты и должна готовить и должна быть счастлива, что я есть у тебя». Когда на тренинге она слышала о признаках токсичных отношений, то постоянно повторяла «это тоже обо мне». Наши занятия ещё не закончились, а она уже приняла решение и ушла от него (это было два года назад) и до сих пор не жалеет, с ужасом вспоминая совместную с ним жизнь. В свои тридцать лет она имеет металлические пластины в позвоночнике, т.е. процесс разрушения не заставил себя долго ждать.

Другой пример, назовём её Мария, замужем второй раз, ей 55 лет. И она пришла научиться противостоять абьюзерам, считая таковыми своего нынешнего мужа и его дочь. Буквально после второго занятия, она честно заявила «а ведь это не они, а я деструктор». Приняла решение попросить у него и у падчерицы прощения, что не замедлила сделать и по окончании тренинга уехала обратно в семью с целью всё наладить.

Да, многие люди перенимают то, как с ними общались родители и, поскольку они выросли-то нормальными, значит, это действует, продолжают

это использовать в своих семьях, не осознавая их токсичность. Вот только иногда они задают себе или другим вопрос «почему нет радости и комфорта?».

Классическое «все проблемы из детства» в этом вопросе является действительно основополагающим. Если страдания в отношениях – это норма, усвоенная в детстве, то в дальнейшей (уже взрослой) жизни человек может осознавать, что не хочет страдать, но «почему же это все время со мною происходит?» Да потому что это комфорт, «я знаю как это пережить, как страдать», а как быть счастливым ему мало знакомо, а все неизвестное вызывает тревогу и страх и заставляет избегать, а значит опять подтверждать «видно это моя судьба».

Клиентка Т.Д. в детстве усвоила, что жизнь – это страдания. Ей не говорили об этом напрямую, в основном, через косвенные послания. Её родители и старший брат работали на нелюбимой работе (а как иначе?), или не то, что им нравится, а то, что дешевле или то, что приготовили (буду я тут к каждому подстраиваться) и т.д. Отца злило, что дочь хотела получить высшее образование (я закончил 8 классов и работаю, получаю деньги), не разрешали заниматься танцами (толку с них). Окончив школу, Т.Д. убежала подальше от родителей, решив, что она хочет быть другой – счастливой. Зарабатывала, тратила деньги на себя, уходила в отношения и тут её «догнало» прошлое.

Уже, будучи взрослыми, дети токсичных родителей толкают сами себя (конечно неосознанно и «с помощью» своего прошлого) на саморазрушительные отношения. Так и у этой клиентки уходя из одних разрушительных отношений, она вступала в другие, удивляясь тому, что это происходит именно с ней. Почему? И мы опять и опять сталкиваемся с великим, сакральным конструктом Фрейда «переноса-контрпереноса» в поисках «дисфункциональной вертикальной коалиции», где и найдем истоки происходящего[2].

Продолжением фрейдовского Эдипального конфликта является теория объектных отношений М. Кляйн, где объективно показана связь с «отцовской» доктриной [1]. Влияние ранних стадий онтогенеза на формирование характера и психопатологических предпосылок развития личности остаётся актуальным и остаётся важным для работы с семьями.

Список источников

1. Klein, M. *Envy and gratitude. In: The writings of Melanie Klein. Vol. 3. London: Hogarth, 1975, pp. 176-235.*
2. Фрейд З. *Психология бессознательного / З.Фрейд. – М., 1990.–448с.*
3. «Биодеградация» Штази: методы восточногерманской разведки по работе с активистами и диссидентами [Электронный ресурс, 2016. – Режим доступа: <https://diletant.media/articles/31633898/>]

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У ЛИЦ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

Аннотация: Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме: влияние перфекционизма на представления о будущей семье. В работе рассматриваются понятия «перфекционизм» и «образ будущей семьи», а также описаны результаты проведенных проективных методик, выявляющего некоторые особенности образа будущей семьи у мужчин и женщин с высоким уровнем перфекционизма.

Ключевые слова: семья, образ будущей семьи, представления о семье.

Abstract: The article is dedicated to the topic: the influence of perfectionism on ideas about the future family. The concepts of “perfectionism” and “the image of the future family” are used in the work, as well as the results of the design methods used to identify some features of the lifestyle of men and women with a high level of perfectionism.

Key words: family, the image of the future family, ideas about the family.

Изучение семьи в целом и образа будущей семьи крайне актуально для современного общества. Значимость изучения феномена обусловлена тем, что на успешность построения гармоничных отношений в уже созданной семье влияют особенности образа будущей семьи, который формируется еще задолго до ее создания.

Важно отметить, что в целом современное состояние семьи многими исследователями признается кризисным. Демографические показатели свидетельствуют о значительном снижении рождаемости, малодетности или сознательной бездетности, увеличении количества разводов и т.д. [4].

Такая демографическая ситуация, по мнению Л.Б. Шнейдер, говорит о необходимости подготовки молодежи к будущей семейной жизни и формировании реалистичных представлений о семье и браке [5]. Похожей точки зрения придерживается и Т.В. Андреева. В своей монографии «Психология современной семьи» она пишет о необходимости развития брачно-семейных представлений юношей и девушек. Такое развитие должно включать в себя: формирование правильных воззрений о соотношении любви и брака, преодоление потребительских тенденций в отношении семьи и спутника жизни, воспитание реалистичности и цельности в восприятии себя и других [1].

Образ будущей семьи – семейные представления, «внутренняя картина будущей семьи», включающий представления индивида о самом себе, своих потребностях, возможностях, о других членах семьи, с которыми индивида связывают семейные отношения, и о характере этих отношений. Образ будущей

семьи – один из факторов, влияющих на особенности взаимоотношений в уже созданной семье [6].

Важно отметить, что для современного общества характерны нереалистичные и потребительские представления о брачно-семейных отношениях. Семья и дети часто видятся юношам и девушкам идеализированными, вследствие чего они не всегда оказываются готовыми к трудностям, которые могут возникнуть в молодой семье [2]. Именно поэтому важно формировать адекватные брачно-семейные представления [6]. Возможно, если бы с молодежью проводилась специально организованная работа по формированию реальных представлений о семье, осознанию собственных жизненных перспектив, число сохранившихся браков и счастливых семей было бы больше.

В нашем исследовании мы особое внимание уделяли особенностям представлений о будущей семье у перфекционистов. Это обусловлено той значительной распространенностью данного феномена в современном обществе и его силой влияния на различные стороны жизни человека, в т.ч. и на представления о будущей семье и семейную жизнь.

Перфекционизм – это психологическая характеристика, включающая в себя высокие требования, предъявляемые личностью к себе, своей деятельности, другим людям и миру в целом.

В общей структуре перфекционизма выделяют: перфекционизм, ориентированный на себя; перфекционизм, ориентированный на других и социально предписанный перфекционизм.

Для исследования представлений о будущей семье мы использовали методику «Рисунок семьи». Данная методика применялась нами в модифицированном виде. Испытуемым было предложено представить образ своей будущей семьи и изобразить его. Никаких дополнительных инструкций и требований испытуемые не получили.

Для начала дадим общую краткую характеристику полученных изображений. Из 43-х испытуемых (испытуемые с высоким уровнем перфекционизма) на 41 рисунке семья была изображена в виде людей, на 2-х рисунках в метафоричной форме. Количество членов семьи варьировалось от 2-х человек до 7 (на некоторых рисунках помимо образа будущей семьи изображена родительская семья, 2 испытуемых изобразили диадную семью). На 22-х изображениях нарисовано 3 человека: двое родителей и один ребенок. Семья, состоящая из 4-х человек представлена на 10 изображениях. 5 испытуемых изобразили семью, состоящую из 5 человек, и на одном рисунке была изображена семья из 6 человек. Таким образом, наиболее типичной для данной выборки является семья, состоящая из 3-х человек (изображены отец, мать и один ребенок).

При детальном анализе полученных изображений мы можем сделать ряд заключений. Подавляющее большинство испытуемых переживают высокий уровень тревоги и беспокойства, связанный с будущей семьей. На это указывает ряд признаков.

Подавляющее большинство испытуемых показывают высокий уровень тревоги и беспокойства в связи с будущей семьей. На это указывает ряд признаков. Во-первых, сильная штриховка изображений, которая присутствует на большинстве рисунков (58,1%). Также для части рисунков характерен слабый нажим карандаша (11,4%). На таких рисунках практически невозможно рассмотреть само изображение. Слабый нажим может говорить о недостаточной уверенности в себе, робости. Мы можем заключить, что испытуемым присуща некоторая боязливость, неуверенность в отношении будущей семьи.

На наш взгляд, полученные результаты являются следствием того, что испытуемые с высоким уровнем перфекционизма, в семье, как и в других сферах, стремятся к совершенству и предъявляют себе чрезмерно высокие требования. Однако достижение совершенства в этой сфере представляется им труднодостижимым и в целом зависит не от одного человека, а от всех членов семьи (супруга/супруги и детей). Все это, вероятно, и способствует повышению уровня тревоги, беспокойства и неуверенности.

Характерная особенность, указывающая на высокий уровень беспокойства, связанного с будущей семьей, – тенденция к тщательной прорисовке фона и схематичному изображению персонажей (39,5%). На части рисунков (при детальном и красочном изображении фона) члены семьи изображены простым карандашом в виде нескольких линий. Все это имеет тенденцию сочетаться с изображением маленьких фигурок людей. Это дает нам основания предположить, что образ семьи у мужчин и женщин с высоким уровнем перфекционизма не сформирован или слабо сформирован. Образ будущей семьи вызывает у испытуемых тревогу, страх, стрессовые состояния.

Также прослеживается тенденция к смещению изображения в один из углов листа. Наиболее часто это нижний правый угол (18,6%). Традиционно правая часть листа связывается с представлениями о будущем. Такая закономерность объясняется тем, что респонденты изображали не свое актуальное состояние, а свои представления о будущей семье. Низ листа означает неуверенность и тревогу.

Однако, несмотря на значительное количество признаков неблагополучия образа будущей семьи, мы можем выделить ряд позитивных признаков. Расположение членов семьи относительно друг друга. Выражена тенденция к изображению персонажей на достаточно близком расстоянии друг от друга (86%), в большинстве случаев они держатся за руки (58,1%). Это говорит о том, что испытуемые-перфекционисты ожидают получить в семье поддержку, а также для них важен тесный психологический контакт.

Для сравнения и уточнения результатов сопоставим основные характеристики рисунков испытуемых перфекционистов с испытуемыми без выраженного уровня перфекционизма. В контрольной группе прорисовка фона и персонажей в большинстве случаев (96,4%) выполнена в одинаковой манере (в отличие от рисунков группы перфекционистов). Во-вторых, большее число персонажей изображены ближе к центру листа (34%).

Однако и в контрольной группе испытуемых отмечается повышенный уровень тревоги. Часть рисунков изображены с применением сильной штриховки или сильного нажима (21,4%). В целом, можно сказать о том, что их образ будущей семьи более сформирован, чем у испытуемых с высоким уровнем перфекционизма. В данной группе испытуемых отмечается более позитивное эмоциональное отношение к будущей семье.

Для уточнения и подтверждения полученных данных нами была проведена методика «Метод мотивационной индукции» (ММИ).

Ж. Ньюттена.

Нами был проведен качественный анализ ответов испытуемых. В данной методике испытуемым предлагалось дописать ряд незаконченных предложений. Все предложения должны были отражать их представления о будущей семье.

В результате анализа мы объединили ответы испытуемых по следующим категориям: стремление к счастью; финансовое благополучие; стремление к созданию семьи; нежелание создавать семью; стремление к смене места жительства; любовь; здоровье; стремление к совершенству; профессиональная самореализация; саморазвитие и самосовершенствование; развитие и самосовершенствование других членов семьи; страх перед разводом/распадом семьи; страх измены/предательства; детско-родительские отношения (рождение и воспитание детей); хозяйственно-бытовая сфера; страх смерти близких; стремление к психологическому комфорту и гармоничным отношениям; страх возникновения ссор и конфликтов; достижение поставленных целей; требования, предъявляемые испытуемыми к себе; требования, предъявляемые к будущему партнеру; совместное времяпровождение и общие интересы.

Проведенный нами анализ позволил выявить некоторые различия между испытуемыми с низким уровнем перфекционизма и его высоким уровнем.

Так, значимые различия были выявлены по следующим категориям: любовь; здоровье; профессиональная самореализация; страх перед разводом/распадом семьи; детско-родительские отношения; страх возникновения ссор/конфликтов; требования, предъявляемые к будущему мужу/жене; требования, предъявляемые к себе; нежелание создавать семью (создание семьи в отдаленном будущем).

Нами была также исследована связь перфекционизма и стремления у любви романтического типа. Для перфекционистов одним из мотивов создания брака является любовь. На наш взгляд, причиной этому является то, что в

представлении перфекционистов в основе идеальных отношений лежит взаимная любовь партнеров друг к другу.

Наиболее типичными ответами в данной категории были следующие: «я надеюсь, что найду действительно любимого человека», «я очень хочу любви и уважения», «я очень хочу любящую жену», «я очень хочу настоящей искренней любви», «я намереваюсь сделать так, чтобы муж меня любил», «я буду очень довольна, если буду просыпаться в объятиях любимого человека», «я хочу любящего мужа», «я хочу, чтобы муж любил меня и детей», «я делаю все для того, чтобы быть с человеком, которого люблю» и т. д.

Также анализ результатов позволил выявить различия по категории «Здоровье». Согласно полученным данным, для мужчин и женщин без выраженного уровня перфекционизма данная категория более значима, чем для перфекционистов.

Различия были также выявлены в категории «Профессиональная самореализация». Данный пункт был выделен большинством испытуемых-перфекционистов как значимый.

Здесь хочется отметить важную закономерность. У испытуемых с высоким уровнем перфекционизма выявлена тенденция приравнивать значимость профессиональной самореализации и счастливой семейной жизни. Это проявляется в объединении этих двух категорий в одном ответе. Для иллюстрации данного предположения приведем несколько примеров из ответов испытуемых: «я бы так хотела построить карьеру и хорошую семью», «доказать, что идеала можно добиться и в семье, и в работе» и т.д. Похожей тенденции в группе испытуемых без перфекционизма не наблюдается.

Также различия между двумя выборками были выявлены в категории «Страх развода/распада семьи». В выборке мужчин и женщин с высоким уровнем перфекционизма утверждения, касающиеся данной категории, встречаются чаще. На наш взгляд, это объясняется тем, что для перфекционистов, стремящихся добиваться выдающихся успехов во всем, развод будет свидетельством неудачи в построении семейных отношений.

Страх возникновения ссор и конфликтов у перфекционистов так же выше, чем у испытуемых без выраженного уровня перфекционизма. На наш взгляд причина этого страха схожа с причиной страха развода и распада семьи. Т. е. наличие конфликтных ситуаций, большого количества ссор или серьезных конфликтов является объективным признаком несовершенства в отношениях, трудностей в сфере семейных взаимоотношений. Кроме того, для перфекционистов характерно стремление к избеганию конфликтных ситуаций, особенно на начальных этапах отношений.

Таким образом, мужчины и женщины, описывая образ своей будущей семьи, склонны чаще давать следующие ответы: «я бы так хотела жить без конфликтов», «я буду очень рада, если в моей семье не будет конфликтов», «я

сделаю все возможное, чтобы избегать конфликтов», «я не желаю конфликтов», «мне не нравится, если в семье будут конфликты» и т. д.

Одной из категорий, по которой было выявлено различие между выборкой мужчин и женщин с высоким уровнем перфекционизма и выборкой без выраженного уровня перфекционизма, является «предъявление высоких требований к себе». В эту категорию вошли такие варианты ответов испытуемых: «я решила, что я буду делать все, чтобы моя семья ни в чем не нуждалась», «я бы хотела быть способной помочь мужу в трудных делах», «я сделаю все возможное, чтобы любимый человек был счастлив». В целом данное различие между выборками является закономерным, так как исходя из самого определения перфекционизма следует, что перфекционисты склонны предъявлять нереалистично завышенные требования к себе.

Кроме того, мужчины и женщины с выраженным уровнем перфекционизма предъявляют высокие требования не только по отношению к себе, но также не редко и по отношению к другим. Это проявляется в ответах испытуемых. В выборке перфекционистов чаще встречаются ответы, касающиеся особенностей поведения другого. Т.е. представления испытуемого о том, как будущий партнер должен выглядеть, как реагировать в определенных ситуациях и каким быть в семейных отношениях. Часто такие требования являются в значительной мере детализированными.

В данную категорию вошли следующие ответы респондентов: «я бы не хотела, чтобы мой муж со мной спорил», «я буду рада, если мой муж будет взрослой, самостоятельной личностью», «муж всегда будет понимать меня и поддерживать» и т.д.

Последнее различие, выявленное между группами респондентов с высоким и низким уровнем перфекционизма, в категории «нежелание создавать семью (создание семьи в отдаленном будущем)». В выборке испытуемых без выраженного уровня перфекционизма чаще встречаются ответы, касающиеся нежелания создавать семью в целом или создание ее в отдаленном будущем. В группе перфекционистов ни один респондент не указал на нежелание создавать семью в принципе. Однако в группе испытуемых без выраженного уровня перфекционизма часть респондентов написала о нежелании создавать семью или иметь детей. В обеих группах часть респондентов указала на свое желание создать семью в возрасте от 26 до 30 лет.

Обобщая данные методик, опишем примерный образ семьи у мужчин и женщин с высоким уровнем перфекционизма: семья из трех-четырех человек, члены семьи внешне привлекательны, реализованы в профессиональной сфере. В основе создания брака лежит любовь романтического типа. Однако, на этапе воспитания детей важная роль отводится роли матери (отца). Семья позволяет получить эмоциональную поддержку и выполняет психотерапевтическую функцию. Важное место в семье отводится наличию общих интересов и

совместному досугу. Такой образ семьи является в значительной мере идеализированным. В связи с чем при изображении образа будущей семьи проявляется повышенный уровень тревоги, страха, чувство неуверенности и беспокойства. Также на основе полученных данных мы можем говорить о недостаточной сформированности образа будущей семьи в целом.

Список источников:

1. Андреева Т.В. *Психология современной семьи* / Т.В. Андреева. – Монография. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. [Ковалев С.В. Психология современной семьи: информационно-методические материалы к курсу "Этика и психология семейной жизни": книга для учителя / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.](#)
3. [Ларских М.В. Конструктивный перфекционизм студента: сущность, структура, критерии и показатели / М.В. Ларских // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2014. – №2. – С. 48–51.](#)
4. Мухордова О.Е. Роль ожидания в браке и представления о семье юношей и девушек с ограниченными возможностями / О.Е. Мухордова., Н.В. Городилова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2005. – №1. С. 79 – 91.
5. Шнейдер Л.Б. *Семейная психология: учеб. Пос. Для вузов. 2-е изд.* / Л.Б. Шнейдер. – М.: Аккад. Проект, 2006. – 768 с.
6. Эйдемиллер Э.Г. *Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пос. для врачей и психологов* / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

Буленкова Н. В., Суханова Л. В.

РАСШИРЯЯ ГОРИЗОНТЫ ПОДРОСТКА

Аннотация: Подростковый возраст не только трудный этап, а время мощнейших ресурсов. Открытие собственных ресурсов важно для подростка, потому что ему тогда все оказывается по плечу, ему становится интересно жить. В статье описывается опыт Школы гармоничного воспитания для старшеклассников по работе с подростками, поиски решения их проблем и эффективных форм работы.

Ключевые слова: подросток, родители, социализация, профориентация, эффективные формы работы.

Abstract: Adolescence is not only a difficult period of life, but also a time of powerful resources. Discovering your own resources is important for a teenager, because then they are able to do anything, their life becomes interesting. The article describes the experience in working with teenagers of a unique school of harmonious education for secondary and high school students, the search for solutions to their problems and effective forms of work.

Key words: teenager, parents, socialization, career guidance, effective forms of work.

«Удивительная страна — эта страна Подростка! Она наполнена особенностями, чудесами, странностями. Границы ее необыкновенно извилистые, нечеткие, расплывчатые. Нередко её жители сами не знают, когда и где переступили её границы. Ещё меньше замечают они, когда и как уходят из этой хаотической страны, где очень многое иногда стоит вверх ногами...»

(Г.Элемер)[1]

Профессор Е. И. Казакова отмечает: *«Чаще всего, рассуждая о проблемах и развитии современного подростка, общество предпочитает размышлять о проблемах в отношениях с подростками, а не о проблемах, которые способствуют или тормозят становление самого подростка»[1]...*

Авторы данной статьи не только в полной мере разделяют это суждение, но и опираются на него в педагогической деятельности с подростками, обучающимися в Школе гармоничного воспитания для старшеклассников (далее – Школа) Дворца детского творчества Петроградского района Санкт-Петербурга, которая отметит в 2021 году свой 30-летний юбилей.

В Школе учащиеся 7-11 классов общеобразовательных учреждений Петроградского района получают дополнительное образование, осваивая общеобразовательные общеразвивающие программы разных направленностей.

Программы ориентированы не только на усвоение учащимися

определенных знаний, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей. Основной задачей Школы является создание условий для социализации и профориентации старшеклассников.

Согласно исследованию The Future of Jobs, которое было обнародовано на Всемирном экономическом форуме в Давосе, в 2016 году, 65% учеников нынешних начальных классов будут работать по специальностям, которых сейчас нет. На рынке труда появится два миллиона новых рабочих мест, но более семи миллионов исчезнет. В том числе популярность потеряют профессии юриста, экономиста и менеджера. [9]

Мир стоит на пороге шестого технологического уклада, главная характеристика которого — нацеленность на развитие и применение наукоемких технологий. В данной ситуации не так значимо, как называется профессия будущего. ***Принципиально важно понять, какие компетенции и навыки, знания и умения будут востребованы в ближайшее время***, уловить тренд и следовать ему.

В целях профориентации учащихся в 2014 году Владимир Путин объявил о запуске национальной технологической инициативы, рассчитанной на 15-20 лет. В связи с этим особое внимание сегодня уделяется программам, реализующим ***новую модель дополнительного образования***. На Всемирном экономическом форуме 2016 г. в Давосе были названы ***10 профессиональных навыков, которые будут актуальны через 5 лет***:

- ***комплексное многоуровневое решение проблем,***
- ***критическое мышление,***
- ***креативность в широком смысле,***
- ***умение управлять людьми,***
- ***взаимодействие с людьми,***
- ***эмоциональный интеллект,***
- ***формирование собственного мнения и принятие решений,***
- ***клиентоориентированность,***
- ***умение вести переговоры,***
- ***гибкость ума.***

Работая с подростками в Школе гармоничного воспитания, педагоги Школы, расширяя горизонты подростков, отмечают, что сегодняшние старшеклассники отлично ориентируются в современных технологиях, умеют быстрее, чем педагоги, найти любую информацию, создают свои сайты. Но, к сожалению, они почти не читают книги, страдают от одиночества, не понимают, как работать в команде, живут в «своем мире», часто испытывают депрессии, им скучно жить. Подросткам трудно говорить о своих чувствах, проблемах, им сложно публично выступать, слышать и слушать друг друга.

Используемый прием «Шкатулка неразрешенных ситуаций» (ребята анонимно пишут волнующие их вопросы для того, чтобы получить советы от своих одноклассников и психологов) позволил выявить и работать над этими проблемами.

Так, во время встреч в дискуссионно-психологическом клубе «Ситуация» подростки при выполнении задания «разбейтесь на команды», выражают недоумение. При этом в группе работают активные. Остальные же, не понимая, зачем это делать, проявляют пассивность.

Один из участников ролевой игры «Знакомство в кафе», во время рефлексии, на вопрос «Какие чувства ты испытал?», ответил: «Я чуть insult не получил».

Школа гармоничного воспитания для старшеклассников в течение многих лет уделяет большое внимание социализации и профориентации через разные *формы работы*.

Одной из форм являются *занятия по программам дополнительного образования*, способствующие развитию именно тех *профессиональных навыков, которые пригодятся для профессий будущего*:

– Программы по психологии **«Познай себя», «Психология делового общения», «Психология семейных отношений».**

Исходя из того, что общение имеет свои правила и законы, педагоги-психологи на занятиях раскрывают эти законы старшеклассникам. Предлагаемые в программах темы носят обучающий, развивающий и корректирующий характер, что позволяет актуализировать имеющиеся в опыте поведенческие установки, осознать свою индивидуальность и овладеть приемами межличностного взаимодействия. Используемые тренинги направлены на развитие таких качеств, как **умение вести переговоры, решать конфликты, взаимодействовать с людьми, в семье, умение управлять людьми, развивать эмоциональный интеллект.**

– Программа **«Этикет».**

Этикет - незаменимая часть современного общества. Программа помогает подросткам освоить культуру речи, правила поведения за столом и в общественных местах, учит выстраивать отношения с противоположным полом. Занятия помогают развивать такие качества, как **клиентоориентированность, эмоциональный интеллект.**

– Программа **«Актерское мастерство».**

Используемая в программе специфика современного эстрадного искусства помогает подростку существовать в постоянном синтезе актерской игры, танца, вокала, музыки и слова, пантомимы и клоунады. Как наиболее гибкая театральная форма, эстрада позволяет находить близкие точки соприкосновения с современной жизнью. А краткость эстрадных произведений дает возможность пройти через

большее разнообразие эмоциональных впечатлений, чем в работе над одной ролью в каком-либо монументальном спектакле. Причем именно на эстраде столь огромно значение импровизации и так широко поле для самостоятельного творчества. Программа направлена на развитие таких качеств, как ***креативность в широком смысле слова, гибкость ума.***

– Программа «***Видеомастерство***».

Дети с раннего возраста привыкают использовать все ресурсы, предлагаемые интернет-провайдерами. И одним из самых привлекательных и актуальных предложений для ребят, является возможность транслировать видеоролики собственного производства на каналах и сайтах интернет-провайдеров. Пускать на самотёк развитие подростка в интернет-ресурсах опасно, так как с раннего возраста у него начинает формироваться вкус и отношение к миру, поэтому обучение владением техническими средствами производства видеороликов необходимо сочетать с культурным познанием мира. Особое внимание уделяется именно тому, чтобы показать возможности кинематографа и развить подростка как творческую личность с её индивидуальностью, чтобы ребята учились видеть различия между индустрией интернет-ресурсов и настоящим искусством. Во время обучения ребята знакомятся с современными воздействиями на личность человека. Программа направлена на развитие таких качеств, как ***креативность в широком смысле слова, комплексное многоуровневое решение проблем.***

– Программа «***Оригами***».

Чем же привлекает оригами, что оно даёт для развития подростка? Чудо превращения плоского листа бумаги в сложную объёмную фигурку не может никого оставить равнодушным. На занятиях оригами «голова думает руками». Это двуручная работа, в ней развиваются оба полушария головного мозга: левое – отвечающее за логику и речь, и правое – за творческое мышление, интуицию, воображение, многоуровневое решение проблем.

Оригами формирует образное, пространственное мышление и умение выразить свою мысль с помощью объёмных или плоскостных форм. Бумага, близкая по своему свойству к углеродному волокну, обладает потенциалом, открывающим возможности для использования её в самолетостроении, автомобилестроении, космосе и сельском хозяйстве. Занятия направлены на развитие таких качеств, как ***гибкость ума, креативность, комплексное многоуровневое решение проблем.***

– Программа «***Юный спасатель***».

Подростки знакомятся с практическими умениями и навыками поведения в экстремальных ситуациях, умением читать по картам, ориентироваться в пространстве, оказывать первую медицинскую помощь.

Занятия направлены на развитие таких качеств, как **критическое мышление, комплексное многоуровневое решение проблем.**

Другим важным направлением в работе Школы является **работа с родителями подростков, привлечение их к сотрудничеству.**

А. С. Макаренко писал: «*Воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, а значит — и историю мира.*» [4]

Помощь родителей подросткам необходима тогда, когда они сталкиваются с проблемами, для решения которых у них недостаточно ресурсов (болезнь, провалы в учебе, проведение досуга и др.).

Л. С. Выготский выделяет одну из важных доминантов подросткового возраста – «расширение границ, освоение мира» [2]. Посещая Школу, учащиеся расширяют горизонты освоения социума (новое помещение, новые педагоги, новый коллектив), открывают новые грани в своих одноклассниках и родителях.

Анкетирование учащихся Школы гармоничного воспитания в 2020 году (выборка 156 учащихся 8,10,11 классов) о проведении совместной досуговой деятельности с родителями показало:

Посещают вместе с родителями в выходные дни:

	8 класс	10 класс	11 класс
кино	- 30%,	- 57%,	- 60%
походы:	- 18%	- 18%	- 4%
театры:	- 17%	- 32%	- 20%
дача:	- 23%	- 32%	- 28%
магазин:	- 66%	- 64%	- 72%
другое:	- 19%	- 30%	- 24%
никуда:	- 18%	- 15%	- 33%

Общение с родителями в течение дня:

более часа в сутки: 72 %

10-20 минут в сутки: 24%

не общаются вообще: 4%

Совместное обсуждение кинофильмов, спектаклей формирует осмысленную картину пространства социального мира, расширяет кругозор, развивает наблюдательность, формирует душевный интерес к окружающему миру.

Как пишет психолог М.В. Осорина, выезды на природу, походы – это один из главных источников жизненных сил и умиротворения [5]. К сожалению, результаты исследования говорят о невнимании к этому источнику. Программа «Юный спасатель» помогает в решении этой задачи. Ребята с педагогом-туристом ходят в походы, активно привлекая родителей.

Как показывает практика, одной из наиболее результативных форм работы по решению проблем подростков являются **встречи в**

дискуссионно-психологическом клубе «Ситуация», где ребятам предоставляется возможность самореализации, сотрудничества, воспитание лидерских качеств и коллективизма.

Подросток нуждается в детском коллективе как в естественной среде нормального развития. Подростковый возраст — уникальное время для освоения опыта сотрудничества с другими людьми.

Педагоги Школы пытаются донести до подростков мысль о том, что другой человек, отличный от тебя, — не должен становиться предметом оценки «хуже он или лучше», он просто — другой, но равный тебе по общечеловеческой ценности.

На каждой встрече в клубе «Ситуация» есть Хозяин и Хозяйка, активные помощники ведущих.

В рамках клуба проводятся совместные встречи подростков и родителей: «Понять, простить, принять», «Открытая дверь — шаг навстречу друг другу», «Тайна внутренних сил», направленные на формирование умения взаимодействовать с людьми, решать конфликты, в том числе конфликты с родителями.

Вот что пишут подростки о взаимоотношениях с родителями:

«В современном мире, по моему мнению, родители мало думают о подростках, воспринимают их как корзину для знаний...» (К. П.)

«Важную роль в жизни подростка играет семья. В семье должны существовать доверительные отношения, родители не должны «давить» на нас своим авторитетом, стараться прислушиваться к нашему мнению, поддерживать нас» (С.А).

Нет сомнений в том, что взрослый нужен подростку как партнер, опора, ориентир в быстро меняющемся мире.

С целью самоопределения подростков, профориентации в рамках Клуба проводятся встречи, посвященные выбору будущей профессии: «Я и мое будущее», «Играйте в жизни только выигрышные роли», «На Перекрестке», «В мире профессий». Организуются встречи с представителями разных профессий: пожарными МЧС, кинологами Северно-западной таможни, дизайнерами и интересными успешными людьми.

На совместной встрече «В мире профессий», участниками которой стали учащиеся 10 класса и их родители, выяснилось, что большинство ребят еще не определились, кем они хотят стать. Интервью с родителями об особенностях выбора ими профессии и мотивации этого выбора помогло ребятам хотя бы задуматься над этой темой.

Педагоги Школы стараются помогать подростку решать его собственные проблемы так, чтобы они служили его позитивному развитию и не усложняли, а улучшали мир окружающих его людей. И не случайно призывом педагогов к

подросткам звучат слова: «Держайте и помните: для того, кто не знает, куда он плывет, никогда не бывает попутного ветра!..»

Список источников:

1. Казакова Е.И. Проблемы подростков или проблемы с подростками? // Журнал «На путях к новой школе», 2000-2001 г., №1
2. Ким М. Психология подростка // Статья Л.С. Выготского о доминантах подросткового возраста. М., 1991.
3. Леванова Е.А. Я рассматриваю подростковый возраст не как трудный этап, а как время мощнейших ресурсов // Журнал «Школьный психолог», ноябрь-декабрь 2017г.
4. Правильно воспитывать детей. Как? - Макаренко А. radabim.com/d.php?id=76690
5. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мире взрослых //
6. Сафиуллин Л.Н., Сафиуллин Н.З. Конкурентоспособность: теория и методология Монография // Казань: Центр инновационных технологий, 2008.
7. Фатхутдинов Р.А. Конкурентоспособность: //Россия и Мир. 1992
8. . Навстречу подростку // СПб.2014 авторы – составители педагоги ШГВ.
9. Всемирный экономический форум в Давосе 2016» Экономические термины econoterm.ru/novosti-...

Булохова Н. В., Решетникова О. В., Назарова И. Н., Буданова Л. Л.
МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ КАК
ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Аннотация: Семья ребенка - важный социальный институт, в нем разворачиваются процессы адаптации, развития, воспитания и социализации ребенка, и любые, даже не ярко выраженные, изменения этого института свидетельствуют об изменениях в других областях человеческой жизни, особенно эти изменения коснутся жизни ребенка.

Ключевые слова: семья, сотрудничество, деятельность, партнерство, направления работы

Abstract: the family of the child - important social institute, in it is developed processes of adaptation, development, education and socialization of the child, and any, even not pronounced, changes of this institute demonstrate changes in other areas of human life, especially these changes will concern the child's life.

Keywords: family, cooperation, activity, partnership, areas of work

Проблема сотрудничества образовательной организации и родителей (законных представителей), в настоящее время являлась актуальной, как и в прошлом. Разрабатываются и реализуются различные программы и новые формы, приемы взаимодействия ОО с семьями воспитанников, увеличивается число научных и научно-методических, экспериментальных работ, посвященных этой важной теме. Но положительный результат в воспитании, обучении, уходе за детьми дошкольного возраста достигаются только при умелом сочетании разнообразных форм, методов сотрудничества, при активном включении абсолютно всех специалистов коллектива образовательной организации и членов семей воспитанников.

Родители (законные представители) проявляют активность и высокую гражданскую ответственность, в случае, если отношения с педагогическим персоналом и администрацией детского сада строятся на открытости, доверии, взаимопонимании, сотрудничестве и взаимодействии.

В результате чего перед образовательной организацией стоит очень важная цель по созданию необходимых условий для комфортного пребывания детей и их родителей в стенах детского сада.

В связи с этим можно выделить следующие основные направления взаимодействия с семьями воспитанников ГБДОУ д/с №4 Петроградского района Санкт-Петербурга:

- обеспечение комфортной адаптации ребёнка и его семьи к условиям детского сада, режиму работы;
- укрепление здоровья детей путем построение индивидуальных программ укрепления здоровья ребёнка;

- установление взаимодействия с родителями и согласование с ними целей и ценностей образовательной деятельности;
- обеспечение постоянной содержательной информации о жизни детей в группе и детском саду (в группе детского сада) посредством дистанционного взаимодействия;
- предоставление родителям возможности повысить педагогическую компетентность, узнать больше о возрастных особенностях детей;
- создание условий для реализации творческого потенциала семей путем организации творческой, досуговой, познавательной деятельности.

Такая система работы осуществляется на следующих принципах:

- Открытости образовательного пространства и деятельности в целом.
- Сотрудничества в вопросах развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста.
- Создание, построение единой развивающей среды, обеспечивающей одинаковые подходы к развитию ребенка в семье и детском саду.
- Единый подход к процессам адаптации, воспитания, обучения, социализации ребёнка.

Итогами такой системы работы является:

- Сформированность у родителей (законных представителей) представлений о сфере педагогической деятельности.
- Владение родителями практическими умениями и навыками воспитания и обучения детей дошкольного возраста.
- Формирование устойчивого интереса родителей к активному включению в общественную деятельность.
- Повышению их общей педагогической культуры, предоставляет возможность лучше понять собственного ребенка, адекватно оценить его развитие, поведение.

Таким образом, в ГБДОУ д/с №4 организована и реализуется модель взаимодействия воспитывающих взрослых.

К воспитывающим взрослым можно отнести тех, кто занимается воспитанием и обучением, как по роду своей профессиональной деятельности, так и по семейному положению. В контексте работы ГДОУ — это педагоги детского сада, родители, музейные педагоги, психологи, библиотекари, педагоги дополнительного образования и т.д.

Модель взаимодействия воспитывающих взрослых – это творческое взаимодействие детского сада, семей воспитанников и учреждений дополнительного образования (музей, библиотека, дворец творчества).

Основная цель взаимодействия – всестороннее развитие личности детей дошкольного возраста.

В рамках опытно – экспериментальной деятельности Модель прошла апробацию на базе ГБДОУ д/с №4 и имеет положительные результаты.

Сотрудничество воспитывающих взрослых играет важную роль в формировании общей культуры детей дошкольного возраста и общекультурной компетенции их родителей, что способствует воспитанию и развитию дошкольника, для которого окружающая среда – неотъемлемая часть жизни.

Деятельность воспитывающих взрослых, интегрируя традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия, нацелена на то, чтобы дать ребёнку в руки инструмент, вызывающий интерес, позволяющий самостоятельно «считывать» информацию, опираясь на свой личностный опыт и пример взрослого, который находится рядом.

Список источников:

- 1.Азаров Ю.П., Искусство воспитывать. М.: Просвещение, 1995.-127с.*
- 2.Алексеев П.Г., Методологические принципы проектирования образовательных систем / П.Г. Алексеев // Проектирование в образовании: Проблемы, поиски, решения. - М.: Владос, 2014.-98 с.*
- 3.Вербенец А.М., Приобщение старших дошкольников к изобразительному искусству в условиях взаимодействия ДОУ и музея, «Педагогика искусства» Электронный научный журнал учреждения российской академии образования «институт художественного образования» №2,2011*
- 4.Гладкова. Ю. Педагог и семья // Дошкольное воспитание №4, 2012. – с 11-15.*
- 5.Утехина А.Н., Веретенникова Л.К., Педагогические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2015.-131с.*

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА РЕБЕНКА У МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация: В статье описываются результаты исследования образа ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии. Содержание образа ребенка описано на основе контент-анализа неоконченных предложений, завершая которые, матери высказывались об активности, интересах, чертах характера, способностях и сильных сторонах своего ребенка. Проведено сравнение образов ребенка у матерей, имеющих детей с неврологической патологией и нормально развивающихся детей. Установлено, что в содержание образов детей с неврологической патологией включены как реально существующие, так и приписываемые матерью качества. Приписывание качеств с использованием защитных механизмов проекции и рационализации основано на потребности матери преодолеть имеющееся у ребенка отставание в развитии и достичь уровня нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: образ ребенка, ранний возраст, матери детей раннего возраста, неврологическая патология, нормотипичное развитие.

Abstract: the article describes the results of the study of the image of early-age child with developmental disorders. The content of the child's image is described on the basis of unfinished sentences content analysis, completing which mothers wrote about their child's activity, interests, character traits, abilities and strengths. A comparison of images of a child in mothers with children having neurological pathology and normally developing children was made. It was found that the content of images of children with neurological pathology includes both real-life traits and traits attributed by mother. Attribution of traits using projection and rationalization as defense mechanisms is based on the mother's need to overcome the child's developmental lag and reach the level of normally developing peers.

Keywords: child image, early age, mothers of early age children, neurological pathology, normal development.

В настоящее время в Республике Беларусь создается и оформляется система деятельности служб раннего вмешательства, которая направлена на оказание помощи семьям, имеющим детей раннего возраста с отклонениями в развитии. Перед исследователями стоит задача научного обоснования содержания психологической помощи семье и матери особенного ребенка. Решение этой задачи в свою очередь требует описания переживаний матери, которая воспитывает ребенка раннего возраста и у которого обнаружены отклонения в развитии. Переживания матери включают образ ребенка, образ самой себя, образ отношений в диаде, образ материнства. Между тем образ

ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии у матери еще не получил системного исследования в научной литературе. Это определило цель данной статьи: описать содержание образа ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии (на примере неврологической патологии) у его матери.

В социальной психологии установлено, что образ другого человека включен в процесс построения отношений между людьми, а содержание образа определяется целями общения и содержанием совместной деятельности субъектов (А.А. Бодалев [3]). Субъективность образа другого человека является его наиболее яркой характеристикой: образ другого включает элементы пристрастности, обусловленные особенностями личности как познающего, так и познаваемого субъекта. Аффективная окраска образа отражает связь содержания образа и отношение человека к человеку (Г.М. Андреева [2]).

В содержание образа другого человека включаются представления о его внешности и психологических качествах личности и индивидуальности (потребности и интересы, умения и навыки, способности, характер, темперамент и др.). В.Л. Ситников [8] утверждает, человек зачастую создает образы других людей, основываясь не на том, что они в действительности из себя представляют и что делают, а на предположениях, какими эти люди должны быть, или на собственных пожеланиях видеть этого человека таким, каким его хочется видеть. Поэтому структура образа другого человека, по мнению автора, включает реальный компонент и приписываемый компонент.

В транзакционной модели развития ребенка А. Самерофф [10] использует понятие атрибуций взрослых, относящихся к ребенку, под которыми понимается образ ребенка, восприятие взрослыми его качеств и свойств, а также убеждения взрослых. Атрибуции взрослых оказывают существенное влияние на поведение взрослых по отношению к ребенку. На основе изучения отношений родителей к детям разного пола, к детям с разным темпераментом, к детям, родившимся в срок и преждевременно рожденным, к детям из пары однояйцевых близнецов было установлено, что восприятие ребенка родителями постепенно становится стереотипным, так как родители приписывают ему определенные качества и свойства, создавая тем самым своего рода ярлык. Взрослые подкрепляют то поведение ребенка, которое этому ярлыку соответствует, и стараются ограничить поведение, не соответствующее ярлыку. Если родительские убеждения о ребенке получают позитивную обратную связь, это вызывает определенное поведение ребенка и, в свою очередь поддерживает убеждения родителей.

Образ ребенка у его матери изучается в исследованиях по материнской позиции. Обоснованная в работах Е.И. Захаровой [5] и Е.Б. Айвазян [1] структура внутренней материнской позиции на мотивационном уровне представлена содержанием личностного смысла материнства и его местом в

системе актуальных мотивов; на когнитивном уровне – представлениями о материнстве, о ребенке и об отношениях с ним и образом себя в роли матери; на чувственном – эмоциональным отношением к материнству, себе в роли матери и ребенку.

Особенности образа своего ребенка у матерей, имеющих детей с разными видами отклонений в развитии, описаны в ряде исследований. Матери детей с интеллектуальной недостаточностью воспринимают своего ребенка больным, обиженным, страдающим, агрессивным [7]. Матери детей с детским церебральным параличом демонстрируют негативное восприятие ребенка, негативный образ ребенка чаще встречается при тяжелой степени нарушений у детей [4]. Матери детей с ДЦП отрицают наличие у их ребенка недостатков, что, по мнению авторов, имеет защитный характер [6].

Образ ребенка раннего возраста у матерей, вероятно, имеет определенную специфику, обусловленную возрастными особенностями детей, в частности, характеристиками внешности, восприятия мира и поведения, тесной связью ребенка и матери. Поэтому нельзя переносить данные, полученные на детях более старшего возраста, на детей раннего возраста, наоборот, следует изучить специфику образа ребенка раннего возраста у матери.

В исследовании использовался проективный метод незаконченных предложений, который широко используется в исследованиях детско-родительских отношений, в том числе при наличии у ребенка отклонений в развитии. В качестве основы был выбран набор предложений, разработанный В.В. Ткачевой [9] и предназначенный для исследования родительской позиции в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии. В соответствии с целями исследования и спецификой исследуемой категории – дети раннего возраста – нами были выделены следующие категории анализа: 1 – Сравнение ребенка с другими детьми: «По сравнению с другими детьми его/ее возраста...». 2 – Портрет ребенка: интересы, стремления, качества, способности, предпочтения: «Моего ребенка интересует...», «Мой ребенок любит...», «Самое главное в характере моего ребенка ...», «Мой ребенок силен в...», «Мой ребенок достаточно способен, чтобы...», «Он/она предпочитает...». 3 – Портрет ребенка: трудности и ограничения: «Думаю, что ему/ей мешает...», «Самое трудное, что пережил мой ребенок...».

В качестве исследуемых выступали матери детей раннего возраста, которые были разделены на две группы. 1-я группа (НП): 117 матерей детей с неврологической патологией; неврологические диагнозы включали последствия раннего органического поражения центральной нервной системы (G98.9, 98.8), детский церебральный паралич (G80), и другие психоневрологические расстройства. Все дети проходили курсы реабилитации в центре медицинской реабилитации для детей. Дети из этой группы имеют выраженные и умеренно выраженные отставания в развитии в двигательном, познавательном, речевом и

социальном развитии. 2-я группа (НТ): 94 матерей нормотипичных детей, не имеющих неврологического диагноза. Включение матерей в исследование осуществлялось методом простой случайной выборки.

Сравнение образов ребенка у матерей, имеющих детей с неврологической патологией детей, развивающихся без отклонений, позволяет выяснить, каким образом в формировании образа ребенка «участвуют» общие возрастные особенности детей, а также наличие у детей отклонений в развитии. Материалы, полученные от матерей, обрабатывались с помощью контент-анализа, статистическая значимость различий между ответами матерей двух групп проводилась с помощью статистических критериев Фишера и хи-квадрат.

Сравнение ребенка со сверстниками. Ответы матерей на вопрос «По сравнению с другими детьми его/ее возраста...» позволяют выяснить представления матери о том, какое место занимает ребенок среди сверстников, отстает или нет по уровню развития, отличается ли какими-либо качествами или поведением. Сравнение ребенка с детьми одинакового возраста отражает представления матери о нормативном развитии ребенка. Матери детей с неврологической патологией считают, что их ребенок не отличается от сверстников или лучше их в 29,4% ответов, а в 70,1% ответов было указано на отставание ребенка в развитии от сверстников. Матери НТ детей в 13,5% случаев отметили, что ребенок такой же или развивается так же, как другие дети, или хуже других, а в в 86,5% – ребенок лучше или развивается лучше других детей этого возраста. Различия между группами НП и НТ статистически значимы: $f_{эмп} = 2.616$, $p \leq 0,01$, $f_{крит} = 2,31$.

Матери детей с НП отмечали отставание своих детей в физическом развитии (12,1%), в двигательном развитии (13,6%), в развитии речи (3,8%). В 31,8% ответах было указано на отставание в развитии, но область отставания не рассматривалась. Указания матерей на отставание ребенка в умственном развитии отсутствовали. Обращает на себя внимание категория «уникальность ребенка» (11,4% ответов), к которой были отнесены дети с самыми тяжелыми и бесперспективными нарушениями. Матери отмечали, что их ребенок отличается от сверстников, но он просто другой, он не такой как все. Мы рассматриваем такие ответы как проявление действия механизмов психологической защиты, так как матерям крайне сложно признать наличие у их ребенка глубоких нарушений в развитии и отсутствие положительной динамики. Эти матери устанавливают для себя индивидуальные варианты нормативов развития ребенка и оценивают ребенка с позиций этих нормативов.

Матери НТ детей в большинстве случаев (86,5%) считают своих детей такими же, как их сверстники, или лучше других детей. В ответах матерей заложено чувство гордости за своего ребенка за способности ребенка, его ум и любознательность, физическое развитие и красоту. В качестве отличий своих

детей от сверстников в негативном плане матери называли повышенную активность и непоседливость, отставание в речевом развитии.

Виды активности ребенка. Описывая предпочитаемые виды активности своего ребенка, матери называют широкий круг занятий и видов деятельности, частота представленности которых существенно различается. Более всего дети занимаются игрой, общением, продуктивными видами деятельности, просмотром мультфильмов, физической активностью и музыкальными видами деятельности. Данный набор видов активности представлен у детей с нормотипичным развитием и у детей с неврологической патологией, причем в примерно равном процентном отношении (различия статистически незначимы, критерий χ^2 , $p < 0.05$). Перечень видов активности детей матерями практически полностью совпадает с научными данными о видах деятельности у детей.

Различия состоят в том, что матери НТ детей указывают на более сложные доступные им виды активности: подвижные игры на прогулке, катание на велосипеде, бег и прыжки, занятия спортом (каратэ), занятия танцами, игра в куклы. Матери детей с НП внутри каждой категории чаще указывают на более пассивную роль детей, а также на более низкий уровень содержания деятельности, что отражает реальные возможности детей, их значительно более низкий уровень по сравнению с НТ детьми.

Интересы детей. Матери детей раннего возраста указали на широкий круг детских интересов и предпочтений. Частота названия матерями интересов детей различается в группах детей с неврологической патологией и с нормотипичным развитием, хотя круг интересов одинаковый. В обеих группах детей интересуют еда (определенный вид еды, вкусная еда), разнообразные игрушки и конструкторы, машинки, которые матери называют отдельно от других игрушек, мультфильмы, гаджеты (дети интересуются мобильными телефонами и планшетами), книги и картинки в них, музыка и песни, окружающий мир, в том числе природные объекты, техника, люди, в том числе дети. Наиболее яркие различия интересов детей с НП и детей без патологии наблюдаются в таких категориях как еда (4,62 % и 12,82 %), мультики (5,2 % и 1,71 %), окружающий мир и природа (16,76 % и 6,83 %), люди (6,35 % и 1,71 %). Различия между разными категориями интересов в группах НП и НТ статистически значимы по критерию χ^2 , $p < 0.01$. В общем виде эти различия можно обозначить на оси пассивность – активность. Детей с НП интересуют, по мнению матерей, то, что не требует активности и развитых умений (пассивное наблюдение за окружающим миром, нахождение среди других людей, просмотр мультиков).

При анализе конкретных вариантов ответов матерей детей с НП обращает на себя внимание указание на детализированные интересы детей, с описанием конкретных предпочтений, которые отражают возможности и ограничения детей, а также их стереотипные интересы: моего ребенка

интересуют звуки и голоса (ребенок с тяжелыми нарушениями зрения); моего ребенка интересуют музыка и общение (ребенок с тяжелыми поражением ЦНС); моего ребенка интересует все, но ненадолго (ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития); моего ребенка интересуют шкафы (ребенок с умственной отсталостью, который занят стереотипными действиями); моего ребенка интересуют крутящиеся предметы (ребенок с выраженным отставанием в речевом и социальном развитии). Эти примеры показывают, что матери понимают индивидуальные предпочтения своих детей, обусловленные неврологическими нарушениями, хотя не обязательно связывают их с диагнозом ребенка.

Черты характера ребенка. Ответы матерей на вопрос «Самое главное в характере моего ребенка...» позволяют выяснить, какие черты поведения, темперамента и характера детей матери выделяют у своих детей. С помощью контент-анализа были определены 4 группы названных матерями черт характера у детей:

1) целеустремленность: настойчивость, выдержка, терпение, упорство, упертость, упрямство, настырность, решительность, ответственность, исполнительность, требовательность, самостоятельность, независимость, сила воли, трудолюбие, выносливость, старание, энергичность, работоспособность, выдержка;

2) общительность: дружелюбие, доброжелательность, внимательность, приветливость, коммуникабельность, доброта, улыбочивость, уступчивость, ласковый, нежадный, сопереживание;

3) любознательность: заинтересованность миром, ум, смекалка, сообразительность, рассудительность, находчивость,

4) позитивизм: позитивный, оптимизм, спокойствие, скромность, быстрая отходчивость.

Распределение черт характера отличается у детей в зависимости от наличия у них неврологической патологии. Вероятно, это распределение отражает понимание матерями черт характера, проекции своих качеств и своих ожиданий на ребенка. Это подтверждается также тем, что качества первой группы – целеустремленность – особенно необходимы в процессе реабилитации, для преодоления недостатков у ребенка.

В группе НП матери чаще называют качества, необходимые ребенку для активной работы, постановки цели и преодоления препятствий, а в группе НТ матери чаще называют качества, которые проявляются в общении и установлении отношений. Различия между категориями целеустремленности и общительности статистически значимы: χ^2 эмп=13.190, χ^2 крит= 11,07, $p<0.05$. Описания черт характера ребенка раннего возраста в большинстве случаев представляют собой результат проекции на ребенка желаемых качеств, так как маленький ребенок еще не может обладать названными чертами характера.

Достаточно высок процент матерей, который не дали ответ на этот вопрос, или ответили «не знаю». В группе матерей НП доля таких ответов составляет 17,6%, это почти пятая часть матерей. Вероятно, часть матерей не задумываются над поставленным вопросом, они не направлены на понимание индивидуальных особенностей своего ребенка.

Сильные стороны ребенка. Ответ на вопрос «Мой ребенок силен в...» отражает понимание матерью индивидуальных особенностей ребенка. Называя сильные стороны своего ребенка, матери демонстрируют ориентацию на возможности своего ребенка, а не только на его дефицитарность и ограниченность. В качестве сильных сторон матери называют отдельные умения и виды деятельности ребенка, а также черты характера. Категория «умения и виды деятельности» включает разнообразные ответы матерей, указывающих на конкретные умения и достижения ребенка в отдельных видах деятельности, особенности познавательных процессов: в руках, в ногах, в мелкой моторике, в речи, в рисовании, в спорте, в танцах, в запоминании, в интеллектуальном плане, в познании нового, в книгах, в собирании конструктора, в сортировке геометрических фигур, в музыке, в логических играх, в умении идти на компромисс, в общении и др. Категория «черты характера» включает перечисленные выше черты целеустремленности, общительности, любознательности, позитивизма. Различия в ответах матерей из групп НП и НТ статистически незначимы: χ^2 эмп=0,921, χ^2 крит=5,991, $p>0.050$. Мы полагаем, что мама всегда может найти у своего ребенка сильные стороны и качества, если она нацелена на поиск позитивного у своего ребенка, а не на фиксируется на имеющихся у него дефицитах. С другой стороны, указание на позитивные качества у ребенка можно объяснить и как действие защитных механизмов, так как указание на сильное качество строится как дихотомия «дефицит / сильная сторона» («мой ребенок не может даже ползать, зато он очень сообразительный»).

Обращает на себя внимание большой процент ответов «не знаю» и отсутствие ответов о сильных сторонах ребенка в обеих группах (38,8 % в группе НП и 33, % в группе НТ). К данной категории ответов отнесены и ответы типа «силен во многом», что мы рассматриваем как отсутствие ответа, так как в этом случае респондент не может назвать сильное качество ребенка. Полагаем, что этот факт надо рассматривать как негативный, так как неумение увидеть сильные стороны своего ребенка не позволяет использовать их в качестве основы для развития ребенка и дальнейшей работы с ним.

Ограничения и барьеры у ребенка. Завершая предложение «Думаю, что ему (ей) мешает...», матери обеих групп называют как внешние барьеры (гаджеты, отсутствие близких, проблемы мамы), так и внутренние (симптомы заболевания, гиперактивность, страх, черты характера), однако частота встречаемости ответов по каждой категории различна (фэмп=6.179, фкрит =2,31,

$p \leq 0,01$). В группе НП чаще всего называются в качестве барьеров диагноз, симптомы, заболевание ребенка –37,6% (в группе НТ – 1,03 %). Черты характера ребенка (например, лень) чаще называются матерями НТ детей (23,7%), по сравнению с матерями группы НП (10,25 %). Достаточно часто встречаются ответы типа «ничего не мешает» или «не знаю»: 47,4 % в группе НТ и 24,78% в группе НП. В 10% анкет матерей детей с НП встречается ответ «страх ходить»: таким образом матери объясняют неумение ребенка ходить самостоятельно, хотя это может быть связано скорее с поражением нервной системы, а не со страхом детей. Данное объяснение неспособности ребенка к ходьбе может рассматриваться как защитный механизм рационализации.

Способности ребенка. Ответы матерей на вопрос «Мой ребенок достаточно способен, чтобы» распределяются на несколько категорий, которые встречаются в обеих группах, но с разной частотой (различия между группами статистически значимы: χ^2 эмп=21,862, χ^2 крит=15,086, $p < 0,01$). Одна треть ответов матерей в обеих группах отнесены к категории «достичь много, научиться всему, стать достойным хорошим человеком». Матери детей с НП считают, что их дети достаточно способны, чтобы выздороветь, догнать своих сверстников в развитии, пойти в обычный детский сад. Значение показателя по сравнению с группой матерей НТ детей отличается в 10 раз.

К категории «приобрести определенные навыки» отнесено 36,7 % ответов матерей НТ детей и 20,3 % ответов матерей детей с НП. При этом существенно отличается набор навыков, которые называют матери обеих групп. Матери детей с НП называют такой набор навыков: кушать самостоятельно, самому ходить, хорошо писать, собирать конструктор, заговорить, плавать, ходить по лестнице, понимать обращенную речь. Матери НТ детей считают, что их дети способны приобрести такие навыки как общаться, обслуживать себя, одеваться и кушать, отличать хорошее от плохого, выполнять легкие поручения, заниматься танцами, самостоятельно наладить отношения со сверстниками, самостоятельно справляться с мелкими трудностями, разбирать и ремонтировать игрушки. Разный перечень навыков отражает реальные возможности детей и более низкий уровень развития детей с НП.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*. 1) Матери детей раннего возраста с неврологической патологией преимущественно понимают, что их ребенок отстает в развитии от нормально развивающихся сверстников, как в общем развитии, так и в развитии отдельных областей. В части случаев матери не признают отставания в развитии ребенка, включая защитный механизм рационализации. Большинство матерей нормально развивающихся детей считают своего ребенка лучше сверстников или самым лучшим. 2) Образ ребенка раннего возраста у его матери включает наблюдаемые у детей виды активности и интересы, соответствующие научно обоснованным данным о возрастных особенностях детей. Матери детей с

неврологической патологией фиксируют стереотипные интересы детей, которые связаны с неврологическими нарушениями. 3) Матери детей обеих групп называют четыре группы черт характера, считая их самыми главными в характере ребенка: целеустремленность, общительность, любознательность и позитивность. Большинство описаний черт характера представляют собой проекции тех черт характера, которые матери рассматривают как наиболее предпочтительные для своего ребенка. Наиболее часто матерями детей с неврологической патологией называются качества, необходимые для преодоления двигательных и других недостатков у детей, для успешного участия в процессе реабилитации. 4) В образ ребенка раннего возраста у матери включены и дефицитарные, и сильные стороны ребенка. Сильные стороны ребенка в образе ребенка выступают как противопоставление его недостаточности и как качества, важные для преодоления дефицитов. 5) К основным способностям ребенка раннего возраста матери относят способность стать хорошим достойным человеком, приобрести различные навыки. Матери детей с неврологической патологией понимают ограниченные возможности своих детей, но при этом считают, что их дети способны преодолеть имеющиеся у них недостатки и дефициты и справиться с болезнью.

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что в образ ребенка раннего возраста с неврологической патологией включаются как реальные качества и умения ребенка, так и приписываемые ребенку матерью. Образ ребенка с неврологической патологией конструируется матерью с использованием проекции и рационализации как защитных механизмов. Образ ребенка у матери строится на основе имеющихся у ребенка дефицитов (симптомов неврологического нарушения), которые можно рассматривать как стержень, объединяющий позитивные и негативные качества ребенка, его сильные стороны и ограничения. В образе ребенка недостаточно представлены типичные возрастные характеристики. Образ ребенка раннего возраста с неврологической патологией конструируется матерью под влиянием ее потребности и стремления преодолеть имеющиеся у ребенка нарушения.

Список источников:

1. Айвазян Е. Б. Материнство: варианты переживания и поведения // Синдром Дауна. XXI век, 2010. № 2 (5). С. 14–20.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 2005. 288 с.
3. Бодалев А. А. Психология личности и общения. М., 2002. 256 с.
4. Горячева Т.Г., Солнцева И.А. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения // Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной семьи» : в 3-х частях. Часть 1 / Под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. М., 2005. С. 285-298.
5. Захарова Е.И. Родительство как возрастно-психологический феномен: Дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.13 – Психология развития, акмеология. М., 2017. 367 с.

6. Романова О.Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1988. № 9. С. 109–114.
7. Савина Е.А. Чарова О.Б. Материнские установки к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии, 2002. № 6. С. 14-19.
8. Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) СПб., 2001. 288 с.
9. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2017. 281 с.
10. Sameroff A. J., Fiese B. H. Models of development and developmental risk // Handbook of infant mental health / ed. by C. H. Zeanach. New York : London, 2003. P. 3–19.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «СОВРЕМЕННЫЕ РОДИТЕЛИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ»

Аннотация: Семья является важнейшим источником социализации подрастающего поколения, нравственным фундаментом личности, социальным институтом, обеспечивающим психологическое благополучие ребенка на всю его жизнь. В связи с этим работникам системы образования (педагогам-психологам, педагогам) важно уметь осуществлять эффективное психолого-педагогическое сопровождение семьи, особенно в кризисной ситуации. В данной статье представлено содержание разработанной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Современные родители: психолого-педагогическое сопровождение семьи», которая содержит новые возможности для более успешной организации взаимодействия образовательной организации и семьи, воспитывающей детей.

Ключевые слова: семья, ребенок, современные родители, психолого-педагогическое сопровождение семьи, психологическая безопасность семьи, созависимость, родительский клуб, семейный игровой театр, родительский коучинг, позитивное родительство, психолого-педагогический семинар для родителей.

Abstract: The family is the most important source of socialization of the younger generation, the moral foundation of the individual, social a mechanism that ensures the psychological well-being of the child for his whole life. In this regard, educational system employees (teacher-psychologists, teachers) should be able to provide effective psychological and pedagogical support to the family, especially in a crisis situation. This article presents the content of the additional professional continuing education program “Modern Parents: Psychological and Pedagogical Support of the Family”, which contains new interesting forms of interaction between the school and the family.

Keywords: family, child, modern parents, psychological and pedagogical support of the family, psychological safety of the family, codependency, parent club, family play theater, parental coaching, positive parenthood, psychological and pedagogical seminar for parents.

Укрепление института семьи, повышение качества жизни семей с детьми, создание условий для реализации семьей своих функций являются первоочередными задачами, стоящими перед современной государственной семейной политикой РФ. Улучшению положения семей и детей способствуют принимаемые программы, направленные на сохранение здоровья и укрепление репродуктивного здоровья, снижение уровня младенческой и материнской

смертности, формирование мотивации для ведения здорового образа жизни, совмещение родителями трудовой деятельности с воспитанием детей, развитие системы материальной поддержки и стимулирования. Реализация Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, направленной на усиление государственной поддержки семей в связи с рождением и воспитанием ребенка, привела к увеличению численности детей. Защита прав и интересов семей с несовершеннолетними детьми сегодня включена в сферу пристального внимания руководителей всех уровней власти, различных категорий специалистов, представителей общественности. С 2019 г. начата реализация национального проекта РФ «Образование», в котором важное место отводится мероприятиям, связанным с поддержкой семей, воспитывающих детей.

Однако наряду с положительными тенденциями продолжает действовать ряд психологических трудностей, испытываемых родителями (законными представителями) детей. Они вызваны разными причинами, к которым относятся низкая компетентность в области детско-родительских отношений, недостаточное понимание особенностей своего ребенка (индивидуальных, возрастных, психологических), осуществление семейного воспитания ребенка на интуитивном уровне и др. Это значительно сдерживает динамику достижения положительных результатов реализации государственной политики в области поддержки семей, воспитывающих детей.

Традиция выделения Президентом России В. В. Путиным в ежегодном послании Федеральному Собранию в качестве одного из главных приоритетов государственной политики задачи укрепления семьи и решения проблем подрастающего поколения получила в этом году новый импульс оказания многоаспектной помощи семьям, воспитывающим детей. В настоящее время оказывается различного рода помощь детям, осваивающим образовательные программы. Родители же, законные представители детей, люди, обдумывающие форматы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, недостаточно обеспечены диагностической и информационно-просветительской психологической помощью, оказываемой доступными средствами (в т. ч. онлайн-обучения) в условиях хронического дефицита времени.

Это усиливает актуальность исследования проблемы развития психологических компетенций современных родителей обучающихся (в том числе – с использованием средств онлайн-обучения) и перспективность ее решения в качестве одного из эффективных путей реализации государственной политики в области оказания помощи семьям, воспитывающих детей. Одновременно актуализируется задача повышения квалификации педагогических работников (в первую очередь – педагогов-психологов и классных руководителей обучающихся) в вопросах организации и применения современных форматов для психолого-педагогического сопровождения

родителей обучающихся.

Отметим, что современная семья продолжает оставаться одним из ведущих социальных институтов, способствующих формированию личности ребенка, актуализации его творческого потенциала, развитию нравственной составляющей. Именно в семье подрастающее поколение приобретает первый опыт социализации, получает уроки нравственности, здесь формируется характер, расширяется кругозор, закладываются основополагающие жизненные позиции [10]. Однако это приводит некоторому редуцированию аспектов научного интереса к этому социальному институту и его превращению в «фон для изучения личности (преимущественно ребенка) и межличностных отношений» [8, с. 270].

Возникающее психологическое неблагополучие в семье порождает множество проблем, среди которых наиболее распространенной является созависимость как «приобретенное и усвоенное дисфункциональное поведение, которое может быть связано с воспитанием в дисфункциональной семье и в дисфункциональном обществе, возникающее вследствие незавершенности решения задач развития в раннем детстве» [6, с. 339]. Ребенок, воспитывающийся в такой семье, боится открыто обсуждать межличностные проблемы, игнорирует свои желания и потребности в угоду другому. Или возникает другая крайность: доминирование, чрезмерная забота и опека, принятие ответственности за эмоциональное и материальное состояние партнера на себя, когда делается все возможное для того, чтобы надежно привязать к себе, стать ему необходимым [3]. Созависимость появляется вследствие «нескончаемой стрессовой ситуации в семье, когда все находятся в перенапряжении и влечёт за собой страдания всех членов семейной группы» [9, с. 194].

Также другим типичным примером психологического неблагополучия в семье является тот факт, что не всегда родитель может реально оценивать свои возможности из-за низкой самооценки, нежелания менять свою жизнь, невозможности принимать самостоятельно решения, боязни осуждения со стороны знакомых [5]. У молодых людей, выросших в родительских семьях с выраженной дисфункциональностью семейных коммуникаций, наблюдается поляризация стремлений к созданию семьи. Такие юноши и девушки в перспективе либо будут стремиться к созданию семьи с детьми, либо не будут иметь желания вступать в брак и/или иметь детей в своей будущей семье [1]. Правильно организованное взаимодействие педагогов и родителей поможет лучше понять ребенка, найти наиболее целесообразные способы решения проблем воспитания конкретной личности в семье и школе [4]. В этом контексте также важно учитывать складывающуюся в семье систему наказаний и помочь родителям избавиться от стереотипов построения отношений, приобретенных ими в своем детстве, особенно с учетом того, что доказана

«тенденция родителей чаще применять к детям те наказания, которые применялись к ним самим в детские годы» [11, с. 24].

Следует при гармонизации семейных отношений обратить большое внимание на формирование психологической безопасности семьи как «состояния, при котором у супругов удовлетворены все базовые потребности в семейной жизни, сформирована способность к прогнозированию событий, развито умение сопротивляться угрозам семейных отношений» [2, с. 92]. Недостаток эмоциональной безопасности в семье может проявляться в высокой тревожности, эмоциональной гиперреактивности, дисфункциональном совладании с ситуацией потенциальной угрозы (в виде сверхвключенности или избегания) и искаженных внутренних убеждениях о степени потенциальной угрозы и собственной уязвимости при ее возможном действии [7].

В рамках совершенствования подготовки педагогических кадров к решению подобных проблем на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации для педагогов и педагогов-психологов «Современные родители: психолого-педагогическое сопровождение семьи» (72 ч.).

Целью программы является совершенствование компетенций, необходимых для подготовки слушателей к профессиональной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению семьи, воспитывающей детей, посредством формирования таких профессиональных компетенций, как:

1. способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей,
2. способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития,
3. способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.

Программа актуализирует знания об особенностях осуществления психологического просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей, о психолого-педагогических основах возникновения психологического неблагополучия в семье. Также уделено внимание формированию практических навыков разработки проектов психолого-педагогического сопровождения семьи, программ взаимодействия образовательной организации семьи, организации эффективного взаимодействия семьи с педагогическими работниками

образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.

Содержание программы «Современные родители: психолого-педагогическое сопровождение семьи» включает 3 модуля. Рассмотрим их детальнее:

Модуль 1. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в определенный период жизнедеятельности.

Тема 1.1. Семья как психологическая система. Кризис первой беременности. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка младенческого и раннего возраста.

Тема 1.2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка дошкольного возраста.

Тема 1.3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка младшего школьного возраста.

Тема 1.4. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей подростка.

Тема 1.5. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей старшеклассника.

Модуль 2. Психолого-педагогическое сопровождение различных типов семей.

Тема 2.1. Психолого-педагогическое сопровождение неполных семей.

Тема 2.2. Психолого-педагогическое сопровождение многодетных семей.

Тема 2.3. Психолого-педагогическое сопровождение с опекуновских и патронатных семей.

Тема 2.4. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих одаренных детей.

Тема 2.5. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Тема 2.6. Психолого-педагогическое сопровождение семей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах и семей, находящихся в социально-опасном положении.

Тема 2.7. Психолого-педагогическое сопровождение семей мигрантов.

Модуль 3. Организация психолого-педагогического сопровождения родителей.

Тема 3.1. Организация индивидуального консультирования родителей.

Тема 3.2. Организация активных методов консультирования: детско-родительских мероприятий, тренингов.

Тема 3.3. Активные формы групповой работы с родителями в образовательной организации.

Тема 3.4. Организация родительского клуба «Семейная гостиная».

Тема 3.5. Технологии семейного игрового театра.

Тема 3.6. Родительский коучинг: позитивное родительство.

Тема 3.7. Технологии создания и проведения вебинаров для родителей.

Тема 3.8. Методы арт-терапии в работе с различными типами семей.

Тема 3.9. Психодиагностические методы в работе с семьей.

Тема 3.10. Психолого-педагогический семинар для родителей как форма развития родительской компетентности.

Тема 3.11. Организация межведомственного взаимодействия специалистов в профилактической работе с семьей.

Данная программа нацелена на реализацию новых интересных технологий и подходов во взаимодействии образовательной организации и семьи, воспитывающей детей. Эти технологии применяются в дальнейшем слушателями программы с целью развития эмоциональной безопасности в семье, профилактики созависимых отношений, формирования родительской компетентности в области решения проблем взаимодействия родителей и детей, совершенствования профессиональной компетентности педагогов и педагогов-психологов в организации эффективного взаимодействия в диаде «школа-семья». Значимость созданной программы повышения квалификации определяется возможностью использования полученных компетенций для повышения качества взаимодействия образовательных организаций и родителей обучающихся. Программа и разработанные научно-методические материалы, обеспечивающие ее реализацию, востребованы педагогами и педагогами-психологами образовательных организаций, родителями обучающихся, способствуют повышению качества психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка, за счет применения современных эффективных психологически обоснованных технологий.

Список источников

- 1. Алексеенко Т.В., Енакаева Е.В. Особенности представлений о будущей семье у молодежи, выросшей в условиях дисфункциональности родительской семьи // Проблемы современного образования. 2018. № 6. С. 14-26*
- 2. Ахмадеева Е.В. Психолого-педагогические условия формирования понимания феномена «психологическая безопасность личности» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 7-1. С. 92.*
- 3. Винников Л.И. Созависимость как психологический феномен // Достижения науки и образования. 2019. № 9-1(50). С. 40-41.*
- 4. Золотарева О.А. Психолого-педагогические условия взаимодействия школы и семьи // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2018. № 1. С. 126-131.*
- 5. Кайнова В.И. Социально-педагогическое сопровождение детей из неблагополучных семей в центре помощи семье и детям // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2018. № 2. С. 15-18.*

6. Минуллина А.Ф., Михайлова М.О. Созависимость и дисфункциональное воспитание в неполных семьях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 335–339.
7. Падун М.А. Регуляция эмоций и эмоциональная безопасность ребенка в семье // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 29.
8. Солодников В.В. Российские социологические и психологические исследования семьи в XXI веке: мета-анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 6. С. 269-332.
9. Чакал А.А. Психология ребенка из алкогольной семьи // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2018. № 4. С. 194.
10. Челпаченко Т.В. Реализация технологий сотрудничества семьи и школы // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 14.
11. Чумаков М.В. Личность родителей в пространстве семейных отношений // Педагогическое образование в России . 2018. № 10. С. 21-24.
12. Алексеенко Т.В., Енакаева Е.В. Особенности представлений о будущей семье у молодежи, выросшей в условиях дисфункциональности родительской семьи // Проблемы современного образования. 2018. № 6. С. 14-26
13. Ахмадеева Е.В. Психолого-педагогические условия формирования понимания феномена «психологическая безопасность личности» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 7-1. С. 92.
14. Винников Л.И. Созависимость как психологический феномен // Достижения науки и образования. 2019. № 9-1(50). С. 40–41.
15. Золотарева О.А. Психолого-педагогические условия взаимодействия школы и семьи // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2018. № 1. С. 126-131.
16. Кайнова В.И. Социально-педагогическое сопровождение детей из неблагополучных семей в центре помощи семьи и детям // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2018. № 2. С. 15-18.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Аннотация: в статье рассматривается роль семьи в жизни ребенка. Определяется понятие и важность психологической безопасности ребенка в семье. Выявляются первоисточники возникновения конфликтных ситуаций между супругами. Анализируются работы отечественных исследователей, посвященные изучению способов и факторов, способствующих проявлению психологического насилия над детьми. Рассматриваются причины нарушения психологической безопасности ребенка в семье и разрабатываются рекомендации по необходимому обеспечению психологической защищенности подрастающего поколения.

Ключевые слова: семья, ребенок, психологическая безопасность, психологическое насилие, благоприятный психологический климат.

Abstract: The article considers the role of the family in the life of a child. The concept and importance of psychological safety of a child in the family is defined. The primary sources of conflict situations between spouses are revealed. The paper analyzes the work of domestic researchers devoted to the study of ways and factors that contribute to the manifestation of psychological violence against children. The reasons of violation of psychological safety of the child in a family are considered and recommendations on necessary maintenance of psychological protection of younger generation are developed.

Семья является основополагающим институтом общества, который отвечает за первичную социализацию ребенка и оказывает непосредственное влияние на его развитие как личности. Для любого индивида семья является неотъемлемой частью, именно родные люди сопровождают человека на протяжении всей его жизни.

Одним из главных факторов, оказывающим влияние на становление ребенка полноценной личностью является его психологическая безопасность. Это состояние, в котором сохраняется и поддерживается здоровое психическое развитие личности ребенка, за счет двух её составляющих: психического и физического [7]. Психологическая безопасность определяется эмоциональной обстановкой в семье, в которой растут дети [10].

Выделяют ряд признаков, которые являются индикаторами, определяющими благоприятность психологического климата в семье. Это принятие ответственности за себя и близких, уважительные и доверительные отношения с родными, чувство гордости за то, что ты принадлежишь к определенной семье, также выделяют сплочённость семьи и готовность близких людей помочь друг другу в любой ситуации, независимо от того насколько она сложна и разрешаема. Стоит отметить, что одной из важных характерных черт

является наличие возможностей для духовного и физического развития личностей, а также шанса каждого члена семьи найти и проявить себя в жизни [1].

Зачастую семьи, которые позиционируют себя окружающим благополучными, по факту не являются таковыми, и в таких семьях обычно присутствует психологическое насилие над детьми. Данное явление подразумевает под собой воздействие, провоцирующее у детей негативные чувства, которые проявляются в чрезмерной обидчивости, гневном раздражении, постоянном страхе за свою будущую и настоящую жизнь. Но также есть категория родителей, которая применяет меры психологического насилия, не осознавая того, как это в дальнейшем повлияет на развитие ребенка и его психологическую защищенность. Реакция детей может быть различна, например, кто-то начинает врать, уходить из дома, кто-то наоборот, ведёт себя вызывающе, начинает демонстративно показывать своё несогласие на всё происходящее вокруг.

Одной из основных причин появления в семье психологического насилия над детьми является семейный конфликт, который происходит посредством неудовлетворенных потребностей супругов. Сысенко В.А. выделил первоисточники возникновения разногласий, которые происходят из-за раздраженности супругов по отношению друг к другу [8]:

1. Доминирование одного супруга над другим, проявление неуважительного отношения.
2. Ссоры, возникающие на фоне того, что супруги недовольны состоянием своих половых отношений.
3. Отсутствие у супругов положительных эмоций и внимания друг к другу, которое проявляется в недостатке: нежности, заботы, любви и взаимопонимания, юмора, подарков.
4. Разногласия возникают из-за бытовых проблем, например, вопросы питания и одежды, организация совместного отдыха.
5. Материальные вопросы, касающиеся перераспределения денежных средств и вкладов в семейный бюджет.
6. Иные конфликтные ситуации (например, разделение труда в семье, уход за детьми).

Итак, причина возникновения семейного конфликта может быть разнообразна, но при этом супруги должны во всех сферах семейной жизни искать компромиссы, обсуждать все разногласия и недопонимания, которые появляются в процессе создания домашнего очага. Это, в свою очередь, необходимо для того, чтобы обеспечить себе и своим детям благоприятный психологический климат и здоровое личностное развитие. Если же пренебрегать ситуацией постоянного конфликта и всячески уходить от данной проблемы, в семье будет происходить психологическое насилие по отношению

к подрастающему поколению, так как родители, в первую очередь, начинают вымещать всю свою злость от неудовлетворённых потребностей на собственных детях.

По мнению Тарабриной Н.В., психологическое насилие в семье может проявляться различными способами, например, употребление родителями нецензурной лексики, постоянные ссоры и крики, всяческие унижения и оскорбления детей, неуважение к интересам ребенка и окружающим его друзьям, тотальный контроль над всеми действиями ребенка [9].

Зиновьева Н.О. и Михайлова Н.Ф., проанализировав научную литературу, определили следующие социально-экономические факторы возникновения психологического насилия в семье [3;5]:

- невысокий уровень заработка родителей, постоянная нехватка денежных средств, вызывают негативные чувства тревожности у всех членов семьи, так как их первичные потребности остаются неудовлетворёнными в полной мере;

- безработица или временная работа у родителей;

- низкий уровень образования и профессиональной подготовки;

- отсутствие в семье одного из родителей ущемляет ребенка не только в психологическом плане, но и в материальном;

- недостаточно хорошие квартирные условия.

Рассматривая данные факторы, следует отметить, что дети находятся в полной зависимости от действий родителей. Успешное решение всех этих насущных вопросов, родители должны предусмотреть ещё до рождения ребенка, чтобы в процессе его воспитания не возникло острой необходимости в данных потребностях.

Выделяют основные причины нарушения психологической безопасности ребенка в семье: нехватка внимания к ребенку; постоянное и жесткое регулирование родителями всех движений, происходящих в семье (у ребенка нет права выбора, и он всегда вынужден делать так, как решили за него родители); напряженная жизнь, постоянные стрессовые ситуации (это происходит, когда родители не ладят, и начинают включать в этот процесс ещё и ребенка) [6].

В семьях, где наблюдается психологическая небезопасность, у детей начинают формироваться комплексы, например, это может быть низкая самооценка, неуверенность в себе и своем успехе. У детей наблюдается беспокойный сон, повышенная обидчивость и плаксивость, проявление агрессии ко всем окружающим людям и событиям, невнимательность, плохой аппетит, повышенное чувство тревожности.

Данные признаки свидетельствуют о том, что ребенок находится в состоянии постоянного напряжения или стресса. Подобные нарушения семейных отношений приводят к тому, что впоследствии дети становятся

лживыми, неуверенными в себе, некоммуникабельными, склонными к проявлению отклоняющегося поведения [2].

Наиболее распространенными нарушениями родительского поведения, оказывающими влияние на психологическую безопасность ребенка, являются: любые способы доминирования над детьми, безразличное отношение к ребенку, отсутствие родительской теплоты и уважения, привлечение детей участвовать в родительских спорах, постоянные невыполнения обещаний перед ребенком [4].

Можно отметить, что наиболее важным в формировании психологической защищенности ребенка является взаимоотношения родителей. От того, насколько они любят друг друга и детей, зависит общее благополучие семьи и, в частности, самого ребенка.

Родители, в обязательном порядке, должны способствовать созданию безопасного эмоционального климата в семье, чтобы ребенок не боялся общаться и делиться новостями, проблемами, должно присутствовать уважение к ребенку, интерес к его деятельности.

Родители должны не бояться говорить ребенку приятные слова и хвалить его не только за успех, но и просто за то, что он есть. Нельзя оскорблять ребенка, наоборот, необходимо «подпитывать» в нём уверенность в себе при любом исходе событий.

Таким образом, родители, воспитывающие детей, обязаны выполнять следующие условия, которые обеспечат подрастающему поколению необходимый благоприятный психологический климат и безопасность:

- взаимоуважение всех членов семьи, благоприятная семейная атмосфера;
- обеспечение полноценного внимания к ребенку и его потребностям;
- организация комфортной жизни и режимных моментов: здорового сна, питания и отдыха.

Список источников:

1. Аркаева Н.И. Психологическая безопасность семьи [Текст]: учебное пособие / Н.И. Аркаева, В.И. Долгова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. – 135с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр./Л.И. Божович, под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
3. Зиновьева Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.
4. Корецкая И.А. Психология семейных отношений [Электронный ресурс] учебное пособие / И.А. Корецкая–Электрон. текстовые данные. – М.: Евразийский открытый институт. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10896>
5. Михайлова Н.Ф. Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса и копинга у членов семей здоровых лиц: автореферат дис. ...канд. психол. наук / Н.Ф. Михайлова. – СПб., 1998. – 30с.
6. Михайлов Л.А. Психологическая безопасность: учебное пособие / В.П. Соломин, Т.В. Маликова, О.В. Шатровой. – М.: Дрофа, 2008. – 288с.
7. Николаева А.А., Савченко И.А., Павлова Т.С. Совладающее поведение подростков // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 2 (27). С. 33-39.
8. Сысенко В.А. Молодежь вступает в брак / В.А. Сысенко.–М.,1986. – 255с.
9. Тарабрина Н.В. Проблемы психологической безопасности / Под ред. Тарабрина Н.В. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 440 с.
10. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко.– М.: Владос, 2003.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ УЧАСТИЯ СЕМЬИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о важности привлечения родителей в коррекционную работу логопеда с детьми. Раскрываются достоинства и недостатки вебинара как одной из инновационной формы взаимодействия родителей с логопедом. Авторами описывается реализация цикла вебинаров для родителей детей с ОНР.

Ключевые слова: родители, логопед, вебинар.

Abstract: Authors of the article bring up the importance of involving parents in the correctional work of speech-language pathologists with kids. Article lists pros and cons of webinars as one of the innovational forms of interaction between parents and speech-language pathologists. Authors write about implementation of a cycle of webinars for parents who have kids with speech impediments.

Key words: parents, speech-language pathologists, webinar.

Современное образовательное пространство давно уже перестало быть сферой взаимодействия обучающего и обучаемого. Сегодня эффективность процесса обучения зависит от «включенности» в этот процесс родителей. Причем это «включение» не имеет ничего общего с процессами мотивации, контроля и оценки деятельности ребенка.

В условиях реализации новых нормативно-содержательных подходов перед образовательными учреждениями появились новые целевые ориентиры, предполагающие открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с родителями. Родители являются не просто активными участниками образовательного процесса, не просто сторонними наблюдателями, а партнерами, влияющими на сам процесс.

Сегодня целью взаимодействия ДООУ с родителями является установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, объединение усилий для развития и воспитания детей; создание атмосферы конструктивного взаимодействия, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и эмпатии.

Особое звучание этот вопрос, решения образовательных и воспитательных задач, приобретает в контексте коррекции речевых нарушений. Среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается общее недоразвитие речи.

Большинство родителей, имеющих детей с ОНР, не осознают тяжести этого речевого нарушения, отмечая, как правило, только дефектное произношение некоторых (не всех) звуков, редко кого из них волнует

недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, несовершенство связной речи.

Нарушение звуконаполняемости и слоговой структуры слов родители, как правило, относят к возрастным особенностям речи детей, не замечают неточности, бедности словаря, умиляются ошибкам грамматического плана.

Многие родители, устроив ребёнка в коррекционное дошкольное учреждение или логопедическую группу, считают, что основную роль они выполнили, теперь остаётся только ждать, когда логопед научит ребенка чисто говорить и понятно излагать свои мысли. Часто не задумываясь над тем, что воспитание ребёнка продолжается и вне стен ДОО. Проблема участия родителя в процессе коррекции речевых нарушений становится определяющей в эффективности этого процесса, поскольку все поставленные звуки необходимо отслеживать и зачастую поправлять в спонтанной речи ребенка. Более того быстрый темп речи и нечеткое произношение членов семьи могут усложнить и затянуть процесс коррекции звукопроизношения. Отсюда очевидно, что специалистам, работающим с речью ребенка, становится важно привлечь родителя в процесс работы. Однако мало желания родителя, необходимо посвятить его в особенности речевого дефекта, в специфику выполняемых упражнений, в логику процесса коррекции.

Максимально эффективная коррекция речевого дефекта возможна лишь в условиях многоаспектного, комплексного подхода к его преодолению. В системе такой комплексной работы коррекционно-развивающее обучение и воспитание должны осуществляться в тесном сотрудничестве с семьей [2].

Таким образом, встает вопрос о формах «включения» родителя. Традиционные формы (беседы, консультации, родительские собрания) при качественном их выполнении, несомненно, достигают своей цели. Многие из них полезны, интересны и необходимы, так как направлены на взаимодействие с родительским коллективом группы. Но при этом стоит отметить, что традиционные формы работы с родителями не позволяют им стать полноценными участниками обучающего процесса. Как правило, они выступают в роли пассивных наблюдателей или слушателей. Родители не могут влиять на коррекционный процесс. В свою очередь специалист не может привлечь на свою сторону родителей как непосредственных помощников [1].

На сегодняшний день, преимущества имеют инновационные формы взаимодействия логопеда с семьей ребенка. Использование в работе информационно-коммуникативных технологий позволяет сделать работу по повышению компетентности родителей более успешной [3]. Кроме того, в условиях современного ритма жизни и информационной загруженности не каждый родитель готов уделить время логопеду на объяснение этапов работы с ребенком, отработку речевых приемов, разъяснение специфики дефекта.

Одной из инновационных форм работы логопеда с родителями, позволяющих эффективно использовать временной компонент, является вебинар. Вебинар – самый современный и, на наш взгляд, эффективный канал коммуникации. Вебинар позволяет стать участником образовательного процесса в любое время и в любом месте. Мобильность процесса обучения, доступность интернет источников – одни из главных достоинств этой формы обучения.

Вебинар (англ. webinar, от web seminar– онлайн-семинар) – это тип веб-конференции, проводимой в режиме реального времени и направленной на обучение. В процессе вебинара основная роль отводится ведущему вебинара, участники же находятся в режиме виртуального класса в роли слушателей. В то же время варианты активного участия слушателей также существуют. При этом ведущий вебинара играет роль фасилитатора процесса. В настоящее время вебинары широко используются как одна из форм дистанционного обучения [4].

Во время вебинара его участники находятся у своих гаджетов (компьютеров, планшетов, смартфонов), а связь между ними поддерживается через Интернет посредством загружаемого приложения, установленного на гаджете каждого участника. Вебинары могут быть совместными и включать в себя сеансы голосований и опросов, что обеспечивает полное взаимодействие между аудиторией и ведущим.

Как любая форма взаимодействия, вебинар имеет свои плюсы и минусы. Рассмотрим преимущества и недостатки вебинаров как форму работы с родителем в логопедической практике:

Преимущества:

1. Высокая степень интерактивности — родители вовлечены в процесс обучения, задают вопросы для пояснения непонятных моментов, на которые сразу же получают ответы.

2. В отличие от обычного семинара, по окончании вебинара родители получают его запись, которую позже можно использовать при закреплении материала. Запись выдается даже тем, кто не успел к нему подключиться.

3. Значительная экономия времени. Участникам и лектору не надо тратить время на дорогу к месту проведения семинара. Ко всему прочему они могут находиться в разных городах. Присутствовать на вебинаре можно, находясь, где удобно — на отдыхе, дома или в офисе.

4. Экономия средств. Затраты на организацию онлайн-семинара — минимальны и связаны с организацией рабочего места. Также нет необходимости тратиться на дорогу, питание и проживание.

5. Возможность соблюдения анонимности. Участники одного и того же вебинара могут не знать о личностях друг друга (что немало важно в работе логопеда, иногда родитель не принимает факт нарушения в развитии собственного ребенка).

Недостатки проведения вебинаров:

1. Логопеду трудно во время вебинара достигнуть такую же эмоциональную связь, как во время живого общения. Реакция родительской аудитории не так очевидна, как при обычном семинаре.

2. Зависимость от технических средств. Участие в вебинаре возможно только при наличии высокоскоростного подключения к сети Интернет. Не исключены технические сбои.

Несмотря на минусы, на сегодняшний день вебинары — это одно из наиболее прогрессивных и эффективных средств дистанционного обучения.

В связи с этим нами был разработан цикл вебинаров для родителей, чьи дети по рекомендации ПМПК были зачислены в логопедическую группу для детей с ОНР. Веб-конференции проводились один раз в два месяца с начала учебного года. Накануне вебинара родители на форуме обсуждали наиболее актуальную тему, коллегиально решали, что они хотят узнать, какие разъяснения получить. Если таких тем не было, то логопед предлагал свои темы, а родители выбирали понравившуюся путем голосования. Затем они получали информационное письмо на свою электронную почту с темой будущего вебинара и инструкцией по подключению, ссылкой. Время проведения интернет-конференции так же решалось коллегиально.

Темы вебинаров:

1. «Тренируем язычок» (месяц – сентябрь)

Цель данного вебинара – обучить родителей игровым способам развития артикуляционного аппарата детей и повысить уровень компетентности, а также сформировать умение осознанной, адекватной, результативной помощи детям по развитию правильного звукопроизношения в домашних условиях.

С помощью данной веб-конференции логопед смог показать значение артикуляционной гимнастики в развитии моторики артикуляционного аппарата и сформировал у родителей представление о правильном выполнении артикуляционных упражнений. Также были даны рекомендации по выполнению артикуляционной гимнастики в домашних условиях.

2. «Правильное дыхание – правильная речь» (месяц – ноябрь).

Цель вебинара – информирование родителей о значимости работы по развитию речевого дыхания у детей. Ознакомление и демонстрация игр и игровых упражнений для развития плавного ротового выдоха.

В процессе данного вебинара логопед познакомил родителей с правилами проведения дыхательной гимнастики, с дыхательными упражнениями, ответил на возникшие вопросы родителей.

3. «Тренируем пальчики – развиваем речь» (месяц – январь)

Цель вебинара – информирование родителей о значимости работы по развитию мелкой моторики рук. Ознакомление и демонстрация игр и игровых упражнений для проведения пальчиковой гимнастики.

Данный вебинар был посвящен пальчиковой гимнастике, были раскрыты полезные её свойства, даны рекомендации родителям по проведению, а также наглядно продемонстрированы примеры.

4. «Ура! Звук родился!» (месяц – март).

Цель – оказание помощи родителям в овладении основными приёмами автоматизации поставленных звуков.

Логопед познакомил родителей с особенностями введения звуков в речь, а также показал разнообразные игры и упражнения со словами при автоматизации звуков.

5. «Развиваем связную речь» (месяц – май).

Цель вебинара – познакомить родителей с понятием «связная речь», с основными приемами и методами развития связной речи в домашних условиях.

В ходе данного вебинара логопед раскрыл такие понятия как «связная речь», «диалог», «монолог». Родителям были предложены варианты игр, способствующих развитию связной речи.

В процессе проведения всех онлайн-семинаров подтвердилось, что родители могут быть не только слушателями, но и активными участниками беседы, могут задавать вопросы в чате, не имея при этом камеры и микрофона.

Также стоит отметить, что был проведен опрос о том, насколько эффективна и полезна подобная форма работы. Практически все родители отметили, что это наиболее понравившаяся форма встреч с логопедом детского сада, на которой можно без стеснения задать любой вопрос. В силу своей занятости у родителей не всегда есть возможность попасть на прием к логопеду. Онлайн-трансляция позволяет, не выходя из дома или находясь в дороге, быть активным участником диалога с педагогом.

Родители, которые посещали данные вебинары:

1. повысили психолого-педагогическую компетентность в вопросах речевого развития своего ребенка;
2. активизировали позитивное мышление, помогающее им избегать или преодолевать трудности в воспитании детей;
3. смогли задать уточняющие вопросы по специфике выполнения заданий;
4. отработали практические навыки;
5. приобрели знания необходимые для успешных коррекционно-логопедических занятий с ребенком дома.

Весь цикл вебинаров был записан на электронный носитель и распространен по группам. Имея методические рекомендации на электронном носителе, родители всегда с легкостью найдут тот материал, который необходим им для проведения занятия с ребенком в домашних условиях.

Таким образом, стоит отметить, что преимущество новых форм и методов взаимодействия педагогов с родителями многочисленны и неоспоримы.

Во-первых, это положительный эмоциональный настрой логопеда и родителей на совместную работу по обучению детей. Родители всегда уверены в том, что педагоги всегда помогут в решении логопедических проблем и в то же время не навредят. Логопеды, в свою очередь, заручаются пониманием со стороны родителей в решении проблем. А в самом большом выигрыше находятся дети, ради которых осуществляется данное взаимодействие [5].

Во-вторых, это учет индивидуальности ребенка. Логопед, постоянно поддерживает контакт с семьей, знает особенности каждого ребенка и учитывает их при работе, что, в свою очередь, ведет к повышению эффективности коррекционного процесса [5].

В-третьих, это укрепление внутрисемейных связей, что также, к сожалению, является проблемным вопросом в педагогике и психологии на сегодняшний день. При реализации новых видов взаимодействия с семьей удастся избежать тех недостатков, которые присущи традиционным формам работы с семьей. Анализ результатов своего труда радует и детей и конечно, их родителей. Они начинают сами интересоваться успехами своих детей, контролируют и нацеливают на красивую, правильную речь, предлагают помощь. [5].

Высокие возможности современных гаджетов разрабатывают интересные и абсолютно новые варианты обучения. Данные формы работы предполагают установление между логопедом и родителями партнерских доверительных отношений, осознание родителями своей роли в воспитании и обучении ребенка, позволяют привлечь родителей к активному участию в коррекционном процессе. В итоге достигается главная цель этого взаимодействия – обеспечить максимально благоприятные условия для полноценного и всестороннего развития ребёнка.

Список источников:

1. Ажищева, Т.А. Эффективные формы работы учителя-логопеда с родителями / Т.А. Ажищева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. – 2016. – № 5. – С. 222-224.
2. Бачина, О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. – М.: Сфера, 2009. – 180с.
3. Борисова Н.Я. Сопровождение инновационной деятельности педагогов // Приложение к журналу *«Среднее профессиональное образование»*. 2010. № 8. С. 16-21.
4. Вакуленко Л.С. Работа учителя-логопеда с семьями: традиционные и инновационные подходы. – СПб.: 2012. – 176с.
5. Саввиди, М.И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы / М.И. Саввиди // *ScienceTime*. – 2015. – № 10 (22). – С. 314-317.

ГОТОВНОСТЬ К ОТЦОВСТВУ У СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ

Аннотация: Анализируется феномен отцовства как один из социально-психологических факторов, способствующих успешному развитию современной семьи. Теоретические обобщения опираются на современные трактовки этого феномена. Полученные эмпирические результаты готовности к отцовству у юношей города показывают определенную тенденцию, которую следует учитывать для разработки демографической политики страны.

Ключевые слова: отцовство, готовность к отцовству, юноши, семья

Abstract: the author analyzes the phenomenon of fatherhood as one of the socio-psychological factors that contribute to the successful development of a modern family. Theoretical generalizations are based on modern interpretations of this phenomenon. The obtained empirical results of readiness for fatherhood among young men of the city show a certain trend that should be taken into account for the development of demographic policy of the country.

Keywords: fatherhood, readiness for fatherhood, young men, family

Развитие общественных отношений неразрывно связано с изменениями в экономической, политической, социальной, культурной сферах жизни. Семья, как важный элемент общественных отношений, отражает все те преобразования, которые происходят в указанных сферах. Именно поэтому интерес к вопросам семьи, ее структуре, этапам развития сохраняется и остается постоянным в науке. Перечислим лишь некоторых отечественных и зарубежных ученых, изучающих семью: Л.С. Выготский, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, А.И. Захаров, И.С. Кон, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис; А.Адлер, З.Фрейд, Э. Фромм, К.Хорни, Э.Эриксон, Г.Юнг.

За последние пятьдесят лет в обществе произошли значительные трансформации, которые затронули, в том числе, феномен родительства и родительские роли. Особенностью постиндустриального общества выступает высокая вариативность социальной реализации личности, что ведет к изменениям в процессе ее становления. Следовательно, задачей современной психологии является рефлексия возможностей саморазвития и самоосуществления личности. Особые изменения обнаруживаются в реализации отцовства.

В научной литературе прослеживается несколько точек зрения. Представители психоаналитического подхода считают, что именно социализирующая роль отца важна. Приверженцы бихевиоризма и необихевиоризма рассматривают отцовство и с точки зрения выполнения определенных предписаний этой социальной роли, и как модель, наблюдая за

которой, ребенок обучается. Гуманистическое направление подчеркивает, необходимость опираться на возможности личностного роста мужчины (отца), а также на важность всех членов семьи в развитие успешной системы семьи.

Для обозначения различий между разными аспектами отцовства в западном академическом дискурсе используются два термина для определения его сущности. Первый из них — *parenthood*, под которым понимаются институциональные характеристики родительства. Вторым — *parenting*, используется для раскрытия собственно родительских ролей, акцентирует внимание на проявлении заботы о ребенке и охватывает набор практик отцовства, которые могут меняться в зависимости от конкретного периода развития общества, культуры, среды.

В советской научной литературе как самостоятельный концепт понятие отцовства использовалось довольно редко. Одним из наиболее употребительных считается определение, предложенное И.С. Коном, в котором отцовство трактуется как система взаимосвязанных явлений и содержит родительские чувства, любовь, привязанность к детям; специфические социальные роли и нормативные предписания культуры; обусловлено реальным поведением, отношением родителей к детям, стилем воспитания и др. [1].

Обратим внимание, что приведенное определение, кроме институционального аспекта и аспекта практик, включает также эмоциональную составляющую родительства, которая очерчивает специфику родительской заботы о детях и проявляется в единстве биологических, социальных и психологических аспектов, рассматривается как социальный институт, проявляется в деятельности по уходу за ребенком, определяет бытие родителя и т.д.

Существует также подход, согласно которому под отцовством понимают сложный феномен, который основывается на физиологических механизмах, эволюции семьи, культурных и индивидуальных особенностях; интегральное социально-психологическое образование, которое охватывает совокупность ценностных ориентаций отца, наставлений и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания [2].

Следовательно, отцовство в высшем своем проявлении не является врожденным, инстинктивным свойством, оно формируется в течение жизни мужчины, обогащаясь определенными личностными качествами. То есть, чтобы стать отцом, каждое новое поколение молодых мужчин должно учиться родительскому отношению и поведению: их биологическая роль дополняется социальной, изученной родительской ролью.

При этом атрибутивным качеством нового отцовства выступает личная осознанность родителей, когда в ситуации системного недоверия, благополучие ребенка в самом широком смысле слова становится результатом осознанного

выбора родителей, их способности обеспечить ему максимально комфортную среду для физического, интеллектуального и психологического развития.

Проведенный теоретический анализ, позволил выделить особенности феномена отцовства и выделить аспекты, представляющие интерес для изучения данного понятия.

В эмпирическом исследовании приняли добровольное участие 60 юношей в возрасте 16-18 лет, которые являются учащимися средней общеобразовательной школы №100 г. Краснодара. Диагностический инструментарий состоял из следующих методик: анкета «Отношение к будущему ребенку»; методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич); методик «Ваша потребность в детях» (А. Сизанова); методика «Родительское сочинение» (Г. Бурменская, А. Захарова, А. Карабанова, Г. Шведовская).

Анализ полученных данных по указанным методикам, позволил выделить три группы юношей, отличающихся по уровню психологической готовности к отцовству. Кратко опишем эти группы. Первую группу составили (30%) юношей с высоким уровнем сформированности психологической готовности к отцовству. Эти респонденты характеризуются позитивным отношением к созданию семьи, готовы к семейной жизни, роли родителя и положительно относятся к рождению детей. Юноши имеют достаточный (преимущественно высокий) уровень компетентности как будущие родители и соответствующую мотивацию к отцовству. Их отличает выраженная активная ориентировка на будущее отцовство. Для данной группы юношей меньшую значимость представляют развлечения и наличие хороших, верных друзей, а большое значение имеет саморазвитие, здоровье и интересная работа. Юноши характеризуются жизнерадостностью, активной деятельностью. Анализ творческих работ показал, что юноши планируют рождение ребенка на конкретный период времени, только после того, как получат высшее образование. Они считают необходимым повышать свой уровень подготовки, то есть читать соответствующую литературу, смотреть телепередачи о родительстве. Считают, что отцовство – очень ответственная деятельность.

Вторую группу составили (40%) юношей со средним уровнем сформированности психологической готовности к отцовству, которым присуща в основном неустойчивая самооценка, способность дифференцировать жизненные ценности с преимуществом социальной системы ценностей, потребность иметь детей в будущем браке не выражена. Их отличал средний уровень компетентности в качестве будущих родителей. Также эти респонденты характеризовались небольшим стремлением к созданию семьи. Из сочинений становится понятным, что эта группа респондентов считает, что родители вынуждены заботиться о собственном ребенке, однако радости от этой деятельности они не видят.

Третья группа (30%) респондентов, характеризуется низким уровнем психологической готовности к родительству. Они отличаются ориентацией на материальные ценности, значимым для них являются развлечения, общение с друзьями. Они имеют несформированные представления о роли отца, их правах и обязанностях, обладают отрицательным отношением к созданию семьи, обнаруживают отсутствие потребности в детях.

Обобщая полученные данные, следует отметить, что выделенная группа юношей с высоким уровнем психологической готовности к отцовству является немногочисленной. Следовательно, перспективным видится дальнейшее изучение факторов, влияющих на готовность к отцовству у юношей, а также разработка различных мероприятий по улучшению существующей ситуации.

Список источников:

1. Кон И. С. *Ребенок и общество*. М., 2003.
2. Крюкова, Т. Л. *Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними*. СПб., 2005.

ДЕТИ И ПОДРОСТКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УГРОЗЫ

Аннотация: В статье обсуждаются риски и угрозы, с которыми сталкиваются современные дети и подростки: вызовы и риски социальной среды, риски, связанные с изменением ребенка в меняющемся мире, и вызовы и риски связанные с проблемой обучения, воспитания и развития детей. По мнению автора, детальный анализ позволяет глубже понять целевые ориентиры создания условий для безопасного детства детей и подростков. Система образования XXI века должна стать важнейшим механизмом безопасности детства.

Ключевые слова: дети и подростки, социальная ситуация развития, безопасное детство.

Abstract: the article discusses the risks and threats faced by modern children and adolescents: the challenges and risks of the social environment, the risks associated with changing the child in a changing world, and the challenges and risks associated with the problem of education, upbringing and development of children. According to the author, a detailed analysis allows us to better understand the targets for creating conditions for a safe childhood for children and adolescents. The education system of the XXI century should become the most important mechanism for child safety.

Key words: children and adolescents, social situation of development, safe childhood.

Социальная ситуация развития современного детства в полной мере свидетельствует о правомерности введения в научный оборот и в практику образования понятия «безопасность». Печально известная статистика показывает, что современное образование столкнулось с новыми вызовами и рисками, анализ которых позволяет глубже понять целевые ориентиры создания условий для безопасного детства наших детей и подростков.

Итак, что же это за вызовы? В самом общем виде можно выделить три группы таких вызовов и связанных с ними проблем: вызовы и риски социальной среды, вызовы и риски, связанные с изменением ребенка в меняющемся мире и вызовы и риски связанные с проблемой обучения, воспитания и развития детей. Остановимся подробнее на их рассмотрении.

Первая группа проблем связана с переживанием современным российским обществом периода серьезных экономических, технологических и демографических трансформаций.

Рост социальной неопределенности, скорость и фундаментальность социально-экономических изменений, этнокультурная гетерогенностью,

сопряжены сегодня с нарастанием социальной напряженности, стремлением поддержать собственную идентичность и оградить себя от влияния ценностей и традиций других культур, с резко выраженной дифференциацией социально-экономических условий жизни значительных групп населения, нарастанием групповых различий, в т.ч. в траекториях развития детей из разных слоев, регионов [3; 9]. Так, согласно данным Федеральной службы государственной статистики (январь, 2020г.), доля малоимущих домохозяйств с детьми в возрасте до 18 лет в общей численности домашних хозяйств с детьми в возрасте до 18 лет составляет 20,8%, не имеют возможность уехать на каникулы из дома на 1 неделю в год или более 54,2% школьников, не имеют возможность участвовать в платных школьных поездках или мероприятиях 48,0% и т.п. [10].

Рассматривая данную группу проблем, нельзя обойти вниманием и кризис семьи: сегодня явно наблюдается усиление негативных процессов и тенденций, таких как снижение частоты заключения брачных союзов при увеличении разводов (на 100 заключенных браков приходится 70,1разводов!!!) предпочтение одиночества в качестве осознанной альтернативы семье, рост числа неполных, дисфункциональных и деструктогенных семей, что находит выражение в недостаточно эффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка. На трудности, связанные с воспитанием и развитием детей указывают 71,4% опрошенных нами семей, конфликтные отношения с детьми как наиболее важную проблему, с которой приходится сталкиваться, отметили 27% родителей, на трудности, возникающие в семейных отношениях в период обучения ребенка в школе указывают 61,1% родителей, на отсутствие и (или) недостаточность родительской компетентности – 54,9% родителей [2].

Ситуация осложняется тем, что в обществе отсутствует единое представление о семейном воспитании [5], подавляющее число семей методом проб и ошибок пытаются определить задачи и выработать собственный стиль воспитания [4]. Наиболее распространенными ошибками семейного воспитания являются отсутствие эмоционального принятия ребенка (А. Адлер, Д. Винникотт, Е.Н. Григорян, Е. И. Захарова, К.Н. Белогай, И. С. Кон, Г.Г. Филиппова, З. Фрейд), чрезмерность или отсутствие требований и санкций (А.Я. Варга, Н.Н. Васягина, Е.И. Захарова, А.Г. Лидерс, О.А. Карабанова), несогласованность воспитательных воздействий отца и матери (Ю.В. Борисенко, Р.В. Овчарова, Ю.А.Токарева, О.А. Шумакова), негибкая дистанция (А.Я. Варга, В.С. Мухина, В.К. Шабельников, Л.Б. Шнейдер), инфантилизация (Н.Н. Васягина, О.А. Карабанова, А.С.Спиваковская), форсирование родителями развития ребенка (Е. И. Захарова, Н.А. Старостина) и др. [7].

К факторам социальных рисков современности относится и стремительное развитие информационных технологий. Сегодня цифровая,

виртуальная реальность становится реальностью жизни и социализации наших детей, наряду с реальностью объективной [6]. Важно учитывать, что медиа-пространство становится сегодня совершенно новой формой, и совершенно инновационным механизмом социализации [3]. Как любое явление, информационная социализация имеет положительные и отрицательные стороны. Так, информационная социализация дает новые возможности, которые связаны: с новыми, эффективными, безграничными возможностями трансляции социокультурного опыта; возникновением принципиально новых форм общения, опосредованных коммуникационными технологиями; изменением форм сотрудничества, общения, событийности; возникновением новых возможностей дистанционного обучения и пр. Наряду с этим, есть и целый ряд рисков, среди которых увеличение количества времени, проводимого детьми и подростками в медиа пространстве (84% детей имеют зависимость) и появление серьезных психологических проблем («разорванная коммуникация», которая приводит к обеднению содержания общения, алекситимии, снижению эмоционального интеллекта; стирание границ между реальностью и виртуальным миром и как следствие утрата чувства необратимости жизни; подкрепление неадекватных способов удовлетворения важнейших потребностей молодого человека – потребности в самореализации, достижении и пр. [11].

В мировой науке накоплен значительный опыт исследования рисков, связанных с проявлением агрессии, которые порождают средства массовой информации и информационные контенты, среди которых:

- феномен «шоковой терапии», которая приводит к снижению порога чувствительности, изменению картины мира, в которой насилие и агрессия становятся не только обычным, но и правомерным способом разрешения целого ряда проблем;

- проникновение насилия во все сферы, в т.ч. в сферу семьи и образования. По данным исследований Е.Н. Волковой 80% всех случаев насилия приходится на школьную среду (буллинг);

- риски, связанные с низким уровнем безопасности информационной среды для детей и подростков [8].

Согласно полученным нами данным практически каждый школьник встречался со случаями мошенничества и обмана в социальных сетях (17% школьников), распространением вредоносных ссылок, содержащих вирус от имени их друзей (42% школьников), неэтичной информацией, нецензурной лексикой и т.д. (29% школьников), буллингом (23% школьников) [12].

Абсолютно очевидно, что обозначенные риски должны быть учтены при работе с детьми и подростками, а потому основными задачами образовательной организации должны стать обеспечение психологической безопасности образовательной среды, психологическая поддержка детей из «групп риска»,

помощь детям, находящимся в тяжелой жизненной ситуации, разработка системы экстренной психологической помощи и многие другие.

Вторую группу проблем составляют проблемы, связанные с изменением современного ребенка.

Сегодня не вызывает сомнений тот факт, что ребенок XXI века не такой, каким был его сверстник несколько десятилетий назад. Современный ребенок – ребенок «цифрового» поколения, для которого технические новшества не просто технологии, а среда обитания и новый инструмент развития. Дети хорошо информированы. Они рассуждают на "взрослые" темы, иногда делают выводы и умозаключения которые позволяют говорить о преждевременном взрослении современных детей. Есть и обратная сторона: ярко обнаруживается неравномерность психического развития в детской популяции, рост числа детей с проблемными вариантами развития различной этиологии; современные дети имеют снижение познавательных способностей; часто не могут сконцентрироваться на каком-либо занятии, рассеяны, не проявляют интереса. Наблюдается значительное снижение социальной компетентности и самостоятельности в принятии решений; увеличивается число детей с эмоциональными проблемами; обнаруживается снижение параметров психологического благополучия [6; 9; 11;].

Широкую распространенность приобретает проблема функциональных нарушений и хронических заболеваний у учащихся на всех ступенях их обучения. Так, по данным статистики за последние 3 года более чем на 18 % выросло количество детей с ОВЗ: в 2016 г. зафиксировано 1220 тыс. школьников с ОВЗ. Наблюдается ежегодное увеличение количества детей-инвалидов в России.

Стабильно высокими остаются показатели поведенческих девиаций: вовлеченность в потребление психоактивных веществ, рост числа подростков, повторно совершивших преступления, рост числа несовершеннолетних совершивших преступления в состоянии наркотического опьянения, рост завершенных суицидов и пр. [12].

Таким обзозом сегодня в системе образования необходима организация и проведение масштабных исследований современного ребенка. Эти исследования важны для определения возрастных норм психического развития современного ребенка, а также для разработки психологического инструментария и психолого-педагогических технологий, позволяющего диагностировать и нивелировать риски на самых ранних стадиях их появления. Необходима организация лонгитюдных исследований для оценки, как индивидуальных траекторий развития, так и глобальных системных эффектов (например, оценка влияния тех или иных образовательных технологий на психическое развитие детей).

Третью группу проблем составляют собственно проблемы обучения, воспитания и развития детей и проблемы организации учебной деятельности школьников.

Изменение нормативно-правовых документов, регламентирующих образование (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015) стало основанием для существенных изменений, произошедших в современной российской системе образования. Основной акцент сделан на переход от универсальности к разнообразию, изменение содержательной и технологической составляющей образования. Целевым ориентиром образования становится максимальная реализация потенциала каждого ребенка, создание условий для формирования достойной жизненной перспективы каждого ребенка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности.

При всей прогрессивности и позитивности изменений, современная российская школа сталкивается с новым типом образовательных и воспитательных проблем, связанных с инклюзивным образованием, с мультикультурностью контингента учащихся, с высоким уровнем неоднородности познавательного и социального развития детей и подростков [1;9; 14].

К сожалению, решать названные проблемы готовы не все педагогические работники. Явно обнаруживается неготовность части педагогов работать в условиях индивидуализации и дифференциации обучения, вариативности образовательной системы зачастую носит декларативный характер, преобладает отрицательная оценочная стимуляция, в образовательных организациях отсутствуют команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение реализации образовательных программ [13].

Каждый из этих рисков создает угрозу для безопасности детей и подростков. А потому осознание педагогическими коллективами и отдельными педагогами необходимости целенаправленной деятельности по обеспечению безопасности детства, выработка механизмов предупреждения рисков является сегодня одной из первоочередных задач.

Удерживая в фокусе внимания названные вызовы и риски, современная система образования, в основе, которой, заложена не только социальная функция передачи знаний, опыта и культуры от прошлых и нынешних поколений к будущим, но и не менее важная функция подготовки человека к опережающим действиям по обеспечению безопасного развития, может стать важнейшим механизмом безопасности детства.

Список источников:

1. Братчикова Ю.В., Герасименко Ю.А. Актуальные проблемы внедрения инклюзивного образования в России // Педагогика и психология здоровья учебное пособие - хрестоматия. Под науч. ред. Л.В. Моисеевой; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2013. С. 82-102.
2. Васягина Н. Н., Уваров В.И., Взаимоотношение в семье как фактор психологической безопасности школьника // Актуальные проблемы психологии личности сборник научных трудов. - Екатеринбург, 2017. С. 169-176.
3. Васягина Н.Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 1. С. 143-148.
4. Васягина Н.Н., Адушкина К.В., Баринова Е.С. Психология семейных отношений: практикум по семейному самосознанию. - Екатеринбург, 2019. – 200 с.
5. Васягина Н.Н., Газизова Ю.С. Репрезентация образа матери в российской ментальности. - Москва, 2019. – 181 с.
6. Васягина Н.Н., Сычёва Н.Б. Детерминанты саморазрушающего поведения обучающихся // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2019. № 2 (89). С. 42-47.
7. Захарова Е.И., Старостина Ю.А. Проблема Формирования реалистичных представлений о развитии ребенка у родителей // Здоровьеформирующая среда в современной школе Сборник научных статей по итогам межрегиональной научно-практической конференции. Составитель и ответственный редактор И.В. Рябова. 2018. С. 110-118.
8. Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н., Боболева М.А., Грищенко К.Р., Джураева М.М., Егорова М.В., Ким Н.Е., Куренинова А.Д., Кученкова А.А., Лодочникова М.Р., Максимова Е.П., Маслова К.Е., Остапко П.А., Сушинова Е.В., Федорова А.В., Черная Я.Е. Информационная безопасность мультимедийных фильмов и особенности эффективного просмотра мультимедийных материалов родителями с детьми // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17. № S2. С. 108-109.
9. Рубцов В.В. Школа как социокультурный ресурс преодоления рисков современного детства // XV Международная научно-практическая конференция "Психология образования: лучшие практики работы с детством" Сборник материалов. Москва, 2019. С. 15-20.
10. Сайт Федеральной службы государственной статистики <http://www.gks.ru> (дата посещения 25.01.2020г.).
11. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В., Львова Е.Н. Цифровая культура: правила, ответственность и регуляция // В сборнике: Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека Сборник научных статей и материалов международной конференции. Под общей редакцией Р.В. Еришовой. 2018. С. 374-379.
12. Сычева Н.Б., Васягина Н.Н. Анализ подходов к исследованию саморазрушающего поведения // Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 160-167.
13. Шумская А.А., Казаева Е.А. Особенности психологически безопасной и комфортной образовательной среды // Всероссийская весенняя психологическая сессия Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 266-269.
14. Vasyagina N.N., Eromasova A.A., Kutbiddinova R.A., Sergeeva N.N. Ethno-cultural competence of educational psychologists // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS 2019. С. 755-762.

ОПЫТЫ СОЦИАЛЬНОГО ИСКЛЮЧЕНИЯ В СЕМЬЕ И В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00736 «Социальная эксклюзия в межличностных отношениях»).

Аннотация: В статье представлены результаты пилотажного исследования опытов социального исключения (эксклюзии), рефлекслируемых взрослыми людьми. Частотный контент-анализ текстов показал, что наиболее интенсивные опыты социального исключения ребенок/подросток получает в школе и в учебном классе. Эти опыты составляют 59,8 % от всего жизненного опыта социальной эксклюзии взрослого человека. Вторым по частотам упоминания является семейный опыт исключения, в котором основным источником угроз для ребенка являются родители, когда они выступают как согласованно действующая пара. Эксклюзирующие опыты в группе детского сада и студенческих группах, описываются сравнительно редко, они составляют соответственно 4,3 % и 4,7 % от общего объема описанных ситуаций.

Ключевые слова: социальное исключение, групповые и межличностные отношения, семья, образовательная система, школа, игнорирование, отвержение, осмеяние.

Abstract: The article presents the results of a study of adult' reflexive experiences of social exclusion. Frequency content analysis of texts showed that the child / teenager receives the most intense experiences of social exclusion at school and among the classmates. This experience makes up 59,8% of the total life social exclusion experience of adult. The second most common reference frequency is the family experience of exclusion, in which the main source of threats to the child is the parents when they act as a concerted pair. Exclusive experiments in kindergarten and student groups are described relatively rarely, and make up 4,3% and 4,7% of the total.

Key words: social exclusion, group and interpersonal relationships, family, education, school, disregard, rejection, mockery.

Социальное исключение (или социальная эксклюзия) — явление, которое изначально описано в социологии как феномен, характерный для отношений между большими социальными группами, общностями и стратами общества. В процессе социального исключения члены одной социальной группы дискредитируют членов другой группы по любому наблюдаемому или приписываемому признаку с целью получить преимущества в доступе к ресурсам и социальным благам [1, 3]. В качестве таких признаков могут выступать: расовая, этническая или конфессиональная принадлежность;

особенности внешности; состояние здоровья; характеристики поведения и множество других маркеров. Можно считать, что социальное исключение является одной из форм проявлений конкурентной борьбы, где «сильный» побеждает «слабого», и имеет свои биологические корни.

Результатом накопленных эффектов от действий дискредитации становится массовая депривация потребностей членов исключаемой группы. Блокированные потребности приводят к формированию определенного социального «габитуса», что в свою очередь включает действие процесса нисходящей социальной мобильности. Таким образом, в социологии социальное исключение рассматривается как основной механизм формирования нижнего социального слоя и социального «дна» общества.

Как явление межличностных отношений — как предмет социальной психологии и психологии личности, — социальное исключение остается мало исследованным вплоть до наших дней. Вместе с тем, очевидно, что социальное исключение осуществляется в прямой коммуникации между людьми (в реальном или виртуальном пространстве) и объективируется через специфические вербальные и невербальные характеристики взаимодействия и отношения. В зарубежных исследованиях социальная эксклюзия изучается на уровне личности, диады и малой группы и нередко обозначается как остракизм (игнорирование) и отвержение. Помимо обозначенных проявлений, социальной эксклюзией называют также предательство, унижение, разрыв отношений или отказ от общения, тяжелую утрату, одиночество, буллинг и моббинг, которые рассматриваются как качественно различные формы [4].

Дефицит психологической информации о данном явлении побуждает исследователя задаться важными вопросами. При каких внешних обстоятельствах объективируется поведение социального исключения? Каков индивидуальный объем подобного опыта? В каких межличностных и групповых отношениях это явление обнаруживается? Какова мотивация инициатора исключаящих действий? Какие личностные потери испытывает жертва исключения? Какие приемы совладания используются для преодоления ситуации исключения?

Этот первоначальный перечень вопросов. Ответы на них позволят исследователю получить феноменологическое описание социального исключения в терминах психологического знания и приблизиться к пониманию явления в том виде, в каком его фиксирует субъективный опыт конкретного человека.

В проведенном пилотажном исследовании ставилась цель изучения опытов социальной эксклюзии (исключения) в семье и в образовательных организациях. Для достижения этой цели был использован модифицированный вариант методики «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой [2], в котором вместо вопроса о значимых жизненных событиях в прошлом,

настоящем и будущем, участнику задавался вопрос об его индивидуальных опытах социального исключения. Методика была условно названа «Автобиография социальной эксклюзии» (АСЭ). Инструкция представляла собой следующий текст: «Вспомните наиболее значимые ситуации, с которых Вы испытывали боль отвержения, исключения из значимых отношений и социальных групп: семьи, группы детского сада, школьного класса, дружеских и романтических отношений, трудового коллектива и других эмоционально важных групп и отношений. Запишите эти ситуации в хронологическом порядке. Рядом с каждой ситуацией укажите возраст, в котором Вы ее переживали. Оцените каждую ситуацию по степени ее негативного воздействия на Вас по шкале от 1 до 10 баллов, где 1 балл — минимальное негативное переживание, а 10 баллов — максимальное. В случае, если ситуация завершена, закончилась для Вас, поставьте в соответствующей графе «+», если не завершена — «-», а если трудно сказать — «0».

Исследование проведено на группе студентов заочного отделения двух институтов РГПУ им. А. И. Герцена — Института дефектологического образования и реабилитации и Института психологии (n = 101 человек). Получены следующие результаты.

Многообразие субъективных опытов социального исключения, представленное в проанализированном материале, было классифицировано в соответствии с той социальной группой, в которой произошел данный опыт. Внимание обращалось прежде на семью и на группы, сформированные в тех или иных образовательных организациях — в детском саду, школе, вузе.

Были выделены 4 основные «эксклюзирующие» группы: 1) семейная и родственная группа, 2) группа детского сада, 3) школьный класс и 4) студенческая учебная группа. Из общего количества описанных случаев эксклюзии (283 случая) на них приходится 254 случая, что составляет 89,7% жизненного опыта социального исключения взрослого человека. Это группы, в которых человек проводит свое детство, отрочество и юность, в них осуществляется процесс первичной и вторичной социализации, формируется личность, и именно в них человек получает свои первые опыты исключения. При последующем сравнительном анализе цифра 254 будет принята за основную точку отсчета — за 100%.

Частоты опытов социального исключения распределились по группам следующим образом. Наиболее сильным исключаящим потенциалом характеризуется школьная группа, на которую приходится 57,9% всех опытов. Речь идет об опытах пренебрежения, изгойства, бойкотах, издевках, насмешках над фамилией, внешностью, этнической принадлежностью, худобой или избыточным весом, опытах осмеяния у доски, часть которых исходит от учителя. Внутри этого класса эксклюзирующих событий можно выделить: 1) коллективные опыты, исходящие от класса как малой группы, и 2) опыты в

диадных, межличностных отношениях. К последним в немалой части относятся опыты разрушения дружеских отношений. Эти опыты также переживаются как крайне болезненные, но в них есть потенциал личностного роста, т.к. они позволяют лучше понимать свои потребности в отношениях и быть более избирательными в контактах.

На втором месте стоит семейная группа, — в ней ребенок/подросток получает 33,1% опытов социального исключения. Этот кластер раскрывается через следующие смысловые единицы, переданные в словах и словосочетаниях: с ребенком не разговаривали; в раннем возрасте отослали к родным; выставили за забор; потеряли в загородной поездке; не посещали в больнице; угрожали, что перестанут любить; нарочито демонстрировали нелюбовь, преимущества другого ребенка, некоторые другие. Материал позволяет более дифференцированно судить о вкладах родительской пары (и отдельно матери и отца) в общий опыт социальной эксклюзии человека. Так, более сильное негативное влияние в субъективном детском опыте исходит от согласованных действий родителей как пары. Сравнение матери и отца как источников опыта эксклюзии говорит о том, что мать чаще, чем отец воспринимается как источник опыта исключения.

Эксклюзирующие семейные опыты несут в себе наиболее разрушительный потенциал, поскольку в отношениях с матерью и отцом формируется тип первичной привязанности, уровень базового доверия, самооценка, познавательная мотивация ребенка и другие важнейшие характеристики личности.

Следующие два места в нисходящем порядке занимают группа детского сада и студенческая учебная группа. Эксклюзирующие опыты в этих группах описываются сравнительно редко и составляют соответственно 4,3% и 4,7% от общего объема проанализированных опытов.

Представленные в статье результаты предварительного исследования позволяют говорить о том, что опыт социального исключения рефлексруется в субъективном опыте человека и может быть вербализован. Открытым, естественно, остается вопрос о том, насколько полно он рефлексруется и какая его доля остается неосознаваемой.

Есть основания полагать, что социальная эксклюзия как явление межличностного и внутригруппового функционирования представляет континуум вербальных и невербальных поведенческих проявлений, которые предшествуют во времени непосредственному проявлению физической агрессии. Она включает в себя как разнообразные формы вербальной агрессии, так и поведенческие формы со скрытой агрессивной направленностью, например, игнорирование. Социальная эксклюзия может считаться надежным диагностическим признаком роста внутригруппового напряжения и конфликтности в диадных отношениях.

Список источников:

1. *Бородкин Ф. М. Социальные эксклюзии // Социологический журнал. 2000. № 3-4. С. 5-17.*
2. *Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.*
3. *Векилова С. А., Семенова Г. В. Психология социальной работы: учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 111 с.*
4. *Riva P., Montali L., Wirth J. H., Curioni S., Williams K. D. Chronic social exclusion and evidence for the resignation stage: An empirical investigation // Journal of Social and Personal Relationships 2017 V. 34. № 4.*

СВОЕОБРАЗИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Современный мир включает различные информационные угрозы, что требует развитие у детей и взрослых умений им противостоять. Именно родители во многом являются своего рода «экспертами» и гарантами информационной безопасности ребенка. Размытость (неточность, противоречивость) их представлений на проблему может привести к необратимым последствиям в развитии и воспитании дошкольников. На основе данных экспериментального исследования выявлены особенности и противоречия представлений родителей в области обеспечения информационной безопасности современных старших дошкольников.

Ключевые слова: информационная безопасность старших дошкольников; представления родителей по проблеме информационной безопасности ребенка; группы средств информационного воздействия.

The modern world includes various information threats. This requires the development of children and adults to resist them. Parents are the experts of information safety of the child. Inaccuracy of parents' views on the problem leads to irreversible consequences in the development of preschool children. On the basis of experimental research data, the features of parents' ideas in the field of information security of modern older preschoolers are revealed.

Keywords: information security of senior preschoolers; parents' views on the problem of information security of the child; groups of means of information influence.

Проблема «дошкольник и информационная безопасность» не так остра, как для ступени начального образования (в силу возрастных особенностей детей и сущностных характеристик дошкольного детства), но её актуальность иллюстрируется фразой-ориентиром - «не упустить момент!». В последние несколько лет со стремительной прогрессией активно муссируются вопросы информационной безопасности и современных «медиа»- угроз в различных СМИ, ток-шоу и Интернет; в психолого-педагогических исследованиях изучается феномен «информационная безопасность» (сущностные характеристики, факторные влияния на ее становление и этические аспекты), осмысливают иерархические связи между рядом смежных понятий (информационная экология, медиаграмотность, информационная компетентность, информационные угрозы и безопасность), обосновываются педагогические условия её обеспечения на разных ступенях образования; на

нормативно-регулятивном уровне разрабатываются механизмы реализации информационной безопасности общества и личности, что свидетельствует об актуальности проблемы современным вызовам и ситуации.

Особый аспект данная проблема имеет относительно дошкольного возраста, в силу ряда возрастных особенностей детей (не критичности мышления, но возрастающей любознательности и познавательной активности, малого личностного опыта и начала формирования ценностных ориентиров, своего рода восприимчивости к «окружающему миру» (эмоциональностью, внушаемостью, «присвоением» родительских и «медиа»-клише и установок) и прямой зависимости от создаваемых родителями и педагогами для их развития и жизнедеятельности условий. Современные вызовы и реалии определяют необходимость переосмысления нормативно-правового и содержательно-целевого обеспечения информационной безопасности, своего рода отслеживания вновь появляющихся информационных угроз и потенциальных опасностей (в связи со стремительным развитием «медиа-пространства и средств») и воспитание особой культуры (грамотности, компетентности) родителей и детей в области «информационной безопасности») [3,4,5,6,7].

Отметим, что на данный момент использование ряда терминов по проблеме является эмпирическим, «аналоговым» по ряду проявлений, либо раскрывает данный феномен с определенных ракурсов изучения (с позиций информационно-коммуникационных технологий и правовых регламентов как «защиту информации и инфраструктуры с целью недопущения причинения вреда владельцам»; с позиций социальных наук и маркетинговых направлений как «получение максимальной информации о намерениях и потенциальных действиях оппонентов и минимальная утечка информации о своих планах» (Г.Г. Феоктистов); с позиций психолого-педагогических исследований и подходов к медиаобразованию «как состояние защищенности по отношению к опасным информационным воздействиям», «недопущение вреда здоровью, и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию человека»). В ряде Федеральных законов Российской Федерации (ФЗ № 436, ФЗ № 152) уточнены термины и механизмы обеспечения информационной безопасности; на уровне социальных объединений можно отметить появление интересных программ (сайт «Педагогика безопасности»; Линия помощи «Дети Онлайн» <http://www.fid.su/>; проект «Телевидение для детей» <http://letopisi.org/index.php/>); на методическом уровне осуществляется разработка сайтов, электронных продуктов, буклетов, печатных игр и пособий для детей разных возрастов, в игровом и приближенном к восприятию современных детей формате развивающих «информационную грамотность», «убедительно рассказывающих» о возможных угрозах и способах их преодоления (безопасный Интернет, Правила безопасности в сети).

В последнее время термин информационная безопасность часто используется в сочетании с терминами «информационная экология», как «наукой, изучающей закономерности влияния информации на человека и социальное сообщество, взаимодействия с информационной средой» [3, с.5] (В.В. Бондарь, А.Л. Еремин, М.Ф. Мизинцева, Е.А. Тупичкина), «информационная компетентность» (грамотность, культура) личности (М.В. Кузьмина, Т.Н. Ле-ван, А.А. Немирич, Е.А. Тупичкина, А.В. Федоров), «негативные информационные угрозы», «манипулятивные технологии», «медиаобразование» (Е. Добрынина, Е.Н. Дзятковская, К.В. Киуру, В.Г. Лукша, И.В. Челышева, Т. Оранж, Л. Флинн) [1,2,3,4,5,6,7]. В ряде исследований (В.Г. Лукша, Т.А. Малых, М.С. Мыгаль, Е.А. Тупичкина) выделяют ряд средств информационного воздействия на человека: группа средств массовой коммуникации (радио и телевидение, Интернет и медиасредства, газеты и журналы); общение; образование (целевые и содержательные характеристики, применяемые технологии, социальная «атмосфера» учреждения и отношения «взрослый-ребенок»); различные формы общественного бытия (искусство, наука), а также «предметное воплощение» ценностей (игрушки, пособия, книги) [3,7].

В отечественных и зарубежных исследованиях (Т. Оранж, Л. Флинн, Т.Н. Ле-ван, Т.А. Малых, Е.А. Тупичкина, И.В. Челышева) своего рода ориентиром в решении данной проблемы видется обучение детей (и родителей) адекватному (критичному, оценивающему с позиций социальных ценностей) восприятию и анализу информации, а также освоение умений (компетенций, действий) в области преодоления негативного влияния, оптимального устранения угроз [3,4,7]. Например, Т.А. Малых определяет информационную безопасность – как педагогически направляемый процесс развития у ребенка знаний об информационной угрозе и умений противостоять ей для минимизации последствий психического и нравственного воздействия» [3, с. 5].

Для данного исследования представляется более значимым понимание медиабезопасности как части более широкого понятия «информационной безопасности» (с оценкой потенциала других средств информационного воздействия); рассматриваемого с педагогических позиций как целенаправленное создание ситуаций защищенности детей от разнообразных информационных угроз; выступающей условием психологически комфортного и безопасного образовательного пространства и фактором развития ряда умений информационной компетентности детей; а также особой роли родителей в обеспечении информационной безопасности.

Цель исследования: изучить особенности представлений родителей современных старших дошкольников об информационной безопасности детей (ориентированность в проблеме, их установки и отношение, семейный опыт обеспечения безопасности от различных информационных угроз, используемые

приемы «ограждения» от них ребенка). В обследовании принимали участие 120 родителей старших дошкольников детских садов Санкт-Петербурга, студенты заочного отделения Института детства. Обследование проводилось на основе анкетирования, включающего вопросы о понимании ими термина «информационной безопасности», оценке ситуаций угроз и способов создания «информационно безопасного для ребенка пространства», ранжирования наиболее опасных и менее значимых, по их мнению, негативных влияний, «чувствительность» к типичным для дошкольного периода «информационным опасностям».

Не претендуя на высокий уровень обобщенности и концептуальности, понимая многофакторность влияний (типа темперамента, тревожности, агрессивности у детей, психологического комфорта и «оптимизма» в семье и окружении, других факторов) и проявлений состояния информационной безопасности, а также необходимости проверки данных психологическим диагностическим инструментарием (наблюдением, тестирование), на эмпирическом уровне в формате «контурных» педагогически ориентированных выводов выявлены группы результатов. Интерес для изучения представляло ранжирование и понимание родителями информационных угроз и опасностей в «модели» различных информационно-образовательных средств (образование, общение, медиасредства и пространство, другие средства и формы получения информации (музеи, выставки, интерактивные пространства, библиотеки и другие социокультурные ресурсы и формы) (первая группа результатов), а также особенности их представлений в условной линии «установки—знания—действия (обобщенные и ситуативные)» (вторая группа результатов).

В целом, можно отметить заинтересованное отношение большинства родителей дошкольников вопросами информационной безопасности, вместе с тем ракурсность представлений по проблеме, стремление в реальной жизни создать информационно безопасную среду для ребенка и «интуитивность» действий в данном направлении, с недостаточно четким пониманием ряда моментов и противоречивостью ряда поступков.

Большинством родителей выделены «табу-темы» для обсуждения с дошкольниками (запретные или неудобные вопросы: смерти, болезней, сексуальности, в искусстве жанра «ню» и спорных инсталляций (например, выставка человеческих тел, программа «Каждой твари по паре»), в военной тематике сцен пыток и жертв, форм унижения человека и животных), которые, как правило, игнорируются в семьях или переводятся на уровень «сказочно-образных примеров».

По первой линии анализа обнаружено, что все родители (на уровне установок и представлений) в определенной мере достаточно адекватно видят и комментируют возможные опасности медиапространства и средств (общение с

«негативными» людьми, игры и сайты не «по возрасту», отрицательное влияние на психическое и соматическое здоровье» при длительном и бесконтрольном использовании), «что-то слышали» о Федеральных законах об информационной безопасности; считают необходимым контролировать (и стремятся с разной степенью успешности контролировать: ограничение по времени, выбор и «родительская экспертиза» ресурсов, родительский контроль, учетная запись) просмотр контента детьми. Подавляющее большинство родителей при выборе контента, а также походов в кинотеатр, на выставку, выборе книг, журналов, обращает внимание на «возрастной ценз», доверяет собственному опыту (смотрели в детстве сами)(90% опрошенных), изучают мнения других родителей в социальных группах и общении (до 60%). Однако в процессе оценки визуальных материалов (на уровне действий), представленных в анкете (фотографии, плакаты по безопасности жизнедеятельности, скрин-фрагменты известных сайтов и электронных пособий для детей), около половины родителей не «заметили» спорные моменты, возможные опасности).

Относительно оценки потенциала общения в создании информационных угроз (или безопасности) все родители видят проблему, стремятся следить за кругом общения и контактами детей (треть сознательно «формировать» детское сообщество: ограничивать контакты детьми родственников или знакомых, запрещать играть с определенными детьми на детской площадке, перевести ребенка в другую группу или спортивную подгруппу); контролировать и поддерживать позитивные контакты детей с другими взрослыми (родственниками, друзьями семьи); в общении стремятся избегать демонстрации детям асоциального поведения в окружении (драк, пьяных компаний, проявления агрессии, «поведенческих странностей» в одежде, поступках).

Для большинства родителей характерно в целом «доверие» к образовательным учреждениям в вопросах информационной безопасности («читают правильные книги, смотрят мультфильмы нашего детства», «знакомят с правилами безопасности (на дороге)», «работают по проверенным программам, конспектам», «не ругаются, вежливо учат говорить», «воспитатели улыбаются», «создают спокойную (психологически комфортную) обстановку»). При этом в родительских пожеланиях «дальнейшего совершенствования» встречаются по сути аналогичные данным позициям моменты («отбирать безопасное содержание», «вежливое и позитивное общение и отношение к ребенку»). Однако небольшой процент родителей «замечают» ненужность некоторой информации (зачем рассказывать «про микробы и витамины», «перегружать занятиями по «информатике для детей», «не включать компьютерные игры и детские сайты на интерактивной доске на занятиях», «в одном детском саду скелет стоит в группе; и дети разбирают части тела (валеологический проект)»). И именно социально обсуждаемые факты (недавней случай с чтением для

дошкольников неадаптированной версии произведения и некорректное пояснение фразы «посадить на кол»), заставляет значительную часть родителей «мониторить» ситуации (интересоваться у ребенка «что читали, во что играли, как реагирует воспитатель на определенную ситуацию»).

Относительно оценки потенциала разнообразных социокультурных средств и технологий, как источников информации (музейных экскурсий, посещения библиотек, детских интерактивных пространств, чтения книг и детских игрушек), формирующих своего рода «пространство детского пребывания и освоения», большинство родителей доверяют представителям социокультурного пространства, но интересуются качеством экскурсий, возрастным цензом мероприятий, мнением о книгах и игрушках (через социальные сети и в формате «сарафанного радио»). Все опрошенные «осудили» ряд используемых в некоторых странах книг с дискуссионным сюжетом, странными персонажами, некоторые игрушки в тренде детской/подростковой субкультуры (монстры, шкатулка-гробик, горка на детской площадке в форме слоника с «нетипичным» расположением спуска в противоположной от головы стороне); и настаивали на необходимости «цензуры» со стороны государства или общественных организаций. При этом треть родителей отмечала, что покупают «не такие спорные, но любимые» детьми «своеобразные» игрушки, журналы (пауков, монстров, раскраски с персонажами мультфильмов).

Своего рода двойственность проявляется и в оценке родителями некоторых ситуаций. Например, им было предложено прокомментировать детскую игру, в которой дети пяти лет заклеили скотчем рот и играют в похитителей; взрослый не обратил внимание на ситуацию, прошел мимо (известный случай, обсуждаемый в передачах). Все родители уточнили, что это «недопустимо», осудили поведение воспитателя, «оправдали» детское поведение тем, что «они видели в фильмах» (адекватная реакция), но предложили веер, не всегда действенных решений («запретить так играть», «поругать» и отобрать скотч («чтобы видели реакцию взрослого и поняли, что это плохо»), «поставить добрые мультфильмы», «вызывать на собрание родителей и проконсультировать, что смотреть дома», «аккуратно расспросить об игре», «включиться в игру как герой и изменить сюжет», «переключить на другие занятия») (что в образном сравнении - снимает «симптомы», но не «устраняет причину»). Аналогично, все категорично осудили представление обнаженной натуры (как вредное, ненужное) например, на занятия по приобщению к искусству, но не увидели проблемы в посещении Летнего сада с полуобнаженными скульптурами и честно признались, что в домашних условиях бывают ситуации «полу - одетости».

Можно отметить, что при анализе данных по линии родительские «установки-знания-действия», при высоких показателях именно установок (у

большинства опрошенных) и своего рода обобщенных и «интуитивных» представлений по проблеме (у значительной части – около 70%), именно «деятельностный» показатель сформирован относительно. При этом условно названные «обобщенно-деятельностные» проявления (родительская цензура отбора контента, своего рода чувствительность к отбору тем и примеров в ответах детей на «трудные» вопросы (неудобные вопросы о смерти, социальной агрессии, некоторых болезнях, бранных словах, скандальных эпизодах ток-шоу), поведение в определенных ситуациях (не показывать что-то, уйти от ситуации, переключить внимание на другое) у значительной части опрошенных (уверенно выделили и пояснили около 60%) значительно выше, чем «ситуативно-деятельностные» (своего рода «реальное поведение»). Так, значительная часть родителей против просмотров агрессивных фильмов детьми, однако в анонимной анкете указывают на последующие вопросы, что «телевизор работает целый день фоном», «смотрим новости и ток-шоу, детективы», «дома, конечно, обсуждаем «острые» новости (коронавирус, скандалы, полицейскую хронику, катастрофы), не задумываются о том, что дошкольники «погружены» в данное пространство, и даже оправдываются тем, что «они играют», «не интересуются новостями», «как быть, если живешь в студии», «он маленький, не различает правда это или фильм» (не понимая того, что не только сам негативный контент, но и наше поведение в процессе его восприятия, своего рода «направленность» и данное отношение дезориентирует детей в понимании «хорошо-плохо», может формировать своего рода привычку такого взаимодействия. При этом предпочтения новостных контентов и просмотров ток-шоу характерно для старшей возрастной группы (бабушек и дедушек, возрастных родителей), однако молодые родители «набирают негатив» за счет просмотров криминальных и саговых сериалов, компьютерных игр, «темпераментного» обсуждения в присутствии ребенка реальных «семейных проблем». Аналогичные моменты выявлены в оценке потенциала общения: при стремлении к «идеальному поведению родителя» в аспекте информационной безопасности (контроль ресурсов, цензура тем), в ситуативно-деятельностном проявлении наблюдаются часто «забываемые» в быту моменты (например, курение членов семьи на прогулках с детьми и дома, использование бранных слов кем-то из членов семьи, обсуждение споров и конфликтов в присутствии ребенка).

В целом, несмотря на разнообразие и адекватность ответов родителей, можно отметить тенденцию своего рода «запретов, цензуры и игнорирования» (которая оправдана возрастными особенностями дошкольников), но опасна, поскольку изменения окружающего мира и появление новых угроз требует своего рода «предевтической активности», готовящей детей к неизбежным встречам с различными информационными опасностями (при переходе на школьную ступень образования). Данная «пропедевтика» может включать

посильное и возрастосообразное научение детей выделять потенциальные опасности в «разнообразном мире информации» (Интернет, книгах, музейных выставках, общении и авторитетах, идолах и поступках, учебниках, предметах); в совместном со взрослым обсуждении их оценивать; посильно нивелировать их деструктивное влияние (например, исключить информационный шум – громкую музыку при чтении книги, позаботиться о зрении и слухе при переутомлении) и освоения своего рода «алгоритмов» поведения в данных ситуациях (приглашение в группы смерти и увлечение сомнительными групповыми играми, общение с неадекватными взрослыми, манипулирование (подначивание сделать что-то на спор, показать, что ты взрослый и не трус, быть членом детского субкультурного сообщества, если имеешь какие-то предметы (определенную куклу, гаджет» и т.п.)). Именно поэтому в условных разделах «информатика для дошкольников» («безопасность жизнедеятельности», «познание») образовательных программ предусмотрено не информирование детей о данных опасностях, но проигрывание типичных ситуаций риска, на основе «оптимистического» подхода (не запугивания и запретов, а прогнозирование последствий) предусмотрен поиск оптимального и верного выхода из ситуации.

Таким образом, анализ данных показывает наличие интереса и некоторых представлений родителей по данной проблеме, во многом сформированных на «интуитивном уровне» с опорой на собственный детский опыт и социально обсуждаемые темы; с доминированием представлений об информационных угрозах при использовании медиасредств и меньшей ориентацией в других «каналах» получения ребенком информации. Целесообразным представляется не формальное просвещение родителей в данных вопросах, а формирование умений информационной компетентности, обеспечивающих анализ и оценку возможных угроз для детской информационной безопасности; корректная «подсказка» скрытых в обычном семейном опыте информационных опасностей (рефлексия опыта, совместное со специалистами обсуждение реальных ситуаций) и освоение умений создания «пространства информационной безопасности ребенка» (проигрывание типичных эпизодов, представление вариантов разрешения и правильного поведения в определенных ситуациях, «копилку» грамотных ответов на неудобные детские вопросы, не повышающих тревожность и страхи детей или поддерживающих родительскую стратегию «контроля, игнорирования и цензуры», а пропедевтически готовящих к встрече с различными информационными угрозами в будущем (замечать, верно реагировать, оптимально преодолевать).

Список источников:

1. Еремин А.Л. Информационная экология и здоровье человека в современных условиях// Гигиена и санитария. № 1 1998. с. 58-60.

2. Кузьмина М.В. Формирование медиакультуры ребенка в процессе анализа и создания анимационных медиатекстов // *Детский сад: теория и практика. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном учреждении.* № 6, 2011. С.52-57.
3. Ле-ван Т.Н. Медиакомпетентность и здоровье ребенка в ракурсе дошкольного образования. // *Детский сад: теория и практика. Дошкольник и медиа: проблемы и перспективы взаимодействия.* № 9, 2014. С.6-15.
4. Оранж Т., Флинн Л. *Медиадиета для детей.* СПб., 2007.
5. Малых Т.А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника. Автореферат на соиск. уч. степени канд. пед.наук. Иркутск, 2008.
6. Мизинцева М.Ф., Королева Л.М., Бондарь В.В. *Информационная экология.* М., 2000.
7. Тупичкина Е.А. Формирование у дошкольников информационной компетентности.// *Детский сад от А до Я.* № 1, 2004. С.22-33.

РОЛЬ ГАДЖЕТОВ В ОБЩЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: Характер общения детей и родителей в последнее время существенно изменился. В статье описываются результаты исследований влияния цифровых технологий на процесс коммуникации в семье в цифровую эпоху.

Ключевые слова: гаджеты, общение детей и родителей, цифровая эпоха.

Vodyakha S.A. , Vodyakha Yu.E.

THE ROLE OF GADGETS IN COMMUNICATION OF MODERN CHILDREN AND PARENTS

Abstract: The nature of communication between children and parents has changed significantly lately. The article describes the results of studies on the impact of digital technology on the process of communication in the family in the digital age.

Key words: gadgets, communication of children and parents, digital age.

В последние годы коммуникационные технологии произвели революцию в межличностных отношениях и, в частности, в семейной жизни и отношениях родителей и детей [12]. В американских семьях, согласно Л. Уэбб и ее коллегам, это стало называться технологически опосредованным семейным общением [17]. Л. Уэбб и ее коллегами было продемонстрировано, что технологически опосредованное семейное общение (например, текстовые сообщения, видеоконференции, использование социальных сетей) имеет множество преимуществ и недостатков для родителей и детей, независимо от того, проживают они в одном домохозяйстве или нет [17]. С. Тикканен с коллегами считает, что не говоря уже о нескольких проблемах, воспитание детей, проводимое «медиа-мамами» и «цифровыми папами», может побудить детей сопротивляться управлению своим экранным временем и мониторингу их присутствия в социальных сетях [16]. Медиа-технологии, безусловно, создали новые опасения для сегодняшних родителей, которые обычно выражают обеспокоенность по поводу того, что их дети подвергаются вредоносным онлайн-воздействиям [16]. И все же, медиа-технологии может быть весьма полезными для родителей. Родители могут получать онлайн-помощь детских психологов, способных дать рекомендации по преодолению поведенческих проблем детей и посещать форумы по вопросам цифрового воспитания детей [3]. Более того, отъезд молодых людей в высшие учебные заведения в другой город в настоящее время является менее пугающим для многих родителей, учитывая почти непрерывную связь, обеспечиваемую новыми технологиями. Технологически опосредованное общение между членами семьи зависит от

социальных возможностей, которые предоставляют новые средства массовой информации (например, семейные ритуалы Facebook, международная связь), культурных норм, регулирующих использование технологий (например, соответствующего количества родительских контактов со зрелыми детьми), а также богатое разнообразие технологических платформ, которые в настоящее время доступны (например, личные сообщения против общедоступных сообщений, текстовые сообщения против звонков) [2].

Гаджеты сегодня могут поддерживать своих пользователей в постоянном контакте с семьей и друзьями. Эти устройства размывают обычные социальные границы. Люди больше не подвержены изоляции в отдалении от семьи и друзей. На самом деле, изоляция - это то, что должно быть тщательно спланировано и часто подвергается негативным санкциям со стороны тех, кто ожидает, что другие будут доступны в любое время [3] (Webb 2015). Кроме того, при использовании гаджетов родители имеют возможность поддерживать интенсивные родительские отношения со своими детьми в течение длительного времени, поскольку образование, занятость, расторжение брака или даже миграция разбросали семью по географически отдаленным местам [3].

Многочисленные исследования показывают, что такие интенсивные, технологически опосредованные отношения часто усиливают связи между родителями и детьми, но во многих случаях могут создавать новые проблемы. Современные семьи, как выяснил Дж. Чайлд с коллегами, в настоящее время имеют массу электронных устройств, каждое из которых имеет определенный набор правил для надлежащего общения в сочетании с нормами использования, которые могут различаться внутри семей [7]. Задолго до появления таких коммуникационных технологий семьи часто предоставляли молодым людям основу для развития фундаментальных коммуникативных навыков. Например, в современную (до-цифровую) эпоху речь изучалась главным образом в пределах дома. Молодые люди быстро узнали о преимуществах и последствиях соответствующих и неподходящих способов общения, и молодежь, в конечном счете, перенесла навыки общения, усвоенные в своей родной семье в более широкий социальный контекст.

Новые средства массовой информации произвели революцию в этих моделях социализации, поскольку личные контакты и традиционная письменная переписка все чаще вытесняются удаленными сообщениями, отправкой сообщений в определенные группы (например, членам семьи, сверстникам) и более быстрыми формами выражения, направленными на других, находящихся в сети контактов в социальных сетях, онлайн-сетях и т. д.

Авторы признают, что были проведены обширные предварительные исследования по технологически опосредованной семейной коммуникации [6].

Авторы рассматривают гаджеты как один из ресурсов, (хотя и имеющий претензии на ведущее место), который семьи могут привлекать стратегически

для развития связи, принимать важные решения, вести переговоры и разрешать конфликты. Таким образом, гаджеты - это гибкий инструмент, который может использоваться различными членами семьи и для самых разных целей.

При этом мы готовы признать, что гаджеты не являются нейтральными инструментами в доме, имея разную степень значимости для разных членов семьи [3]. Молодые люди часто более искусны в освоении технологий, чем их родители [3]. Более того, конкретные технологии могут предоставлять привилегии определенным типам пользователей и компетенциям (например, эффективное ведение блога требует навыков составления сложных форм, в то время как направленный обмен текстовыми сообщениями требует возможностей краткого выражения). Таким образом, как гибкий ресурс, технология не предопределяет семейное взаимодействие.

Технологически опосредованное общение между членами семьи и родительский мониторинг использования средств массовой информации детьми являются отличительными признаками современной взрослой жизни [1]. Дж. Арнетт (2004) убедительно доказывает, что ранняя взрослость является исторически новой фазой социального развития человека, которая следует за юношеским возрастом и предшествует полноценной взрослой жизни. Развивающаяся взрослая жизнь - это фаза жизни взрослых людей переходного возраста (в возрасте от 18 до 20 лет), которые откладывают свое участие в исторических признаках взрослой жизни, таких как карьера, брак, рождение ребенка и / или владение недвижимостью [1] (Arnett 2004).

Несмотря на запоздалое участие молодых людей в исторических обрядах перехода к взрослой жизни, они юридически наделены правом заниматься независимой деятельностью. Традиционно, взрослые обязанности принимались в неизменной последовательности, часто начиная с брака, который сопровождался родительство и домовладением. Таким образом, варианты достижения совершеннолетия были ограничены.

Однако развивающаяся взрослая жизнь предоставляет широкий спектр вариантов или путей, по которым молодые взрослые могут вступать в свои обязанности, постепенно принимая на себя ответственность за свою жизнь. Таким образом, появляющиеся взрослые часто посещают колледж, путешествуют, устраиваются на работу (не работают), сожительствуют со значимыми другими (или иногда остаются жить с родителями) и вовлекаются в политическую или военную деятельность, часто при этом все еще полагаясь на фигуры родителей для решения некоторых практических проблем, эмоциональной поддержки и финансовой помощи. Становление развивающейся взрослой жизни как особой фазы человеческого развития материализовалось в соответствии с еще более явным проявлением технологического развития в современных обществах.

Растущая зависимость от коммуникационных технологий привнесла новую динамику в ряд первичных социальных отношений в целом и семейного взаимодействия в частности [8]. Многие формы технологически опосредованного взаимодействия, особенно текстовое общение, требуют взаимной интерпретации со стороны собеседников, поскольку эти технологии часто лучше всего подходят для кратких, пунктуальных и иногда асинхронных разговорных обменов. Учитывая высокую степень интерпретативной широты в отсутствие непосредственного или голосового контакта, люди могут неправильно понимать смысл сообщений, которые они получают. Быстрые и точные мгновенные сообщения или текстовые сообщения могут быть неправильно помечены получателем как грубые, а отправка слишком большого количества этих сообщений может восприниматься как преследование.

В течение достаточно долгого времени были разработаны различные методы выяснения, чтобы помочь распространить напряженные ситуации обмена сообщениями. Эти уточняющие методы включали в себя то, что пару десятилетий назад рассматривались новые лингвистические формы, часто выражаемые через сокращения и стенографию, такие как «LOL: громко смеяться», «LY: я люблю тебя». Кроме того, многие люди использовали смайлики в качестве методов для передачи намерения письменного сообщения.

Конечно, на технологически опосредованное общение в семье влияют социальные контекстуальные факторы [11]. Во время обострения конфликтных отношений многие люди используют гаджеты и средства массовой информации, чтобы снизить уровень интимности в общении. Люди по разным причинам выбирают коммуникационные технологии в качестве инструмента, позволяющего избежать прямого конфликта. Некоторые люди считают текстовое сообщение умеренной степени менее эмоционально вредоносным, чем личная критика глаза-в-глаза или по телефону. Также необходимо учитывать динамику коммуникационных возможностей и предпочтений, поскольку получатель сообщения может выбирать, когда или если он должен отвечать на сложные критические замечания, вынесенные удаленно.

Что касается семейной жизни, правила, в семьях регулирующие использование технологий, часто требуют постоянных переговоров [3]. В критических правовых ситуациях, таких как развод или переговоры об опеке, семьи могут предпочесть общаться исключительно через текстовые сообщения или электронную почту, не только во избежание прямого конфликта, но и для обеспечения того, чтобы в письменном виде велись все соглашения и разговоры.

В то время как коммуникационные технологии могут служить ресурсом для улучшения отношений, они также могут быть инициатором конфликта. Таким образом, рост цифровых средств вынудил отдельные семьи ограничить сферы использования гаджетов [3]. В настоящее время нет четкой границы между семьей и рабочим местом потому, что цифровые технологии становятся

все более мобильными. Однако частое использование коммуникационных технологий может привести к снижению уровня удовлетворенности семейной жизнью, в основном из-за напряженности, вызванной воспринимаемым пренебрежением семейными обязанностями.

Поэтому семьи, которые хотят использовать коммуникационные технологии в качестве позитивного инструмента, часто создают свои собственные границы и ожидания для технологически поддерживаемого общения между членами семьи. Транснациональные семьи и семейные пары являются отличным примером смягчения конфликтов через географические расстояния посредством гаджетов [3] (Cuban 2017).

М. Мадяну и Д. Миллер обнаружили, что филиппинские мигранты практикуют «воспитание детей по мобильному телефону» [12]. Р. Салазар выявили феномен «материнства на расстоянии» [15], которое позволяет родителям уменьшить эмоционально обременительные эффекты разделения с детьми. Гаджеты выступают в качестве географического моста между родителем и ребенком. Как транснациональные родители воспитывают чувство принадлежности к семье через дистанцированный уход [4]. Этот эмоционально напряженный труд может быть дополнительно облегчен посредством цифровых СМИ. Таким образом, в целом, гаджеты могут творчески использоваться для сохранения семейных связей, преодолевая географические расстояния [3].

References:

1. Arnett, Jeffery J. 2004. *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens to the Twenties*. New York: Oxford University Press.
2. Bacigalupe, Gonzalo, and Iris Brauningner. 2017. *Emerging technologies and family communication: The case of international students*. *Contemporary Family Therapy* 39: 289–300. [CrossRef] *Soc. Sci.* 2019, 8, 83 27 of 30
3. Bacigalupe, Gonzalo, and Susan Lambe. 2011. *Virtualizing intimacy: Information communication technologies and transnational families in therapy*. *Family Process* 50: 12–26. [CrossRef] [PubMed]
4. Baldassar, Loretta, and Laura Merla, eds. 2014. *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care: Understanding Mobility and Absence in Family Life*. New York: Routledge, ISBN 978-0415626736.
5. Bennett, Susan J., and Karl A. Maton. 2010. *Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences*. *Journal of Computer Assisted Learning* 26: 321–31. [CrossRef]
6. Bruess, Carol J., ed. 2015. *Family Communication in the Age of Digital and Social Media*. New York: Peter Lang Publishers, ISBN 978-1433127458.
7. Child, Jeffrey T., and Sandra Petronio. 2015. *Privacy management matters in digital family communication*. In *Family Communication in the Age of Digital and Social Media*. Edited by Carol J. Bruess. New York: Peter Lang Publishers, pp. 32–54. ISBN 978-1433127458.

8. Clark, Lynn S. 2011. *Parental mediation theory for the digital age*. *Communication Theory* 21: 323–43. [CrossRef] Clark, Lynn S. 2013. *The Parent App: Understanding Families in the Digital Age*. Oxford: Oxford University Press, ISBN 9780199899616.
9. Cuban, Sondra. 2017. *Transnational Family Communication: Immigrants and ICTs*. New York: Palgrave Macmillan, ISBN 978-1137586445.
10. Francisco, Valerie. 2015. 'The internet is magic': Technology, intimacy, and transnational families. *Critical Sociology* 41: 173–90. [CrossRef]
11. Gee, Elizabeth, Lori M. Takeuchi, and Ellen Wartella, eds. 2018. *Children and Families in the Digital Age*. New York: Taylor & Francis, ISBN 978-1138238619.
12. Madianou, Mirca, and Daniel Miller. 2011. *Mobile phone parenting: Reconfiguring relationships between Filipina migrant mothers and their left-behind children*. *New Media & Society* 13: 457–70. [
13. Nikken, Peter, and Marjon Schols. 2015. *How and why parents guide the media use of young children*. *Journal of Child and Family Studies* 24: 3423–35. [CrossRef] [PubMed] Padilla-Walker, Laura M., Sarah Coyne, and Ashley Fraser. 2012. *Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection*. *Family Relations* 61: 426–40. [CrossRef]
14. Palfrey, John, and Urs Gasser. 2008. *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books, ISBN 978-0465005154.
15. Parreñas, Rhacel Salazar. 2001. *Mothering from a distance: Emotions, gender, and intergenerational relations in Filipino transnational families*. *Feminist Studies* 27: 361–90.
16. Tikkanen, Stephanie, Walid Afifi, and Anne Merrill. 2015. *Gr8 textexpectations: Parents' experiences of anxiety in response to adolescent mobile phone delays*. In *Family Communication in the Age of Digital and Social Media*. Edited by Carol J. Bruess. New York: Peter Lang Publishers, pp. 360–82. ISBN 978-1433127458.
17. Ledbetter, and Kristen M. Norwood. 2015. *Families and technologically assisted communication*. In *The Sage Handbook of Family Communication*. Edited by Lynn H. Turner and Richard West. Thousand Oaks: Sage, pp. 354–69. ISBN 978-145228

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: За последние два десятилетия Интернет-ресурсы проникли практически во все сферы нашей деятельности. В статье представлено исследование гендерных особенностей формирования Интернет-зависимости у подростков.

Ключевые слова: виртуальная реальность, воображаемая аудитория, коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, общение, подростковый возраст, социальная сеть.

Abstract: over the past two decades, Internet resources have penetrated almost all areas of our activity. The article presents a study of gender characteristics of Internet addiction in adolescents.

Keywords: virtual reality, imaginary audience, communication, computer-mediated communication, communication, adolescence, social network.

За последние два десятилетия Интернет-ресурсы проникли практически во все сферы нашей деятельности. С постоянным увеличением влияния сети на повседневную жизнь человека, происходящая трансформация его психологических, социальных и культурных особенностей, и формирование новых социальных групп, оказывают влияние на современный мир [2;4].

Под влиянием Интернет-ресурсов формируется личность современного подростка. Согласно статистике, именно данная возрастная категория является самыми активными пользователями сети Интернет. Ресурсы Интернет удобны в использовании, легко доступны, и, несмотря на позитивное влияние, которое, безусловно, существует, во всем мире растет проблема Интернет-зависимости. И в первую очередь она затрагивает подростков, психика которых находится в процессе формирования и не достигла уровня зрелости и устойчивости, делая их самыми уязвимыми перед любым родом негативных воздействий, о чем в своих работах пишет С. А. Данилов и другие [1;3;7].

Недостаточно изученными остаются также гендерные особенности, которые могут способствовать преодолению формирования и развития данного вида зависимого поведения.

Теоретико-методологической основой исследования явились работы современных отечественных и зарубежных авторов по проблемам многофункциональности Интернет-среды и видах деятельности, отличающихся по своему характеру, целям, мотивам (А.Е. Войскунский, А.П. Сергеев) и Интернет-зависимости (А.Г. Асмолов, Н.А. Цветкова, А.В. Цветков, В.Л. Малыгин, А.С. Искандирова, Н.С. Хомерики, Е.А. Смирнова, О.В. Литвиненко, В.Ю. Рыбников, А.В. Урсу). В исследовании приняли участие 60

подростков в возрасте 13-15 лет (30 мальчиков и 30 девочек) обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы. Для изучения гендерных особенностей формирования Интернет-зависимости у подростков были использованы: опросник Чена на выявление Интернет-зависимости; опросник виртуальной самопрезентации (Presentation of Online Self Scale (POSS)); опросник он-лайн активности (разработан О.В. Рубцовой, Т.А. Посакаловой); опросник ЕРОСН (диагностика уровня субъективного благополучия для подростков). Данные, которые были нами получены в результате исследования, позволяют сделать выводы о наличии гендерных особенностей формирования Интернет-зависимости у подростков.

Исследование вносит вклад в понимание условий формирования и преодоления Интернет-зависимости у современных подростков; результаты могут использоваться в разработке программ преодоления Интернет-зависимости.

Список источников:

1. Аянян А.Н., Марцинковская Т.Д. Социализация подростков в информационном пространстве // *Психологические исследования*. 2016. Т. 9, № 46. С. 8.
2. Белинская Е. П. Психология интернет-коммуникации: учебное пособие / Ев П. Белинская — М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 192с.
3. Данилов С. А. Риски и потенциал интернет-социализации молодежи // *Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2012. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-potentsial-internet-sotsializatsii-molodezhi> (дата обращения: 21.11.2019)/
4. Королева Д.О. Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения // *Современная зарубежная психология*. 2016. Том 5. № 2. С. 55–61.
5. Максимов А.А., Голубева Н.М. Влияние социальных сетей на современного подростка // *Наука и современность*. 2014. №28. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnyh-setey-na-sovremennogo-podrostka-1> (дата обращения: 11.09.2019).
6. Марарица Л. В., Антонова Н. А, Ерицян К. Ю. Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности // *Петербургский психологический журнал*. – 2013. – № 5. – С. 1.
7. Менделевич В.Д., Садыкова Р.Г. Психология зависимой личности, или Подросток в окружении соблазнов. Казань, РЦПНН при КМРТ; И.: Марево, 2002. - 240 с.
8. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития// *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014. Т.6. №1. С.1–9.
9. Янг К.С. Диагноз — Интернет-зависимость // *Мир Интернет* / 2000. №2. - С. 24-29.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных образовательных организациях. Актуальность работы обусловлена потребностью практики в теоретическом осмыслении и экспериментальном обосновании эффективности занятий, направленных на формирование толерантности, а также в исследовании личностных особенностей подростков, как предикторов формирования толерантности. Целью статьи является эмпирическое исследование возможности применения методов психологической интервенции как инструмента формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования. Работа выполнена в рамках методологических принципов системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко). В ходе теоретического анализа и эмпирического исследования расширены и углублены представления о феномене толерантности как терпимости. На основе полученных результатов разработана программа в рамках методологии модели психического, содержательное наполнение занятий осуществлено на основе использования метода сенсорной интеграции и игровой терапии. Эмпирическим путём проверена эффективность авторской психологической программы формирования толерантности у подростков. Реализация данной программы характеризуется устойчивой положительной динамикой показателей общей и коммуникативной толерантности подростков, что дает основания рассматривать ее как эффективное средство формирования толерантности подростков.

Ключевые слова: толерантность, инклюзивное образование, подростки, ограниченные возможности здоровья, модель психического.

Abstract: the article considers the problem of tolerance formation in adolescents studying in inclusive educational organizations. The relevance of the work is due to the need for practice in theoretical understanding and experimental justification of the effectiveness of classes aimed at the formation of tolerance, as well as in the study of personal characteristics of adolescents as predictors of tolerance formation. The purpose of article is to do the empirical research of the possibility of using methods of psychological intervention as a tool for the formation of tolerance in adolescents in the context of inclusive education. the research was carried out in the framework of the methodological principles of a system-subjective approach (E.A. Sergienko). In the course of theoretical analysis and empirical research, the concepts of the phenomenon of tolerance as tolerance are expanded and deepened. Based on the results obtained, a program was developed within the framework of the

methodology of the mental model, the content of classes was carried out on the basis of the use of sensory integration and game therapy. Empirically verified the effectiveness of the author's psychological program for the formation of tolerance in adolescents. The implementation of this program is characterized by stable positive dynamics of indicators of the general and communicative tolerance of adolescents, which gives reason to consider it as an effective means of promoting adolescent tolerance.

Keywords: tolerance, inclusive education, adolescents, limited health, mental model.

Образование в Российской Федерации находится на этапе серьезных изменений, обусловленных необходимостью реформ высокой гуманистической направленности. Согласно статье 5 Федерального закона «Об образовании» – в целях реализации права каждого человека на образование, создаются условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Таким образом, законодательно оформляется нормативно-правовая база, необходимая для успешного функционирования инклюзивного образования. Это одно из самых важных, самых ценных и масштабных перемен, происходящих в современном образовании. Однако, возникают психолого-педагогические проблемы, связанные с созданием в школах условий для комфортного пребывания и обучения детей с ОВЗ. На решение данных проблем направлена государственная программа «Доступная среда» на 2011-2020 годы, которая была утверждена распоряжением Правительства от 1 декабря 2015 года № 1297.

По данным ЮНЕСКО, инклюзия понимается как реформы, поддерживающие и приветствующие различия среди всех учащихся. В соответствии с этим определением инклюзии, должны быть осуществлены действия, направленные на ликвидацию дискриминации, повышение толерантности и обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, независимо от типа их развития. R. Gillies пишет о том, что инклюзивное образование может быть полезным для всех обучающихся в классе, а не только для школьников с особыми потребностями [14]. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО о том, что «инклюзивное образование – это динамичный, развивающийся процесс».

Цель работы: исследовать возможность применения методов психологической интервенции как инструмента формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования.

Цель была конкретизирована в задачах:

1. Провести обзор современных исследований формирования толерантности подростка.

2. Эмпирическое определение психологических предикторов, определяющих уровень толерантности подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

3. Разработать авторскую программу формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования.

4. Изучить функциональные возможности занятий по психологической программе формирования толерантности подростков в контексте инклюзивного образования и осуществить отбор совокупности занятий, обеспечивающих оптимизацию уровня толерантности через коррекцию психологических факторов, определяющих ее развитие.

5. Провести апробацию разработанной программы и оценить эффективность ее применения, в том числе с учетом отсроченного эффекта.

Объект исследования: толерантность подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

Предмет исследования: особенности формирования толерантности подростков в контексте инклюзивного образования под влиянием системы психологических методов воздействия.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположения о том, что:

1. Существуют личностные предпосылки, определяющие формирование уровня толерантности подростков обучающихся в инклюзивных классах.

2. Психологическое воздействие на личностные предикторы формирования толерантности, реализующееся в рамках разработанной программы «формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования» обеспечивает оптимизацию уровня ее развития у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

3. Реализация программы обеспечивает устойчивый во времени эффект изменения уровня толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

Статья посвящена проблеме, которая занимает особое, во многом исключительное положение в современной психологии инклюзивного образования – проблеме толерантности. К изучению проблем, связанных с формированием толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности, обращается все больше исследователей.

В исследовании участвовали дети подросткового возраста, имеющие нормальное развитие и дети с недостаточным развитием, а именно с задержанным психическим развитием. Мы учитываем, что это лишь небольшая группа детей с отклоняющимся развитием. В инклюзивных школах встречаются дети, имеющие асинхронное, поврежденное, дефицитарное развитие и другие нарушения.

Недостаточное развитие было рассмотрено в соответствии с подходом Н.Я. Семаго, О.Ю. Чирковой [7]. Оно характеризуется дефицитом произвольной

регуляции и пространственно-временных представлений, которые отражают состояние регуляторного обеспечения психической активности и ментальных структур, определяющих развитие познавательной деятельности.

Проблема формирования толерантности нашла свое отражение в трудах российских и зарубежных ученых, являющихся представителями различных наук. Так, в философии толерантность изучается как экзистенциальное состояние человека (С.Е. Вершинин, Ф. Лоссано и др.), как исток социальной активности (А.И. Титаренко, А.В. Шестопап и др.), как особое состояние духовной жизни. В педагогике рассматриваются приемы и средства ее воспитания у детей как результат прямого воздействия взрослого, без учета субъектности отношений (Б.С. Гершунский, В.А. Ситаров и др.). В психологии толерантность исследуется как психологическая устойчивость (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и др. [11]), как личностная характеристика (А.Г. Асмолов, О.А. Кравцова и др.), как система установок и ценностей личности (И.Б. Гриншпун, Г.У. Солдатова и др. [11, 12]).

Психологами и педагогами разрабатываются программы формирования толерантности (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т.В. Разумовская, и др.[12]), предназначенные для детей разных возрастов. Образовательная среда содержит возможности достижения данной цели. Сторонники эколого-психологического подхода (Д.Ж. Маркович, Н.Н. Моисеев, P.V. Gump, D. Stokols [15]) описывают школьную образовательную среду как совокупность различных материальных средств образования и межлических отношений, отношения устанавливаются между всеми участниками образовательного процесса – администрацией, педагогами, обучающимися и их родителями в процессе взаимодействия. В образовательной среде каждый участник осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы среды в контексте сложившихся социальных отношений. Руководящая роль в конструировании развивающей среды принадлежит педагогу. От его профессиональных качеств, прежде всего, интеллектуальных зависит адекватный учет индивидуальных особенностей обучаемых, особенно в ситуациях напряженного взаимодействия [4, 5, 15]. Данные качества выступают в качестве ресурса, необходимого для оптимального управления психическим развитием учащихся. В настоящее время возможности образовательной среды с целью формирования толерантности используются, на наш взгляд, недостаточно.

Методологическая основа исследования

Работа выполнена в рамках методологических принципов системно-субъектного подхода (В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко [8, 9]), который гармонично интегрировал традиции системного (Б.Ф. Ломов), комплексного (Б.Г. Ананьев) и субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, В.В. Знаков) подходов в психологии.

Материалы и методы

Опишем алгоритм проведения эмпирического исследования.

I этап: выявление личностных предикторов формирования толерантности подростков в контексте инклюзивного образования.

Перед началом работы исследователь ознакомился с классными коллективами и устанавливал контакт. В процессе исследования работа велась в групповой форме в отдельном помещении образовательного учреждения. Далее опишем этапы исследования:

На первом этапе со всей выборкой испытуемых участвующих в исследовании проводилось тестирование. Работа велась с необходимыми перерывами для отдыха, общее время выполнения заданий на данном этапе составляло от 40 до 180 минут.

Полученные данные подверглись статистической обработке. Установлены взаимосвязи, влияние каждого фактора по отдельности и совместно.

II этап – рандомизация испытуемых – формирование контрольной и экспериментальной групп. При планировании дизайна экспериментального исследования использовалась двухфакторная схема планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» – обследование испытуемых до начала занятий по программе, после их окончания и спустя шесть месяцев. Межгрупповые факторы – принадлежность испытуемых к группам: контрольной и экспериментальной.

1 группа – контрольная. Она была сформирована из обучающихся инклюзивных классов, с которыми не проводились занятия. В контрольных школах уделяется внимание комфортному обучению и воспитанию детей, однако специальные программы, направленные на формирование толерантности не проводятся.

2 группа – экспериментальная. В нее вошли инклюзивные классы экспериментальных школ. С детьми данных классов проводились занятия по программе.

III этап – разработка программы формирования толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

IV этап – проведение цикла занятий по авторской психологической программе с детьми, обучающимися в инклюзивных классах школ экспериментальной группы.

V этап – диагностический этап, проведение замера в контрольной и экспериментальной группе сразу после окончания занятий по программе и спустя шесть месяцев после проведения занятий по программе для установления отсроченного эффекта.

Характеристика выборки. Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля и Ярославской области. Соответствие эмпирических результатов общепринятым научным критериям достигалось, путем использования

репрезентативных выборок испытуемых. В качестве испытуемых в исследовании приняло участие 335 школьников – учащиеся 7 и 8 классов в возрасте от 13 до 16 лет (170 девочек и 165 мальчиков).

Методическое обеспечение исследования. Исходя из поставленных в исследовании задач сформирован методический аппарат работы. Методики подбирались в соответствии с уровнями модели психического, подбор психодиагностических методик мы осуществляли, опираясь на работы Е.А. Сергиенко [9].

1. Для диагностики уровня понимания собственного внутреннего мира мы отобрали следующие методики:

- Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин).
- Методика исследования самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев, 1989 г.).
- Тест «Самоконтроль в общении» (М. Снайдер).
- Опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И.А. Баева).

2. Для диагностики уровня понимания внутреннего мира другого мы подобрали следующий психодиагностический аппарат:

- Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова).
- Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко).

3. Для диагностики уровня понимания физического мира вокруг мы подобрали следующий методический инструментарий:

- Опросник уровня агрессивности (А. Басс, А. Дарки) на русский язык опросник стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой в 2005 году.
- Наблюдение в процессе взаимодействия, в рамках занятий по программе.

Математико-статистические методы: обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS 22.0. Использовались процедуры: описательных статистик; корреляционного анализа по Пирсону; t-критерия Стьюдента для независимых выборок; регрессионного анализа; процедура ОЛМ-повторные измерения.

Разработка конкретных занятий каждого из уровней и подбор упражнений для каждого занятия осуществлялся по следующим направлениям: работа с тактильной системой; с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений; с органами чувств: ароматерапия и музыкотерапия; занятия на природе.

Необходимо отметить, что каждое из направлений дублировалось в разных уровнях модели психического, но не находило сходства с аналогичными направлениями другого уровня. Например, работа с тактильной системой в

блоке первом предполагала исследование собственных телесных ощущений, во втором блоке работа с тактильной системой происходила посредством взаимодействия с окружающими, через учет их потребностей; в третьем блоке работа изолированно с тактильной системой не проводилась, однако данная сенсорная система активизировалась на разных видах занятий.

Содержание включенных в программу упражнений основано на принципах сенсорной интеграции [1, 3] и предполагают получение разнонаправленного сенсорного опыта. Это позволяет сформировать подростку личностный фундамент понимания другого, на который он может опираться в будущем при формировании новых социальных стереотипов, в частности толерантного, принимающего и понимающего отношения к другим людям, в том числе, отличным от него.

Результаты

В ходе регрессионного анализа получены следующие результаты: предикторами формирования общего индекса толерантности стали следующие: «самоконтроль в общении» ($\beta=0,428$, $p=0,001$), «самоотношение» ($\beta=0,249$, $p=0,001$), «ситуативная тревожность» ($\beta=0,191$, $p=0,001$), «психологическая безопасность» ($\beta=0,048$, $p=0,021$), «индекс агрессивности» ($\beta=0,051$, $p=0,017$), «личностная тревожность» ($\beta=0,033$, $p=0,056$). Регрессионный анализ показывает, что значимость вычисленных коэффициентов достаточно высока ($p<0,05$).

Наиболее весомыми предикторами формирования толерантности у подростков являются следующие компоненты: «самоконтроль в общении» ($\beta=0,428$, $p=0,000$), «самоотношение» ($\beta=0,249$, $p=0,000$) и «ситуативная тревожность» ($\beta=0,191$, $p=0,000$), далее обсудим каждый из предикторов.

Полученная модель статистически значима, мы можем ее применять для прогнозирования эффекта занятий по программе формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования. Результаты регрессионного анализа подтверждают предварительную гипотезу о том, что существует связь между каждым из предикторов с зависимой переменной.

Построенная регрессионная модель обладает достаточной надежностью. Можно сделать вывод о том, что если воздействовать на эти параметры посредством программы, то мы сформируем толерантность у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

В процессе оценки эффективности программы проведена статистическая процедура дисперсионного анализа. Оценивались показатели до начала занятий по программе, сразу после ее окончания и спустя 6 месяцев, отдельно в контрольной и экспериментальной группах. В следующем разделе настоящей статьи им дана интерпретация:

Обсуждение и заключения

Наиболее весомыми предикторами формирования толерантности у подростков являются: «самоконтроль в общении», «самоотношение» и «ситуативная тревожность».

Самоконтроль личности проявляется в способности человека контролировать свои реакции на внешние раздражители, сдерживать импульсивность в поступках, а, значит, более трезво относиться к окружающему миру. Самоотношение также сильно взаимосвязано с толерантностью, поскольку подросток, имея определенную мировоззренческую позицию, воспринимает себя целостным. Ситуативная тревожность – также ожидаемый предиктор, так как в ситуации безопасности любому человеку проще спокойнее реагировать на проявления другого.

Построенная регрессионная модель обладает достаточной надежностью. Можно сделать вывод о том, что если воздействовать на эти параметры посредством программы, то мы сформируем толерантность у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

В процессе составления программы нами был разработан цикл занятий, направленных на развитие различных аспектов внутреннего мира подростков, имеющих типичное развитие и детей с ОВЗ, которые, являясь структурными элементами модели психического, согласно результатам проведенного исследования, являются предикторами формирования толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных классах

Теоретической основой программы формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования является модель психического, представленная в работах Д.Х. Флейвелла, Е.И. Лебедевой, Е.А. Сергиенко. *Данный подход будет использоваться нами как объяснительный принцип подбора формирующих упражнений, а также для интерпретации полученных результатов.*

Важнейший аспект модели психического — это осознание того факта, что собственное психическое состояние не тождественно психическому состоянию другого человека.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины общего индекса толерантности в экспериментальной группе ($F=30,763$; $p=0,001$). В контрольной группе статистически достоверных изменений величины общего индекса толерантности после повторного и отсроченного замера дисперсионный анализ не обнаружили ($F=0,006$; $p=0,994$).

Это означает, что индекс толерантности увеличился в экспериментальной группе после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает.

Обнаружено, что индекс толерантности увеличивается после проведения комплекса мероприятий по программе и повторного тестирования. Более того, психологический эффект от занятий по программе сохраняется и дисперсионный анализ не обнаруживает статистически достоверных изменений индекса толерантности, спустя шесть месяцев после окончания занятий. Это говорит о том, что занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели положительный результат. Наша гипотеза подтверждается. Полученные данные еще раз эмпирически подтверждают предположения Г.У. Солдатовой о формировании толерантной личности [11, 12]. Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который подросток получает в процессе групповой работы, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Важной задачей занятий программы являлось формирование позитивного отношения к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Быть толерантным к себе, также означает развитие способности не предавать себя и свои интересы. Мы, вслед за Г.У. Солдатовой [12], рассматриваем этот комплекс самоотношения личности как необходимое условие позитивного отношения к другим и доброжелательного отношения к миру.

Развитие личности способствует проявлению толерантности, поскольку черты зрелой личности включают в себя ориентацию на общечеловеческие ценности, креативность, независимость суждений, уважительное отношение к чужой точке зрения, стремление способствовать развитию других людей. Таким образом, формирование толерантности может пониматься нами, как программа развития личности.

Опыт института коррекционной педагогики российской академии образования [6] свидетельствует о том, что родители в массе своей не хотят заниматься ребёнком. Н.Н. Малофеев [6] справедливо отмечает существующую в обеспеченных семьях проблему взаимоотношений, а именно – в таких семьях родительская любовь, заинтересованность заменяются покупкой дорогих игрушек, наймом воспитателей и репетиторов. Помочь особому ребёнку, прежде всего, маленькому ребёнку, почти невозможно без включения в коррекционную работу его близких.

В целом, на основании полученных эмпирических данных в рамках реализации методологии системно-субъектного подхода исследования можно заключить: результаты позволяют надеяться, что дальнейшее использование предложенных нами занятий психологической программы или аналогичных психологических технологий может и должно быть перспективным в воспитании детей и построении инклюзивной культуры образовательной организации. Это задача для педагогов, психологов, педагогов-психологов и

руководителей образовательных организаций, которые могут и должны попытаться внести свою лепту в процесс формирования гуманной толерантной личности при помощи специальных психологических технологий.

Инклюзивное образование предоставляет перспективы для такого развития общества, при котором границы между людьми разных социальных групп стираются. Имея опыт взаимодействия с людьми с ОВЗ и инвалидностью, общество перестанет негативно относиться к детям с ограниченными возможностями здоровья и предоставит им возможность для полноценного развития и включенности во все сферы общественной жизни. Это окажет позитивное влияние на развитие общества в целом, так как уровень социальной напряженности и разногласий между социальными группами будет снижаться. Проводимая нами коррекционная работа с детьми имела своей целью формирование у подростков способности активно защищать права человека, выражать протест против любых форм дискриминации. Наша задача – не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, но и сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная толерантность, которая предполагает позитивную направленность личности, креативность и развитие способности контролировать свои поступки в отношениях между людьми в соответствии с формулой: понимание и принятие, плюс сотрудничество.

Список источников:

1. Айрес Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2018. – 272 с.
2. Асмолов А.Г. Мы обречены на толерантность // Семья и школа, 2001, №11.
3. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. Перевод с английского Д.В. Ермолаев, Е.М. Мельникова (14–17 главы). Научное редактирование Д.В. Ермолаев. Второе издание. Москва, Теревинф, 2018.
4. Кашапов М.М., Волченкова А.А. Когнитивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2015. Т. 25. Вып. 4. С. 75-80.
5. Кашапов М.М., Волченкова А.А. Когнитивные компоненты подростковой креативности в конфликте с учителями // «Психология в странах АТР (Азиатско-Тихоокеанский регион): Человеческий фактор развития» Научно-политическое издание. Т 1 (1) 2015. С. 50 – 55.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ИНСТИТУТА СЕМЬИ КАК ОСНОВА КОМПЛЕКСНОЙ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО КРИЗИСА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. В статье даны предложения по формированию долгосрочной и комплексной социальной стратегии выхода из демографического кризиса в современной России. Основой стратегии предлагается считать изменение социальной нормы организации института семьи от нуклеарной к расширенной, которое должно привести к значительному увеличению рождаемости. Рассматриваются факторы влияния структуры расширенной семьи на показатели рождаемости. Предлагается широкий комплекс мер, необходимых для развития института семьи.

Ключевые слова: демографическая катастрофа, кризис, рождаемость, семья, расширенная семья, постурбанизация.

Abstract: The article gives recommendation on the formation of a long-term and comprehensive social strategy for overcoming the demographic crisis in modern Russia. The basis of the strategy is proposed to consider a change in the social norm of the organization of the family formation from nuclear to extended, which should lead to a significant increase in fertility. The factors of the influence of the extended family structure on fertility indicators are considered. A wide range of measures is required to develop of the family social institute.

Key words: demographic catastrophe, crisis, fertility, family, extended family, post-urbanization.

В России на сегодняшний день сложилась крайне сложная демографическая ситуация. Население страны стремительно сокращается. За 2018 год убыль населения составила 218 тысяч человек, за 2019 год – около 300 тысяч [4].

Определению причин такого положения вещей посвящено множество работ [См., например: 5; 6; 9]. Первыми в числе этих причин принято указывать «демографические ямы» периода Великой Отечественной Войны а позднее перестройки, разрушение единого советского социокультурного пространства, общее изменение репродуктивного поведения в связи с рыночными преобразованиями. Также современная ситуация осложняется рядом усугубляющих факторов: буксованием реформы здравоохранения, вхождением в моду уже отжившего на Западе тренда чайлд-фри, ростом негативного репутационного рейтинга Русской Православной Церкви, поддерживаемым СМИ и некоторой частью интеллигенции, а также продолжением процесса неорганизованной урбанизации, продолжением наркотизации молодежи и другими. Самой же важной проблемой, которая была актуализирована во время

обсуждения поправок к Конституции в соответствии с предложениями Президента РФ, является снижение популяции именно русского народа, потери которого в общих цифрах за последние 30 лет составляют 18 млн. человек [1].

У нас далеко не решена проблема снижения общего коэффициента смертности населения, что связано с рядом вопиющих фактов: ужасающая статистика смертных случаев в авариях и ДТП, огромное количество смертей, связанных с употреблением алкоголя, эпидемия ВИЧ и СПИД, неутешительная статистика самоубийств, очевидная неэффективность борьбы с основными причинами смертности населения страны – сердечно-сосудистыми заболеваниями и онкологией. Тем не менее, даже преодолев эти проблемы, мы не сможем обеспечить устойчивого прироста населения.

Корень проблемы заключается в низкой рождаемости. Сейчас по статистике на одну семью приходится не более 1,5 ребенка, что означает неспособность населения даже к достаточному самовоспроизведению [3]. Следует не согласиться с теми, кто считает катастрофические цифры убыли населения последних двух лет временным явлением. Да, демографическая яма 90-х имеет место, но за весь период нулевых всего пару лет наблюдался естественный прирост населения на базе позднесоветского «бэби-бума» и то на уровне статистической погрешности. Дальше было только хуже, в будущем у нас уже не будет подобной поддержки из прошлого, и ситуация не выправится сама собой. Единственный способ выхода из кризиса – двукратное увеличение рождаемости.

Но такая задача не может быть решена исключительно мерами материального стимулирования или точечными решениями. Столь масштабное изменение демографической структуры возможно только в случае комплексного преобразования целого ряда социальных институтов. Для того, чтобы это понять, необходимо просто представить те факторы, которые препятствуют естественному желанию людей заводить детей помимо нехватки материальных средств: нехватка свободного времени, нехватка физического пространства для жизни, нехватка физических сил и здоровья, субъективное непонимание истинного счастья материнства и отцовства, субъективное неприятие счастья ответственности. Для того, чтобы человек захотел завести нескольких детей, он должен сам вырасти в определенной социальной конфигурации, которую невозможно создать паллиативными средствами.

В этой связи следует поставить вопрос о демографии гораздо шире, нежели он ставится на официальных слушаниях и в выступлениях высокопоставленных лиц. Долгожданное, сильное по содержанию и объему планируемого финансирования в части национального проекта «Демография» послание Президента страны Федеральному Собранию определяет меры, необходимые для преодоления демографического кризиса, но и они пока недостаточны.

Если же говорить о национальном проекте «Демография», то сама формулировка «Национальный проект» выдает временный и специфический характер планируемых мероприятий. В то время как демография является куда более масштабным вызовом. Во-первых, речь идет непосредственно о вопросах суверенитета и национальной безопасности в условиях стратегического геополитического и цивилизационно-исторического положения России. То есть на карту, по сути, поставлено существование особого социокультурного порядка организации физического и символического пространства самоуправления множества народов на огромной территории. Во-вторых, в связи с этим, проблема демографии не есть только проблема воспроизводства населения, а есть, прежде всего, проблема плодотворного воспроизводства определенного ценностного и нравственного человеческого потенциала. Потенциала, заложенного в русской культуре, как наднациональном образовании. Речь идет о традиционных ценностях, связанных с понятиями семьи, рода, традиционных религий, хозяйственности, ответственности, патриотизма, чести, христианской нравственности и совести, коллективизма, сотрудничества и взаимовыручки. Более того, очевидно, что продолжение жизни культурного пространства России требует дальнейшего распространения его главного цивилизационного атрибута – русского языка. А это значит, что демографическая проблема оказывается связана напрямую со сферами образования, просвещения, культуры в целом.

Личность включается в процесс воспроизводства народа и нации посредством сложной системы социальных связей, но не напрямую через взаимодействие с макроинститутами, а через промежуточную структуру. Такой структурой исторически является семья. В этой связи я считаю, что *основным фактором прорыва на демографическом направлении должен стать именно институт семьи.*

Обычно в социальной науке дается общее определение семьи как социального института, базовой ячейки общества, характеризующейся добровольным вступлением в брачные отношения, взаимосвязью общности быта, стремлением к рождению и воспитанию детей. В частности, видный английский социолог Э. Гидденс под семьей (точнее, нуклеарной семьей) понимает группу людей, связанных прямыми родственными отношениями и ведущих домашнее хозяйство, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми [10. С. 331-332]. Подобные определения можно считать описательными, дескриптивными, они фиксируют общие черты исторического института семьи. В случае вызовов, связанных с необходимостью выработки политической стратегии приумножения населения страны с опорой на институт семьи, необходимо использовать скорее нормативные или прескриптивные определения семьи. То есть мы должны говорить не о том, какая семья на сегодняшний день является нормой, а о том,

какой должна быть семья для того, чтобы этот институт в своем функционировании мог этим вызовам соответствовать. В то время как на сегодняшний день в нашем атомизирующемся обществе семья превращается в микроструктуру, что не дает ей возможности обеспечивать органичный переход в социальном взаимодействии от личности к обществу, а значит не дает возможности и для демографического рывка.

В современной отечественной литературе уже идет дискуссия о нормативном понятии семьи в контексте демографической проблемы [См., например: 7; 8]. В расширенном виде нормативное определение семьи видится следующим образом. Во-первых, семья понимается в данном случае не как элементарная ячейка общества, пара, или пара с детьми, а как потенциально большая семья, включающая несколько поколений плюс семейное хозяйство на земле. Это - семья как расширяющаяся энергетическая единица общества, обладающая большей социальной валентностью, нежели принято понимать. Речь идет о семье-общине, о семье как начале рода. Во-вторых, очевидно, что не только семья в данном случае необходима для воспроизводства новых поколений, а и наоборот, это воспроизводство необходимо для процесса становления такого типа семейственности. По сути, целью государственной политики должно стать полноценное создание среднего класса из крупных семей, обладающих синергетически увеличенными экономическим, социальным и культурным капиталами. Только такая двойная работа позволит нам обеспечить приумножение населения. В настоящее же время прирост населения страны осуществляется за счет прежде всего бедных, многодетных семей.

Именно в этой связи не просто поддержание и сбережение, а преобразование института семьи должно стать основой демографической политики современной России. А политика эта должна быть направлена не на бессмысленное увеличение рождений, а на системное создание социальных условий для многодетной и многопоколенческой семьи-общины как нормы, а значит создания по сути новой социальной структуры. Такая политика требует уже не просто политической воли, а в известной степени политического мужества.

Приведенное выше понимание расширенной семьи должно быть рассмотрено более подробно с точки зрения конкретных факторов воздействия на демографическую ситуацию.

Расширенная семья – и есть социальный институт в полном смысле слова, в то время как нуклеарная семья сегодня является таковым лишь номинально. Речь идет о том, что для выполнения известных функций, институт семьи должен иметь определенную протяженность как на горизонтальном, пространственном уровне, так и на уровне вертикальном, то есть временном. Семья, если использовать термина выдающего русского филолога М. Бахтина, –

есть хронотоп. Что касается первого, семья должна иметь достаточное физическое пространство, а еще лучше несколько пространств при постоянных перемещениях между ними, для того, чтобы иметь возможность организовать хозяйственную деятельность, которая является основой процесса социализации. Социализация – есть опыт и труд, а точнее опыт и труд совместной, коллективной деятельности. Поэтому для того, чтобы именно расширенная семья стала основой социальной структуры российского общества, необходимо поднять вопрос о необходимости предоставления нашим гражданам возможности льготного приобретения земли в собственность. Одновременно с этим, необходимо наконец начать работу по организации неконтролируемого сегодня процесса урбанизации. Большая семья, получившая крупный земельный участок, должна стать социальной основой процесса постурбанизации – расширения городов не вверх, а вширь. При этом необходимо понимать, что опыт одноэтажной Америки показал свои серьезные недостатки, и речь должна идти скорее о создании малоэтажных микроцентров со своими точками экономического и культурного роста. В идеале расширенная семья в современном обществе – в экономическом смысле уже не может ограничиваться натуральным хозяйством (сегодня для этого нет мотивации), а скорее может быть организацией семейного бизнеса. Влияние увеличения физического пространства на рождаемость сегодня стало очевидно. Известен прецедент Сахалина, где региональные меры поддержки, связанные с предоставлением многодетным семьям жилья, возымели свое действие: с 2011 по 2016 годы средний коэффициент рождаемости вырос здесь с уровня 1.56 (ниже среднероссийского) до 2.16. Следующим шагом должно стать решение вопроса о земле.

Во временном отношении, расширенная семья должна включать несколько поколений. Только в этом случае новые поколения будут иметь непосредственный опыт счастья, связанного с рождением, воспитанием, совместной жизнью. А отсюда в социальной структуре российского общества будет культивироваться установка на многодетность, проистекающая из конкретного социального опыта.

Многие факторы снижения рождаемости могли бы быть компенсированы в случае развития института расширенной семьи. Так, именно потому что наши семьи, как правило, малочисленны и не образуют сложных социальных связей, мы имеем совершенно невероятную статистику по разводам. На 1000 браков в 2016 году приходилось 895 разводов, хотя следует признать, что этот показатель к настоящему времени несколько улучшился. При норме расширенной семьи это было бы невозможно. Далее, именно расширенная семья никогда не сможет стать «нетрадиционной», опасность чего стала обсуждаться в последнее время в связи с новомодными течениями конструируемого гендера и транссексуальности. Да, семья из двух человек

может состоять из кого угодно, они даже могут усыновить детей (если это не запрещено законодательством), но стать социальной основой общества такая семья не способна, потому что она не способна обеспечивать постоянство воспроизводства потомства в глобальном измерении. А, значит, норма такой семьи означает гибель самого общества.

В целом, расширенная семья должна представлять такую структуру, которая бы естественным образом вызывала желание у ее членов увеличивать свое потомство и создавать новые расширенные семьи. В некотором смысле перед нами стоит задача запустить самовоспроизводящуюся структуру. Расширенная семья должна стать той силой, которая преодолет большинство препятствий для понимания людьми гарантированного счастья, которое приносят дети.

Помимо преобразования нормы института семьи, создания неотрадиционалистской модели семьи, государство не должно забывать о некоторых важных проблемах, влияющих на демографию. Как уже было сказано, одним из серьезных факторов, влияющих на нежелание молодых людей заводить семью, а девушек – рожать детей, является нехватка здоровья и физических сил. Очевидно, что современные социальные практики, связанные в основном с сидячим образом жизни, делегированием физической активности технологическим костылям, использованием суррогатов в качестве питания, являются серьезным вызовом здоровью нации. И прежде всего потому, что здоровье – это залог возрастания и длительного сохранения сексуального энергетического потенциала, необходимого для воспроизводства новых поколений. Развитие института расширенной семьи, связанной с необходимостью ведения крупного и желательно связанного с землей, хозяйства, очевидно предполагает постепенное решение этой проблемы. Но уже сейчас государство должно обратить на это внимание. Нельзя не отдать должное в этой связи устойчивому тренду на развитие спорта, существующему в нашей стране.

Еще одним серьезнейшим препятствием для естественного прироста населения России является беспрецедентное распространение неконтролируемого регулирования рождаемости посредством контрацептивов и абортов. Сегодня абортами заканчиваются более 60% всех беременностей российских женщин. При этом теряется здоровье и происходит геноцид нации: около 10% женщин после абортов становятся бесплодными, а многочисленные коммерческие фирмы не отговаривают (как раньше гинекологи), а уговаривают прибегнуть к их услугам и сделать такую операцию. Их основа процветания – чем больше абортов, тем больше денег. Они даже могут не вести статистики. По независимым подсчетам, ежегодно в России от абортов погибают 8 миллионов нерожденных детей. Социологи отмечают, что 70% женщин в возрасте старше 50 лет сожалеют о том, что в молодости сделали аборт [1]. Развитие института

расширенной семьи, безусловно, создаст основу для преодоления этой ситуации. Помимо прочего, причинами аборта как социального феномена являются отсутствие должного уровня социальной сплоченности, отсутствие поддержки, прежде всего, на межличностном уровне. Именно семья создает систему внутреннего контроля и безопасности одновременно с организацией доверия. Тем не менее, уже сейчас для решения этой проблемы должны быть задействованы и иные меры. В частности, на мой взгляд, необходимо ужесточить уголовную ответственность за оказание услуг по прерыванию беременности для тех организаций, которые не получили соответствующего государственного разрешения, а также усложнить процедуру получения такого разрешения.

Также, несмотря на очевидность кризиса, следует отметить, что для демографического рывка в России есть целый ряд предпосылок. Часть из них имеет отношение к культуре. Так, в нашей стране сохраняется массовая положительная установка на брак в противоположность внебрачному союзу, а также положительная установка на ребенка как обязательную составляющую семьи. Задача скорее стоит в том, чтобы нормой для такой установки было определенное количество детей, а именно трое. Далее, некоторые объективные характеристики современного российского общества в отношении демографии имеют амбивалентную силу воздействия. Так, увеличение продолжительности жизни и так называемое старение общества (ООН прогнозирует увеличение среднего возраста в России с 39,6 года в 2020 году до 44 лет к 2035 году) может стать положительным фактором в двух смыслах. Во-первых, помимо очевидного в этом случае общего снижения смертности, речь идет об увеличении среднего возраста фертильности. Так или иначе, общемировое историческое движение перехода от общинного сознания к личному с неизбежностью будет требовать от женщины социальной самостоятельности, а значит соответствующих временных и энергетических затрат. Поэтому, помимо мер по всемерной поддержке молодой семьи, необходимо выстроить культурную и экономическую конфигурацию общества так, чтобы, даже посвятив существенную часть своей жизни социальным достижениям, женщина считала бы необходимым и достойным родить, как минимум, троих детей, и имела для этого все возможности. На решение данной задачи, в том числе, должна быть ориентирована соответствующая политика в сфере здравоохранения.

Можно также воспользоваться в демографических целях доминирующей сегодня культурной моделью, согласно которой человек стремиться к постоянному омоложению себя, преследует всегдашнюю остроту ощущений, «заботится о себе» по выражению философа М. Фуко. Именно дети могут стать таким мощным новым опытом и стимулом для того, чтобы «чувствовать себя живым», для людей, потративших молодость на более утилитарные занятия.

Приближаясь к подведению итогов, следует еще раз подчеркнуть, что Президентом страны недавно приняты существенные меры, направленные на решение демографической проблемы. Речь идет о продлении материнского капитала, увеличении материнского капитала за третьего ребенка, увеличении детских пособий, создании льготных условий ипотеки для многодетных семей. Но, тем не менее, эти меры выглядят тактическими, направленными на индивидуальную поддержку семей. В то время как стратегической целью должно стать преобразование именно самого института семьи.

Для реализации этой стратегической цели я предлагаю комплекс мер, отчасти соответствующих резолюции международной научно-практической конференции «Демографическая ситуация в России: риски и перспективы» [3, С. 7-14] и существенно дополненных:

1. Увеличить объем инвестиций в семейную политику до 2% ВВП с перспективой увеличения до 3-4% ВВП и поддержать молодые многодетные семьи;

2. В структуре финансирования по федеральным проектам национального проекта «Демография» «Финансовая поддержка семей при рождении детей» и «Содействие занятости женщин» создать условия для дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет;

3. В рамках национального проекта «Демография» необходимо разработать новый федеральный проект «Многодетная страна», в который включить меры поддержки многодетных семей, инициированный В. Путиным в рамках президентского Послания и дополнительные меры на основе успешной региональной и международной практики;

4. Разработать критерии выделения категории расширенной семьи и определить статус кандидатов в расширенные семьи. Ввести отцовский (семейный) капитал в размере действующего материнского (семейного) капитала, который должен выплачиваться один раз при рождении третьего или следующих детей, при условии, что все три ребенка рождены и воспитываются в одной семье в зарегистрированном браке (отметим, что это крайне важно и в контексте такого явления как безотцовщина); Постановить, что средства отцовского капитала могут быть использованы на покупку земельного участка, строительство загородного дома или открытие семейного бизнеса на земле;

5. Разработать меры стимулирования создания семейных хозяйств на земле, современных аналогов родовых гнезд и поместий включая субсидирование освоения земельного участка, льготное подключение к основным типам коммуникаций;

6. Поставить вопрос о разработке системы семейных кооперативов, советов семей, предоставления крупным семьям расширенных политических прав в структуре местного самоуправления;

7. В рамках системы образования инициировать возможность создания «земских школ», предполагающих возможность детям из крупных загородных семейных сообществ учиться на природе. Инициировать программу «земский учитель».

8. Обеспечить доступное высшее профессиональное образование для детей из многодетных семей. В условиях целевого контракта использовать опыт Сахалинской области в данной сфере;

9. Разработать федеральную программу «Обеспечение жильем многодетных семей» на основе регионального и международного опыта, в соответствии с которой при рождении третьего ребенка семье предоставляется ипотечный кредит под 0% годовых или жилое помещение на условиях субсидированного найма с погашением до 50% стоимости;

10. Дополнительно к ежемесячной денежной выплате (ЕДВ) на третьего ребенка ввести ежемесячное пособие в размере 2,5 тыс. рублей на каждого ребенка в многодетной семье;

11. Ввести меры поддержки семейных детских садов и яслей, в которых многодетная мама работает няней или воспитателем;

12. Поддержать региональные программы демографического развития в регионах с неблагоприятной демографической ситуацией, включающие в себя: поддержку рождения третьих и последующих детей и многодетных семей; поддержку молодых семей; создание условий для повышения экономической устойчивости семей с детьми, совмещения обязанностей по воспитанию детей с трудовой занятостью; реализацию региональных программ по снижению бедности и неблагополучия семей с детьми, в том числе с использованием механизма социального контракта.

13. Внести в программу развития информационной политики задачу по распространению через средства массовой информации положительного опыта жизни расширенных семей. Инициировать создание специального телеканала, посвященного семье и детству. Выделить в рамках проектов субсидирования Фондом кино средства на поддержку кинопродукции, тематически связанной с созданием привлекательного образа семейной жизни;

Высокая роль семьи в жизни каждого человека и гражданина сегодня имеет судьбоносное значение для будущего развития России. И когда говорят, что в России нет национальной идеи – это, на мой взгляд, не совсем так, или совсем не так. Она есть! Она была высказана и обоснована еще Михаилом Ломоносовым и Дмитрием Менделеевым – это идея сбережения и приумножения русского народа, патриотического отношения к нашей Родине. И главную функцию воспроизводства населения и патриотической преемственности поколений выполняет семья, ведь с нее начинается все.

Список источников:

1. Воронцов А. В. Демографическое состояние русского народа / Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и путь их решения. Труды XIII всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Т. 13, Ч. 1. 2019.
2. Воронцов А. В., Глотов М. Б. Демография: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2017.
3. Демографическая ситуация в России: риски и перспективы / Под. ред. А. В. Воронцова. Спб.: Астерион, 2020.
4. Интернет-ресурс «Rbc.ru». Режим доступа: <http://www.rbc.ru/newspaper/2019/08/20/5d5abca09a7947a330290195>
5. Калмыков Н. Н., Логинова Н. Н., Харчикова Н. В. О демографической ситуации в России: анализ, проблемы и перспективы развития // Инвалиды и общество. 2018. №2. С. 62-73.
6. Короленко А. В. Основные черты современного демографического кризиса в России и пути его преодоления // Проблемы развития территории. 2014. №2(70). С. 79-94.
7. Новоселова Е. Н. Равенство институтов семьи и государства как необходимое условие преодоления глобального демографического кризиса // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2014, №2, С. 108-118.
8. Новоселова Е. Н. Судьба традиционной семьи в эпоху прогрессирующего эгоизма [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2013. №2. С. 106-123. Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/467797>
9. Родионова Н. А. Демографический кризис в России в контексте общественной трансформации // Россия и современный мир. 2012. №4. С. 134-141.
10. Giddens A. Sociology. 6-th ed. L.: Cambrige, 2012.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация: наиболее многочисленную категорию из детей, рождающихся с различными психическими и соматическими нарушениями в развитии, составляют умственно отсталые дети.

Большое значение имеет создание благоприятных психолого-педагогических условий обучения, что способствуют развитию умственно отсталых детей.

В процессе обучения умственно отсталых детей необходимо использовать различные приемы, направленные на коррекцию познавательной сферы, нарушений моторики, отклонений в поведении, интеллектуальной и эмоционально-волевых сферах, что в последующем позволит выявлять возможности и индивидуальные способности учащихся, формированию навыков учебной и трудовой деятельности, навыков самостоятельности.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, формы проявления олигофрении, приемы обучения.

Abstract: the most numerous category of children born with various mental and somatic developmental disabilities are mentally retarded children.

The great importance is the creation of favorable psychological and pedagogical conditions for learning, which contribute to the development of mentally retarded children.

In the process of teaching mentally retarded children, it is necessary to use various techniques aimed at correcting the cognitive sphere, impaired motor skills, behavioral abnormalities, intellectual and emotional-volitional spheres, which will subsequently reveal students' opportunities and individual abilities, the formation of educational and work skills, skills independence.

Key words: mentally retarded children, manifestations of oligophrenia, learning techniques.

Термином «умственная отсталость» в отечественной коррекционной педагогике обозначается как стойко выраженное состояние познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы.

Наиболее многочисленную группу среди умственно отсталых детей составляют дети - олигофрены. Термин олигофрения был введен в XIX в немецким психиатром Э. Крепилином. (от греч. Olygos - мало и phren - ум).

Олигофрения – стойкое, малообратимое недоразвитие психической, в первую очередь, интеллектуальной деятельности, связанное с временной или приобретенной до трех лет органической патологией головного мозга [6].

Причинами олигофрении могут служить:

1. наследственные факторы, в том числе патология генеративных клеток родителей;
2. внутриутробное поражение зародыша и плода;
3. вредные факторы перинатального периода и первых 3-х лет жизни.

Алкоголизм и наркомания также могут быть причинами умственной отсталости как экзогенного, так и эндогенного характера. В первом случае продукты распада алкоголя и наркотиков (токсины), благодаря общей системе кровообращения матери и плода, через плаценту попадают в организм ребенка и отравляют развивающийся плод; во втором случае длительное употребление алкоголя и наркотиков, а также их злоупотреблений) вызывает необратимые патологические изменения в генетическом аппарате родителей и является причиной хромосомных и эндокринных заболеваний ребенка. К эндокринным отрицательным факторам относятся венерические болезни (сифилис), токсоплазмоз, иммунологическая несовместимость крови матери и плода – полученный по резус-фактору и т.д.

В настоящее время в нашей стране, как и во всем мире, обострилась проблема увеличения числа детей с нарушениями психического и соматического развития. По данным всемирной организации здравоохранения, только 20% новорожденных детей можно отнести к абсолютно здоровым, остальная часть по своему психофизиологическому состоянию либо занимает промежуточное положение между здоровыми и больными детьми, либо страдают нарушениями психического или соматического развития.

Исходя из патогенеза, М.С. Певзнером были выделены четыре формы олигофрении, которые и сегодня наиболее приемлемы для педагогической практики [6]:

Основная форма характеризуется диффузным, но относительно поверхностным поражением коры полушарий головного мозга при сохранности подкорковых образований. Клинические исследования показывают, что у детей с данными нарушениями деятельность органов чувств грубо не нарушена. Также не наблюдаются грубых нарушений в эмоционально-волевой сфере, в двигательной сфере, речи. Данные особенности сочетаются с недоразвитием всей познавательной деятельности. Такие дети чаще всего не осознают поставленной перед ними задачи, не замещают ее решение другими видами деятельности. Особенно проявляется низкий уровень развития абстрактного мышления, что отчетливо проявляется при необходимости установления сложных систем причинно-следственных связей между предметами и явлениями.

Олигофрения с выраженными нейродинамическими нарушениями отличается от основной формы олигофрении. У таких детей проявляется быстрая возбудимость, расторможенность действий, недисциплинированность с

резко сниженной работоспособностью. Также свойственно проявление заторможенности, что вызвано нарушением баланса между процессами возбуждения и торможения в нервной системе.

При коррекционно-восстановительной работе с детьми данной группы в первую очередь используются педагогические приемы, направленные на организацию и упорядочение учебной деятельности. При этом крайне важным является выработать у ребенка заинтересованность и положительное отношение к учебной деятельности, заданию, предлагаемому учителем. Для этого широко используются дидактический материал и игровая деятельность.

Специфическими чертами детей - олигофренов с преобладающим торможением являются вялость, медлительность, заторможенность моторики, характера познавательной деятельности, поведения в целом.

Работая с такими детьми, целесообразно использовать приемы, которые способствуют повышению их активности, что бы дети включились в коллектив, в общую работу, при этом давать задания, с которыми наверняка могут справиться, стимулировать учебную деятельность, поощряя даже самые незначительные успехи.

Олигофрения, осложненная нарушениями различных анализаторных систем (зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речи), характеризуется сочетанием диффузного поражения с более глубокими локальными поражениями различных областей полушарий. Эти дети страдают (в зависимости от локального поражения) сочетанием недоразвитого мышления с нарушением звуко-буквенного анализа, пространственного восприятия. Коррекционная работа с данной группой детей необходимо вести в плане развития у них пространственных представлений и понятий.

Особенностью патогенеза детей-олигофренов последней группы является сочетание диффузного поражения коры головного мозга с преимущественным недоразвитием лобных долей или возможным поражением подкорковых структур. У таких детей на фоне недоразвития познавательной деятельности отчетливо выступает недоразвитие личности в целом. У детей данной группы отмечаются своеобразные изменения поведения. Они не критичны, неадекватны в оценке ситуации, лишены элементарных форм застенчивости, необидчивы. Поведение их лишено стойких мотивов. При полной сохранности сенсорной и моторной стороны речи у таких детей отмечается склонность к подражанию речи взрослых («резонерство») [5].

При диффузном поражении коры полушарий в сочетании с наличием подкорковых очагов имеет место сочетание общего интеллектуального недоразвития с выраженными психопатическими формами поведения. Это наиболее трудные в воспитательном плане дети. Грубые со сверстниками и старшими, недисциплинированные, нередко имеющие патологические влечения,

они не умеют регулировать свое поведение общепринятыми морально-этическими нормами.

Психологу, педагогу и воспитателю необходимы основные современные представления обо всех формах проявления умственной отсталости у детей для правильного понимания клинического диагноза, для постановки и проведения коррекционной работы.

Обучение и воспитание умственно отсталых детей являются частью общегосударственной системы образования [3, 4].

На сегодняшний день в учебном процессе с умственно отсталыми детьми используются различные методы обучения. Если исходить из основных образовательных задач школ то в процессе обучения умственно отсталых детей общеобразовательным дисциплинам одновременно осуществляется коррекция дефектов развития умственно отсталого ребенка, а так же распространение воспитательного воздействия на ход дальнейшего развития учащихся. Другой, не менее важной задачей, которая стоит перед образовательной организацией, где обучаются умственно отсталые дети это подготовка ее учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, т.е. социально-трудовая адаптация.

Исправление недостатков познавательной деятельности умственно отсталых школьников достигается в основном педагогическими средствами в процессе обучения основам общеобразовательных дисциплин и усвоение трудовых умений и навыков. Конкретные пути обучения и воспитания умственно отсталых школьников весьма специфичны.

Наибольшей популярностью у учителей – практиков пользуется следующая классификация методов обучения, используемая при работе с умственно отсталыми детьми:

а) словесные методы (где источником знания является устное или печатное слово) подразделяются на следующие виды: рассказ; объяснение; беседа; дискуссия; лекция; работа с книгой.

б) наглядные методы (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные события и тд.);

в) практические методы (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия);

При работе с умственно отсталыми детьми наиболее эффективными являются такие методы обучения как рассказ, объяснение, беседа, работа с книгой. Устные упражнения способствуют развитию мышления, памяти, речи, внимания учащихся. Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении.

На первом этапе обучения осуществляется общее и речевое развитие учащихся, формируются элементарные навыки чтения, письма, счета, проводится коррекция дефектов развития в процессе обучения его

общеобразовательным дисциплинам, коррекция нарушений моторики, отклонений в поведении, интеллектуальной и эмоционально-волевых сферах.

На следующем этапе обучения выявляются возможности и индивидуальные способности учащихся, формируются навыки учебной и трудовой деятельности, навыки самостоятельности.

Наряду с общепринятыми методами в процессе обучения эффективными являются и педагогические методы коррекции, что включает проведение коррекционной работы через игру, метод коррекции путем рациональной организации класса.

Трудовая деятельность - является одним из важных факторов воспитания умственно отсталых детей. Подготовить умственно отсталого ребенка к труду - это значит сформировать у него мотивационную потребность и готовность трудиться. Процесс формирования трудовой деятельности происходит в процессе игры, учения, технического творчества, бытового и производительного труда. И именно от учителя зависит правильная организация труда с умственно отсталыми детьми.

При организации любой трудовой деятельности необходимо, прежде всего, учитывать индивидуальные особенности детей, их развитие. Педагог согласовывает содержание и формы труда с учебными целями, направляет трудовую деятельность таким образом, чтобы она требовала от учеников проявления своих способностей [2].

При эффективном организации и воздействии приемов трудовой деятельности возможно проявление тех или иных качеств детей, повыситься уровень дальнейшей социальной адаптации.

При организации коллективного, совместного с другими детьми труда умственно отсталый ребенок получает навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает его адаптацию в обществе.

Игра – один из важных приемов, которую успешно используют учителя в целях коррекционного воздействия и развития умственно отсталых детей.

Без специального обучения игровая деятельность у умственно отсталых детей не может занять ведущее место в учебном процессе и служить коррекции и компенсации дефектов развития аномального школьника. Игры умственно отсталых детей носят однообразный характер. Предметы игры, как правило, не вызывают адекватных радостных эмоций.

Обучение игровой деятельности таких детей носит поэтапный характер. Разделу «Игры» не случайно отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых детей. Тем самым, подчеркивается первостепенное значение этой деятельности для развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов умственно отсталых детей [1].

Главенствующее значение отводится сюжетно-ролевым играм. Именно этот вид игры воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты

игры как деятельности. Кроме сюжетно-ролевой игры умственно отсталые дети обучаются дидактическим и подвижным играм.

Перед учителями-предметниками стоят сложные задачи, связанная, с одной стороны, с умением доступно и продуктивно строить учебный процесс, направленный на усвоение предмета умственно отсталыми детьми с использованием традиционных методов, а с другой стороны, использование в работе методов педагогической коррекции. Таким образом, обучение и воспитание умственно отсталых школьников весьма специфично.

Педагог должен быть одновременно и хорошим психологом, достаточно хорошо понимающим особенности психологического здоровья и нездоровья ребенка, понимающим причины и симптомы проявления умственных дефектов ребенка.

При организации учебного процесса с умственно отсталыми детьми необходимо учитывать следующие особенности детей-олигофренов:

1. нестойкость и незрелость эмоциональной сферы;
2. недоразвитие познавательной деятельности и, прежде всего, абстрактного и логического мышления;
3. конкретный и ситуационный характер мышления;
4. затруднение процессов обобщения;
5. затруднение переноса усвоенного в конкретном задании способа действия в новые аналогичные условия;
6. малая подвижность, инертность психических процессов.

Педагог, берущийся за работу с умственно отсталыми детьми должен твердо помнить, что его работа социально необходима, и быть уверенным в корригирующем воздействии педагогических мероприятий. В центре образовательной и вспомогательной работы должен стоять не педагог, который ведет за собой детей (слово педагог содержит, как раз, два греческих корня, которые означают «дитя» и «веду»), а ребенок, который определяет все содержание и все методы работы учителя и воспитателя.

Здесь важным является как тесное сотрудничество с психологом, так и с врачом тоже. Объединение усилий психолога, врача и педагога является важным аспектом работы с психически дефективными детьми.

При обучении умственно отсталых детей необходимо предусматривать передачу элементарных сведений, доступных умственно отсталым школьникам, о вопросах касающихся освещения различных тем в рамках школьной программы: это и изучение живой и неживой природы, об организме человека и охране его здоровья и т.д..

Если рассмотреть на примере преподавания предмета «Естествознание» в школе (8 класс) то основными задачами раздела «Животные» являются:

1) сообщение учащимся знаний о многообразии животного мира, строении и образе жизни некоторых животных, приспособлении их к условиям жизни;

2) воспитание бережного отношения к животным;

3) ознакомление с приемами ухода за животными.

Несомненно, умственно отсталых школьников невозможно познакомить со всеми группами животных и с теми признаками, по которым они объединяются в группы (типы, классы, отряды и др.), поэтому в программе данного раздела продолжается изучение наиболее распространенных и большей частью уже известных учащимся животных и лишь таких признаков их сходства и отличия, которые можно наглядно показать с использованием живых объектов, таблиц, рисунков, а именно: наличие или отсутствие позвоночника, характер кожных покровов, строение конечностей, летательного аппарата, способа размножения (откладывание яиц, икринок, рождение детенышей и их вскармливание и т.д.).

Таким образом, учитывая степень проявления нарушений у умственно отсталых детей коррекционно-педагогическую работу с такими детьми необходимо строить на основе педагогических средств, направленных на активизацию познавательной деятельности, развитие конкретного чувственно-предметного мышления, развитие пространственного и конструктивного мышления на основе многократного повторения, обучению игровой и трудовой деятельности, развития способностей сравнения; использование психолого-педагогических приемов для развития произвольного внимания.

Использованные вышеизложенных методических приемов в учебном процессе способно оказывать как коррекционное воздействие на обучение умственно отсталых детей, так и способствует активизации познавательной деятельности, стабилизации эмоциональной сферы учащихся, проявлению интереса в усвоении и получении новых знаний, концентрации произвольного внимания.

Список источников:

1. *Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых школьников. – М.: Просвещение. 1985. с. 120.*
2. *Иващенко Ф.И. Труд и развитие личности школьника. М.-1998.- 130 с.*
3. *Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М., 1986. с. 249.*
4. *Лерниер И.Я. Диагностические основы методов обучения. – М., 1981. с. 145.*
5. *Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. М., 1960. с. 260.*
6. *Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1980. №3. с. 18 – 28.*

Гайдай М. В., Зайцева Ю. Н., Морозова В. В., Дмитриева А. Д.
ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ БАЛИНТОВСКИХ ГРУПП ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ
ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: В статье представлен опыт работы с родителями детей с ОВЗ в новом формате. Исходя из того, что современные авторы трактуют родительство как отдельный вид человеческой деятельности, характеризующийся эмоциональной напряженностью и способный приводить к выгоранию, как и некоторые виды профессиональной деятельности, был выбран формат балинтовских групп в авторской модификации. Работа по модифицированному варианту балинтовских групп позволила, согласно самооценке 15 матерей-участниц, достичь улучшения эмоционального состояния родителей детей с ОВЗ, создать коллективную поддержку и осуществить совместную проработку нескольких значимых ситуаций, связанных с детско-родительскими отношениями.

Ключевые слова: родители детей с ОВЗ, родительское выгорание, балинтовские группы, групповая работа.

Abstract: the paper presents the experience of working with parents of children with disabilities in a new format. Based on the fact that modern authors interpret parenthood as a separate type of human activity, characterized by emotional tension and capable of burning out, like some types of professional activity, the format of Balint groups in the author's modification was chosen. Work on a modified version of Balint groups allowed, according to the self-assessment of 15 participating mothers, to improve the emotional state of parents of children with disabilities, create collective support and carry out a joint study of several significant situations related to parent-child relationships.

Key words: parents of children with disabilities, parental burnout, Balint groups, group work.

Образовательная система России с 1 сентября 2016 года переживает совершенно новый опыт, связанный с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ). Данный стандарт впервые в истории нашей страны делает возможной инклюзию, обозначает разные варианты программ обучения детей с ОВЗ, ставит акцент на коррекционной работе. В рамках этого ФГОС также происходят и существенные преобразования во всей системе построения взаимоотношений между субъектами образовательного процесса. Например, пункт 1.10 указанного документа сообщает о необходимости учитывать мнение родителей (законных представителей) при смене образовательного маршрута, программ и условий получения образования [8].

Эти изменения требуют пересмотра методов, способов взаимодействия педагогов с родителями детей с ОВЗ. Родители перестают быть объектами, которым специалисты (психологи, дефектологи и проч.) указывают, какой путь в образовании будет логичнее и правильнее проходить их ребенку. Они становятся субъектами, принимающими решения, добивающимися оптимальной самостоятельности ребенка, заботящимися о нем в полной мере — совместно с педагогами и специалистами службы сопровождения.

Семья и родители являются значимыми фигурами жизненного и образовательного пути любого ребенка [1]. Однако для детей с ОВЗ это утверждение имеет дополнительное значение, особый смысл. Сложность сепарации от родителей осложняется заболеванием ребенка. Сама роль родителя становится принципиально другой по сравнению с ролью родителя здорового ребенка. Родители, особенно матери, центрируются на ребенке, который является «семейным симптомом». В процессе выяснения, кто несет ответственность за появление в роду дефекта, обостряются супружеские конфликты, становятся напряженными межпоколенные связи, что проявляется в формировании негативных установок в отношении всего мира и педагогов и школы в частности [6; 7].

Зачастую яркое проявление таких установок свидетельствует о том, что родители эмоционально выгорают, пытаются справиться со сложностями в воспитании детей. Особенно эмоциональному выгоранию подвержены родители детей с ОВЗ, уход за которыми требует много физических и психических сил и энергии. Пытаясь «как следует» позаботиться о ребенке, такие родители (в основном это матери) предпочитают отказаться от трудовой деятельности, остаются дома со своими детьми, занимаются их обучением и реабилитацией. Основным занятием, практически профессией таких родителей становится развитие, образование и забота о ребенке; можно говорить о формировании «профессии родителя» и о том, что она часто сопряжена со значимыми эмоциональными вкладами, строго оценивается обществом и может приводить к выгоранию [2; 3; 11].

В связи с этим в работе с такими родителями необходимо применять принципиально иные методы и технологии. В нашем случае применялся модифицированный метод балинтовских групп.

В русскоязычной литературе на эту тему следует отметить статью М. Хоффмайстер «Вклад Микаэла Балинта в теорию и метод психоанализа» [9] и работу С. А. Кулакова «Супервизия в психотерапии» [4].

Так, в статье М. Хоффмайстер указывается на то, что Микаэл Балинт (1896 — 1970) придерживался психоаналитических взглядов, изучал явление трансфера в отношениях между врачом (психотерапевтом) и пациентом и интересовался межличностными коммуникациями. В 1956 году он и его жена

Энид применили такую методику работы с врачами и социальными работниками, которая получила название балинтовских групп [9].

С. А. Кулаков рассматривает балинтовские группы как один из вариантов супервизии. Такие группы позволяют прорабатывать «слепые пятна» в отношениях с клиентами и пациентами, обеспечивать специалисту коллегиальную поддержку. Не играют роли пол, возраст, стаж работы. Количество участвующих — от 6 до 15 человек. Основной принцип формирования группы — добровольность и заинтересованность в само- и взаимопомощи [4].

Отмечается роль балинтовских групп в сохранении неконфликтных отношений между врачами и пациентами, что профилактирует профессиональное выгорание медиков [10].

Данный метод работы используется для развития саморегуляции и формирования умения решать проблемы. При этом балинтовские группы проводятся в щадящем режиме: без резких оценок и неконструктивной критики, без обострения конфликтов и в доброжелательной манере [5].

За рубежом работа в таком формате используется для психологической подготовки профессионалов в различных областях человекознания.

Так, балинтовские группы специалистов, проводящих ультразвуковую диагностику плода, дают их участникам возможность налаживать связь между соматикой и психикой, обнаруживать новую роль ультразвуковой диагностики в развитии и становлении процессов отцовства и материнства, лучше осознавать риски антенатального периода существования человека. Обычная теперь практика проведения ультразвукового обследования играет жизненно важную роль в эволюции материнских и отцовских процессов, заставляя будущих родителей тревожиться о странностях поведения плода и о неопределенности его человеческой судьбы. Подобно проективному тесту, ультразвуковое исследование (УЗИ) вызывает выброс родительских чувств, усиливая конфликты, присущие пренатальному этапу воспитания. Во время УЗИ родители и специалисты находятся в тесной межсубъектной взаимности. Угроза или подтверждение аномалии плода дает потенциально трагический тон этому ультразвуковому подходу к антенатальной диагностике [12].

Материалы полуструктурированных интервью врачей, участвовавших в балинтовских группах, дают возможность обсуждать темы рефлексии, эмпатии, слепых пятен, ожиданий от врача, принятия, восприятия перспективы и благодарности за индивидуальный опыт. Такой формат работы также побуждает задуматься о таких часто неконтролируемых проблемах, как повторяемость некоторых событий во врачебной практике, беспокойство, неопределенность влияния. Эти результаты свидетельствуют об относительно сложной природе интрапсихических и межличностных навыков, необходимых

для эффективного управления тревожными отношениями между врачом и пациентом [13].

В работе Sternlieb J. L. подчеркивается, что балинтовские группы остаются важным инструментом работы в рамках структурированного группового процесса, помогающего обеспечивать обратную связь участников. Этот автор отстаивает идею о том, что анализ деятельности таких групп должен быть прежде всего качественным [14].

Таким образом, как у нас в стране, так и за рубежом балинтовские группы заслуженно пользуются популярностью. Данный метод получил распространение за счет своей деликатности; он может использоваться для решения специфических задач не только для улучшения взаимоотношений врача и пациента, но и в более широком спектре ситуаций межличностного взаимодействия. В нашем случае это были несколько модифицированные балинтовские группы для родителей.

В целях организации практической работы с родителями детей с ОВЗ использовалось представление о балинтовской группе как особой социальной практике позитивного взаимодействия. Предполагалось, что данная практика позволит улучшать эмоциональное состояние родителей, предотвращать развитие выгорания.

Новизна проделанной работы заключалась в том, что участниками группы были не профессионалы-единомышленники, а родители, матери, люди разного возраста, социального и материального положения, уровня образования. Единственное, что их объединяло — это наличие в семье ребенка с ОВЗ.

Целью работы было улучшение эмоционального состояния родителей детей с ОВЗ за счёт коллективной поддержки и совместной проработки значимых жизненных ситуаций детско-родительского взаимодействия.

При организации групповой работы мы ставили перед собой следующие задачи:

- создать психологически безопасное пространство;
- повысить родительскую компетентность;
- способствовать формированию активной позиции в воспитании ребёнка;
- стимулировать коммуникативную активность;
- способствовать сплочению родительского коллектива;
- развивать умение рефлексировать, доверять, слышать.

В проведенной работе можно выделить несколько этапов.

Первый этап можно обозначить как организационно-подготовительный: происходит изучение родительских ресурсов, мотивация родителей к взаимодействию, подготовка к встрече.

В начале года учителя представили родителям информацию о балинтовских группах и основных правилах её работы. Информирование проводилось в устной и письменной формах. Также в письменной форме

предлагалось дать согласие или отказ на участие в работе такой группы. Были опрошены 22 родителя из 5 классов. 7 человек от участия в предложенной работе отказались. Вероятно, это связано с личными особенностями: стеснительность, боязнь новизны, отсутствие запроса на помощь, недоверие к другим людям.

15 согласившихся родителей (матерей) позволили нам сформировать 3 группы для апробирования работы в балинтовских группах. Надо отметить, что специфика данной категории участников не позволяет проводить подобный вариант взаимодействия в полном соответствии с классическим вариантом. Мы позволили себе некую модификацию процедуры, взяв за основу, как говорилось выше, основные принципы и правила работы в балинтовской группе. В балинтовских группах рассказчик описывает свой случай без предварительной подготовки, мы же предложили родителям заранее обдумать и сформулировать проблему или ситуацию, которая особенно взволновала их в процессе взаимодействия с ребёнком, и которую они хотели бы увидеть со стороны. Анализ запросов позволил выделить 3 основных блока проблем, волнующих родителей детей с ОВЗ:

- «Как распределить родительское внимание между детьми в семье, воспитывающей ребёнка с ОВЗ и младших детей»? Интересно, что данная проблема волнует и многодетные семьи с большим родительским опытом, и семьи, в которых недавно появился младший здоровый ребёнок.

- «Мой ребёнок боится неудач». В основном проблема становится актуальной, начиная со второго года обучения, когда сложность программного материала и интеллектуальные нагрузки возрастают, а ресурсов ребёнка недостаточно для того, чтобы с ними справиться. Невротизация нарастает и у матери, которая видит, что её ребёнок плохо усваивает программу, боится ошибок, порицания, низких отметок.

- «Откуда мне взять терпение?». Самый популярный родительский запрос. Особенно проблема волнует тех мам, чей ребёнок только пошёл в школу, и период адаптации протекает тяжело: ребёнок проявляет вспыльчивость, агрессию, отказывается ходить в школу и т.д.

Проблемы, изложенные родителями, не новы и хорошо известны учителям коррекционных школ. Родители же зачастую не обладают достаточными знаниями, компетентностями и ресурсами для их решения. В круг задач, решаемых балинтовской группой, не входит обучение участников, однако мы решили, что учителю-ведущему группы необходимо подготовить небольшую лекцию для родителей о природе возникновения проблемных ситуаций, отражённых в запросах и возможных путях их коррекции.

Второй, деятельностный этап: работа модифицированных балинтовских групп.

Для встречи было организовано специальное родительское собрание: «Социальные практики как образовательный и воспитательный ресурс». На собрание пришли 15 родителей. Средний возраст мам — 39 лет. Было организовано 3 группы по 5 человек. У каждой группы — свой ведущий-учитель. Учителя-ведущие рассказали ещё раз своей группе об истории создания балинтовских групп и правилах её работы. Слово учителя было направлено на создание безопасной атмосферы в группе и ориентацию участников на эффективную коммуникацию. Далее выбрали того, кто желает рассказать о своей проблеме. Благодаря тому, что родители уже обдумывали волнующие их вопросы на подготовительном этапе, знали о блоке обсуждаемых проблем, им было психологически комфортно вести рассказ, описывая не только ситуацию, но и свои чувства, эмоции и переживания. На следующем этапе высказывались остальные участники группы. Не все были активны, но в целом высказываний было достаточно много, так как описываемые ситуации были близки остальным участникам группы, а может когда-то и пережиты ими. Несмотря на то, что балинтовские группы не предполагают обучения, а только обмен эмоциями и образами, участники нашего тренинга не могли удержаться от советов и описания своих действий в подобной ситуации. Ведущий мягко ориентировал участников на эмоциональную, чувственную сторону обсуждения.

После обсуждения рассказчик поделился своими переживаниями и мыслями, возникшими в процессе обсуждения. Для родителей это непростой этап! Они не привыкли делиться чувствами и эмоциями, наоборот, свои переживания они зачастую прячут очень глубоко. В основном, рассказчик благодарил остальных участников за поддержку, говорил о том, что, оказывается, его проблема актуальна и для остальных. Далее всем участникам предоставили возможность поделиться тем, что им дало это обсуждение, что для них значил этот случай. Не у всех обсуждение вызвало положительные эмоции. Двое родителей отметили, что им тяжело было анализировать проблему, они воспринимали всё близко к сердцу, сочувствовали рассказчику и себе. На заключительном этапе учитель-ведущий предложил для своей группы подготовленный по проблеме материал в виде небольшой лекции: «Особые дети обычных родителей» о взаимоотношениях братьев и сестёр в семьях с особым ребёнком, о стратегиях родительского поведения в таких семьях; «Научите ребенка проигрывать» о формировании правильного отношения к неудачам, о разграничении собственных желаний с желаниями и возможностями ребёнка; «Дети учат терпению» советы психологов, о том, как стать терпеливым родителем. В заключительной части собрания учитель поблагодарил участников, отметив их доброжелательность и смелость.

Заключительный (рефлексивный) этап был посвящен анализу результатов.

Для анализа результатов участники группы заполняли анкеты, давая оценку работы группы по определенным критериям.

Большинство участников высоко оценили работу в балинтовских группах. При описании общего впечатления о деятельности в группе наиболее часто встречались слова «интересно», «никогда такого не слышала», «новый», «сложно». Основным результатом большинство посчитало взаимную поддержку и теплоту.

Большинство родителей (13 человек) отметили улучшение психологического состояния за счёт коллективной поддержки и совместной проработки значимых жизненных ситуаций. Работать далее в таком формате согласились 11 человек из 15. Видимо, участие в тренинге требует от некоторых мам ресурсов, которые очень сложно в себе найти. Те, кто захотел продолжать работу в таком формате, готовы представить для обсуждения свою проблему, стать рассказчиком. Учителя, анализируя свою работу в качестве ведущих группы, отметили, что это очень сложно, хотя и интересно.

Первой трудностью было создать атмосферу безопасности для родителей, чтобы они чувствовали себя комфортно и свободно. Отмечалась некоторая зажатость участников в присутствии учителя, поскольку формат отношений «родитель-учитель» предполагает некую дистанцию, а формат балинтовской группы требует доверия, открытости, даже откровенности. Вторая сложность — отсутствие у учителей опыта подобной работы, связанное с этим недостаточно умелое управление группой. Третья сложность — психологическая напряжённость во время работы, ощущение, что вторгаешься в личное пространство родителей, слишком большой эмоциональный накал, сопереживание. Все учителя отметили, что готовы продолжать такую работу только при желании большинства родителей.

Подводя итог проделанной работы, отметим, что балинтовские группы — метод работы для профессиональных сообществ. Для работы с родителями, особенно теми, кто имеет детей с ОВЗ, требуется его серьёзная адаптация. Здесь существует опасность, что балинтовские группы трансформируются в совершенно иной вид работы с родителями. На данный момент, проведя работу с несколькими группами родителей, мы добились поставленной цели: улучшение психологического состояния родителей детей с ОВЗ за счёт коллективной поддержки и совместной проработки значимых жизненных ситуаций. Многие родители готовы работать в таком формате и дальше, представив для обсуждения свою проблему. Однако учителям необходимы специальные знания и опыт, чтобы стать грамотными специалистами — ведущими балинтовских групп.

Список источников:

1. Векилова С. А. Психология семьи: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 308 с.
2. 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.
3. Ефимова И. Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2013. № 4. С. 31-40.
4. Кулаков С. А. Супервизия в психотерапии. Учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов. СПб.: Вита, 2004. 128 с.
5. Матвеева Н. В., Шугалей Д. В., Архипова С. С. Сотрудничество специалистов в рамках работы экспериментальной площадки ФИРО // *WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: сборник статей победителей VIII Международной научно-практической конференции: в 2 частях*. Пенза: Наука и Просвещение, 2017. С. 277-280.
6. Никитина Л. Н., Семенова Г. В. Дистанционное обучение детей с множественными нарушениями развития / Под ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: ИСПиП, 2012. 191 с.
7. Семенова Г. В. Гендерная проблематика и эксклюзия в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ (на примере ДЦП) // *Здоровье. Образование. Безопасность: коллективная монография. Серия «Семья и дети в современном мире» / Под ред. В. Л. Ситникова, С. А. Бурковой, Э. Б. Дунаевской*. СПб.: Социально-гуманитарное знание, 2017. С. 185-192.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598) // URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
9. Хоффмайстер М. Вклад Микаэла Балинта в теорию и метод психоанализа // *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2002. №2 // URL : <https://psyjournal.ru/articles/vklad-mikaela-balinta-v-teoriyu-i-metod-psihoanaliza>
10. Шевцова Ю. В., Плотнова С. В. Тренинги в балинт-группах как профилактика профессионального выгорания у медицинских работников // *Kant*. 2019. № 2 (31). С. 151-154.
11. 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.
12. Missonnier S. Obstetrical ultrasound: E-baby and parenthood // *ANNALES MEDICO-PSYCHOLOGIQUES*. 2018. Vol. 176. Issue 3. P. 282-285.
13. Player M., Freedy J. R., Diaz V., Brock C., Chessman A., Thiedke C., Johnson A. The role of Balint group training in the professional and personal development of family medicine residents // *INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHIATRY IN MEDICINE*. 2nd National Biennial Meeting of the American-Balint-Society (ABS). JUL 21-24, 2016. 2018. Vol. 53. Issue 1-2. P. 24-38.
14. Sternlieb J. L. Demystifying Balint culture and its impact: An autoethnographic analysis // *INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHIATRY IN MEDICINE*. 2nd National Biennial Meeting of the American-Balint-Society (ABS). JUL 21-24, 2016. 2018. Vol. 53. Issue 1-2. P.

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ

Аннотация: в статье рассматривается сущность семейных ценностей, обосновывается необходимость их формирования в старшем дошкольном возрасте. На основе проведенных исследований показано отношение к семейным ценностям у детей и их родителей, раскрыты пути приобщения детей к семейным ценностям в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, ценностные ориентации, родители воспитанников, детско-родительские отношения.

INTRODUCING OF PRESCHOOL CHILDREN TO FAMILY VALUES

Abstract: the article considers the essence of family values, justifies the need for their formation in the age of 6-7. On the basis of the conducted research, the attitude to family values of children and their parents is shown, and the ways of introducing children to family values in a preschool educational organization are revealed.

Keywords: family, family values, value orientations, parents of pupils, child-parent relations.

Ценности и ценностные ориентации являются предметом изучения различных наук (философии, педагогики, социологии, аксиологии, юриспруденции и др.). Цель данной статьи – определить образовательные ценности с позиции самооценности человека, пути и средства их формирования в дошкольном возрасте.

Обратившись к научным исследованиям в области ценности и ценностных ориентаций (Л.М.Архангельский, А.И.Арнольд, В.П. Бездухов, Л.В.Безрукова, В. Брожик, В.П.Василенко, Ю.Д.Гранин, В.А.Каракровский, А.В.Кириякова, И.С.Кон, А.А. Радугин, В.П.Тугаринов, В.А.Ядов и др.) определим этимологию понятия.

Под ценностями в науке понимаются социальные специфические определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (понятия «благо», «добро и зло», «прекрасное и безобразное» и т.п.), проявляющиеся в явлениях общественной жизни и природы.

Возьмем в качестве точки отсчета середину XVIIIв., когда немецкий философ Г. Лотце впервые определил это понятие как особую значимость истинности и действительности. В дальнейшем, это понятие касалось не только духовно-нравственных аспектов, но и приобрело экономический оттенок и социальную направленность. Так, в Словаре русского языка С.И. Ожегова

трактовка данного понятия позиционируется как цена, стоимость; важность, значение [7].

Проводя системный анализ этого понятия, Ж.Н. Дюльдина и Л.П.Шустова [5]:

- приводят трактовку В.П.Тугаринова, который связывает ценность с удовлетворением потребностей и интересов общества или отдельной личности; а также рассматривает понятие как сформулированные идеи, выступающие в обществе в качестве нормы, цели или идеала;

- ссылаются на взгляды С.Ф.Анисимова, по мнению которого ценность – это все самое значимое для человека; при этом общество и личность избирают, оценивают и используют эти категории как некоторые идеальные ориентиры, связанные с нормами и правилами поведения;

- констатируют, что ценностные ориентации выступают также и как формы общественного сознания, и в силу этого факта, являются нормативными по своему характеру. Так, например, понятия «справедливость и несправедливость», не только описывают явления, но и дают им оценку (одобряют или осуждают их; требуют их осуществления или устранения).

В научном сообществе выделяют различные классификации ценностей и ценностных ориентиров (В. Брожек, А.А. Радугин и др.):

- терминальные и инструментальные;
- материальные и духовные; действенные и воображаемые;
- априорные и апостериорные;
- настоящие, прошлые, будущие;
- утилитарные, эстетические, религиозные;
- универсальные, утилитарные, смыслодержающие и др.

Вместе с тем, в каждой их характеристик, авторы выделяют семейные ценности как исходные. Семейные ценности представляют собой принципы, на основе которых строятся взаимоотношения между поколениями. К ним относятся: любовь, забота, взаимопомощь, терпение, верность, уважение, сострадание, поддержка, честность, искренность, доверие и др. Они представляют собой эталоны, идеалы, традиции и обычаи, переходящие из поколения в поколение и определяющие взаимоотношения в семье.

В последние десятилетия в обществе отмечается кризис семейных ценностей, что потребовало со стороны государства выработки новой стратегии, связанной с возрождением традиционных культурных и исторических ценностей. Кризис семьи и деформация семейных ценностей представлена в исследованиях А.И.Антонова, В.А.Борисова, С.И.Голода, Т.А.Гурко, А.А.Клецина, М.С.Мацковского, А.Б.Синельникова и др.

В исследовании А.В. Винокуровой разработана теоретическая модель механизма трансформации ценностных ориентаций современной российской семьи, которая предполагает выделение в ее структуре внутрисемейных и

внесемейных ценностных ориентаций. К «внутрисемейным ценностям» ею отнесены - ценности супружества, родительства, родства [2].

Семья для ребенка является первоначальной, естественной, уникальной интимной средой, в которой формируются жизненные установки и ценностные ориентиры. Эта деятельность со стороны родителей и других родственников может носить стихийный или целенаправленный характер.

Семья является носителем многовекового опыта, традиций, обычаев. В семье ребенок получает первый социальный опыт: уроки любви к ближним, уважения к общественным правилам и законам государства, основы гражданского воспитания. При создании новой семьи, с позиции структуры ее моделирования, в единое целое объединяются два образца уже сформированных ценностей социально зрелых личностей, приобретают единый характер в зависимости от социально-исторического значения для общества и учитывая межличностное взаимодействие.

Современное российское образование подчеркивает необходимость формирования у подрастающего поколения приоритета семьи и семейных ценностей. Нам видится необходимость начала этой работы с возрождения семейных ценностей. Этот вопрос приобретает в воспитании молодежи стратегическую важность.

Правомерен вопрос: когда следует начинать процесс формирования семейных ценностей? Какими средствами? Какие технологии являются более эффективными? Закономерен и ответ: обратившись к федеральным образовательным стандартам дошкольного и начального образования, указывается на важность осознания дошкольниками и школьниками значения семьи в жизни человека и общества, принятия ценности семейной жизни, уважительного и заботливого отношения к членам своей семьи.

Этические ценности общества в российской дошкольной педагогике у детей традиционно формируются в процессе семейного воспитания. Базис личности закладывается в семье и является ее отражением. Представления человека об отношениях, уважении, нравственности, начиная с первых лет жизни, строятся в семье и поэтому ребенок должен приобщаться к семейным ценностям. Первичное понимание семьи детей определяет развитие их семейных ценностей, которые, как и традиции, формируются в малой группе людей, связанной кровными узами.

Приобщение детей к семейным ценностям необходимо и возможно в старшем дошкольном возрасте. Согласно работам А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной и др. психологов, этот возраст является сензитивным, так как формируется эмоциональный интеллект ребенка, понимание чувств и эмоций взрослых, нормативное социальное поведение, воля, усваиваются духовные ценности, мораль и правила поведения. Ребенок с рождения осваивает опыт

своей семьи, а значит, у него складывается представление о семейной жизни по ее образцу.

Начиная с дошкольного возраста, перед педагогами ставится задача - формирование доброжелательного отношения к окружающим людям, их мнению, достижениям, способности выстроить диалог, учитывать интересы и потребности других людей.

Важную роль в этом процессе играют детско-родительские отношения, которые, по мнению А.И.Антонова, являются центральными, отражают индивидуальность семьи, оказывают существенное влияние на восприятие дошкольниками своей семьей и общественной жизни в целом. Отношения между родителями и детьми являются системообразующими для формирования у дошкольника образа своей будущей семьи [1].

С.А. Козловой определены характеристики образца-ориентира, способствующего формированию у дошкольников представлений о семье и семейных ценностях:

- действенность, которая обеспечивается соблюдением требований и стимулирует у детей желание повторять деятельность в своем поведении;

- содержательная полнота, что предполагает соответствие возрастным и индивидуальным особенностям детей, их субъектному опыту в восприятии своей семьи и реализации положительной направленности на мир семейных отношений (приобщение ребенка к культурным, нравственным и социальным традициям и устоям, сложившимся в этой конкретной семье; освоение способов познания и образцов деятельности);

- личностный смысл их деятельности, за которым стоят личностные качества, значимые для ребенка: заботливость, доброта, приветливость, преданность, ответственность, справедливость и подобное. Личностный, жизненно важный смысл и побудительная сила приобретаются ребенком только в жизненной практике [6].

Высокий уровень эмоциональной отзывчивости к родным людям, окружающим ребенка с первых дней его жизни, обеспечивает качество и глубину этого представления. Именно поэтому, как подчеркивает И.А. Хоменко, если не работать с детьми дошкольного возраста сейчас, (формировать у них установку на родительство, семейные ценности), через 12-15 лет мы можем потерять целое поколение. Иными словами, решение демографической проблемы России находится «в головах» современных детей, которых, в свою очередь, воспитывают родители» [8].

С целью выявления представлений о семейных ценностях в ГАОУ ВО МГПУ и ФГБОУ ВО МПГУ было проведено исследование по формированию представлений у детей о родительской и своей будущей семье. В исследовании приняли участие дети детских садов г. Москвы и Московской области и их родители.

В беседе приняло участие 45 человек.

Беседа состояла из следующих вопросов:

1. Что значит для вас слово семья?
2. Кто может быть в семье?
3. Как мы в семье должны друг к другу относиться?
4. Что чаще всего делает мама?
5. Что чаще всего делает папа?
6. А что должны делать вы?
7. Когда ты вырастешь, у тебя будет семья?
8. Что вы будете делать, когда станете мамами и папами?

Анализ ответов детей позволил сделать следующие выводы: дети выделяли семейные ценности, указывая на то, что в семье все должны друг другу помогать, заботиться друг о друге. Дети проявили большой интерес к домашним животным и только после уточнения вопроса вспоминали о бабушках и дедушках. Например, на вопрос: «Что значит для вас слово «семья»?» были получены ответы: «это которые близкие с тобой всегда»; «и помогают»; «играют»; «которые учат читать»; «всегда дружат»; «все делают вместе», «делятся друг с другом».

Мы пришли к выводам, что среди опрошенных преобладают семьи расширенного типа. Эмоциональная отзывчивость, забота, сделали домашних животных – членами семьи. По мнению детей, семья состоит из мамы, папы, брата, сестры, кошки, собаки, рыбок, хомяков, дедушек, бабушек, крестных, прадедушек. На вопрос: «Как мы в семье должны друг к другу относиться?» дети ответили: «надо быть добрыми»; «вежливыми»; ласковыми», «помогать друг другу»; «заботиться».

В семье формируются первичные представления о распределении обязанностей. Мы задавали вопрос: «Что делает мама и папа в семье?» В ответах детей отражалась работа мамы по дому - мама в семье готовит, убирает, стирает, моет посуду, играет, вешает белье, гладит, выкидывает мусор. Среди ответов об обязанностях папы, дети отвечали: «работает»; «мой папа ничего не делает»; «водит машину», «папа может забрать меня с занятий»; «чинит», «играет».

Мы выявили, что дошкольники не всегда приобщаются к выполнению бытовых поручений. На вопрос: «А что делаете вы дома?» - были даны ответы: «играем; «смотрим мультики»; «играем в планшет/в телефон», «помогаем маме»; «занимаемся».

Исследования Н.И. Демидовой указывают на то, что современная семья определяет, хранит и передает социальные и нравственные ценности своим детям, свои традиции и правила. С момента рождения ребенок становится частью этой системы. В общении, через слово, пример поведения и поступков

он получает информацию, на основе которой у него формируются ценностные ориентации. [4].

В беседе с детьми мы просили их спроектировать свою будущую семью. На вопрос: «Когда ты вырастешь, у тебя будет семья?» - все дети ответили утвердительно. Мы уточнили: «Что вы будете делать, когда станете мамами и папами»? Ответы дошкольников разделились по гендерному признаку: мальчики отвечали – «работать», «на футбол ходить», «возить детей из садика»; девочки – «готовить», «стирать», «гладить белье», «покупать себе одежду», «играть с детками».

Ответы детей показали, что у них нет четкого представления о том, что такое «семья». В то же время ответы детей показали, что они имеют представления о том, как должны строиться отношения между родными в семье. Для них особенно важны такие ценности, как забота, уважение, доброта, помощь. Знания детей об обязанностях членов семьи позволили выявить, что основные семейные обязанности по дому, в их представлении, должна делать мама (женщина). Обязанности мужчины (папа), как правило, находятся за пределами дома. Собственные обязанности дети, практически, не знают. Анализ ответов детей на заключительные вопросы показал, что все дети имеют желание создать свою семью, но они выделяют только практические функции родителей, и не учитывают ценностные составляющие семьи: заботу, поддержку, любовь. Результаты полученных ответов указывает на то, что дети имеют поверхностное представление о семейных ценностях.

Нами было проведено анкетирование 55 родителей воспитанников детских садов с целью выявления их представления о формах и методах приобщения детей к семейным ценностям.

В результате анкетирования было выявлено: почти все респонденты определяют семейные ценности как общее представление о семье, как семейные цели и способ организации взаимодействия. И только один респондент отметил ценность взаимодействия внутри семьи. Большинство родителей (2/3) отметили значимость семейных устоев и традиции; семейные чувства отметили менее половины опрошенных.

Все родители отметили, что у детей необходимо формировать семейные ценности. Методы формирования у детей семейных ценностей, по мнению опрошенных различны: беседа, личный пример, совместное времяпровождение. Большинство респондентов среди семейных ценностей выделяют любовь, заботу и уважение, доверие, взаимопомощь, как главные составляющие ценности своей семьи. Наиболее важными качествами в семье, по мнению родителей, являются ответственность, честность и целеустремленность. Среди качеств, способствующих приобщению детей к семейным ценностям родителями были названы: заботливость, деликатность, общительность.

Нас интересовал вопрос: «Что объединяет семью?». Большинство отмечали - «культурный досуг», «домашние обязанности», «уход за домашними животными» (они есть почти у 1/3). Менее популярными вариантами ответа остаются «занятия спортом», «работа на даче», «ремонт квартиры».

На вопрос «Чьей обязанностью является приобщение к семейным ценностям?» Почти половина опрошенных отдали приоритет мамам и папам; 1/4 от общего числа опрошенных родителей отдало предпочтение бабушкам и дедушкам. Лишь 2 % родителей считают, что приобщать детей к семейным ценностям должны педагоги.

В ходе беседы мы выяснили, что в семьях проводятся мероприятия по формированию семейных ценностей: прогулки на природе, развивающие игры, совместное чтение, проведение праздников. Менее 1/3 родителей отметили - просмотр семейных фильмов и занятия спортом. Были ответы, что семья специально не занимается с детьми, а лишь привлекает их к деятельности взрослого.

В современном детском саду педагоги успешно используют для приобщения детей к семейным ценностям такими средствами как: сюжетно-ролевые игры, чтение художественной литературы, проведение специальных занятий, праздников и досугов.

В своей работе мы делали акцент на взаимодействии с семьями воспитанников, вовлечении родителей с детьми в совместные мероприятия. Для приобщения детей к семейным ценностям родители считают целесообразными и эффективными такие формы работы как: проведения совместных конкурсов, досугов. Мы выявили определенный информационный дефицит – родители желают правильно формировать семейные ценности, но не всегда знают, как это сделать правильно. Родители высказались за проведение совместных семинаров и родительских собраний. Только один из опрошенных считает не обязательным проведение подобных совместных мероприятий.

Результаты анкетирования родителей показали, что родители осознают важность приобщения детей к семейным ценностям. Они одинаково отмечают значимость в воспитании детей традиций, устоев и чувств. Основными формами и методами приобщения детей к семейным ценностям выделяют совместный досуг – праздники и отдых, что указывает на их поверхностное понимание правильного семейного воспитания. Большинство родителей считают, что семейные ценности формируются в семье, но отмечают важность воспитательной работы по приобщению к семейным ценностям в детском саду.

Успешность процесса воспитания ребенка во многом зависит от согласованной деятельности социальных институтов, а именно семьи и дошкольной образовательной организации. На основе проведенных исследований были разработаны и внедрены пути приобщения детей к семейным ценностям:

- консультации для родителей «Родословная», «Что такое генеалогическое древо» и др. Родителям совместно с детьми предлагалось составить свою родословную;
- беседа с детьми «Моя семья», «Мое имя» с использованием иллюстраций, художественной литературы и музыки; оформление фотоколлажей на тему «Дом, в котором я живу»; проект «Родной дом»;
- занятия «Семейные традиции», «Семейная фотография», «У нас в гостях бабушка»;
- создание мини-музея семьи в группе, выставка семейных альбомов, родословных, оформление работы «Мои семейные новогодние каникулы», «Мои летние семейные каникулы»;
- проведение спортивного праздника на 23 февраля совместно с папами и мамами;
- творческие задания для детей «Портрет мамы», «Рисунок семьи» и др.

Проведенная работа с детьми дала положительные результаты, при этом большую часть, по-прежнему, составили дети со средним уровнем представлений о семейных ценностях (вместе с тем, их количество возросло на 22 %). Представления детей о семейных ценностях с высоким уровнем увеличилось на 14 %.

Проведенное исследование дало возможность сформулировать следующие краткие выводы:

1. Формирование первичных представлений о своей реальной (родительской) семье признается в настоящее время представляет собой комплексную педагогическую задачу, на основе которой базируется эмоциональный компонент формирования основ имиджа своей будущей семьи. Мы рассматриваем восприятие дошкольником своих родителей в качестве образца-ориентира для подражания в деятельности и как основы для формирования представлений о семье – в качестве главной особенности этого возраста.

К особенностям формирования образа своей будущей семьи мы относим психологическую характеристику старшего дошкольного возраста: непосредственность, эмоциональность, открытость, подражательность, внушаемость.

2. Семья и детский сад обладают специфическими возможностями в формировании у дошкольника содержательного «образа семьи», что является основой для дифференциации приоритетных сфер их влияния в этом процессе:

- в семье формируются первичные представления о социальных явлениях, усваиваются способы взаимодействия с различными людьми и др.;
- в дошкольной образовательной организации имеются эффективные условия и возможности обогащения, уточнения, корректировки представления детей о семье и семейном укладе.

Вместе с тем, заметим, что семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка проявляется в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей (матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры) не относится к нему лучше, чем кто-либо. И, вместе с тем, при неблагополучии семьи - никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

3. У многих современных детей складывается деформированный, искаженный образ семьи. Этому есть объективные причины, связанные с тем мировым явлением, которое определяется как кризис семьи. Как свидетельствуют научные данные и мировая статистика, в современной семье изменяются не только отдельные функции, но и деформируются социальные роли членов семьи, прослеживается тенденция разобщенности в межличностных отношениях ее членов.

4. На формирование в дошкольном возрасте семейных ценностей значительно влияют индивидуальный витагенный опыт, различия в структуре семьи, особенности общей семейной атмосферы, стихийные и целенаправленные средства и методы воздействия.

Прогностичность «образа будущей семьи» является важнейшей характеристикой формирующегося в детстве «образа семьи», опора на которую позволяет ставить задачу воспитания будущего семьянина на ступени дошкольного детства. Ориентация на эмоционально привлекательных взрослых - родителей и педагогов дошкольных образовательных организаций способствует овладению ребенком необходимым содержанием представлений о своей реальной и будущей семье.

Таким образом, старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования гендерной идентичности и основ социальной адаптации ребенка к миру взрослых через проектирование образа будущего. Решая задачи по формированию в дошкольном возрасте ценностей семьи и проекта своей будущей семьи, мы позиционируем эту проблему не как узкопрофессиональную, а как общегосударственную демографическую задачу, требующую решения.

Список источников

- 1. Антонов, А.И., Медков, В.М. Социология семьи. М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления ("Братья Карич"), 1996. 304с.*
- 2. Винокурова А.В. Трансформация ценностных ориентаций семьи в современном российском обществе. Автореф. дис... канд. социол. наук. Владивосток, 2009. 24 с.*
- 3. Ганичева А.Н. Формирование у старших дошкольников имиджа своей будущей семьи //Обруч. 2018. № 2. С. 12-14.*

4. Демидова Н.И. Представления о семье у старших дошкольников //Вестник МГПУ. 2002. №1(2). С.101-108.
5. Дюльдина Ж.Н., Шустова Л.П. Категории «ценность» и «семейные ценности» в философских, психологических и социально-педагогических науках //Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-1. С. 96-99.
6. Козлова С.А. Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру. М.: Линка-Пресс, 2000. 20 с.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1996. 928 с.
8. Хоменко И.А. Философско-психологические модели взаимодействия детей и родителей. СПб: Образование, 1995. 32 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: Индивидуально-ориентированные коммуникативные навыки необходимы современному человеку для достижения лучшего понимания любой ситуации и предмета общения, как в виртуальном, так и в непосредственном процессе общения. А значимость влияния эмоциональной и коммуникативной депривации ребенка в современной семье на развитие его интеллектуальной, эмоционально-волевой, поведенческой и коммуникативной сфер, является ключевой в описании характеристик межличностного общения сегодняшнего дня. При этом важным остаётся рассмотрение феномена эмпатии как основополагающего в структуре коммуникативных навыков.

Ключевые слова: семья, ребёнок, коммуникативные навыки, общение, межличностное взаимодействие, эмпатия.

Abstract: Individual-oriented communication skills are necessary for a modern person to achieve a better understanding of any situation and subject of communication, both in the virtual and in the direct process of communication. And the significance of the influence of emotional and communicative deprivation of a child in a modern family on the development of his intellectual, emotional-volitional, behavioral and communicative spheres is key in describing the characteristics of interpersonal communication today. At the same time, it is important to consider the phenomenon of empathy as fundamental in the structure of communication skills.

Key words: family, child, communication skills, communication, interpersonal interaction, empathy.

Онтогенетически человек начинает приобретать коммуникативный опыт с первых дней жизни, а возможно и до младенчества. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского [4] есть постулат о том, что коммуникативная деятельность определяется как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Также, основываясь на идеях концепции Льва Семёновича Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений у детей является одной из приоритетных задач школы и семьи, как первых институтов социализации ребёнка. А также что коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной, многовекторной системы личности: интеллектуальной, эмоционально-волевой, поведенческой и др. структур, которые неотделимы друг от друга и детерминированы качеством процесса общения ребенка с первых дней его существования. Опираясь на мысль Л.С. Выготского, о

возможности развития психики человека лишь в совместной деятельности и общении со значимыми взрослыми, и коллективом сверстников, в данной статье будет осуществлена попытка анализа проблемы формирования коммуникативных навыков у ребенка в условиях современной семьи, а семейное общение как оно из главных условий личностного развития и воспитания детей[4,5].

Если осуществить попытку определения термина «коммуникативная компетентность», то это возможно звучит как: способность и умения устанавливать, поддерживать, прерывать, стимулировать необходимые (для определенной ситуации общения) контакты с людьми разного возраста и социального статуса. Коммуникативная компетентность должна рассматриваться как система внутренних ресурсов (биологически детерминированных и социально-выученных), необходимых для построения эффективной коммуникации в любом контексте ситуаций, как межличностного взаимодействия, так и в ситуациях современного online и o offline виртуального общения. Исходя из данного определения коммуникативной компетентности возможно перечисление некоторых описательных характеристик эффективной коммуникации, это - достижение взаимопонимания партнеров при непосредственном общении, лучшее понимание ситуации и предмета общения как в виртуальном, так и в непосредственном общении. Достижение большей определенности в понимании любой ситуации общения способствует установлению контакта, разрешению проблем, обеспечивает достижение совместных и индивидуальных целей участников коммуникативного процесса, при оптимальном расходовании внутренних ресурсов общающихся.

Существует ли проблема формирования коммуникативных навыков у современных детей, поколения Google является актуальным и острым вопросом для психолого-педагогической теории и практики. Эра цифровых технологий и искусственного интеллекта оказывает влияние на характер общения людей, изменяя способы, стиль и сам процесс коммуникации, отдавая приоритет использованию электронных устройств, в данном процессе. Современный человек (в том числе и ребенок) стал огромным поклонником различных гаджетов, позволяющих общаться перманентно, в любой точке мира, быть на связи с большим количеством людей, работать дистантно, мгновенно запрашивать и получать необходимую информацию. Информационно-компьютерно-цифровая экспансия – это уже реальность сегодняшнего дня, а виртуальная реальность – действительность, в которой оказывается современный ребенок. Поэтому максимально важным становится роль семейного воспитания в формировании навыков и культуры общения в среде технических средств, а также основная задача при этом – помочь ребенку научиться коммуникации именно в межличностном взаимодействии.

Семья - первая ступень овладения ребенком навыков общения (формирование речевых навыков как основы коммуникации), ступень, которая является первоосновой и источником интеллектуально-эстетического, эмоционального, духовно-нравственного развития ребенка, формирует его личностное развитие.

Педагоги, психологи еще в прошлом столетии (А.В. Мудрик, И.С. Кон и др.) [6,7,8,9] , отмечали, что в семьях, в связи с резким ростом научно-технического прогресса происходят различные психологические трансформации, которые очень многообразны, но некоторые из них были описаны. Если проводить параллель этих трансформаций с современным пониманием семьи, то возможны некоторые дополнения к описательным характеристикам данных трансформаций.

-Происходят изменения в структуре семьи. Было отмечено, что нуклеарная семья сменила многопоколенную, и всё чаще состоит из двух поколений – родители и дети. Также отмечается увеличение числа неполных семей, и семей с одним ребёнком. Семья сегодняшнего дня тоже часто нуклеарная, но увеличивается число супружеских пар без детей. А количество детей в семьях чаще более одного. И если тенденция проживания бабушек и дедушек отдельно, ещё сорок-тридцать лет назад не давала возможности молодой семье пользоваться опытом предыдущего поколения, лишая возможности частого общения, то сегодня всё иначе. Современные технологии дают возможность общаться разными способами: online, видео-связь, голосовые и текстовые мессенджеры. Этот факт говорит о необходимости анализа вопроса о существовании проблемы дефицита общения современных людей, есть ли он, или вопрос должен звучать о дефиците коммуникации именно в межличностном взаимодействии, и об увеличении потребности формирования soft-skills навыков у современных детей, как в процессе социализации, так и в условиях семьи. В Оксфордском словаре представлено следующее определение soft skills: ««мягкие навыки» — это личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми» [10].

-Изменения отношений внутри семьи, и смена семейных ролей, также были описаны как трансформации, а именно, что отец все чаще перестаёт быть экономической главой современной семьи, и значимым становится авторитет личности родителя, а не традиционно распределявшаяся родительская власть [6,7,8,9]. Сегодня же существует тенденция к увеличению числа двухкарьерных семей, где оба супруга работают, и если в такой семье есть дети, то на первое место должна быть вынесена проблема дефицита общения с ними. Причём как количественная сторона общения (ограничение во времени), так и качественная (общение по крайней необходимости). Родители, зачастую успешные, образованные, культурные, развитые люди, сводят время общения с

ребенком (детьми) к минимуму, в силу усталости, продолжения рабочей деятельности в доме, и др. Ребенок предоставлен сам себе и возможности проводить своё время в различных современных гаджетах. В такой ситуации возможны сложности с формированием положительного отношения к общению с родителями, и проявления межличностной аттракции к кому-либо в семье, не формируется также и эмоциональная «включенность» в семью. Soft skills или «мягкие навыки», которые должны обеспечить человеку гармонию во взаимодействии с другими, в различных социальных ситуациях начинают закладываться и формироваться именно в семье. Совместное с родителями, проведение свободного времени за разными занятиями, общение в процессе совместной деятельности детерминирует не просто запечатление образцов социального поведения, но и формирование основных психологических структур, определяющих в дальнейшем всё течение психических процессов личности ребёнка [2,3].

- Также А.В. Мудрик и И.С. Кон [6,7,8,9] описывая психологические трансформации семьи, говорили о выделении группы педагогически несостоятельных семей, которые испытывают трудности в реализации воспитательной функции. А именно семьи, где у детей, растущих и воспитывающихся в обстановке отсутствия родительского внимания, тепла, любви, наблюдаются серьёзные нарушения и проблемы в общении. В отечественной и зарубежной психологии традиционно признается ведущая роль в психическом развитии ребенка фигура значимого взрослого и семьи в целом. Семья как система человеческих взаимоотношений, реализующихся в семейном взаимодействии и общении, семья оказывается важнейшим фактором повседневного существования и платформой для формирования индивидуально-ориентированных навыков коммуникации у детей. Однако в осмыслении тех психологических параметров семьи, которые являются детерминантами, индивидуального развития детей и формирования их коммуникативных способностей еще есть много дискуссионного пространства. В рамках этой проблемы, обозначенной учёными ранее, сегодня необходимо говорить о дефицитном общении ребенка в семье, так как межличностное взаимодействие сводится до минимума (когда члены семьи большую часть свободного времени проводят в различных технических устройствах: общаясь, собирая информацию, продолжая работать, и др.).

Современное общество имеет черты «социальной аутизации», что говорит о психологической трансформации значимости межличностного общения и коммуникации как о процессе удовлетворяющем базовые потребности человека во взаимодействии. Британский социолог Зигмунт Бауман [1] описал характер индивидуализации современного общества как глобальную трансформацию, при которой человеку следует воздерживаться от приобретения привычек и привязанностей в общении, равно как и от принятия на себя любых

долгосрочных обязательств. Воспитание детей – это максимально долгосрочное обязательство, которое требует от родителей значительных затрат эмоционального, материального, физического характера, а иногда и полного осознанного отказа от реализации личных интересов и удовольствий ради межличностного общения и взаимодействия с детьми. Необходима особая готовность родителей выделять время для прямого контакта с ребенком (совместное времяпровождение различного характера). Значимость эмоциональной и коммуникативной депривации для современного ребенка – это футурологические исследования, которые сегодня начинают формировать свои гипотезы.

Исследователи Института семьи и воспитания пытались описать важность такому значимому для воспитания детей фактору как длительность времени, выделяемого современными родителями на общение с ними, определили степень достаточности временных затрат московских родителей на межличностное взаимодействие с детьми. Были получены интересные данные, в ходе опроса выявлена тенденция к высокой неудовлетворенности родителей. Сами родители понимая всю ценность общения и взаимодействия с детьми, оценивая свою семейную ситуацию ответили следующим образом: 69% мужчин и 50% женщин (те и другие состоят в браке) оценили недостаточным время, которое уделяют своим детям. Похожие результаты получены в опросе женщин, которые одни воспитывают своих детей: свыше 63% женщин оценили свои контакты с детьми как недостаточные [11]. Возможно, данные высокие проценты объясняются тем, что в полных семьях родители могут делиться друг с другом воспитательными обязательствами, а в неполной семье мать – единственный субъект воспитательного процесса, что не дает ей возможность делегировать часть ответственности не только в сфере взаимодействия с ребенком, но и в других сферах родительских обязательств. Причины, которые указывали родители, объясняя отсутствие времени для общения и взаимодействия с детьми, следующие: занятость на работе, усталость после рабочего дня, ненормированная рабочая нагрузка, домашние дела и уход за младшими детьми и др. Экономическая нестабильность характеризующая российские условия последних десятилетий, диктует тенденцию роста двухкарьерной семьи, а так же максимальной занятости человека, для обеспечения хотя бы прожиточного минимума. Поэтому в подобных ситуациях родители все чаще предпочитают делегировать воспитательную функцию, требующую напряжения дополнительных физических и душевных сил, различным воспитательным учреждениям. А в домашних обстоятельствах ребенок остается один на один с собой, с интернетом и с различными гаджетами. Однако, при самом оптимальном функционировании дошкольных, школьных и дополнительных образовательных учреждений, их роль сводится к обучению, а к межличностному общению, коммуникации и тем более

воспитанию. В результате в современном обществе наблюдается определенное эмоциональное отчуждение между поколениями в семье, характеризующееся эмоциональной отстранённостью, фрустрированностью интимно – личностных форм общения. А следствием эмоциональной отстранённостью между членами семьи, является неумение детей конструировать межличностные отношения (особенно на доверительной основе), успешно разрешать конфликты, усложняется социальная адаптация (из-за сложности устанавливая контакты), проявлять эмпатийные чувства [11].

Эмпатийный тип общения – это один из навыков коммуникации, а если отталкиваться от определения soft skills навыков, которое приводится ранее: (личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми), то можно предполагать сложности в формировании данного типа общения. Эмпатия, имея перцептивно-рефлекторную природу, возникая в младенческом возрасте, формируется в социально обусловленных ситуациях. Способность к сопереживанию, как особенность эмпатийного типа коммуникации, детерминирована сложным взаимодействием ряда факторов, одним из которых являются детско-родительские отношения и особенности семейного общения. Отношение ребёнка к другому человеку (сверстникам и взрослым), к природным объектам (животным и растениям), к предметам окружающей его действительности, возникает не непосредственно, а опосредованно в процессе межличностного общения со значимыми взрослыми, и всеми кто в процессе социализации взаимодействует с ним. Возможно говорить и о формировании эмпатии у детей опосредовано конкретными особенностями детско-родительских отношений, и стилем отношений родителей к детям. Родительское отношение к ребенку является механизмом, оказывающим значительное влияние на развитие навыков эмпатийного общения у детей. Механизм этот связан с безусловным принятием ребенка, оказанием ему помощи и поддержки в разных ситуациях, с дозированным контролем и ненавязчивой опекой. Однако, данный механизм может не работать, в случае отвержения ребенка, попустительского типа взаимодействия с ребёнком, игнорирования его психологических потребностей и др. Дефицит личностного общения может привести к тому, что ребёнок окажется нечувствительным к проблемам других людей, эмоционально холоден в отношениях со своими сверстниками, равнодушным к его радостям и печалям даже самых близких людей[2].

Являясь одной из характеристик межличностного общения, эмпатия способствует психологической адаптации в процессе социализации детей, также эмпатия связана с особенностями отношения ребенка к взрослым и сверстникам, направляя и корректируя его процесс социализации, помогая вхождению в мир, который полон неопределенности. Навыки эмпатийной

коммуникации (умения слушать собеседника, понимать его и сопереживать) являются развивающимся механизмом, включающим отношение ребенка к разным ситуациям и людям: от более «простых» форм (проявление внимания, первой помощи, сопереживания) к более «сложным» (сочувствие, сострадание) [3].

В ситуации процесса «социальной аутизации» современной личности, что говорит скорее о реальности в которой оказывается человек, а не о проблеме отсутствия межличностного общения. Коммуникация современного человека теперь имеет новые (виртуальные) формы, которые тоже требуют определенных навыков общения, а психологическая значимость межличностного общения значимости своей не утерять, пока есть взаимодействие людей. Важно понимание, что именно микросреда семьи образует необходимые условия для интериоризации индивидуально-ориентированных навыков общения, которые посредством экстериоризации в нужных социальных ситуациях помогают человеку психологически благополучно в них адаптироваться и реализовываться.

Дети должны учиться удовлетворять свои физические и духовные потребности способами, приемлемыми для них самих, в тех условиях общения, в которых они оказываются. Это может быть общение без межличностного взаимодействия, общение с роботом (и другие формы технической коммуникации), но это может быть и общение в традиционном понимании этого феномена. И тогда развитие коммуникативных навыков должно рассматриваться в общем контексте социализации ребенка, но с учетом современных тенденций общения, новых этических и культурных стандартов этих видов общения без межличностного взаимодействия. А во многообразных, тонких, богатых всевозможными оттенками человеческих отношениях, составляющих основную духовную платформу человеческой жизни, может научить только семья, в которой есть полноценное взаимообогащающее общение.

Список источников:

1. Бауман З. *Индивидуализированное общество*. - М.: Логос, 2002. – 390с.
2. Боев О.А., Варданян В. М. *Эмпатия в структуре индивидуально-психотипологических особенностей личности подростка и ее роль в работе педагога-психолога. //Гуманитарные и социально-экономические науки. Научное издание. Педагогика. Спецвыпуск. – Ростов н/Д.:РГПУ, 2006-№6. – С.133-138.*
3. Выговская Л.П. *Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи. //Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 4. С. 55-65.*
4. *Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Лабиринт, 2008. - 306 с.*
5. *Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2007. – 352 с.*
6. *Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.-255с.*
7. *Кон И.С. Личность как субъект общественных отношений. — М.: Знание, 1966-381с.*

8. Мудрик А.В. Воспитательные функции общения школьников.// *Общение и развитие психики*. -М.:Педагогика, 1988. -С.123-132.
9. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984.-109с.
10. Оксфордский словарь. [Электронный ресурс] URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>. (дата обращения: 06.02. 2020).
11. Официальный портал Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук. [Электронный ресурс] URL: https://www.isras.ru/socis_2007 (дата обращения: 06.02. 2020).

ЗАДАЧИ ПОЛИПРОФИЛЬНОЙ ПОМОЩИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ

Аннотация. В статье освещаются вопросы полипрофильной помощи несовершеннолетним подросткам, находящимся в воспитательных колониях.

Ключевые слова: воспитательная колония, осужденные подростки, полипрофильная помощь.

Annotation. The article highlights the issues of polyprofile care for underage teenagers in educational colonies.

Key words: educational colony, convicted adolescents, polyprofile care.

Одной из актуальнейших проблем в наше время является проблема преступности несовершеннолетних, их изоляция от общества и ресоциализация после возвращения в общество.

В стране создана система специальных учреждений – колонии для несовершеннолетних, где подростки в возрасте от 14 до 18 лет отбывают наказания. В Артикуле Воинском 1715 года впервые в истории российского уголовного упоминаются наказания несовершеннолетние, как специальный субъект уголовной ответственности. В нем указывалось, что малолетство не является обстоятельствами, исключающие уголовную ответственность [2].

Указом Екатерина II привлечение к ответственности детей за умышленные преступления было официально закреплено от 10 до 17 летнего возраста. В 1866 г. были созданы колонии и приюты для исправления несовершеннолетних нарушителей, а 1918 году упразднено тюремное заключение подростков. Тогда же для них были созданы воспитательные учреждения. Новое положение о трудовых и детских колониях вышло 1956 году.

В настоящее время в России функционируют 23 воспитательных колонии, в т.ч. 21 – для осужденных несовершеннолетних мужского пола и 2– для содержания несовершеннолетних женского пола.

На 01.01.2019 отбывали наказание в воспитательных колониях 1309 осужденных, в т.ч. 1204 юноши и 105 девушек. Определенный интерес представляет доля несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях, по видам преступлений.

Из данных таблицы 1 видно, что большинство несовершеннолетних были осуждены за тяжкие преступления: убийство, изнасилование, грабеж, разбой, умышленное причинение тяжкого вреда здоровью и кражу (таб.1).

Таблица 1. Доля несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях, по видам преступлений, в %

Вид преступления	Количество осужденных
за кражу	12,8%
за грабеж	11,9%
за разбой	10,8%
за умышленное причинение тяжкого вреда здоровью	9,2%
за убийство	8,9%
за изнасилование	12,5%
за прочие преступления	33,9%

Впервые отбывают наказание в виде лишения свободы 1290 человек. Ранее имели условную судимость, обязательные или исправительные работы 29,7 % от несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы. А 19 человек ранее отбывали наказание в воспитательных колониях. Кроме того, 1029 несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений содержится в 132 следственных изоляторах. 5900 несовершеннолетних состоит на учете в уголовно-исполнительных инспекциях.

В связи с настоящей либерализацией уголовно-исполнительного законодательства в отношении несовершеннолетних в России численность несовершеннолетних отбывающих наказание в воспитательных колониях, снизилась в 1,6 раза. В учреждениях УИС оказываются только наиболее криминализированные и педагогические запущенные подростки, чаще всего выросшие в социально неблагополучных семьях [5,6].

В 2016 г. были опубликованы Методические рекомендации по межведомственному взаимодействию органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по вопросам оказания помощи осужденным несовершеннолетним, отбывающим наказания, не связанные с лишением свободы, и несовершеннолетним, освобождающимся из мест лишения свободы (Письмо Минобрнауки РФ № 07-3188, 2016). В данном документе предписаны следующие виды помощи: социальная адаптация и реабилитация; меры по защите прав на образование, отдых, труд; по защите жилищных, имущественных и неимущественных прав; оказание гуманитарной, материальной, психолого-педагогической, медицинской и других видов помощи [7,9].

В компетенции медицинской службы включено обследование состояния здоровья несовершеннолетних, оказание специализированной, диагностической и лечебно-восстановительной помощи несовершеннолетним с отклонениями в

поведении; выявление, учет и лечение несовершеннолетних, употребляющих алкоголь содержащую продукцию и психоактивные вещества.

Основными этапами социальной защиты и помощи осужденным в воспитательной колонии являются

Таблица 2. Особенности профилактической работы с осужденными в различные периоды пребывания их в воспитательной колонии.

Период	Вид профилактической работы
начальный период пребывания с адаптацией в отряде	социальная адаптация
основной период пребывания в воспитательной колонии - исправление и ресоциализация несовершеннолетних	социальная помощь и защита
завершающий период (примерно за полгода до освобождения), связанный с подготовкой к освобождению из воспитательной колонии	социальная реабилитация

Из данных таблицы видно, что в различные периоды пребывания несовершеннолетних осужденных в воспитательной колонии, различными специалистами и сотрудниками ее проводится полипрофильная адаптационная и реабилитационная работа.

В обязанности социальной службы входит взаимодействие с территориальными органами службы занятости по избранным местам жительства освобождающихся из воспитательной колонии; взаимодействие с органами, осуществляющими управление в сфере образования и социальной защиты населения по устройству освобождающихся из воспитательной колонии лиц в учреждения для несовершеннолетних (социально-реабилитационные центры и т. д.).

В обязанности психологической службы воспитательной колонии входят задачи обеспечения устойчивого психологического климата, помогающего исправлению несовершеннолетних: психологическая помощь впервые осужденным подросткам для адаптации их к проживанию в местах лишения свободы; работа психолога с контингентом подростков во время отбывания срока в воспитательной колонии; психологическое обеспечение работы с впервые и повторно осужденными подростками; психологическое обеспечение работы с педагогическим и вспомогательным персоналом колонии по предотвращению конфликтных ситуаций как среди осужденных, так и между осужденными и персоналом [1]; реабилитации подростков с психическими

отклонениями, отбывающими наказание в воспитательной колонии; психологическая подготовка несовершеннолетних осужденных к реабилитации в обществе после выхода их из колонии.

В целях повышения эффективности индивидуально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными, оказания им психологической помощи, создания предпосылок для их исправления и ресоциализации, а также успешной адаптации после отбытия наказания, органам и учреждениям системы профилактики рекомендуется составление «Социальных карт несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации», связанной с лишением свободы, и несовершеннолетним, освобождающимся из мест лишения свободы. В данную Карту рекомендуется включать разделы по социальной адаптации и социальной реабилитации, меры по защите прав на образование, отдых, труд, меры по защите жилищных прав, меры по защите имущественных прав, вопросы наследования, меры по защите неимущественных прав, оказание гуманитарной, материальной, психолого-педагогической, медицинской и других видов помощи [4,7,9].

Для лиц, впервые находящихся в местах лишения свободы, предлагаются программы по групповой работе и правовому просвещению. С неоднократно судимыми осужденными, преимущественно с теми, кто разочаровался в своем образе жизни и намерен его изменить, воспользовавшись преимуществами, которые дает правопослушное поведение, рекомендуется индивидуальная коррекционная работа [3].

Таким образом, реабилитация, ресоциализация и дальнейшее позитивное развитие таких подростков во многом зависят от организации процесса их пребывания в специальном учреждении, использования технологий профилактики девиантного поведения и стигматизации подростков с учетом социальных ожиданий и организацией социального контроль.

Список источников

1. Борисова Д.П., Дворянчиков Н.В. Взаимосвязь проявления синдрома эмоционального «выгорания» и отклоняющегося поведения у сотрудников УИС [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 2. С. 15–38. doi:10.17759/psylaw.2019090203
2. Воинский артикул 1715 г. <https://studfile.net/preview/6131175/page/2/> (дата обращения: 25. 12. 2019).
3. Гартвик Е.В., Красник В.С. Опыт сочетания восстановительного и реабилитационного подходов в работе по профилактике рецидивной преступности среди несовершеннолетних в деятельности суда [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. (8. № 4. С. 4–19. doi:10.17759/psylaw.2018080402
4. Ганузин В.М., Маскова Г.С. Полипрофессиональная помощь несовершеннолетним в воспитательных колониях и освобождающимся из мест лишения свободы. Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017(17), №2. С. 56-57. (Приложение) <http://psychildhealth.ru/sbornik.pdf> (дата обращения: 25. 12. 2019).
5. Деятельность воспитательных колоний.

<http://xn--h1akkl.xn--p1ai/structure/social/vosp%20kolonii/> (дата обращения: 29. 10. 2019).

6. План мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках десятилетия детства.

<http://fsin.su/structure/social/desyatiletie-detstva/> (дата обращения: 25. 12. 2019).

7. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 июля 2016 г. N 07-3188 "О направлении методических рекомендаций"

<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71381180/#ixzz692QZ7IKq> (дата обращения: 25. 12. 2019).

8. Сучкова Е.Л. Направления работы по коррекции содержания психологии группового правосознания осужденных [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 1. С. 132–143. doi:10.17759/psylaw.2019090110

9. Управление воспитательной, социальной и психологической работы.

<http://fsin.su/structure/social/> (дата обращения: 25. 12. 2019).

Ганузин В. М., Романычева Е. Н., Курчина Е. Г.
**МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ИЗ СЕМЕЙ,
НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

Аннотация. Статья посвящена опыту работы отделения медико-социальной помощи детской поликлиники с детьми, подростками и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. Сотрудники отделения активно участвуют в реализации межведомственных медико-социальных программ, направленных на формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья детей и подростков

Ключевые слова: отделение медико-социальной помощи; дети и подростки из групп социального риска; профилактика и реабилитация.

Annotation. The article is devoted to the experience of the medical social department of the polyclinic with children, adolescents and families in difficult life situation. The staff of this department actively participates in the implementation of the interagency health and social programs aimed at the formation of healthy lifestyle, preservation and strengthening of health of children and adolescents.

Keywords: the medical social department; children and adolescents from social risk groups; prevention and rehabilitation.

Актуальность. Проблема состояние здоровья подрастающего поколения убедительно свидетельствует о необходимости активизации полипрофильной профилактической помощи детям. Особенно эта проблема актуальна для детей, проживающих в антисоциальных условиях. В настоящее время активно развиваются новые формы оказания реабилитации в ответ на факт социальной дезадаптации детей и подростков, проживающих в этих семьях [1,3,7,12].

Материалы и методы. Организационной моделью работы с детьми в семьях, находящихся в трудном жизненном положении, служит отделение медико-социальной помощи, в штат которого состоят заведующий отделением, подростковый педиатр, психолог, логопед, дефектолог, патронажная медицинская сестра. Для качественной диагностики и полипрофильной помощи дополнительно привлекаются врачи-специалисты детской поликлиники, специалисты социальной службы и юристы.

Контингент, с которым работают сотрудники отделения, составляют социально-неблагополучные семьи с детьми, а также подростки, совершившие правонарушения, которым требуется оказания медико-психолого-педагогической и юридической помощи. Работа отделения поликлиники с детьми и их семьями построена на взаимосвязи с органами внутренних дел, образовательными организациями, организациями социального обслуживания, отделом по делам несовершеннолетних и защите их прав, отделом по социальной поддержке населения.

Одной из основных задач отделения является раннее выявление семей из группы социального риска. Эта функция возложена прежде всего на участковую службу. Участковый педиатр при обследовании семьи первично оценивает риск для каждого ребенка. Информация доводится до заведующего отделения медико-социальной помощи, и готовится сообщение для рассмотрения на координационном совещании группы по работе с семьями и детьми, нуждающимися в государственной поддержке, в департаменте здравоохранения.

В экстремальных случаях, при угрозе жизни детей, информация незамедлительно направляется в органы внутренних дел и комиссию по делам несовершеннолетних. При поступлении сообщения в эти учреждения срочно организуется комиссионный выход в семью специалистов: представителя отдела внутренних дел, заведующего медико-социального отделения, из отдела социальной защиты населения, отдела по делам несовершеннолетних и защите их прав и на месте принимается решение по адекватным случаю мерам.

Информация о семье, находящейся в трудной жизненной ситуации, рассматривается на очередном координационном совещании, и определяются виды необходимой помощи и орган, ответственный за работу с данной семьей. На все семьи с детьми, нуждающимися в государственной поддержке, составляется межведомственный план сопровождения. Заведующий отделения медико-социальной помощи организуют работу с этими семьями в рамках реализации межведомственных планов.

На диспансерном приеме в отделении проводится осмотр детей педиатром при участии узких специалистов поликлиники, дается комплексная оценка состояния здоровья, составляется медицинский, психологический, социальный и правовой планы реабилитации. При взаимодействии со специалистами органов и учреждений системы профилактики в семьях проводятся профилактические беседы, даются рекомендации по решению семейных проблем.

Большую работу по устранению дефектов речевого произношения в группе детей раннего возраста проводят логопед, дефектолог, а по показаниям и невролог. Родителям оказывают помощь в устройстве данной группы детей в специализированные детские ясли и сады.

В отделении медико-социальной помощи проходят реабилитацию подростки, направленные комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав и привлекающиеся к административной ответственности. Сотрудниками отделения проводится индивидуальная, групповая и коллективная профилактическая работа, ориентирующая подростков и их членов семьи на предотвращение «саморазрушающих» форм поведения (физическое и психическое насилие в семье, ранние сексуальные отношения и незапланированная беременность, употребление табака и снюсов, всех видов

алкоголя и психо-активных веществ, токсикомания, кратковременный уход из семьи и др.) [5,8].

Кроме того, сотрудники отделения ведут организационную работу по подготовке юношей 15-17 лет для первичной постановке их на воинский учет и к службе в рядах российской армии.

Детям и подросткам с отклонениями физического и психического здоровья и состоящих в поликлинике на диспансерном учете, проводятся осмотры педиатром, профильными врачами-специалистами и заполняются Акты исследования состояния здоровья.

Девушкам и юношам, имеющим отклонения в состоянии здоровья, сотрудниками кафедры педиатрии проводится индивидуальная врачебная профессиональная консультация в присутствии родителей или лиц их заменяющих. Подросткам рекомендуются специальности, соответствующей состоянию их физического и психического здоровья и учебное заведение, где эти профессии можно получить. При этом учитывается возможность освоения рекомендованной специальности при наличии имеющихся у них психических и физических отклонений [2,4,6,9,11,13].

Заключение. Анализ работы отделения медико-социальной помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации и их семьям, свидетельствует о необходимости оказания им полипрофильной профилактической помощи.

В задачи сотрудников отделения медико-социальной помощи входит раннее выявление семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации. Определение для них потребностей в медико-социальной, психологической и юридической помощи и сопровождении данных семей с детьми по жизни. Важным этапом является и разработка индивидуальных межведомственных программ и оказание комплексной полипрофильной профилактической помощи детям и их семьям.

Список источников:

1. Альбицкий В.Ю., Устинова Н.В., Куликов О.В., Ким А.В., Муратова М.В., Рослова З.А., Тимакова Н.В., Рубежов А.П., Фаррахов А.З., Шавалиев Р.Ф. Порядок организации работы отделения медико-социальной помощи детской поликлиники. *Вопросы современной педиатрии*. 2013;12(4):12-16.
2. Ганузин В.М., Ганузина Г.С. Организация врачебной профессиональной консультации школьников с отклонениями в состоянии здоровья. *Поликлиника*. 2007; 1: 72-73.
3. Ганузин В. М., Романычева Е.Н., Курчина Е.Г. Деятельность отделения медико-социальной помощи поликлиники в профилактике и реабилитации детей и подростков из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*, № 2-2016. 37-41.
4. Ганузин В.М., Черная Н.Л., Ганузина Г.С. Пути совершенствования системы врачебной профессиональной консультации подростков. *Поликлиника*. 2005;1: 50-51.
5. Ганузин В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении // *Медицинская психология в России*. – 2013. – Т. 5, № 5. – С. 15. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15150

6. Иванов В.Ю., Шубочкина Е.И., Чепрасов В.В. Медико-социальные аспекты профессиональной ориентации старшеклассников в современных условиях // Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке». 2017; 19 (9): 97-99.
7. Кучма В.Р. Современная модель деятельности медицинских организаций по профилактике заболеваний воспитанников и обучающихся, состояний, обусловленных жизнедеятельностью детей. Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2014; 1: 4–10.
8. Кучма В.Р., Соколова С.Б. Поведение детей, опасное для здоровья: современные тренды и формирование здорового образа жизни. М.: ФГБУ НИЦД; 2014. 160 с.
9. Маскова Г.С., Ганузин В.М. Врачебная профессиональная консультация подростков с артериальной гипертензией как фактор профилактики сердечно-сосудистых нарушений у взрослых. Практическая медицина. 2017; 111 (10): 67-70.
10. Маскова Г.С., Черная Н.Л., Ганузин В.М., Царева И.Н. Тактика медико-социального сопровождения детей с ожирением и артериальной гипертензией с учетом оценки полиморфизма генов. Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2017. Т. 16. № 5. С. 67b-68a.
11. Рапопорт И.К. Состояние здоровья школьников и проблемы выбора профессии. Гигиена и санитария. 2009; 2: 36-39.
12. Семья Г.В., Михайлова О.В., Волков А.В. Дети в трудной жизненной ситуации: проблемы социальной реабилитации. Доклад Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Москва. 2015.
<https://www.mintrudkchr.ru/uploadedFiles/upload-2017-07-28-14-28-47.pdf>
(дата обращения: 19. 01. 2020).
13. Сухарева Л.М., Рапопорт И.К., Шубочкина Е.И. Федеральный протокол оказания первичной медико-санитарной помощи несовершеннолетним, обучающимся в образовательных организациях. Медицинское профессиональное консультирование и профессиональная ориентация обучающихся. ФПРОШУМЗ-5-2014.

ВЛИЯНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА ЧИСЛЕННОСТЬ ДЕТЕЙ В РОССИИ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема влияние демографических процессов на изменение численности детей в современной России. Основное внимание сосредоточено на процессах рождаемости и сохранению детей, а также, демографической политики государства.

Ключевые слова: число детей в структуре населения страны, возраст вступления в брак, стимулирование рождаемости, миграция, серийная моногамия, контрацептивы и аборт, младенческая и детская смертность, гибель детей в дорожно-транспортных происшествиях и пожарах, самоубийство подростков.

Abstract: the article considers the problem of the influence of demographic processes on the change in the number of children in modern Russia. The main attention is focused on the processes of childbirth and preservation of children, as well as the demographic policy of the state.

Keywords: number of children in the country, age of marriage, stimulation of fertility, migration, mass monogamy, contraceptives and abortions, deaths of children and children, flexibility of children in traffic accidents and elderly people, suicide of adolescents.

Основными демографическими процессами, которые оказывает влияние на численность детей в России, выступают: рождаемость, брачность, сохранение детей и демографическая политика государства.

По оценке [Росстата](#), на 1 января 2020 года население России составило 146.745.098 постоянных жителей. Однако, согласно ООН современная демографическая ситуация в России определяется как демографический кризис. О наличии демографического кризиса в современной России свидетельствует, прежде всего, снижение общего коэффициента рождаемости. При значении общего коэффициента рождаемости меньше 16% уровень рождаемости считается низким.

Если в 1960 году в СССР общий коэффициент рождаемости был равен 21,9%, то в 2015 году в Российской Федерации – 1,78%, а в 2019 году – 1,58%. В настоящее время в возрастной структуре населения России число детей в возрасте до 14 лет составляет 16%. Самая низкая доля детей от численности жителей в Москве 13,2% и в Санкт-Петербурге 13,7%. Существующая структура семей в России по критерию детности не соответствует расширенному производству. Только 5% семей, в которых трое и более детей,

23% – семьи с двумя детьми и 72% – семья с одним ребенком. В среднем на одну российскую семью сегодня приходится 1,4 ребенка.

В демографии возрастная структура населения считается прогрессивной, если в ней количество детей превышает число прародителей, а регрессивной, когда удельный вес прародителей превышает удельный вес детей. Прогрессивная возрастная структура свидетельствует о расширенном воспроизводстве населения страны, а регрессивная – о демографическом кризисе. В настоящее время в России, удельный вес «прародителей» превышает удельный вес детей почти в 2 раза, так как доля детей в возрастной структуре – 16,0%, а прародителей – 31,0%, что свидетельствует о регрессивной возрастной структуре страны. В связи с этим возникает необходимость увеличения рождаемости детей в стране.

Снижение рождаемости в России обусловлено, с одной стороны, увеличением возраста вступления в брачные отношения и откладыванием беременности на более зрелый возраст до достижения материальных и карьерных целей. Как следствие резко сократилось число женщин, рожаящих в молодом возрасте. В связи с этим Правительством Санкт-Петербурга было принято решение: выплачивать женщинам, родившим первого ребенка до 24 лет, единовременное пособие в 50 тыс. рублей.

В настоящее время в России правительством принимаются меры по стимулированию рождаемости и увеличению многодетных семей. Наиболее эффективной мерой стала выплата государством так называемого «материнского капитала» при рождении третьего ребенка. 15 января 2020 года президент Российской Федерации В.В. Путин в Послании к Федеральному собранию заявил, что высшим национальным приоритетом является сбережение и приумножение народа России. Для стимулирования рождаемости президентом были предложены с января 2020 года ежемесячные денежные выплаты семьям, имеющим детей в возрасте от трех до семи лет включительно, если доходы семьи не превышают одного прожиточного минимума на человека. Также было предложено выплачивать «материнский капитал» при рождении уже первенца в размере 466 617 рублей, а при рождении второго ребенка увеличить материнский капитал до 489 051 рубля, а при рождении третьего ребенка увеличить материнский капитал до 616 617 рублей. Однако в настоящее время, не смотря на уже принимаемые меры стимулирования рождения детей, в большинстве случаев многие женщины после 35 лет отказываются от рождения детей.

Для некоторых состоятельных родителей последнее время стало трендом отправлять своих детей для получения образования в престижные школы и вузы зарубежных стран. Большая часть получивших образование за границей остается там жить, создают семью и рожают детей. Так же участились случаи, когда после заключения официального или гражданского брака с иностранцами,

супруги выбирают проживание за рубежом, где рожают будущих граждан зарубежных государств.

После распада СССР население Российской Федерации стало прибавляться за счет эмигрантов – в основном мужчин, приезжающих на заработки из бывших советских республик. К эмигрантам, которые длительное время не возвращались домой, приезжали в гости жены с детьми. Некоторые родители, оставаясь на длительный срок совместного проживания, отдавали своих детей учиться в местной школе. При этом год обучения школьника-эмигранта обходился государству в 120 тысяч рублей. В последние годы появился новый вид международного женского туризма, в основном из бывших азиатских республик СССР. Главная цель посещения этими туристками России – бесплатное рождение детей. Только в роддомах Московской области в год рожают до 18 тысяч матерей из СНГ. При этом одни роды обходятся бюджету области в 20–22 тысячи рублей.

Согласно социологическим опросам, российские женщины все чаще отдают предпочтение карьере, а не рождению детей. В настоящее время российские женщины возглавляют мировой рейтинг по количеству женщин-руководителей. В России их больше, чем в США. Современные процессы социальной мобильности позволяют женщинам откладывать репродуктивную функцию на более позднее время, что впоследствии может привести к полному отказу от деторождения. В результате «родительство» для некоторых женщин перестаёт быть главной функцией жизни. Более того формируются социальные женские общности, проповедующие идеи «свободы и независимости». Одной из таких общностей является «Childfree», получившей распространение на Западе и имеющее сторонников у женщин в современной России, которые поддерживают идею сознательного отказа от деторождения. Исследователи объясняют это явление стремлением современных, особенно молодых женщин, к высокому профессиональному статусу и карьере, которые способствуют достижению благосостояния и высокого уровня потребления.

Новым явлением для современных семейно-брачных отношений, получающим все большее распространение в России, выступает так называемая **серийная моногамия** – серия повторных браков (от 3 до 6 и более). Сегодня больше 80% повторных браков заключается не после смерти одного из супругов, а после очередного развода. Длительное время безбрачия после развода сокращает репродуктивный период женщин и снижает вероятность рождения новых детей. Тенденции увеличения разводов способствуют либеральность закона о разводе и терпимость общественного мнения к проблеме разводов. Если у супругов, вступивших в повторный брак, уже имеются дети от предыдущего брака, то рождение детей в повторном браке не всегда желательно. Современная тенденция знакомства посредством Интернета приводит к распространению фиктивных браков, которые заключаются в

большинстве случаев не для создания семьи, а ради приобретения прав на жилище или наследования. Фиктивными браками также следует признать и те браки, которые распались, но юридически развод не оформлен.

Длительное время безбрачия после развода сокращает репродуктивный период женщин и снижает вероятность рождения новых детей. Доля разошедшихся и разведенных имеет тенденцию к увеличению, чему способствуют либеральность закона о разводе и терпимость общественного мнения к проблеме разводов.

Одной из причин снижения уровня рождаемости в современной России является регулирование рождаемости посредством использования контрацептивов и аборт. Согласно статистическим данным, в России, ежегодно до 8 миллионов женщин делают аборт. Абортами заканчиваются более 60% всех беременностей российских женщин. При этом около 10% женщин после аборт становятся бесплодными. Несмотря на принятые за последние годы правительством социально-экономические меры, направленные на ослабление негативных процессов воспроизводства населения, общий коэффициент рождаемости продолжает снижаться. При существующем низком уровне рождаемости по прогнозу ООН к 2050 году население России по сравнению с 2010 годом может сократиться на 40 млн. человек.

М.В. Ломоносов в трактате «О размножении и сохранении российского народа» (1762) называл сохранение народа – «самым главным делом» и что именно в этом состоит «величество, могущество и богатство всего государства». Демографическими процессами, которые способствуют сохранению и увеличению численности детей являются: сокращение младенческой (от 0 до 1 года) и детской (от 1 года до 14 лет) смертности.

Показатели коэффициентов младенческой и детской смерти зависят во многом от состояния и функционирования санитарно-медицинского обслуживания населения в стране. Случаи младенческой смертностью, как правило, вызваны неблагоприятным состоянием здоровья матери во время беременности и неквалифицированным оказанием медицинской помощи во время беременности и после рождения ребенка. Самыми частыми причинами младенческой смертности бывают; врожденные аномалии, асфиксия (удушение), инфекционные заболевания, осложнения при беременности и родах.

25 декабря 2019 года вице-премьер РФ Т.А. Голикова на заседании Совета при президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам констатировала, что согласно статистическим данным показатель младенческой смертности в России стал самым минимальным в истории страны. Однако младенческая смертность остается в России пока выше, чем в странах Западной Европы. В настоящее время самые низкие показатели коэффициента младенческой смертности характерны для Москвы, Санкт-Петербурга, Ямало-Ненецкого и Ханты-Мансийского автономных округов.

Согласно статистическим данным за период с 2010 по 2019 год в России количество погибших в дорожно-транспортных происшествиях детей снизилось вдвое. Однако в 2019 году было зафиксировано 5300 наездов на детей, в которых погибли 164 ребенка. За первые 8 дней 2020 года в дорожно-транспортных происшествиях погибли 10 детей, а 259 – получили травмы. По данным Следственного комитета РФ, в 2017 году в России при пожарах погибли 359 детей несовершеннолетних, а в 2018 году – 458. В 2019 году Количество детей, которые погибли при пожарах в Москве, выросло в два раза по сравнению с 2018 годом.

По данным ВОЗ в России за последние 10 лет в 3 раза увеличились самоубийства молодежи. Основными причинами самоубийства в основном являются: неразделенная любовь, одиночество, конфликты с родителями и сверстниками. В России уровень самоубийств подростков самый высокий в Европе. В 2019 году в России официально было зарегистрировано 2000 самоубийств, в числе которых более трети составляли самоубийства детей и подростков. В последние годы одной из причин детского суицида были популярные в Интернете игры – такие как, например, «Синий кит» и «Тихий дом». Эти игры предлагают участникам выполнять особые задания, последнее из которых – добровольный уход из жизни. В основном в таких играх принимают участие ребята из неполных и проблемных семей.

Состояние современного воспроизводства и сохранения детей в России ставит перед правительством и системой образования необходимость принятия специальных мер для увеличения численности детей в стране.

ТРАДИЦИОННАЯ СЕМЕЙНАЯ МИКРОКУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СЕМЕЙНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ

Аннотация: Семейная микрокультура – это та среда, которая формирует ощущение стабильности, надежности, защищенности, необходимое каждому человеку чувство «Мы-идентичности». В данной статье внимание уделяется структуре семейной микрокультуры, представлен авторский опросник для исследования микрокультуры семьи.

Ключевые слова: семья, семейная микрокультура, семейные традиции, домашняя символика.

Abstract: a Family microculture is an environment that creates a sense of stability, reliability, security, and a sense of "We are identity" that every person needs. This article focuses on the structure of the family microculture and presents the author's questionnaire for the study of the family microculture.

Keywords: family, family microculture, family traditions, home symbols.

Взгляды современных психологов и педагогов все больше сосредотачиваются на изменениях, происходящих в жизнедеятельности семьи [1,2,5,9,10]. Трансформация и нестабильность семейного института отражены в нарушении естественного пути передачи накопленного опыта и, как следствие, нередко порождают не усвоение навыков материнства, отцовства, увеличивающуюся малодетность и индивидуальную философию бездетности. Проблемы семьи отражают и важную мировую проблему, такую как дегуманизация человека в современной культуре.

Одна из причин кризиса семьи кроется в ее технологической зависимости [1], стирающей важные ценности и смыслы, оставляя только важным объект зависимости. Другая причина трансформации и нестабильности семейных отношений – это естественный поиск альтернативы семейной моногамии, как реакция на изменяющиеся социальные условия [2]. Еще одна точка зрения связывает кризис семьи с поиском модели дальнейшего развития современного общества: западной – акцентированной на индивидуализме или восточной – имеющей православную направленность [1].

«Человек нуждается в чувстве принадлежности к ценностному, смысловому, символическому содержанию референтного сообщества, или в современной терминологии, к живой, актуально формирующей и функционирующей памяти и общим социокультурным ритуалам», которая обеспечивает семейная социализация [3, с.31]. В противном случае институт семьи не сможет обеспечить и не формирует у его членов ощущение стабильности, надежности, защищенности, необходимое каждому чувство «Мы-идентичности».

Мы провели анализ функций и ресурсов традиционной семейной микрокультуры с целью описать компоненты и механизмы, посредством которых происходит усвоение социокультурных ценностей, приобщение к межпоколенным связям, усвоение разных актов семейной микрокультуры, а также выяснить какие именно аспекты внутрисемейной субкультуры формируют чувство «Мы-идентичности».

Вслед за Е.Е. Сапоговой, семейную микрокультуру мы определяем как быт, семейный уклад, культурно-историческую модель, в которой за счет естественного повседневного и ритуализированного общения происходит усвоение человеком информации о существующих моделях, нормах поведения [7, с.222-224].

Опираясь на идеи И.А. Разумовой [6], исследовавшей традиционный уклад семей, символику домашнего быта, семейно-генеалогические предания и т.п., мы в рамках анализа семейной микрокультуры, выделили в ее содержании четыре структурных блока: «Семейные традиции», «Семейно-родственные связи», «Пространственно-предметный мир» и «История рода в семейных преданиях».

Блок «Семейные традиции».

Современные жизненные условия (урбанизация, глобализация и т.п.) отрывает людей от привычных традиций, в которых члены семьи коллективно заботились друг о друге. Многопоколенная традиционная семейная инфраструктура разрушена из-за технологического вмешательства [9]. Многие традиции связанные с совместной работой родственников потеряли свою актуальность. Многие традиции видоизменяются. Например, традиция собираться у очага плавно перетекла в традицию вечерних семейных сборов за телевизором или отдельное времяпровождение за компьютером, традиция совместной лепки пельменей обнаружила себя в традиции готовить вместе на YouTube канале. Этот блок включает в себя все виды традиций: традиции выходного дня; традиции, связанные с праздниками и достижениями; традиционные семейные блюда и другие традиции.

Блок «Семейно-родственные связи». В него мы включили все наследственные характерологические, психические и физические признаки, присущие родственникам одной семейной группы. Например, способности, темперамент, наследственность профессий, семейные закономерности и личные судьбы, предчувствия, семейные приметы. В настоящее время семейно-родственные связи ослабевают, жизненные ориентиры смещаются на внесемейные установки – на образование, карьеру [10]. Живое общение заменяется на общение в Интернет сообществах по интересам.

Блок «Пространственно-предметный мир».

Эта часть семейной микрокультуры включает: интерьер и символику «домашности», семейные реликвии и фотографии и пр. – все, что связано с

концептом «дом» (почти синоним слова «Родина»). Это могут быть ордена, статуэтки, драгоценности, иконы, предметы одежды и места, где семья сплачивается и другие предметы. Семейные реликвии, талисманы, как правило, имеют свою значимую историю, которая создает воспитывающее и сплачивающее семью пространство. К. Сайкс [9] пишет, что эмансипация женщин и капитализм создали условия, при которых воспитание потомства передовано детским садам и школам, а дом вместо богатого места для повседневной жизни семьи превратился в место отдыха для взрослых.

Блок «История рода в семейных преданиях».

Текстовое пространство микрокультуры отображается в семейных биографических рассказах, преданиях, устных рассказах (меморатах), письменных зафиксированных семейных воспоминаниях (хроникатах), школьных сочинениях и т.п.

На основе выявленных блоков нами был составлен авторский опросник для исследования традиционной семейной микрокультуры. Каждый блок включает 10 утверждений, итого в опроснике 40 компонентов семейной микрокультуры. Примеры утверждений из опросника:

1. В нашей семье существуют традиции «Выходного дня».
2. Нашей семье присущи не только внешние, но и внутренние атрибуты родства (способности, темперамент, хобби).
3. В нашей семье хранятся семейные дневники (материнские записные книги, сборники школьных сочинений и т.п.).
4. В нашей семье высока частота наследственности профессии.
5. Особенностью нашей семьи является то, что за столом каждый сидит на своем месте.
6. В нашей семье существует ряд текстов, вокруг которых вербализуется история семьи. Например, семейный биографический рассказ и т.п.
7. У меня и моего ребенка одна точка зрения на многие вещи.
8. Наша семья часто собирается за столом для разговоров.
9. Я знаю происхождение нашей фамилии или были попытки это выяснить.
10. Наши семейные традиции переходят от поколения к поколению.

Список источников:

1. Верещагина, А. В., Бандурин, А. П., Самыгин, С. И. Кризис института традиционной семьи в России и семейные траектории молодой семьи [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социальноэкономические и общественные науки. – 2016. – № 11. – С. 27. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/makrosotsiologicheskie-indikatory-riskov-sotsialnoy-dezadaptatsii-molodoysemi-v-rossii>.
2. Голод С.И., Клецин А.А. Состояние и перспективы развития семьи. Спб, 2010.
3. Дмитрийчук А. Ю. Представление о семье в русской философско - культурологической мысли // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2018. №1 (25).
4. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII –XXв.в.). М: Владос, 1997

5. Мохнаткина К.В. Депривация в современном российском обществе: социально – экономические практики и исследования. Автореф. к.с.н. Саратов, 2018.
6. Разумова Е.А. Потаенное знание современной русской семьи. Быт. Фольклор. История. М., 2001.– С.375.
7. Сапогова Е.Е. Культурный социогенез и мир детства. Уч. пос. для высшей школы. М.: Академический проект, 2004.- - С.496.
8. Сапогова Е.Е. Экзистенциально - психологические аспекты переживания «ностальгии» без памяти//Проблемы современного образования. 2019.№2.
9. Сказко А.С. Трансформация концепта «семья» в культуре России. Автореф. к.ф.н. Ставрополь, 2005.
10. Cassie Sikes *The Traditional Family vs. the Modern Family*. Lubbock Christian University, 2013, - Режим доступа:
https://www.academia.edu/4153153/Traditional_Family_vs._Modern_Family

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются личностные и поведенческие особенности одаренных подростков, которые могут выступать в качестве факторов, провоцирующих затруднения в общении. Описаны результаты эмпирического исследования особенностей общения одаренных старших школьников. Проведенное исследование показало, что несмотря на стремление занять лидерскую позицию в общении, одаренные подростки испытывают сложности в корректном формулировании своих посланий в общении, выстраивании межличностных границ и адекватном восприятии собеседника.

Ключевые слова: одаренность, одаренный подросток, общение, трудности в общении.

Abstract: The article describes personal and behavioral characteristics of gifted adolescents which may cause problems in their communication with others. The empirical research has shown that despite their urge to hold a leading position in communication with other people, gifted teenagers encounter problems in formulating their messages correctly, building interpersonal boundaries and adequate perception of their interlocutors.

Key words: giftedness, gifted adolescent, communication, problems in communication.

Проблема одаренности приобрела особую значимость в современном российском обществе и образовании. Переход образовательной системы России на новые Федеральные государственные образовательные стандарты поставил работу с талантливой молодежью страны в ряд приоритетных задач. Страна остро нуждается в инициативных, креативных, способных проявить себя в нестандартных условиях личностях, которые определяют дальнейшее развитие страны. 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.

Особый интерес в рамках нашего исследования представляют одаренные дети подросткового возраста, являющиеся фундаментом будущего нашей страны. Подростковый возраст по праву считается кризисным, тем не менее это неизбежная ступень взросления и социализации каждого человека. Особо острым вопросом в переходном возрасте являются проблемы в общении со сверстниками и социализации в обществе. Подросток стремится отделиться от

родителей и их влияния, и на первый план выступает процесс построения доверительных, дружеских отношений со сверстниками. На этот процесс воздействует множество факторов, включая личностные и поведенческие особенности каждого подростка. Если рассматривать одаренных детей, чья психика является более тонким устройством, то к поведенческим особенностям переходного возраста добавляется еще и специфика одаренности.

По мнению К. Юнга, «одаренный человек – это с биологической точки зрения отклонение от усредненной нормы» [13, с. 162]. Взгляд на одаренность с такой точки зрения позволяет сделать вывод о том, что одаренные дети не могут не вызывать некую настороженность со стороны общества, которое их окружает. Они обладают характерными чертами, формирующими своеобразную «карту одаренности» – уникальный профиль личности, выделяющий их среди сверстников.

Отечественный психолог А.А. Рысева акцентирует внимание на таком аспекте развития личности одаренных подростков, как самосознание. По мнению специалиста, на современном этапе изучения одаренности качество самосознания является отстающей характеристикой по степени изученности, но не менее значимой [7]. Самосознание – это субъективное представление человека о самом себе и своей способности выстраивать отношения с окружающим миром. От развития этого качества зависит способность подростка адекватно оценивать себя и успешно социализироваться в общественной среде.

А.А. Рысева утверждает, что самосознание одаренных подростков отличается преобладанием конфликтной и противоречивой Я-концепции, что свидетельствует о наличии внутренних конфликтов и высоких требований к себе. Такая особенность личности одаренного подростка делает его наиболее уязвимым в среде сверстников [7].

Другие отечественные 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 (любопытность, повышенная эмоциональная чувствительность, перфекционизм, эгоцентризм, неуступчивость и др.) не только содействуют достижению ими высоких результатов в той или иной деятельности, но и нередко приводят к ряду проблем [1; 3; 9]. Наиболее распространенными среди них являются трудности в общении [8].

Наряду с вышеперечисленными особенностями одаренных детей в целом, специалисты также выделяют отличительные черты одаренных подростков: более высокая, чем у сверстников, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления; наличие внутренней установки, направленности личности на занятие интересующей его деятельностью; необычайно высокая познавательная активность, высокая потребность в

деятельности; ранняя готовность к целеустремленному умственному напряжению [3; 5].

Интересным является тот факт, что интеллектуально одаренным и творчески одаренным подросткам присущи разные личностные особенности. Так, интеллектуально одаренные подростки зачастую стремятся к уединению и скрытности, для них характерна эмоциональная нестабильность и неуверенность в себе. Творчески одаренные подростки напротив, более эмоционально устойчивы, спокойны и имеют адекватную самооценку [5; 6].

Ученые отмечают, что процесс выстраивания коммуникаций у данных категорий одаренных подростков также различен. Для интеллектуально одаренных подростков свойственна низкая самооценка в повседневном общении, что провоцирует их желание отделиться от группы и побыть наедине со своими мыслями. Творческие подростки наоборот склонны к широкому кругу общения и любят быть в центре внимания. Из-за ярко выраженной индивидуальности они могут занимать как лидерские позиции, так и быть «белой вороной» в коллективе [5].

По мнению И.И. Головановой и А.А. Кудряшовой, позиция одаренных подростков в коллективе напрямую зависит от уровня развития самого коллектива. В школьных классах, где большая часть учащихся имеет средний уровень развития, такие подростки либо занимают лидерские позиции и руководят классом, либо отделяются от коллектива, находя свой круг общения вне школьной системы. В обществе себе подобных они, как правило, чувствуют себя комфортно [5].

Специалисты отмечают, что одним из главных факторов, затрудняющим общение одаренных подростков со сверстниками, является несовпадение круга интересов. В этом случае дети разобщаются в отдельные группы, между которыми могут возникать конфликты [2; 10].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что одаренные подростки достаточно уязвимы в сфере общения, особенно со сверстниками, ввиду своих личностных и поведенческих особенностей (конфликтная и противоречивая Я-концепция, эмоциональная нестабильность, любознательность, перфекционизм, стремление отделиться или напротив занять лидерскую позицию в компании и др.).

С целью изучения особенностей общения одаренных подростков нами было проведено исследование на базе Образовательного центра «Сириус» в городе Сочи. В исследовании приняли участие 20 одаренных подростков в возрасте 15-16 лет, продемонстрировавшие высокие успехи в математике и академической музыке. Исследование проводилось посредством методики «Диагностика особенностей общения» В.Н. Недашковского, теста «Умеете ли Вы слушать?» И. Атватера и методики «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко.

Результаты диагностики одаренных подростков по методике «Диагностика особенностей общения» показала, что 50% опрошенных имеют низкий показатель по шкале «умение понимать собеседника», что подтверждает наличие проблем в коммуникативной сфере одаренных подростков.

Кроме того, 50% выборки имеют низкие результаты по шкале «умение воспринимать и понимать себя», что говорит о непонимании подростком своих состояний, логики принимаемых решений и мотивов своего поведения. Низкий результат по данному показателю приводит к недостаточной обработанности посланий в общении, что осложняет процесс их понимания собеседником.

По шкале «особенности посланий в общении» половина выборки также продемонстрировала низкие результаты. Это свидетельствует о скрытной личностной позиции одаренных подростков и неясных, неоднозначных посланиях, приводящих в трудностям их понимания партнерами по общению.

По шкале «умение строить межличностные границы» 8 из 20 школьников также продемонстрировали невысокие показатели. Умение строить межличностные границы означает способность человека разделять свои и чужие мысли, чувства и желания, говорит о зрелости личности и здоровых отношениях с людьми. Низкие результаты отражают неспособность личности ясно понять, что могут быть свои мысли, чувства, желания и ощущения, осознать различия с собеседником по занимаемым личностным позициям в общении, по высказываемым мнениям. Такая ситуация приводит к ложному согласию в общении и «слиянию» с мнением собеседника.

Для оценки способности одаренных подростков слышать послания собеседников в общении и соответственно выстраивать эффективную коммуникацию нами был выбран тест И. Атватера «Умеете ли Вы слушать?».

Высокий балл по данной методике продемонстрировали лишь 3 из 20 одаренных подростков; ещё 3 показали результат выше среднего. Средний результат продемонстрировали 20% выборки. Балл ниже среднего и низкий показали 50% опрошенных подростков.

Для уточнения полученных данных были проанализированы ответы одаренных подростков на вопросы методики «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко.

Анализ полученных результатов показал, что одаренные школьники эмоционально вовлечены в процесс общения, чувствительны к оценке и реакции на них собеседника. Так, продолжая утверждение «То, что чувствует и переживает собеседник...», 13 опрошенных подростков выбрали варианты «я принимаю близко к сердцу» и «может влиять на моё поведение». Утверждение «То, что я чувствую и переживаю...» большинство одаренных школьников продолжили следующим образом: «зависит от переживаний собеседника» и «не должно быть заметно собеседнику». Такой выбор школьников подтверждает описанные ранее

проблемы неумения строить межличностные границы, нарушенное самосознание и повышенную эмоциональную чувствительность.

Размышляя над продолжением утверждения «Чтобы я правильно понял собеседника...», больше половины выборки остановились на вариантах «он должен быть моим единомышленником» и «надо меньше разговоров, а больше дела». Эти данные подтверждают теоретические положения о том, что одаренные подростки чувствуют себя уверенно в компании единомышленников и могут быть понятыми в ней.

Большинство опрошенных считают, что в случае, если собеседник их не понимает, они должны выслушать его точку зрения и говорить о том, что волнует и интересует собеседника. В свою очередь, такой результат говорит об открытости в общении и готовности содействовать ему.

Изучая позиции, выбираемые одаренными подростками в общении, мы обратили внимание, что 50% респондентов останавливают свой выбор на варианте «лидера». В этой связи мы также проанализировали ответы на утверждение «Для меня главная цель общения – это...», которое 12 из 20 опрошенных продолжили как «решить деловой вопрос и извлечь какую-то пользу», что присуще лидерской позиции. К тому же, подтверждением лидерских склонностей одаренных подростков служат ответы на утверждение «В общении я исхожу из...»; большинство участников исследования в общении исходят из «интересов дела» и «стремления утвердить свою точку зрения».

Изучая поведение одаренных подростков в конфликтных ситуациях, мы выявили, что они готовы помочь и уступить своему собеседнику в момент назревания конфликта. В ситуации, если собеседник перестаёт их слушать, 50% одаренных школьников склонны к варианту «попробую повлиять на него по-другому». В свою очередь такой результат говорит о готовности подростков подстраиваться под ситуацию и собеседника, способности к гибкости в общении.

При анализе ответов одаренных школьников на вопросы методики С.Л. Братченко можно проследить тенденцию к некоторой возвышенной позиции над собеседником. Подтверждением тому является заявление большинства подростков о том, что собеседник ждёт от них «помощи» в общении. В продолжение утверждения «Для меня важно, чтобы собеседник в общении со мной исходил из...» половина выборки ответила «моих интересов и желания не обострять отношения». Большая часть одаренных школьников предпочитает, чтобы собеседник занимал позицию «сочувствующего слушателя» и был «открыт, готов принять помощь» от них. К тому же стоит отметить, что одаренным подросткам нравится такое общение, когда они получают от него удовольствие (50% выборки) и пользу (20% выборки).

Таким образом, проведенный анализ демонстрирует ряд особенностей общения одаренных подростков. С одной стороны, они стремятся занять лидерскую позицию в общении, открыты для собеседника и готовы

подстраиваться под него. С другой стороны, одаренные подростки обладают такими личностными и поведенческими особенностями как повышенная эмоциональная чувствительность, конфликтная и противоречивая Я-концепция и нарушенное самосознание. Такие личностные черты одаренных школьников являются основой для формирования проблем в общении, которые проявляются как неумение корректно формулировать свои послания в общении, адекватно воспринимать собеседника и строить межличностные границы. Помимо этого, со стороны одаренных подростков нередко наблюдается ситуация некой «позиции сверху» по отношению к собеседнику.

В целом проведенное исследование подчеркивает необходимость проведения целенаправленной работы с одаренными подростками по разрешению их внутренних конфликтов и противоречий для успешного выстраивания взаимоотношений со сверстниками.

Список источников:

- 1.Богоявленская Д.Б. Одаренность: понятие, виды, метод идентификации // *Alma matter*. 2010. №7. С. 40-45.
- 2.Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей // *Вопросы психологии*. 1996. №3. С. 101-115.
- 3.Заславская О.В., Сальникова О.Е. Одаренные дети как научно-педагогическая проблема // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2011. № 6. С. 7-10.
- 4.Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: Книга для учителей. М.: Просвещение, 1993. 224 с.
- 5.Особенности коммуникации одаренных подростков [Электронный ресурс]. – URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/131789/157_161.pdf?sequence=-1.
- 6.Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 2000. 334 с.
- 7.Самосознание личности одаренных подростков [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samosoznanie-lichnosti-i-ego-osobennosti-u-intellektualno-odarenyh-podrostkov/viewer>.
- 8.Токарев О.А. Одаренные дети: трудности в общении // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2018. Т. 17. №37. С. 73.
- 9.Хазова С.А. Одаренный ребенок как субъект межличностного взаимодействия // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2013. Т. 19. №2. С. 102-107.
- 10.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.
11. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М.: Омега-Л, 2008. 368 с.
- 12.Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.: Изд-во БИНОМ, Лаборатория знаний, 2011. 245 с.
13. Юнг К.Г. Феномен одаренности // *Конфликты детской души*. – М.: Канон+, 1997. 336 с.

СУИЦИДАЛЬНЫЙ РИСК И САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В настоящей статье анализируется проблема суицидального риска и самоповреждающего поведения у подростков, а также взаимосвязь этих конструктов. Приводится краткий обзор относительно факторов суицидального риска и самоповреждающего поведения подростков и результаты эмпирического исследования. Было выявлено, что в целом у подростков суицидальный риск и самоповреждающее поведение выражены неравномерно и среди 66 подростков общеобразовательной школы есть те, которые могут быть отнесены к группе риска. Проведенное исследование показало, что суицидальный риск не взаимосвязан с самоповреждающим поведением.

Ключевые слова: суицидальный риск, самоповреждающее поведение, подростки, взаимосвязь.

Abstract: This article analyzes the problem of suicidal risk and self-harming behavior in adolescents, as well as the relationship between these constructs. A brief review is given regarding the factors of suicidal risk and self-harming behavior of adolescents and the results of an empirical study are shown. It was found that, in general, adolescent suicidal risk and self-harming behavior are expressed unevenly and among 66 adolescents of a comprehensive school there are those who can be classified as a risk group. According to the study, suicidal risk is not related to self-harming behavior.

Key words: suicidal risk, self-harming behavior, adolescents, relationship.

Суицидальное поведение среди детей и подростков вот уже несколько десятилетий является одной из актуальнейших проблем современного общества. В последнее время к тому же наблюдается и рост различных форм самоповреждающего поведения у подростков, что вызывает обеспокоенность со стороны родителей и педагогов. Однако механизмы возникновения и особенности протекания различных форм суицидального поведения, равно как и определение групп суицидального риска остаются недостаточно изученными и выверенными на практике. Это во многом затрудняет своевременное оказание психологической помощи.

Подростковый возраст – это период бурных внутренних переживаний и эмоциональных трудностей, физических и физиологических изменений. Психологи называют это возрастной период «переломным», «критическим», т.к. на этом этапе осуществляется переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Даже в силу своих возрастных особенностей

подростки нуждаются в особом внимании со стороны родителей, педагогов, психологов в плане отслеживания состояния психического здоровья.

Суицидальное поведение представляет собой различные формы активности людей, обусловленные стремлением лишиться себя жизни и служащие средством разрешения личностного кризиса, возникшего при столкновении личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших потребностей. Другими словами суицидальное поведение выражается в повышенном риске совершить самоубийство [5].

Самоповреждающее поведение Н.А. Польская рассматривает, как поведение, связанное с намеренным причинением себе физического вреда, с повреждением себе тканей и органов. К наиболее распространенным актам самоповреждения относят самопорезы, самоожоги, расчесывания кожи, сковыривание болячек, выдергивание волос, удары по собственному телу [7]. Согласно другим источникам, к самоповреждающему поведению также относят и недоедание и переедание, укусы, передозировку наркотиков, чрезмерные физические нагрузки, участие в драках [10]. Хотя общепринято считать самоповреждающее поведение как намеренное действие, но также в литературе сообщается, что оно может протекать и неосознанно.

Принято считать, что риск самоубийства среди людей, которые причиняют себе вред является высоким и примерно 40–60 % всех самоубийств сопровождаются самоповреждениями [9]. Также приводится информация, что к самоповреждающему поведению склонны лица с пограничными расстройствами личности, среди которых только 30 % совершают суицид [9].

Самоповреждающее поведение и суицидальное поведение имеют как общие, так и различные признаки. Обе формы поведения обусловлены наличием внутриличностного конфликта, сформированного под воздействием внешних ситуационных факторов или в связи с появлением психопатологических расстройств. Различия заключаются в цели поведения: смерти при суицидальном поведении и членовредительства при самоповреждающем [10]. Однако, если оперировать к учению З. Фрейда, обеими формами поведения движет энергия мортидо, и протекать они могут как осознанно, так и неосознанно [8].

Изучением факторов суицидального поведения подростков занимались многие ученые (Ц.П. Короленко, 1970; В.Л. Ефименко, 1983; В.К. Мягер, 1983; В.В. Нечипоренко, 1991 и др.), на основании работ которых были выделены следующие причины: низкая самооценка, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, отсутствие жизненного опыта, повышенная напряженность потребностей, стремление к эмоциональной близости, неумение ослабить фрустрацию, низкая самооценка, наличие чувства вины, гипореактивный эмоциональный фон в период конфликтов [1; 2; 3; 5].

По мнению А.Е. Личко, суицидальное поведение у подростков бывает

демонстративным, аффективным и истинным. Ученый считает, что лишь у 10 % подростков имеется истинное желание покончить с собой (покушение на самоубийство), в 90 % – это крик о помощи [6].

С точки зрения медицины, суицидальное поведение у подростков – это в основном проблема «пограничной психиатрии», т.е. области изучения психопатий и непсихотических реактивных состояний на фоне акцентуации характера. С наибольшим суицидальным риском связаны такие типы акцентуаций характера как эпилептоидный, истероидный, циклоидный [1; 6].

А. Е. Личко, А. А. Александров, проведя обследование группы подростков в возрасте 14–18 лет, пришли к выводу, что у 49 % суицидальные действия были совершены на фоне острой аффективной реакции. В группе подростков также несколько возрастает роль психических расстройств, например, депрессии. К «детским» признакам депрессии присоединяются чувство скуки и усталости, фиксация внимания на мелочах, склонность к бунту и непослушание, злоупотребление алкоголем и наркотиками [1].

У суицидальных подростков, как правило, имеется отягощенное социальное окружение: неблагополучная семья, одиночество и заброшенность, отсутствие опоры на взрослого. Мотивы суицида обычно незначительны: двойка по предмету, обида на взрослого, переживание несправедливого обращения и т.п. [4].

Целью исследования было изучение выраженности у подростков суицидального риска и самоповреждающего поведения, а также их взаимосвязи.

Гипотезой исследования послужило предположение, что суицидальный риск взаимосвязан с самоповреждающим поведением подростков.

Выборку исследования составили 66 подростков, учащиеся 8-го и 9-го классов общеобразовательной школы г. Минска, средний возраст которых составил $13,98 \pm 0,75$. Среди них 36 представителей мужского пола и 30 женского.

В исследовании были задействованы следующие методики. Суицидальный риск изучался при помощи методики «Опросник суицидального риска» в модификации Т.Н. Разуваевой. Данный тест был создан для учащихся 8-11 классов и предназначен для выявления уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения серьезных попыток самоубийств. Вторая методика – это разработанный нами опросник «Шкала самоповреждения и рискованного поведения», в который вошли 16 пунктов, 9 из которых относятся непосредственно к актам самоповреждения (самопорезы, выдергивания волос, произвольные удары о твердые поверхности (синяки, ушибы), самоожоги, препятствия заживлению ран, удары по собственному телу, расчесывания кожи, переломы из-за собственной неосторожности, отравление алкоголем (рвота, головокружение, потеря сознания), а 7 к рискованному поведению (курение, употребление спиртных напитков, прием наркотических веществ (в

том числе спайсов), переход улицы с риском для жизни: при приближающемся транспорте в неполюженном месте или на красный свет светофора, участие в экстремальных играх, занятие экстремальным спортом, недосыпание). Респонденту необходимо указать частоту встречаемости того или иного поведенческого паттерна, выбрав один из предложенных вариантов: «никогда», «один раз», «иногда», «часто». С целью получения объективных данных психодиагностическое исследование проводилось анонимно.

Данные исследования анализировались с помощью статистического пакета SPSS-21 for Windows (описательные статистики, частотный анализ, критерий Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения данных, корреляционный анализ).

Согласно полученным данным, в целом по выборке наблюдается средний с тенденцией к низкому уровню суицидального риска у опрошенных нами подростков. Среднее значение по шкале суицидальный риск составило $11,69 \pm 3,57$ из 28 возможных баллов. По шкале «Антисуицидальный фактор» среднее значение составило 3,43 балла, что снижает общий показатель суицидального риска, в силу того, что большинство подростков осознают свою ответственность за близких людей. Так, около 85% опрошенных ответили положительно на утверждение «В вашей жизни есть люди, привязанность к которым может очень повлиять на Ваши решения и даже изменить их». Мы предполагаем, что в большинстве случаев подростки имели в виду своих родителей. В тоже время разброс данных по шкале «Суицидальный риск» достаточно большой – от 2 до 23 баллов. Это говорит о том, что в выборке есть подростки, у которых фактор суицидального риска практически отсутствует и те, у которых он достаточно высокий. По данным частотного анализа в группу суицидального риска попадают 4 подростка (1 девушка и 3 юноши), что соответствует 7% выборки, которые нуждаются в соответствующем коррекционном вмешательстве и внимании со стороны специалистов школы и родителей.

Анализ структуры суицидального риска показал, что у подростков наиболее выражены такие его факторы как «Социальный пессимизм», «Аффективность» и «Несостоятельность». Наименьшие значения были получены по факторам «Временная перспектива» и «Максимализм». Это говорит о том, что современные подростки часто придерживаются отрицательной концепции окружающего мира, воспринимают его как враждебный, не соответствующий для построения доверительных отношений с другими людьми; у подростков эмоции доминируют над интеллектуальным контролем в оценке ситуации и реагировании на психотравмирующую ситуацию; также у молодых людей нередко наблюдается отрицательная концепция собственной личности, ощущение собственной некомпетентности в решении житейских проблем. При этом подростки из нашей выборки не отличаются особым стремлением к совершенству, которое может

провоцировать суицидальное поведение, а также не испытывают трудностей в видении своего будущего, не боятся его.

Результаты диагностики по методике «Шкала самоповреждения и рискованного поведения» показали, что исследуемая переменная выражена в выборке также неравномерно: разброс данных варьирует от 1 до 27 баллов и средним значением $8,42 \pm 4,87$ балла. С учетом того, что максимальное количество баллов, которое можно набрать по данной шкале равно 48, то можно говорить о низком уровне выраженности самоповреждающего поведения у подростков. К группе риска можно отнести снова 7 % опрошенных.

Наиболее частой формой рискованного поведения является недосыпание, которое зафиксировано у 92,4 % опрошенных подростков, причем где-то у половины из них данный признак имеет самую высокую частоту проявлений – «часто». Порядка 60 % подростков отметили такой акт самоповреждения как «непроизвольные удары о твердые поверхности (синяки, ушибы)». Примерно у 50 % – «переход улицы с риском для жизни: на красный свет светофора; в неположенном месте при приближающемся транспорте». Оставшиеся пункты шкалы были отмечены менее чем у 40 % подростков, либо вовсе не набрали ни одного балла, к примеру, пункт «прием наркотических веществ». Некоторые респонденты указали, что иногда или один раз употребляли спиртные напитки, курили, имели опыт отравления алкоголем.

Гипотеза исследования о взаимосвязи суицидального риска и самоповреждающего поведения у подростков, проверяемая с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, не подтвердилась ($r_s = 0,137$; $p = 0,274$). Следовательно, суицидальный риск и самоповреждающее поведение у подростков не взаимосвязаны. С одной стороны, это может быть обусловлено тем, что оценка суицидального риска в большей степени относится к сознательной деятельности, в то время как самоповреждающее и рискованное поведение могут протекать и на осознаваемом, и на неосознаваемом уровне. Полагаем, что имеет смысл изучить отдельно взаимосвязь суицидального риска с осознанными и неосознаваемыми формами самоповреждающего поведения.

С другой стороны, для объяснения данного факта, мы бы хотели прибегнуть к опыту взаимодействия с подростками, неоднократно совершавшими самопорезы. Результаты опроса о мотивах самопорезов позволили нам получить следующие ответы: «чтобы привлечь внимание мамы», «чтобы снять внутреннее напряжение», «увидела в одном фильме и решила попробовать», «делаю это, когда полнею», «на память», «в классе подруга так делает», «из-за душевной боли», «чтобы привлечь внимание близких», «наказываю себя», «желание почувствовать что-то из-за опустошения», «своего рода имитация суицида», «чтобы пожалели». Как видно из приведенного перечня, за самопорезами чаще всего стоят два мотива – «привлечь внимание» и «снять напряжение», но не желание убить себя. Значит самопорезы, как, вероятно, и другие формы самоповреждающего поведения, в большей степени

выступают в роли механизмов психологических защит и не связаны с суицидальными мыслями, намерениями и действиями.

В подтверждение нашим размышлениям приведем результаты исследований Б.Н. Алмазова, который обследовав группу подростков 14–18 лет, умышленно нанесших себе порезы, установил, что только 4% из них в момент самопореза имели мысли суицидального содержания. Большинство же эксцессов были совершены после ссоры со сверстниками, а также как бравада или обряд «братания» [3].

Таким образом, по данным проведенного исследования могут быть сделаны следующие выводы:

Изучение психологической литературы по проблеме суицидального поведения подростков позволяет выделить ряд их личностных особенностей: низкая самооценка; агрессивность, враждебность, эпилептоидная и истерическая акцентуация характера, низкая социально-психологическая адаптированность. Основными источниками аутодеструктивного поведения принято считать неблагополучие жизненных обстоятельств и недостаточность личностных ресурсов для преодоления этих обстоятельств.

По данным эмпирического исследования у подростков наблюдается преимущественно низкий уровень склонности к суицидальному поведению. Порядка 7% опрошенных подростков следует отнести к группе суицидального риска и самоповреждающего поведения. На когнитивном уровне наиболее значимыми факторами суицидального риска являются «Социальный пессимизм», и «Несостоятельность», на эмоциональном – «Аффективность», а на поведенческом уровне суицидальный риск больше всего связан с такими актами самоповреждения и рискованного поведения как недосыпание, удары о твердые поверхности, переход улиц с риском для жизни.

Между суицидальным риском и самоповреждающим поведением значимые взаимосвязи не выявлены. Самоповреждающее поведение, несмотря на то, что его принято рассматривать как форму суицидального поведения, в большей степени является механизмом психологической защиты или демонстративности.

Список источников:

- 1. Амбрумова А.Г., Вроно Е.М., Комарова Л.Э. Суицидальное поведение в ряду других девиаций подростков: Комплексные исследования в суицидологии / Под общ. ред. В.В. Новалева. – М.: Просвещение, 1986. – 379 с.*
- 2. Вагин Ю.Р. Профилактика суицидального и аддитивного поведения у подростков – Пермь, 1999. – 103 с.*
- 3. Голенков А.В., Козлов А.Б., Цурупа Т.В. Самоубийство среди детей и подростков: Охрана психического здоровья детей и подростков / Под общ. ред. А.А. Баранова. – М.: Просвещение, 1998. – 178 с.*
- 4. Горьковская И.А. Влияние семьи на формирование делинквентности у подростков //*

Психологический журнал. Т. 15 № 2 1994. С. 57-65.

5. Короленко Ц.П, Донских Т.А. *Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире* – Новосибирск: Наука, Сибирское Отделение, 1990. – 224 с.

6. Личко А.Е. *Типы акцентуации характера и психопатий у подростков* – М: Наука, 1999. – 413 с.

7. Польская Н.А. *Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. № 1 2013 С. 39-47.*

8. Райкфротт Ч. *Критический словарь психоанализа/ Ч. Райкфротт.* – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 288 с.

9. *Самоповреждение* // Википедия. [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Самоповреждение>. – Дата доступа: 07.01.2020.

10. Чуева Е.Н. *Самоповреждающее поведение детей и подростков // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». № 1 2017 С. 71-77.*

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Аннотация: В работе анализируются адаптационные механизмы к условиям Крайнего Севера у младших подростков. Выявляются возможные диагностические критерии дезадаптивных состояний для данного возрастного периода. Показано, что лучшим состоянием здоровья обладают младшие подростки с левыми и симметричными признаками в моторной и сенсорной сферах, а также повышением таких формально-динамических качеств, как «настойчивость» и «эмоциональная реактивность».

Ключевые слова: латеральные признаки, формально-динамические характеристики, младшие подростки, Крайний Север, адаптация, дезадаптивные состояния.

Abstract: The paper analyzes the adaptation mechanisms to the conditions of the Far North in younger adolescents. Possible diagnostic criteria for maladaptive conditions for a given age period are identified. It has been shown that younger adolescents with left and symmetrical signs in the motor and sensory spheres, as well as an increase in such formal-dynamic qualities as “perseverance” and “emotional reactivity” have the best health status.

Key words: lateral signs, formal-dynamic characteristics, younger adolescents, Far North, adaptation, maladaptive states.

Как известно, климатические условия Крайнего Севера относят к неблагоприятным и, как правило, выделяют неспецифические факторы (холод, высокая относительная влажность, тяжёлый аэродинамический режим) и специфические факторы (изменение фотопериодизма, колебания атмосферного давления и факторы электромагнитной природы), отрицательное воздействие которых практически не блокируются социальными и другими мерами защиты [2].

Дети и подростки наиболее чувствительны к влиянию природно-климатических условий Севера. Так в северных регионах до 70% детей имеют отклонения в состоянии здоровья. Показатели заболеваемости детей данных регионов значительно выше по стране и за последние 10 лет имеют тенденцию к росту [6]. Нарушения и заболевания желудочно-кишечного тракта (ЖКТ), а также расстройства адаптации со смешанными нарушениями эмоций и поведения, относящиеся к расстройствам невротического спектра, являются типичными для условий Крайнего Севера. Например, в структуре детской заболеваемости по Мурманской области болезни органов пищеварения занимают третье место [3]. В связи с этим встаёт вопрос о предикторах,

позволяющих описать вероятность возникновения той или иной патологии в условиях Крайнего севера, что позволит создать программу профилактических мероприятий.

В данном исследовании оценивались три группы детей 11–13 лет: с нормативным развитием (1 группа – 51 испытуемый), наличием нарушений и заболеваний ЖКТ (2 группа – 53 испытуемых), а также с диагнозом расстройства адаптации со смешанными нарушениями эмоций и поведения (3 группа – 50 испытуемых).

В результате оценки латеральных показателей в моторной и сенсорной сферах (с помощью набора проб, опирающихся на самооценку испытуемого) было выявлено, что число подростков с неправым профилем ФСМА значительно выше среди северян, чем среди младших подростков, проживающих в центральных областях России. Во всех трёх группах преобладает смешанный профиль ФСМА, что указывает на представительство различных латеральных показателей в разных полушариях, так называемое явление кросслатеральности [1]. Так, для 1 группы этот показатель составил 47,1%, для 2 группы – 54,7%, а для 3 группы – 64,0%. Известно, что в условиях центральной России типичные процентные соотношения для правого, смещенного и левого профиля: 50%, 30%, 20% [4].

Число детей с левым и симметричным показателем ведущей руки среди младших подростков, проживающих в условиях Крайнего Севера существенно выше (более 30%), чем в европейской популяции, где леворукость встречается примерно у 8-15% людей [5]. Так, для младших подростков 1 группы этот показатель соответствует 35,3%, 2 группы – 47,2%, 3 группы – 28,0%. При этом, если учитывать только пробы, указывающие на генетическую предрасположенность («Поза наполеона», «Сцепление пальцев», «Плечевой тест»), то более 70% младших подростков исследуемых групп имеют левый или симметричный тип ведущей руки. Тогда как по результатам проб, обусловленных социальным влиянием («Аплодирование», «Рисование круга и квадрата», «Рука, берущая предмет»), количество испытуемых с данным типом ведущей руки падает в 3 раза по всем группам. Этот факт наглядно демонстрирует значимость влияния социума на становление рукости.

Обращают внимание и результаты оценки ведущего уха, согласно которым левое и симметричное ведущее ухо также существенно выше у всех исследуемых подростков 11–13 лет по сравнению с показателями характерными для европейской популяции. Для младших подростков 1 группы этот показатель соответствует 51,0%, 2 группы – 35,8%, 3 группы – 40,0%. Таким образом, повышение числа левых и симметричных признаков, по всей видимости, отражает процесс адаптации к суровым климатическим условиям данного региона [5].

Необходимо отметить, что менее всего левые и симметричные признаки свойственны третьей группе с диагнозом расстройства адаптации со смешанными нарушениями эмоций и поведения. Данный факт может указывать на особенности возникновения и развития нарушений невротического спектра в условиях Крайнего Севера.

Также было предпринято сопоставление показателей темпераментальных черт младших подростков, полученных с помощью опросника «Темперамент – формальные характеристики поведения» Я. Стреляу, обладающих различной выраженностью латеральных предпочтений в моторной и сенсорной сферах. Для 1 группы младших подростков с нормативным развитием, имеющих левый и симметричный профиль ФСМА отмечается большая выраженность таких темпераментальных характеристик, как «настойчивость» ($15,9 \pm 2,7$) и «эмоциональная реактивность» ($14,0 \pm 2,6$) по сравнению с младшими подростками с правым и смешанным типами профиля ФСМА (уровень значимости $p \leq 0,05$). Тогда как во 2 и 3 группах значимые различия между младшими подростками с разными латеральными предпочтениями не выявлены.

В то же время сравнение младших подростков с левыми и симметричными представлениями из разных групп свидетельствует о том, что дети 11-13 лет 1 группы с нормативным развитием имеют самые высокие значения формально-динамических характеристик «настойчивость» и «эмоциональная реактивность» (уровень значимости $p \leq 0,05$). Можно сделать предположение о высокой значимости данных темпераментальных характеристик для устойчивой адаптации в условиях Заполярья и возникновении риска дезадаптивных состояний в случае их снижения.

Приведённые данные подтверждают важность роли левых и симметричных признаков в моторной и сенсорной сферах для адаптации младших подростков к условиям Крайнего Севера. Ранее приводились подобные данные по взрослым людям, коренным жителям Севера [7]. В то же время факт влияния темпераментальных характеристик, в частности повышения таких качеств, как «настойчивость» и «эмоциональная реактивность», на адаптацию к природно-климатическим условиям Севера ранее показан не был. Можно предполагать важность использования данных параметров для диагностики с целью выявления риска дезадаптивных состояний у младших подростков, проживающих в Заполярье, и проведения соответствующих профилактических мер.

Список источников:

1. Глозман, Ж. М. К вопросу о профилактике и коррекции трудностей обучения в начальной школе / Ж. М. Глозман, Е. Н. Емельянова, С. В. Курдюкова // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 23-29.

- 2 Гудков, А. Б. *Человек в приполярном регионе Европейского Севера: эколого-физиологические аспекты: монография* / А. Б. Гудков, Н. Б., Лукманова, Е. Б. Раменская. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – 184 с.
- 3 Дмитриевская, С. В. *Актуальные вопросы сохранения и укрепления здоровья детей в образовательных учреждениях Мурманской области* / С. В. Дмитриевская, Т. И. Паражинскене // *Здоровье населения и среда обитания*. – 2008. – № 2 (179). – С. 21-26.
- 4 Добрин, А. В. *Особенности взаимосвязи типа профиля функциональной сенсомоторной асимметрии с эмоциональным реагированием младших школьников* / А. В. Добрин // *Психология образования в поликультурном пространстве*. – 2014. – № 26 (2). – С. 69-77.
- 5 Леутин, В. П. *Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность* / В. П. Леутин, Е. И. Николаева. – СПб.: Речь, 2008. – 368 с.
- 6 Ревич, Б. А. *Изменения климата и здоровье населения России: Анализ ситуации и прогнозные оценки* / Б. А. Ревич, В. В. Малеев. – М.: ЛЕНАНД, 2011. – 208 с.
- 7 Хаснулин, В. И. *Этнопсихофизиологические механизмы выживания коренных жителей Севера в экстремальных климатогеографических условиях* / В. И. Хаснулин, А. В. Хаснулина // *Проблемы здравоохранения и социального развития Арктической зоны России*. – М.: Paulsen, 2011. – С. 254-267.

Григорьева А. А., Кабанова Т. Н., Белякова М. Ю.
**МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ РИСКОВ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО
ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ**

В статье представлена процедура диагностики и оценки выраженности проявлений самоповреждающего и суицидального поведения подростков. Описаны риски употребления ПАВ и алкоголя, индивидуально-психологические особенности, психопатологические проявления самоповреждающего и суицидального поведения для своевременного выявления и предотвращения их развития.

Ключевые слова: самоповреждающее поведение, подростки, употребление психоактивных веществ, оценка риска.

The article presents a procedure for diagnosing and evaluating the severity of self-harming and suicidal behavior in adolescents. The risks of using surfactants and alcohol, individual psychological characteristics, and psychopathological manifestations of self-harming and suicidal behavior are described for timely detection and prevention of their development.

Keywords: self-harming behavior, adolescents, substance use, risk assessment.

Проблема употребления психоактивных веществ (ПАВ) и самоповреждающего поведения (СПП) в подростковом возрасте является одной из актуальных социальных тем. Возраст появления первых симптомов самоповреждения – 12-14 лет [10], суицидальной активности – 14-16 лет [9]. Подростки, употребляющие ПАВ, имеют повышенный риск самоповреждающего поведения. При этом, чем ниже возраст начала употребления ПАВ, тем выше риск СПП [7]. Количество подростков с СПП, употребляющих ПАВ, в четыре раза превышает общепопуляционные показатели. По данным на 2014 год самоубийства занимают четвертое место среди причин смертности лиц в возрасте от 15 до 29 лет. В 2016 году свыше 6000 подростков и молодых людей в возрастном диапазоне 10-24 года погибли вследствие суицида (данные доклада ВОЗ). Приведенные данные определяют целесообразность и значимость диагностических мероприятий, направленных на выявление подростков групп риска, а также – профилактику аутоагрессивного поведения. Ранняя диагностика СПП, а также рисков возникновения наркологических заболеваний позволяет своевременно предотвращать их развитие и служит основой для реализации адресных профилактических программ.

Употребление психоактивных веществ подростками может усиливать такие суицидальные проявления как (суицидальные идеи, попытки самоубийства, а также завершённые суициды). Влияние алкогольной интоксикации на возрастание суицидального риска рассматривается многими авторами в контексте повышения уровня психологического дистресса,

напрямую влияющего на проявление аутоагрессии. Частота и повторяемость суицидальных попыток коррелирует с регулярным употреблением психоактивных веществ.

Факторы риска суицидального поведения здоровых подростков можно разделить на 3 основные группы: 1) факторы, связанные с нарушением социализации: в этом случае место молодого человека в социальной структуре не соответствует уровню его притязаний; 2) семейные конфликты, чаще всего обусловленные неприятием подростком системы ценностей старшего поколения; 3) алкоголизация и наркотизация как почва для возникновения суицидальной ситуации и предпосылок для быстрой ее реализации [1].

Эффективность оценки рисков суицидального и самоповреждающего поведения подразумевает соотнесение результатов полученных в ходе психодиагностического исследования с данными клинического осмотра и фактическим выявлением интенций и фактов самоповреждающего и суицидального поведения. Оценка зависит как от чувствительности психодиагностического метода, так и от компетенции специалистов образовательных учреждений, их информированности о проявлениях признаков аутоагрессивного поведения у подростков.

Для своевременного выявления подростков с суицидальными рисками следует проводить скрининговое обследование не реже, чем 1 раз в полгода. Повторную оценку целесообразно проводить в случае каких-либо серьезных изменений в жизненных обстоятельствах подростков, в том числе, связанных с соматическими заболеваниями, а также в качестве плановой диагностики во время проведения психопрофилактических мероприятий и по их завершении. В случае первичного выявления высоких показателей суицидального риска, сочетающихся с другими видами аутоагрессивного поведения (самоповреждения, употребления ПАВ), рекомендуется обязательное динамическое наблюдение за поведением и психоэмоциональным состоянием подростка в течение года. Затем необходимо провести повторное скрининговое психодиагностическое обследование спустя пол года после прохождения подростком профилактической программы и/или индивидуального курса психотерапевтического лечения.

Диагностику могут проводить педагог-психолог, социальный психолог, клинический (медицинский) психолог. При проведении обследования следует учитывать возраст и гендер обследуемого, семейный анамнез, социокультурные особенности, степень выраженности риска самоповреждающего поведения. Для сбора объективных сведений об обследуемых рекомендуется использовать анкету, включающую социально-демографические данные по следующим параметрам: «возраст», «пол», «состав семьи», «количество человек в семье», «вероисповедание», «собственная/съемная квартира», «отдельная комната», «проживание с родителями», «материальное положение», «случаи суицидов

в семье», «злоупотребление алкоголем», «злоупотребление наркотиками», «случаи насилия в семье», «частота конфликтов в семье».

Диагностика самоповреждающего поведения подростков включает в себя следующие методы:

1. Скрининговое психодиагностическое тестирование подростков общеобразовательных школ с целью выявления групп риска с признаками суицидального, самоповреждающего поведения, а также употребления ПАВ.

2. Индивидуальная беседа с подростками групп риска с целью подтверждения состоявшихся или потенциальных актов аутоагрессивного поведения.

3. Индивидуальная беседа с родителями, педагогами, школьными психологами, администрацией школы с целью сбора анамнеза о подростках, а также – согласования персонифицированного психопрофилактического маршрута для ребенка.

4. При признаках психопатологии, выраженных формах аутоагрессивного поведения, соматических последствиях самоповреждающего поведения обязательно собеседование с родителями подростков и направление на оказание специализированной медицинской помощи или на консультацию к врачам (психиатр, нарколог, педиатр).

5. Патопсихологическое обследование личности подростков с выявленными аутоагрессивными поведенческими комплексами.

Выявление суицидальных намерений у подростков включает три основных блока методов:

1. Наблюдение за аффективным состоянием и поведением подростка. Наблюдение осуществляется педагогами общеобразовательных школ, а также педагогами-психологами и социальными педагогами. Продолжительность наблюдения за аффективными и поведенческими особенностями подростка осуществляется на протяжении от 1 до 3-х месяцев. В результате наблюдения должны быть выявлены эмоциональные состояния, соответствующие симптомокомплексам аффективных и пограничных расстройств. А также устойчивые признаки употребления ПАВ.

2. Проведение психодиагностических скрининговых методов обследования.

3. Проведение клинической беседы с подростком.

Предлагаемый диагностический комплекс состоит из 4 психодиагностических блоков и клинической беседы.

Блок 1: оценка проявлений самоповреждающего и суицидального поведения.

Методика модификации тела и самоповреждения (Польская Н.А., 2017) предназначена для выявления отношения к модификациям тела, а также наличия разных типов модификаций тела у подростков[10].

Опросник для определения риска суицида «Суицидальная личность-19» (Юнацкевич П.И., 2009)[12] используется для выявления лиц, имеющих склонность к суицидальным реакциям. Методика предназначена для выявления склонности к суицидальным реакциям. Позволяет выявлять лиц, имеющих склонности к суицидальным реакциям, и сформировать из них группу риска.

Блок 2: диагностика эмоционально-волевой сферы личности.

Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В.Зверькова и Е.В.Эйдмана [13] позволяет определить уровень развития волевой саморегуляции. Включает шкалы общей шкалы волевой саморегуляции, настойчивости и самообладания.

Опросник для исследования уровня импульсивности Лосенкова В.А. Опросник предназначен для определения уровня импульсивности [4]/

Блок 3: оценка риска употребления ПАВ и алкоголя.

Опросник «Группа риска наркозависимости» (Хасан Б.И., Тюменева Ю.А., 2003) предназначен для определения динамики степени (актуальности) риска появления зависимого поведения в условиях системы образования[13].

Блок 4: диагностика психопатологических проявлений личности.

Опросник дисфункциональных убеждений при пограничном расстройстве личности (РВQ-BPD, Холмогорова А.В., 2016) Опросник, включает в состав три субшкалы (факторы) – недоверие, зависимость, защита, – каждая из которых измеряет определенные, устойчивые личностные черты. Выраженность этих черт связана с ростом интенсивности психопатологических проявлений[5];

Шкала депрессии для детей от 7 до 17 (Ковач М., 1992) позволяет определить количественные показатели спектра депрессивных симптомов – сниженного настроения, гедонистической способности, вегетативных функций, самооценки, межличностного поведения. Тест представляет собой самооценочную шкалу из 27 пунктов для детей и подростков от 7 до 17 лет. Опросник включает в себя пять шкал: шкала А – негативное настроение; шкала В – межличностные проблемы; шкала С – неэффективность; шкала D – ангедония; шкала Е – негативная самооценка [2].

Патодиагностическая методика «ПДО «Наркориск» (Сыркин Л.Д., с соавт., 2015). Данная методика позволяет изучать рискометрический характер формирования личностных сфер, каждая из которых представлена рабочей шкалой методики. Методика представлена шестью шкалами, в том числе пятью рабочими (шкала достоверность, мотивационно-потребностная сфера, эмоционально-волевая, сфера нормативноповеденческой регуляции, шкала социальных рисков, ценностно-смысловая сфера) и одной вспомогательной (Шкала достоверности (лжи) [8].

Клиническую беседу рекомендуется проводить в начале обследования. Она позволяет в устной форме получить необходимую информацию об обследуемом, в

том числе и о его актуальном самочувствии и недавних событиях, способных повлиять на его состояние и здоровье.

По результатам скринингового обследования подростки распределяются на три основные группы: 1) подростки с высокими показателями аутоагрессивного поведения, но не достигшими критических значений; 2) подростки с критическими показателями по одному из видов аутоагрессивного поведения; 3) подростки с критическим значением по одному из показателей аутоагрессии и высокими значениями по другим. Данные, полученные в результате диагностики, позволяют определить необходимый уровень профилактической интервенции (первичный, вторичный или третичный) и маршрутизировать подростка для получения своевременной медицинской и психологической помощи.

Список источников:

1. Алимova М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Методические рекомендации. – Барнаул, 2014. – 100с.
2. Воликова С.В., Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Валидизация опросника детской депрессии (CDI) М. Ковач // XV съезд психиатров России. – М.: ИД «МЕД-ПРАКТИКА-М», 2010. – 300с.
3. Гилинский Я.И., Юнацкевич П.И. Социологические и психолого-педагогические основы суицидологии // Учебное пособие. / Под ред. В.А. Кулганова. – Санкт-Петербург, 1999. – 338с.
4. Григорьева А.А., Кабанова Т.Н., Васильченко А.С. Диагностика риска самоповреждающего поведения подростков, употребляющих ПАВ и алкоголь: Методические рекомендации. – М.: ФГБУ «НМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, 2019. – 23 с.
5. Кониная М.А., Холмогорова А.Б., Опросник дисфункциональных убеждений при пограничном расстройстве личности (PBQ-BPD): адаптация для русскоязычной выборки // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том. 24, № 3. С.126-143.
6. Логинова О. А., Логинов О.Н. Психология: учеб. пособие с практическими заданиями. Пенза : Изд-во ПГУ, 2012. – 132 с.
7. Максименкова Л. И. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте как психологическая проблема // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2008. – №. 5. С.126-129.
8. Сыркин Л.Д., Зуйкова А.А., Ляпин А.С., Сафронов А.И. // Учебно-методическое пособие - Коломна: ГАОУ ВПО «МГОСГИ», 2015. – 20 с.
9. Положий Б. С. Суицидальная ситуация в современной России // Психическое здоровье человека и общества. Актуальные междисциплинарные проблемы. – 2018. – С. 567-574.
10. Польская Н.А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии: автореф. дис. ... док.психол. наук. Москва, 2017.
11. Попов Ю., Пичиков А. Суицидальное поведение у подростков. – Litres, 2018. – 367с.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Майнулов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп М.: ИИП, 2009, 337с.
13. Хасан Б.И., Дюндик Н.Н., Федоренко Е.Ю., Кухаренко И.А., Привалихина Т.И. Образование в области профилактики наркозависимости и других аддикций // Организационно-методическое пособие. Красноярский гос.ун-т. – Красноярск. – 2003. – 335с.
14. Шустов Д.И. Аутоагрессия и самоубийство при алкогольной зависимости: клиника и психотерапия. Санкт-Петербург: СпецЛит; 2016. – 207с.

Данилова Ж. Л., Каратерзи В. А., Поташёва Ю. Л.
**СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ
АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ И СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С
ДОШКОЛЬНИКАМИ**

Аннотация: Сказкотерапия является признанным средством в работе психолога с детьми дошкольного возраста. Фокус данного исследования направлен на изучение возможностей использования метафорических ассоциативных карт в рамках применения сказкотерапии в работе с дошкольниками.

Ключевые слова: сказкотерапия, метафорические ассоциативные карты, дети дошкольного возраста, психологическая работа с дошкольниками.

Abstract: Fairytale therapy is a recognized tool in the work of a psychologist with children of preschool age. The focus of this study is directed at exploring the possibilities of using metaphorical associative cards as part of fairytale therapy in working with preschoolers.

Key words: fairytale therapy, metaphorical associative cards, preschool children, psychological work with preschoolers.

Метафорические ассоциативные карты (МАК) как одно из эффективных направлений современной арт-терапии и арт-педагогике являющееся результатом совместной творческой деятельности психологов, психотерапевтов и художников, появились в Беларуси сравнительно недавно. Метод МАК активно развивается рядом специалистов применительно к разным областям психологической практики и представляет собой вариант проективного направления, обладающего рядом преимуществ. В качестве одного из них мы можем отметить возможность использования МАК в качестве обучающего инструмента в работе со студентами-психологами.

Метафорические ассоциативные карты представляют собой набор картинок величиной с игральную карту или открытку, изображающих людей, их взаимодействия, жизненные ситуации, пейзажи, животных, предметы быта, абстрактные картины. В некоторых наборах картинка совмещается с надписью, другие включают отдельные карты с картинками и карты со словами. Совмещение слов и картин создает игру смыслов, обогащающуюся при помещении в тот или иной контекст, изучение одной или другой темы, актуальной для клиента в настоящее время.

Каждый набор картинок создается под определенную идею, для определенной психотерапевтической работы, оформление карт заказывается разным художникам. Одни колоды предназначены для проработки травматических ситуаций, другие – для работы с семейными парами, третьи –

для выявления межличностных отношений и процессов взаимодействия между людьми, многие колоды карт универсальны. На одних картах изображены абстрактные картинки и пятна, изображения на других предельно конкретны, третьи поражают красотой и сочностью палитры, некоторые карты снабжены словесными посланиями [5, с. 45].

В индивидуальной и групповой работе с детьми различных возрастных групп мы часто используем проективные методы, к которым и причисляются метафорические ассоциативные карты. Важно отметить, что использовать в работе с детьми можно любые картинки, любые зрительные образы. Главное, с какой целью это делается, на какой результат направлена арт-терапевтическая деятельность специалиста. Именно *метафоры* в карте позволяют человеку распознать и обозначить собственные переживания и свое отношение к жизненным трудностям, понять их смысл и ценность. Метафора не только облегчает этот процесс, расширяя границы сознания, но и затрагивает определенные слои подсознательного. Карты дают понимание того, что человек сам может справиться со своими проблемами, и ему не нужны чужие советы и навязанное мнение со стороны. Задача специалиста – профессиональное внимательное наблюдение за процессом взаимодействия клиента с картами. Карты помогают погрузиться в себя, дают возможность увидеть отражение своей проблемы и понимание того, как ее преодолеть. Карты – это инструмент, способ, метод, ключ. Они помогают организовать свой мыслительный процесс, развивают творческое отношение к жизни. Карты – это прямая работа с бессознательным, которая впоследствии осознается в поиске собственного уникального ресурса.

Наряду с метафорой, работа с МАК построена на *ассоциациях*, через которые можно выйти на проблему человека. Причем, выйти безопасно и неожиданно. Не каждый человек может рассказать о том, что у него внутри. Иногда это вызывает сложности, особенно в адаптационном периоде обучения студента, когда он затрудняется в словесном формулировании мыслей, неумении словом выразить актуальные жизненные переживания. Картинки МАК легко решают эту проблему. Благодаря красочным рисункам и цветам, человеку проще выразить свою мысль через транслируемый образ.

В нашем исследовании мы оценивали эффективность использования МАК в сказкотерапии, которая является одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку

актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения [6].

Первые научные теории, посвященные проблеме сказок, относятся к XVIII веку. Речь идет не только о собирательстве фольклорных сказок, но и о попытках интерпретаций их содержания (И.И. Винкельман, И.Г. Гаман, И.Г. Гердер, К.Ф. Моритц). Сказку, как отражение глубинной психики человека, исследовали такие психологи, как Э. Фромм, Э. Берн, К. Юнг и другие. Это направление разрабатывалось отечественными педагогами и психологами Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониним и др. Свое окончательное оформление в виде психолого-педагогической технологии «Комплексная сказкотерапия» получила в работе Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой – доктора психологических наук, ректора Института сказкотерапии.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром [4].

Почему сказка так эффективна при работе с детьми, особенно в дошкольном возрасте?

Во-первых, в дошкольном возрасте восприятие сказки становится специфической деятельностью ребенка, позволяющей ему свободно мечтать и фантазировать. При этом сказка для ребенка не только вымысел и фантазия. Это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

Во-вторых, у ребенка в дошкольном возрасте развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоение его норм, ценностей, образцов как своих. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя [2].

Специалисты утверждают, что метафора обеспечивает контакт между левым и правым полушарием мозга. В процессе восприятия сказки работает левое полушарие, которое извлекает логический смысл из сюжета, в то время, как правое полушарие свободно для мечтаний, фантазий, воображения, творчества. Психологи, применяющие сказки, метафоры в работе с клиентами, часто отмечают, что на осознаваемом, вербальном уровне ребенок может и не принимать сказку, однако, положительный эффект от работы все равно

присутствует, то есть изменения часто происходят на подсознательном уровне [6].

Сторонники сказкотерапии отмечают, что для того, чтобы сказка была интересна ребенку, необходимо в предварительной беседе выяснить его интересы и увлечения, причем, не столько для прояснения проблемы, сколько для выявления позитивных аспектов, на которые можно опереться в процессе создания истории. К тому же, использование темы, близкой и понятной ребенку, позволяет ему легче вжиться в образ сказочного героя, соотнести его и свои проблемы, увидеть выходы из сложившейся ситуации [2].

В понимании Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия – это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений и психологии, и педагогики, и психотерапии, и философии.

Сказкотерапевт может по-разному предлагать клиенту, как именно работать со сказкой. Самые распространенные способы это:

- 1) проигрывать сюжет по ролям, с последующей рефлексией чувств;
- 2) слушать (читать, смотреть фильм) сюжет, с дальнейшим нахождением эмоционально значимой ситуации, после чего строится работа с проекциями (уже вне контекста сюжета или с возвратами в сюжет);
- 3) сказку слушают, затем рисуют, иллюстрации, выражая в ее готовых формах чувства;
- 4) работа с переживаниями по поводу сюжетных ходов и с отношением к конкретным героям. (Важно, с кем идентифицируется клиент, кому противостоит, почему, какие есть аналоги ролей и переживаний в жизни). Сюжет становится «набором готовых проекций».
- 5) провокация «стандартных» чувств через проживание истории или через контакт с определенным персонажем.
- 6) прямое программирование опыта прогнозируемых переживаний через контакт с сюжетом сказки. Например, сказку рассказывают родители, своему ребёнку на ночь.

Современные дети, слушая сказки, проходят тот же путь познания мира и обретения опыта. Известный австралийский психолог Д. Бретт писала, что дети находят в волшебных историях «отголоски собственной жизни. Они стремятся воспользоваться примером положительного героя в борьбе со своими страхами и проблемами. Кроме того, рассказы и сказки вселяют в ребенка надежду, что чрезвычайно важно. Ребенок, лишенный надежды или утративший ее, отказывается от борьбы и никогда не добьется успеха» [1].

Эмпирическое исследование действенности использования МАК в сказкотерапии при работе с детьми было организовано нами на базе Детского сада №15 г. Витебска. Выборку составили 12 детей старшего дошкольного возраста, которые были разделены на две группы по шесть человек. Всего было

6 мальчиков и 6 девочек, группы имели смешанный состав по гендерному признаку.

Подбор адекватного инструментария был осуществлен на основе анализа техник и методик МАК, пригодных для применения в работе в рамках сказкотерапии. В ходе описываемой работы мы использовали колоду «MYTHOS» и комплекс упражнений в работе со старшими дошкольниками: упражнение «Знакомство и настроение», «Наша сказка», «Помоги товарищу» и «Шляпы». Цель данных методик – исследовать работу МАК в сказкотерапии со старшими дошкольниками. Колода содержит 55 карт, выполненных акварелью. Карты данной колоды изображают сцены и предметы из мира мифов, сказаний и легенд. Мифы представляют выдуманную историю, содержащую в себе в качестве смыслового зерна жизненную истину. Где бы ни жили люди, они придумывали мифы, чтобы сохранить и передать последующим поколениям свой коллективный опыт. Мифы являются хранилищем человеческого опыта, накопленного в разных культурах. Похожая тематика, облеченная в различную культурно обусловленную «упаковку», прослеживается в мифах и сказках различных народов. Каждая карта представляет какую-то сторону или аспект сказочной истории. Работа с колодой представляет собой попытку создать собственную историю, а не узнать известный миф. При интерпретации карт выпукло проявляется внутренний мир человека, направленность его личности, система ценностей, страхи, ограничения, сфера интересов.

Упражнение «Знакомство и настроение».

Упражнение может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Инструкция: «Дети, давайте с вами познакомимся. У меня в руках вы видите колоду карт. Они не простые, а волшебные. Эти карты помогут нам в сегодняшней работе. Пусть каждый из вас вытянет по одной карте. Посмотрите на рисунок на карте и попробуйте рассказать о себе с помощью картинки на вашей карте. Расскажите, как вас зовут? Какое ваше настроение? Чего вы ждёте от нашего занятия? Настроены ли вы на работу? Что бы вам было легче, я сделаю то же самое, вытяну карту и расскажу о себе»

Обработка и интерпретация результатов упражнения: дети сами смотрят на картинки и интерпретируют их, тем самым рассказывая о себе. Не существует стандартной однозначной интерпретации, это то, что чувствует ребёнок. Какие-то моменты можно записать, чтобы потом уточнить их у ребёнка.

Упражнение «Наша сказка».

Упражнение может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Инструкция: «Перед вами лежит колода из 55 карт. На них изображены мифические существа, сказочные города, герои, злодеи, феи и т.д. Возьмите

каждый по одной карте и посмотрите на неё. Мы с вами будем придумывать сказку. Человек слева от меня начнёт первым и, глядя на свою карту – в зависимости от того, что на ней нарисовано – начнёт со слов «Жили-были» или «В далёком королевстве». Я буду последний. Если наша сказка не закончится к тому моменту, когда очередь дойдёт до меня, мы пройдем ещё один круг».

Обработка и интерпретация результатов упражнения: с помощью этого упражнения можно узнать, какие темы наиболее сильно волнуют детей, что они переживают, чего боятся и т.д. На каждую карточку у ребёнка своя ассоциация, это сугубо индивидуально. После получения информации в групповой форме можно поговорить наедине с тем ребёнком, у которого есть какие-то тревожные мысли, мрачный сюжет или если он свои какие-то домашние проблемы увидел в карточке и рассказал об том через сказку. Или же сообщить психологу садика о проблемных темах ребёнка.

Упражнение «Помоги товарищу».

Упражнение может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Инструкция: «Давайте с вами посмотрим, как вы умеете помогать друг другу. Пусть каждый из вас возьмёт столько карточек, сколько человек в нашей с вами группе (в группе было по 6 человек, плюс исследователь). Итого у каждого получилось на руках 7 карточек. Посмотрите внимательно и посчитайте, если не хватает, то возьмите столько карточек, сколько не хватает. Переверните карточки картинкой вверх и посмотрите на рисунок. Постарайтесь выбрать для себя «нехорошую» карточку, которая связана с чем-то для вас плохим. Например, обидел маму, что-то плохое сказал воспитателю или другому человеку. Запомните, что плохая карточка остаётся у вас, и мы будем помогать друг другу решить проблему с помощью «хороших» карт своих товарищей по группе. Давайте начнём с меня. Мне нужна ваша помощь, без вас я не справлюсь. Вот моя плохая карточка и я расскажу вам о моей нехорошей ситуации. А каждый из вас даст мне из своих карт одну, которая, по вашему мнению, должна мне помочь. Но вы должны рассказать мне, как ваша карточка мне поможет. После этого, мы будем помогать остальным участникам группы».

Обработка и интерпретация результатов упражнения. Это упражнение хорошо тем, что можно узнать об отношениях детей. Кто с кем дружит, а кто нет. Иногда бывает, что ребёнок отказывается помогать другому ребёнку по каким-либо причинам. Например, некрасивый, обижает, толстый, рыжий. Тогда, после завершения этого упражнения, можно провести другое упражнение – на сплочение или же провести беседу.

Упражнение «Шляпы».

Упражнение может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Инструкция: «Все мы люди разные. И у каждого есть как хорошие качества, так и недостатки. Давайте подумаем, как с этим быть. Обратите внимание на колоду и возьмите по одной карточке. Решите для себя с каким положительным или отрицательным качеством – вашим качеством – она связана. Если это хорошая карточка, то расскажите, почему. А если нехорошая карточка, то назовите свой недостаток и подумайте, как с ним справиться. Можно попросить помощи у товарищей по группе».

Обработка и интерпретация результатов упражнения. Исследователь на бумаге пишет все негативные качества, которые называют дети. А после выделяет те, которые встречаются чаще всего. После полученной информации, можно обсудить с детьми то отрицательное качество, которое встречалось чаще всего. Можно спросить, как бороться с этим качеством. Когда оно возникает?

Проведенное нами исследование с использованием описанных выше упражнений и колоды «MYTHOS», позволило сделать следующие выводы: карты показали то, как хорошо они работают с детьми в старшем дошкольном возрасте. С помощью ярких картинок дети лучше и быстрее включаются в работу. В их мыслях возникают различные ассоциации в ответ на картинку, которая изображена на карте.

Чтобы дети смогли лучше выразить свои ассоциации, была использована сказкотерапия. Метод помог детям рассказать о себе, своих переживаниях, беспокойствах, приятных воспоминаниях. Благодаря упражнениям, дошкольники многое узнали о себе и своих товарищах. Дети узнали о том, какие у них есть недостатки, метафоры позволили детям предложить свои методы борьбы с ними. С помощью беседы мы узнали о самых главных недостатках старших дошкольников: лень, употребление плохих слов и непослушание. Также в ходе работы с группой были выявлены высокие показатели выраженности по темам: страх перед походом в первый класс, страх разозлить родителей, а также страх преодоления препятствий. Кроме того, проведенное исследование и анализ его результатов показывают, что дошкольники нуждаются в помощи, как своих друзей, так и членов семьи в разрешении имеющихся ситуаций.

Таким образом, мы можем говорить о том, что с помощью ассоциативных метафорических карт психолог может узнать многое о человеке, который обратился за помощью. По запросу клиента, психолог может использовать те колоды карт, которые решают конкретную проблему. Если взять несколько колод, то можно расширить круг решения проблемы. Помимо применения относительно ситуации, карты можно использовать в работе с детьми различных возрастных категорий в аналитических, диагностических целях.

Список источников:

1. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя. Психотерапевтические истории для детей. Пер. с англ. Г.А. Павлова. – М.: Независимая фирма Класс, 1996. – 224 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
3. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: ЦГЛ, 2003. – 144 с.
4. Морозовская Е.Р. Проективные карты в работе психолога: полное руководство. – Одесса: Институт Проективных Карт, 2013. – 128 с.
5. Попова Г. Метафорические ассоциативные карты в работе практического психолога: методика и практика / Г. Попова, Н. Милорадова. – Харьков: ФОП Бровин А.В., 2015. – 224 с.
6. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. – М.: Эксмо-пресс, 2005. – 224 с.

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Аннотация: Статья посвящена развитию воспитательного потенциала семьи, взаимодействию образовательной организации с семьями.

Ключевые слова: воспитательный потенциал семьи, факторы, условия, компоненты.

Annotation: Article is devoted to development of educational potential of family, to interaction of an educational organization with families.

Key words: educational potential of family, factors, conditions, components.

Уже многие века семья вносит значительный вклад в воспитание и социализацию детей, в формирование их мировоззрения, ценностных ориентаций, в становление характера растущего человека, развитие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности. Разные семьи осуществляют эти функции с той или иной степенью эффективности. Успех этого потенциала зависит от уровня воспитательного потенциала семьи.

Как показывает анализ научной психолого-педагогической литературы, проблема развития воспитательного потенциала семьи раскрыта еще недостаточно полно. Данные исследования в современных условиях достаточно малочисленны, фрагментарны и не отражают системы видения данной проблемы.

Современное состояние семьи, как в России, так и в западных странах расценивается как кризисное с точки зрения неэффективного выполнения семей как социальным институтом своих функций, что связано с изменениями ценностных ориентаций [1].

По исследованиям В. А. Сухомлинского «Семья – это та первичная среда, где человек должен научиться творить себя». По данным около 90% воспитательного воздействия на личность ребенок получает в семье. Однако социологические исследования показывают, что в настоящее время семья как бы самоустранилась от активной целесообразной педагогической деятельности по воспитанию своего ребенка. Это повлекло за собой рост детской безнадзорности, алкоголизацию подростков, наркоманию, раннюю половую жизнь, рост детской преступности.

Воспитательный потенциал семьи – способность к воспитанию детей с учетом конкретных социальных ограничений, сбалансированности материальных и нематериальных ресурсов семьи, который позволяет охарактеризовать возможности семьи, как реальные, фиксированные, используемые в настоящее время.

Г. М. Коджаспирова дает следующее определение «Воспитательный потенциал семьи – совокупность материальных, национальных, психологических, педагогических, духовных, эмоциональных возможностей семьи в воспитании детей, определяемые ее особенностями (типом, структурой, традициями, авторитетом родителей)» [2].

В трудах выдающихся педагогов, врачей, просветителей, описываются положения о ведущей роли семьи в социальном, познавательном, эстетическом и физическом развитии ребенка, приобщении его к общечеловеческим ценностям (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, Н. Г. Чернышевский, К. Г. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский).

Отечественный педагог А. С. Макаренко утверждал, что семья должна быть коллективом, в котором дети получают первоначальное воспитание и который, наряду с учреждениями общественного воспитания, влияет на правильное развитие и формирование личности ребенка. По его мнению, что только в той семье дети получают правильное воспитание, которая сознает себя частью общества, в которой деятельность родителей рассматривается как необходимое обществу дело. Одним из главных принципов воспитания, на котором настаивал А. С. Макаренко, является принцип соблюдения «чувства меры в любви и строгости, в ласке и в суровости, в отношении родителей к вещам и хозяйству».

Важнейшим условием успешности реализации воспитательного потенциала семьи являются содержание и характер внутрисемейных отношений, и отношение к ребенку. Воспитательный потенциал семьи можно разделить на следующие факторы: 1) внешние, имеющие макросоциальный характер 2) внутрисемейные, связанные с общекультурным и образовательным уровнем семьи 3) социально-демографические показатели, к которым относятся состав семьи, стадия жизненного цикла 4) социально-экономические условия, которые включают уровень жизни, социальная инфраструктура. В кризисных социально-экономических условиях усиливается установки родителей на одного ребенка, семья с одним ребенком становится все более типичной для России.

Выделяются следующие компоненты воспитательного потенциала семьи: 1) Аксиологический, который определяет семью в качестве социально значимого явления, выработанного человечеством, представляет ее в развивающемся социуме и одновременно подходит к семье как к субъектной (личностной) ценности (С. Ф. Анисимов, О. Г. Дробницкий, М. С. Каган и т.д.); 2) Компетентностный, включающий педагогическую компетентность родителей и социальную компетентность в быту и семейной жизни (И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Дж. Равен и др.); 3) Эмоционально-коммуникативный, который представлен характером

внутрисемейных отношений и стилем семейного воспитания (В. М. Миниярова, И. А. Койшибаева); 4) Организационный, представлен уровнем социально-педагогической самоорганизации семьи в быту, в трудовой, игровой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности, в общении с социумом

(М. М. Прокопьева). Перечисленные компоненты выделены для решения исследовательских и научно-методических целей, что предполагает комплексный подход к решению проблемы развития воспитательного потенциала семьи.

Образовательное учреждение, будь то школа или учреждение дополнительного образования детей, есть один из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка родителей и социума [3]. Цель взаимодействия семьи и школы – стимулировать позитивные факторы семейного и школьного воспитания, организовывать их взаимодополнение и взаимовлияние для создания односторонней воспитательной, развивающей среды.

Взаимодействие педагогов и родителей – это многообразие организации их совместной деятельности и общения. Процесс сотворчества семьи и учреждения образования, его особенности определяются, прежде всего, типом и видом образовательного учреждения, спецификой деятельности педагогического коллектива [4]. Формами взаимодействия педагога с родителями являются родительские собрания, лектории, конференции, презентации, дискуссии, индивидуальные консультации, родительские тренинги и т.д.

Развитие воспитательного потенциала – сложный процесс педагогического управления воспитательными возможностями семьи. При этом управление воспитательными возможностями семьи вовсе не означает установление контроля за семейным воспитанием, а предполагает создание условий, стимулирующих развитие возможностей родителей как воспитателей.

Исходя из вышеуказанного, все более актуальной для педагогов выступает задача активизации субъектной роли родителей, признания, уважения и поддержки их потенциальных воспитательных возможностей, следовательно, поиска качественно новых форм и методов взаимодействия с родителями по развитию воспитательного потенциала семьи.

Для развития воспитательного потенциала семьи необходим ряд социально-педагогических условий:

- 1) повышение роли семьи в реализации прав детей на образование;
- 2) активизация позиции семьи в образовании детей, в приобщении их к общечеловеческим ценностям;
- 3) создание условий для творческой самореализации педагогов, родителей, детей;

4) расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения.

Эффективность выделенных условий будет выявлена после результата проведенной совместной работы педагогов и родителей с детьми. Чтобы результат воспитания был успешным, родители должны знать основные педагогические требования и создавать необходимые условия для полноценного воспитания ребенка в семье.

Таким образом, социально-педагогическое партнерство семьи и образовательного учреждения – перспективный и эффективный вид социального взаимодействия.

Список источников

1. Антонова, А. И. *Социология семьи*. – Москва.: ИНФРА-М. – 2005.
2. Коджаспирова, Г. М. *Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах*. – Москва: Айрис-пресс. – 2006. – 256с.
3. Москвина, Н. И. *Взаимодействие семьи и школы // Классный руководитель*. – 2005. – №5. – С. 107-109.
4. Прудникова, Т. *Семья как общечеловеческая ценность в педагогическом наследии М. К. Цебриковой // Воспитание школьников*. – 2001. – №8. – С. 102-107.
5. Чиркова, М. В., Першина Т. В. *К проблеме развития воспитательного потенциала семьи, воспитывающей ребенка дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – Т. 17. – С. 509-513.

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: в данной статье изложены практические аспекты использования авторских интерактивных психологических сказок в процессе социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дошкольники, ограниченные возможности здоровья, интерактивные психологические сказки, социализация.

Abstract: this article describes the practical aspects of using the author's interactive psychological fairy tales in the processes of socialization of preschool children with disabilities.

Keywords: preschool children, limited health opportunities, interactive psychological fairy tales, socialization.

Интерактивные психологические сказки представляют собой авторский материал, изложенный в виде детской сказки с вымышленными героями.

Основная цель таких сказок – это социальная адаптация дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи:

1. Формирование эмоционально-волевой сферы, развитие коммуникативных навыков.
2. Развитие общей и мелкой моторики, навыков связного речевого высказывания.
3. Воспитание чувства взаимопомощи.

Социальная адаптация в ходе использования интерактивных психологических сказок подразумевает безболезненное вхождение ребенка с ОВЗ в коллектив сверстников в условиях инклюзивного образования; возможность принятия им норм и правил поведения, существующих в обществе; приспособление к условиям пребывания в детском коллективе; формирование самосознания, способности к самоконтролю, самообслуживанию, адекватных связей со сверстниками и взрослыми.

Каждая интерактивная психологическая сказка придерживается определенной цветовой модальности и имеет свой иносказательный смысл.

Известно, что цвет оказывает свое специфическое воздействие на организм ребенка, в том числе на его психоэмоциональное и физиологическое состояние. Красный цвет активизирует внимание и работоспособность. Оранжевый цвет помогает справиться с грустным настроением. Желтый цвет помогает в развитии творческих способностей. Зеленый цвет воздействует успокаивающе при излишнем возбуждении. Фиолетовый цвет склонен к

пробуждению фантазий. Синий цвет самый благоприятный – способствует достижению поставленных целей. [1]

Методические приемы:

1. Рассказывание сказки с акцентированием внимания детей именно на тех чертах характера, с которыми их необходимо познакомить.
2. Выполнение детьми заданий по словесному описанию внешности героев сказки, изготовление атрибутов сказки.
3. Выполнение детьми заданий по передаче речи (манеры разговора и произношения) героев сказки на примере отдельных реплик.
4. Выполнение детьми заданий по созданию «предлагаемых обстоятельств» для описания обстановки и ситуаций, в которых развиваются события.
5. Выполнение упражнений на изображение различных эмоциональных состояний.
6. Проигрывание отрывков из сказки, передающих различные черты характера героев сказки.
7. Проигрывание этюдов.
8. Разыгрывание импровизаций, передающих различные жизненные ситуации.
9. Театрализованная сказка - игра.
10. Анализ сказки на основе наводящих вопросов педагога с целью выделения детьми героев с различными чертами характера и принятие иносказательного смысла сказки.

Средства обучения:

- плоскостные магнитные куклы. Они получили это название, потому что двигаются в одной плоскости. Плоскостная кукла представляет собой модель куклы, вырезанную из плотного картона или тонкой фанеры. Сюда же можно отнести картинки на плотной основе по типу фланелеграфа. Картинки на плотной основе изготавливаются из картона, с обратной стороны приклеивается магнит.

-магнитный мольберт, магнитная настольная доска.

-воспроизводящее устройство для аудиофайлов (магнитофон, плеер, телефон и др.).

Регламентация игр:

Игры - сказки проводятся со всеми детьми с ОВЗ без специального отбора. Оптимальное количество детей – от 2 до 6 человек.

Продолжительность каждой игры: не более 15 минут в младшей группе, не более 20 минут — в средней и не более 25-30 минут — в старшей и подготовительной группах. [2]

Возможен выбор цвета модальности сказки самими детьми.

В этом случае игра начинается ритуалом «Шаг и круга».

Дети до начала игры договариваются, какой цвет сказки они выбирают (синий, зеленый, желтый и т.д.).

Затем дети встают в круг, берутся за руки, ходят по кругу и произносят слова:

Вот по кругу мы идем
И секрет с собой несем.

Раз, два, три –
Из круга выходи!

Цвет любимый назови!

После того, как дети произнесли слова, они отпускают руки, делают шаг назад и хором называют выбранный цвет.

Этот цвет становится ведущим в ходе реализации сказки - игры.

Для примера приведем авторский текст «Город спящих человечков» (желтая сказка)

Подтекст: оглянись вокруг и увидишь, как прекрасен этот мир.

Действующие лица:

рассказчик – педагог,
4 ребенка.

Педагог: А вы знаете, что далеко-далеко существуют необычный город? Это город спящих человечков. В этом городе в своих домах много-много лет спят маленькие человечки и никак не могут проснуться. Спят они и днем, и ... (дети: ночью). Спят они и зимой, и ... (дети: летом). Спят они и весной, и ... (дети: осенью). Узнала об этом волшебная фея, и решила разбудить человечков от глубокого сна. Но как это сделать? Отправилась фея в этот город. Что же она там увидела?

В городе всегда стояла ночь. Солнышко на небе не показывалось. Взмахнула фея волшебной палочкой – и взошло над городом желтое радостное солнышко (изготовление первым ребенком солнца из желтой бумаги).

Второй ребенок: Желтенькое солнце!

Засвети скорей!

Освети нам город-

Станет веселей!

Оглянулась фея, а в городе нет ни одной дороги, по которой могут бегать человечки. Снова взмахнула она волшебной палочкой, и в городе появилась желтая дорога (изготовление третьим ребенком дороги).

Четвертый ребенок: По дорожке желтой

Ножки побежали.

Всех детишек в городе

Мы с собою взяли.

А окна домов все равно оставались темными. Человечки не просыпались! Что же делать? И тут фея взмахнула волшебной палочкой, и черные окна

домиков стали желтыми. В квартирах стало светло и уютно (изготовление окон всеми детьми).

И произошло чудо! Человечки стали просыпаться, выходить на улицу, бегать по желтой дорожке и радоваться желтому солнышку!

А добрая фея улыбнулась, взмахнула своими волшебными крылышками и улетела в другую сказку.

Планируемые результаты:

-развитие у здоровых детей терпимости к недостаткам сверстников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству; формирование у детей с ОВЗ положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации 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;

-развитие (воспитание) интереса у детей, снижение эмоциональной напряженности, деструктивных форм поведения (агрессивности, расторможенности, тревожности), достижения психологического комфорта и позитивных чувств;

-адаптация 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;

-сохранение и укрепление психического здоровья детей, познание себя и окружающего мира.

Список источников:

1. 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.*

2. Добрынина Е.В. Модель магнитного театра колора для детей с ОВЗ «Радуга» // *Культурогенезные функции специального образования: развитие инновационных моделей: сборник научно-методических статей / отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С.91-95.*

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ
У ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ)**

Аннотация: на формирование представлений человека об образах мужчины и женщины, полоролевом поведении существенное влияние оказывают традиции, обычаи, особенности культуры его национальности. В статье рассмотрены особенности формирования образов у детей в осетинской семье.

Ключевые слова: образ мужчины, образ женщины, полоролевое поведение.

Abstract: the formation of human ideas about the images of men and women, gender-role behavior is significantly influenced by traditions, customs, especially the culture of his nationality. The article describes the features of the formation of images in children in the Ossetian family.

Key words: image of a man, image of a woman, gender role behavior.

Представления об образах мужчины и женщины начинают формироваться в семье и во многом обусловлены ее этнической принадлежностью. Особенно эта обусловленность прослеживается в условиях традиционно–патриархального уклада семейной жизни народов Северного Кавказа.

В нашей работе в качестве модели семейной организации представлена осетинская семья.

Особенности географического положения Республики Северная Осетия в центре Северного Кавказа позволяют рассматривать ее как модель для выявления и изучения региональных тенденций, характерных для всего Северного Кавказа. Осетины, как и многие соседние народы, автохтонны и самобытны, но, в то же время, в определенной степени подвержены сторонним влияниям [6].

Трудно переоценить влияние менталитета народа на различные сферы жизни человека в условиях кардинальных преобразований современного поликультурного российского общества.

На наш взгляд, недостаточно изучено влияние этнокультурных факторов на формирование образов мужчины и женщины в сознании ребенка, редко предметом научного анализа и психологических исследований становятся этнически обусловленные различия перцептивных образов.

Важной задачей, стоящей перед психологами, является выявление стержневого содержания и механизмов порождения представлений о мужчине и

женщине, так как они оказывают определяющее влияние на социальную жизнь человека.

У человека с ранних лет формируется представление о том, что для мужчин и женщин характерны определенные сочетания свойств и качеств, моделей поведения. Формирование образов и представлений обусловлено влиянием этнических образований (стереотипов, предрассудков, предубеждений), ценностей и тесно связано с понятием этнической индивидуальности.

В концепции метаиндивидуального этнического мира В.Ю. Хотинец этническая индивидуальность является целостной характеристикой индивидуальных свойств человека, организованной, с одной стороны, через внешнюю детерминацию этнического мира, с другой стороны, через внутреннюю детерминацию, характеризующей индивида с точки зрения его этнических отношений и взаимодействия [22].

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, человек, строя образы, использует значения, преобразующиеся в результате личного опыта в устойчивые смыслы, придающие своеобразие и индивидуальную неповторимость, привносимые человеком. По мнению Дж. Келли, восприятие мира осуществляется через шаблоны, которые создает человек, постоянно их изменяя.

Этнические особенности и культура влияют на оценивание людьми себя и других не прямо, а опосредовано – через ценности, роли, нормы, когнитивные и аффективные процессы. Как отмечает Н.М. Лебедева, стержнем любой культуры являются ценности, которые выступают основными регуляторы поведения и оценки других [15; 13]. Ценности, доминирующие в обществе, являются главным элементом культуры. Преломляясь через индивидуальное сознание, они реализуются в основных целях поведения [14, с. 33]. Структура индивидуальных ценностей представителей разных культурных сред будут отличны друг от друга.

Результаты исследований социальных стереотипов свидетельствуют о социокультурной детерминации половых различий (Ю.Е. Алешина, А.С. Волович): представления о мужественности и женственности «являются прежде всего закономерностями усвоения и присвоения, интериоризации существующих в культуре полоролевых стереотипов, проявляющихся в непосредственном поведении людей», единодушно считают исследователи, изучавшие данную проблему (В.С. Агеев, Ю.Е. Алешина, А.С. Волович, Т. В. Виноградова, В.Е. Каган, Т.А. Репина и т.д.).

Впервые значимость гендерного фактора подчеркивает И.С. Кон. Он отмечает, что подавляющее большинство онтогенетических характеристик являются половозрастными, а в процессе осмысления собственного «Я», ребенком, в первую очередь, осознается его половая принадлежность [7].

Гендерная обусловленность индивидуальных особенностей человека усиливается с возрастом.

«Половые роли – вид социальных ролей, они имеют нормативный характер, выражают определенные социальные ожидания (экспектации), проявляются в поведении. На уровне культуры половые роли существуют в контексте определенной системы половой символики и стереотипов маскулинности и фемининности. Принятие и усвоение индивидом определенной половой роли дает ему половую идентичность, с которой в дальнейшем соотносятся самосознание личности и все свойства его поведения.

Разделение мужских и женских ролей в обществе детерминировано социальными нормами больше, чем природными половыми различиями, что в свою очередь накладывает определенные ограничения на саморазвитие и самовыражение мужчин и женщин» [1].

В настоящее время в исследованиях, посвященных вопросам гендера, анализ маскулинности и фемининности производится с учетом условий социальной среды, культурного контекста.

В любой культуре существуют гендерные стереотипы закрепления социальных ролей в соответствии с половой принадлежностью [18].

Сложность процессов развития этносоциальных общностей и их взаимодействия обусловлена разнородностью этносоциальной структуры современного человечества [2].

Развиваясь как представитель пола, принадлежащий к своей национальности, человек является субъектом специфической этнокультурной среды и, в то же время, интериоризует общечеловеческие ценности, свойственные разным народам, ведь национальная культура является неотъемлемой составляющей мировой культуры, а разные культуры адаптируются друг к другу и им свойственен процесс взаимопроникновения.

Так, этнические традиции осетинского народа обуславливают различия гендерных особенностей формирования личности ребенка [6], формирование в его сознании образов мужчины и женщины.

Иерархия полов: доминирующая позиция мужчины и подчиненная позиция женщины в семье диктуют жесткое распределение половых ролей. Роль добытчиков, кормильцев семьи во все времена традиционно была отведена мужчине, в то время, как обязанностями женщины было рождение и воспитание детей, ведение домашнего хозяйства. Строгое социальное разделение мужчин и женщин у осетин не может не отражаться на особенностях формирования личности мужчины и женщины, представлениях о маскулинности и фемининности.

Традиционное разделение ролей в осетинской семье строго дифференцировано согласно половозрастным критериям. Даже в условиях научно–технических, социально–политических преобразований, когда оказался

размыт консервативный стереотип восприятия женщины, произошло повышение ее образовательного и профессионального уровня, осетинская семья в целом сохранила сущностные черты, свой высокий социальный статус и даже увеличила свою общественную значимость [6].

Особенности осетинской культуры обусловлены складывающимся веками менталитетом народа, проявляющегося в характеристиках социальных систем, корни возникновения которого уходят в глубокие пласты истории.

Для того, чтобы определить особенности формирования образов мужчины и женщины в сознании детей, понять истоки их формирования, нам необходимо рассмотреть некоторые традиционные, исторически сложившиеся нормы, особенности семейных отношений и положения мужчин и женщин в них.

Институт семьи для осетин, как и других народов Кавказа, имеет непреходящую ценность [9]. Осетинская семья на всех этапах своего развития являлась патриархальной, была многочисленной и имела многопоколенный состав. Женщины всегда находились под особым вниманием и контролем.

Порядок и хорошие взаимоотношения в семье между ее членами устанавливались благодаря определенной иерархии. Я.С. Смирнова, рассматривая эту систему норм и взаимоотношений, писала, что «в традиционной северокавказской семье господствовал патриархальный порядок подчинения женщины мужчине, детей родителям, младших старшим» [9; 19,с186].

Правила поведения в осетинской семье и по сей день отличаются жесткой иерархией и главенством мужчины во всём. Требование выражения женщинами своего уважения к мужчинам является обязательным и неоспоримым. Женщины считаются ниже мужчин в семейной иерархии и, соответственно, должны вести себя по отношению к ним как младшие по отношению к старшим [9; 16]. От мужчин, в свою очередь, требуется заботиться о женщинах, защищать их и оказывать им положенное внимание.

Л.А. Чибиров отмечает: «Отношение к женщине у осетин всегда было весьма противоречиво. Женщина пользовалась большим уважением в обществе, но в то же время была бесправна в семье, даже по отношению к собственным детям» [23].

При этом многие исследователи отмечали особый статус женщины в Осетии: одним своим движением – снятием платка с головы, она могла предотвратить поединок – успокоить враждующих, бросив свой платок на землю между ними.

Итак, семья и семейные отношения формировались и регулировались системой традиций, обычаев, культурных норм, установок, ценностей. Следование особому северокавказскому, в частности, осетинскому семейному кодексу, в котором приоритетами являются семейные ценности родительства, почитания старших и женщин, традиция многодетности, уважения достоинства

детей – обеспечивало стабильность общества, его здоровое развитие, что позволяло избегать разводов и сиротства [9].

Традиционное разделение труда в семье диктовало строгую дифференциацию ролей – на специфические мужские и женские. В представлении осетин, как и других народов Кавказа, мужчина – добытчик основных жизненных средств, а женщина – обслуживает его, ведет домашнее хозяйство, занимается воспитанием детей [9].

Семейный этикет в Осетии всегда отличался особой строгостью. Перечислим лишь некоторые культурные нормы. Осетину не полагалось в присутствии посторонних, особенно старших родственников, показываться со своим ребенком, называть его «сыном» или «дочерью», произносить его имя, есть с ним вместе и т.д. «Только в самом интимном кругу (жены и детей) или с глазу на глаз, – писал К.Л. Хетагуров, – позволительно отцу дать волю своим чувствам и помянуть, приласкать детей. «Если осетина–отца в прежние времена случайно заставляли с ребенком на руках, то он не задумываясь был готов бросить малютку куда попало» [9; 21, с.339].

Для женщины также непозволительным было открытое проявление своих чувств, вплоть до недозволенности публично оплакивать умершего ребенка.

Эти обычаи существуют в определенной степени и в настоящее время и формируют представления о дозволенных формах поведения мужчины и женщины.

В современной реальности осетинский семейный этикет освободился от некоторых своих крайностей, однако налицо устойчивость традиционных норм и обычаев, утвердившихся в веках.

Сегодня, как и раньше, главой семьи, как правило, традиционно является старший мужчина, любое слово которого для домочадцев является законом, не подлежащим обсуждению, хотя стали появляться и исключения.

Для осетинского общества характерно наличие четких этнокультурных стереотипов и строгое разделение гендерных ролей.

Уровень современных веяний, демократизация взаимоотношений в семье находятся в прямой зависимости от типа и состава семьи. В семьях, где старшие живут совместно с молодыми, поведение остается скованным. Эти семьи, как правило, многопоколенные, все члены в них нередко находятся под влиянием старших или просто не хотят обидеть их пренебрежительным отношением к привычным для тех порядкам.

Несмотря на то, что в молодых семьях поведение стало несколько непринужденнее, демократичнее, нельзя не отметить, что часто осетины сознательно придерживаются некоторых традиционных норм и правил, символизирующих для них не только наследие предков, но и указывающих на этническую принадлежность.

Географическая близость и закономерности, исторически сложившихся, добрососедских отношений кавказских народов естественным образом породили их культуры, однако осетинскому народу удалось сохранить самобытность, пронести через века законы и обычаи своих предков. Нравственные и духовные ориентиры – адаты (законы, порядки) –сохраняются и почитаются всеми поколениями.

Неписанные нормы поведения считаются традиционным «кодексом чести» и, несомненно, во многом, являются определяющими в традиционных образах мужчины и женщины у осетин.

Основополагающей нормой эталона мужественности для осетинского мужчины является сохранение чести и достоинства. Испокон веков в нем воспитывались гордость и мстительность. Оскорбление личности и человеческого достоинства для осетина становилось поводом для жестокой мести оскорбившему, да и в нынешнее время оскорбление не остается безнаказанным.

Конечно же, совершенно постыдным и осуждаемым у осетин всегда считалась трусость, вне зависимости от характера ее проявления, будь то кровная вражда или участие в военном конфликте.

Мужчина, замеченный в проявлении трусости, мог лишиться друзей, товарищеской поддержки и солидарности, опозорить свой род. Априори, храбрость и решительность, отвага и воинственность всегда являлись неотъемлемыми мужскими качествами для осетина.

Недопустимой и постыдной всегда считалась реакция на физическую боль. В понимании осетин, если человек мужественный, то ему не пристало реагировать на физическую боль, т.к. это приравнивается к плачу, а показать слезы для мужчины равносильно тому, чтобы уподобиться женщине.

Важным моральными качествами для мужского пола всегда являлись честность, ответственность и умение держать данное слово, мужчины всегда высоко ценили доверие. Тяжким оскорблением могло считаться выраженное сомнение и недоверие. В осетинском обществе не существовало никаких письменных гарантий и расписок, для договаривающихся сторон было достаточно данного слова и обещания. Сомнений в его исполнении ни у кого не возникало. Обязательность, честность, понятие чести всегда были каноном взаимоотношений.

Патриархальная структура осетинского общества подразумевала порядок, по которому важнейшие решения принимаются мужчинами. И по настоящее время главой семьи считается мужчина, и, соответственно, женщина не должна перечить ему, выражать несогласие, особенно на людях. Хотя сегодня, с ростом влияния эмансипации на социальные процессы, возникают и исключения из этого порядка.

Считается, что, не соглашаясь и споря с женщиной, женщина унижает его, а значит и себя, а также всю семью. Разумная женщина во все времена прилагала все усилия, чтобы поднять авторитет своего мужа в глазах общественного мнения.

В исторической горской традиции супруга главы семьи должна всеми силами и собственным примером поддерживать власть старшего из мужчин в семье, сохраняя атмосферу уважения, культа отца. Следует отметить, что стереотипы маскулинности формировались во многом именно женщинами, которые первыми воспитывают в сознании детей эти традиции, стереотипы.

Культурные традиции Осетии, жизненный уклад и устоявшиеся взаимоотношения в обществе формируют общественное мнение и создают образ осетинского мужчины – физически выносливый, крепкий, ответственный, хороший семьянин. Чтобы утвердить гендерный порядок и подчеркнуть гендерные различия, «настоящий мужчина» противопоставляется женщине. Для мужской идентификации необходимо отличаться от женщины, не быть женственным [5].

Иерархические мужские сообщества являлись важнейшими социальными институтами, которые формировали и поддерживали маскулинное самосознание, поведение и мировоззрение у осетин. Стремление к общению преимущественно с представителями собственного пола проявлялось, по наблюдениям специалистов, у мужчин значительно сильнее. Причем, можно сказать, это транскультурное явление [12].

С детских лет разные статусы мальчиков и девочек формируются и подчеркиваются указанием на их половую принадлежность. «Ты же мальчик!» – это не только обращение к мужскому достоинству, но и признание права ребенка на относительную свободу в поведении, разрешение проявления активности. В противоположность этому в то же время выражение «Ты же девочка!» дает установку на необходимость послушания, скромности, аккуратности, прилежания.

Образ настоящего мужчины есть идеальный образ для подражания. Понятие «мужской поступок» – это ориентир, позволяющий мужчине занять свое место в мире, зачастую объясняющий и оправдывающий приоритет мужчин. Последствия провала на пути к достижению вершин маскулинности бывают очень суровыми. Модель «настоящего мужчины» в сознании осетин всегда совпадала с образом эпического героя: воина, покровителя, героя труда.

Осетинские мужчины, наряду с кавказцами иных национальностей, издавна по традиции, считались образцами brutальной маскулинности, являющей собою особенную мужскую активность и агрессивность.

«Хотя каждый народ Кавказа индивидуален – имеет собственные культуру, общественный уклад, обычаи, психологический тип, но в то же время

можно говорить о некоем образе мужчины, который типичен для Кавказа в целом» [3].

Мужчина на Кавказе – активный, импульсивный, имеющий высокое чувство собственного достоинства и готовый его отстаивать.

Состязательный дух, атмосфера постоянного «экзамена на маскулинность» типичны для кавказских народов в целом, такая установка является частью процесса воспитания. На Кавказе мужчина постоянно испытывается и не должен проявлять слабость ни в какой ситуации.

Эталоном является тип энергичного, решительного, импульсивного мужчины, для которого понятие чести и достоинства является неизменным приоритетом, тем, за что он готов бороться.

Мужественность в сочетании с высоким уровнем маскулинности вошли в стандарт мужского поведения, что, как следствие, вело к формированию воинственного образа поведения.

Агрессивность, мстительность и даже злобность – качества, присущие в различной степени народам Кавказа. Однако в кавказском миропонимании и мироощущении эти качества не считаются пороками или недостатками, отрицательными чертами характера. Как уже отмечалось, главный герой для кавказца – прежде всего воин, а он не имеет права быть слабым, нерешительным или мягкотелым.

Все это формирует некий «стандарт маскулинности» и создает brutальный образ мужчины–осетина, агрессивного, импульсивного и имеющего установки на поддержание собственного мужского статуса, на утверждение собственной маскулинности в обычной жизни.

Издавна мальчиков у осетин с раннего детства воспитывали в спартанском духе, в труде и готовности к защите. Зачастую в нужде, в суровых условиях горского быта молодые люди постигали науку жизни, укрепляя дух и тело. Девушкам же, напротив, прививалась сдержанность, скромность, покорность и хозяйственность. Любая попытка проявления вольности, активности или таких «мужских» качеств, как деловитость, твёрдость характера, стремление к лидерству и т.п., были чреватые осуждением и даже позором для девушки.

Важной составляющей образа осетинки является совокупность ее внутренних нравственных качеств. Скромность, трудолюбие и покорность стали основой женского образа. Идеалом красоты считалась стройная девушка с тонкой талией, чистым и румяным лицом, с длинными и темными волосами и тонкими бровями [4].

В семейной иерархии невеста во все времена находилась на низком уровне. В то же время, образ осетинки- матери ассоциировался с началом всех начал, семьи и общества. Она являлась и является хранительницей очага в прямом и переносном смысле. Только женщина- мать способна объединять

семью, наполнять дом теплом и радостью, какой бы суровой ни была окружающая действительность.

«Во все времена женщина считалась «женственной», если, среди прочих физических достоинств, обладала еще и определенным набором душевных качеств, таких как мягкость характера, доброта, милосердие, скромность, а главное – способность любить и быть любимой» [20, с.25].

Скромность осетин и сдержанность в публичном проявлении чувств не может расцениваться как пуританство. От невесты требуется доскональное знание семейного и общественного этикета и безукоризненная девичья репутация.

Необходимо отметить, что этнически обусловленные установки мировоззрения у осетин, формируемые традиционным семейным воспитанием образы мужчины и женщины иногда диссонируют и, во многом, противоречат системам ценностей и жизненным укладам современности, которые вносят некоторые коррективы в представления об образах мужественности и женственности.

Культурные традиции Северной Осетии, жизненный уклад и устоявшиеся взаимоотношения в обществе способствуют формированию образов мужчины и женщины; обуславливают различия гендерных особенностей формирования личности мужчины и женщины их представителей от других: доминирующая позиция мужчины и подчиненная позиция женщины диктуют жесткое распределение половых ролей [6].

Однако, необходимо учитывать, что взгляды мужчин более патриархальны, нежели представления женщин, у которых наблюдается некоторая тенденция и стремление к равенству полов, желаемая роль женщин в осетинском обществе, семье и положение, отводимое традиционным семейным воспитанием, могут не всегда соответствовать, и иметь ряд нежелательных последствий.

Список источников:

1. Андреева Г.М. *Современная социальная психология на западе* / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Аспект-пресс, 1978. – 270 с.
2. Бромлей Ю.В. *Основные тенденции этнических процессов в современном мире* / Ю.В. Бромлей // *Советская этнография*. – 1982. – №2. – С. 3–15.
3. Громов Д.В. «Соревнование маскулинностей» как один из аспектов межнациональной напряженности в Москве. *Молодежь Москвы: адаптация к многокультурности* / под ред. М.Ю. Мартыновой, Н.М. Лебедевой. – М.: РУДН, 2007. – 423 с.
4. Дзагоева Э.П. *Женское пространство в хозяйстве женской традиционной семьи* / Э.П. Дзагоева // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. – 2013. – №11–2. – С. 59–62.
5. Дзагурова Н.Х. *Гендерные отношения в традиционном осетинском обществе* / Н.Х. Дзагурова // *Приоритетные научные направления: от теории к практике*. – 2014. – №12. – С.27–31.

6. Дзуцев Х.В. Эволюция осетинской семьи и межсемейных отношений / Х.В. Дзуцев. – Владикавказ: Проект–Пресс, 1998. – 270 с.
7. Добряков И.В. Особенности психосексуального развития и полового поведения девочек старшего подросткового возраста с различным темпом полового созревания / И.В. Добряков, В.В. Ильченко // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2005. – Т. 5, №2. – С. 28–36.
8. Доева Л.И. Представление о будущем супруге и семейно–брачные установки современной молодежи: гендерный аспект / Л.И. Доева // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 222–226.
9. 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.
10. Доева Л.И., Ситников В.Л. Представления мужчин и женщин о ролевой структуре современной семьи (на примере республики Северная Осетия–Алания) / Л.И. Доева, В.Л. Ситников // Семья и современный социум. Серия: Семья и дети в современном мире. – СПб.: Социально–гуманитарное знание, 2017. – С. 70–75.
11. Кон И.С. Психология половых различий//Психология индивидуальных различий / И.С.Кон. Тексты под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Издательство МГУ, 1982. – С. 78–83.
12. Кон И.С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире /И.С. Кон // Введение в гендерные исследования. Ч. 1: учебное пособие / Под ред. И. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. – С. 562–605.
13. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №3. – С. 73–87.
14. Лебедева Н.М. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: РУДН, 2009. – 420 с.
15. Лебедева Н.М. Этническая и кросскультурная психология: учебник для высших учебных заведений/Н.М. Лебедева.–М.: МАКС Пресс, 2011.– 424 с.
16. Синельников А. Мужчины и патриархальная власть / А. Синельников // Вы и мы. – 1998. – №1 (17). – С. 19–21.
17. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
18. 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.
19. Смирнова Я.С. Семья и семейный быт / Я.С. Смирнова // Культура и быт народов Северного Кавказа. – М.: Наука, 1968. – С.185–273.
20. Фуко М. Воля к истине:по ту сторону власти и сексуальности/М. Фуко; пер. с франц., комм. и послесл. С. Табачниковой. – М.: Касталь, 1996. – 448 с.
21. Хетагуров К.Л. Особа. Этнографический очерк / К.Л. Хетагуров // Русские писатели открывают Кавказ. Антология. В 3 томах. Т. 2. – Ставрополь: Издательство СГУ, 2011. – 768 с.
22. Хотинец В.Ю. Этничность в интегральном исследовании индивидуальности человека: методология, теория, эмпирика и педагогическая практика (на материале исследования коренных народов Западного Урала): автореф. дис. д–ра психол. наук: 19.00.01 / Хотинец Вера Юрьевна. – Пермь, 2000. – 39 с.
23. Чибиров Л.А. Традиционная культура осетин / Л.А. Чибиров. – М.: РОССПЭН. 2008. – 710 с.

Долматов А. В., Долматова Л. А.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С
СЕМЬЕЙ В РАМКАХ РАБОТЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные подходы к совершенствованию взаимодействия детского сада и семей воспитанников в цифровую эпоху. Представлен практический опыт и алгоритм решения проблемы.

Ключевые слова: дошкольное образование, семья, детский сад, взаимодействие, педагоги, родители.

Abstract: This article discusses modern approaches to improving the interaction of kindergarten and families of pupils in the digital age. Practical experience and an algorithm for solving the problem are presented.

Key words: preschool education, family, kindergarten, interaction, teachers, parents.

Трансформации современного сложного и изменчивого мира затрагивают все стороны жизни общества и разнонаправлены. Молодое поколение развивается в условиях, которые для взрослых людей во многом также не привычны и не знакомы. Перемены затрагивают социально-политические, хозяйственно-бытовые, технические, технологические, экономические сферы, базовые социально-культурные институты общества. Преобразования не имеют стабильного, линейного характера.

В такой ситуации приходится выработать иные, отличные от прежних, подходы, формы и способы существования, ориентируясь на будущее, что предполагает способность к быстрым изменениям, перестройке факторов организации, норм и стандартов существования в соответствии с темпами социальных перемен и научно-технического прогресса. Пересмотр системы образцов, норм, правил и ролей, ведет к тому, что в одном ряду высокое, и низкое, качественное и некачественное, светлое и темное. Оказавшийся устаревшим, в условиях глобального постиндустриального информационного общества, стиль организации жизни, активизирует возникновение новых ценностей и моделей поведения. Поэтому важно, не просто ориентировать дошкольников на призрачное будущее, а способствовать формированию личности творческой, динамичной, способной к быстрой перестройке своих приоритетов и стандартов, приемов и правил, норм и критериев в соответствии с потребностями социума, но на основе базовых, осознано принятых общечеловеческих морально-этических принципов. Принципов, которые на протяжении истории существования цивилизации позволяют человеку называть

себя человеком. Наиболее значимыми социальными институтами, которые, в первую очередь, формируют эти ценности являются семья и система образования. Конечно, современные ценностные ориентации молодежи и отношение к браку – изменились.

К счастью, в большинстве европейских стран, семья по-прежнему, представляется одной из ключевых ценностей и поддерживается на государственном и религиозном уровне, а её роль в исходном формировании личности остается определяющей. Именно в семье создаются механизмы интеллектуального и физического развития ребёнка, передаются культурные традиции народа, обеспечивается безопасность, формируется общая картина мира, основы ее восприятия и оценки. Здесь ребенок получает первичное представление о сути человеческих отношений, их эмоциональной и нравственной составляющей, происходит его духовно-нравственно и интеллектуальное развитие, и первичная социализация [1, 2].

К сожалению, современная семья, в лучшем случае – это мама и папа, крайне занятые, и дети, зачастую обделенные вниманием дедушек, бабушек и других родственников. Поэтому самосознание и самооценки таких детей ориентируются, в первую очередь, на доступные и неконтролируемые масс-медиа, а также на сверстников, или тех немногих старших, кто оказывается рядом и не столь занят как родители. Результат, зачастую – не радует: от вседозволенности и непонимания особенностей взаимоотношений во взрослом мире, до искаженного представления о базовых составляющих жизни в целом. Отсюда поступки «по приколу», без осознания их последствий, эмоциональная «глухота», поведение пограничное с асоциальностью, рационализм и приспособленчество.

Другая крайность – чрезмерная опека взрослых: родителей, бабушек и дедушек, что гарантирует полную инфантильность и безынициативность, отсутствие собственного мнения и подавление естественных желаний детства, даже при внешне активном поведении. Появляются «маленькие старички», чрезмерно осторожные, много знающие для своего возраста, немало умеющие, но абсолютно не способные к коммуникации со сверстниками и незнакомым окружением, если рядом нет гарантированной защиты близких и родных [2, 3].

Одна общая особенность подрастающего поколения, тем не менее, есть – это абсолютно адекватное, интуитивное, комфортное существование в условиях цифрового мира, единого глобального информационного пространства, по сути – планетарного социума. Их не задевает единство культурных стереотипов, форм поведения, ценностных ориентиров. Восприятие действительности, способы и формы выражения – изумляют старшее поколение, но естественны для молодых. Им все сложнее соотносить традиционные истины и темп новшеств, требующих иных реакций и откликов. Чувство внутренней личностной свободы детей увеличивается и расширяется вместе с возрастом,

новые интересы появляются вслед за возросшими запросами и потребностями развивающегося организма, формируются вкус и привычки, нормы и правила поведения. Следовательно, кому-то необходимо выполнять роль опекуна и наставника, находиться рядом, чтобы помогать детям соотносить их социальные установки с общечеловеческими ценностями и культурно-моральными принципами, исключить возможность ущерба для себя и окружающих.

Решение этой задачи представляется одной из наиболее существенных в современном образовании, в том числе, и дошкольном. По-прежнему, звучат актуально слова великого русского педагога В.А. Сухомлинского, который говорил: «От того, как прошло детство, кто вёл ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш» [5].

В данном контексте, важно подчеркнуть, что семья и детский сад не могут и не должны заменять друг друга, так как у каждого свои функции, подходы, средства и формы воздействия. Именно поэтому, представляется важным поиск новых принципов взаимодействия, способствующих равно ответственному участию и партнерству, продуктивному сотрудничеству в интересах детей. Ключевое направление – создание целостного пространства, позволяющего формировать здоровую, свободную, индивидуально-творческую личность, способную к осуществлению сознательной деятельности на основе глубоко усвоенных духовно-нравственных, этических норм и правил.

Основа – вечные ценности и педагогические принципы деятельности по обеспечению полноценного развития дошкольников в рамках морально-нравственных общечеловеческих установок и законов. Но процесс не будет эффективным, если представители семьи окажутся не вовлеченными или вовлечены недостаточно из-за того, что педагоги не всегда готовы к такой работе. Причины – разные, например, преобладание рационализма и формальный подход, нежелание затрачивать дополнительные усилия и свободное время, неверное отношение к родителям, как к объекту воспитания, неумение выстраивать коммуникацию, недостаток знаний и опыта, ожидание инициативы родителей и т.д.

Таким образом, совершенствование подходов во взаимодействии дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) с законными представителями воспитанников через сохранение традиционных форм в сочетании с реалиями цифрового мира, требует системно-комплексного решения с опорой на научно-теоретические знания, развитие компетенций и опыта педагогического коллектива в логике доверия профессионализму специалистов – является актуальной задачей сегодняшнего дня в сфере образования [1, 3, 4].

Решение её – интересный этап в деятельности региональной инновационной площадки (РЭП) ДОУ № 35 Невского района Санкт-Петербурга.

Основное внимание – активному включению родителей в процесс индивидуального развития детей с предоставлением возможности оценки их динамики. Такой подход позволяет преодолеть стереотипы, «погрузить» ближайших к ребенку взрослых в мир детского сада, в котором он проводит значительную часть своего времени. С другой стороны, педагоги используют возможность укрепить взаимодействие и получить достаточно полное представление о семейном воспитании детей, при этом самостоятельно рассчитывая усилия и время.

Опираясь на специфику дошкольного образования (ДО), первое направление деятельности – *расширение пространства возможностей, оценка условий и предметно-пространственной среды (ППРС), в которых протекает образовательный процесс.* Проведение мероприятий, аналогичных смотру-конкурсу «Комфортная развивающая предметно-пространственная среда ДОУ как фактор успешности ребенка дошкольного возраста» с привлечением родителей, служит стимулом для непредвзятого анализа и оценки уже привычных условий работы, поиска интересных решений, демонстрации авторских подходов, укреплению взаимосвязей с семьями воспитанников.

При разработке Положения и оценочных материалов, важно учитывать различные основания, в том числе, такие как: время работы педагога с группой, общий и профессиональный стаж и т.д. Их следует отразить в номинациях и показателях оценивания. Анализ эффективности выполненной работы, отражается в результатах «включенности» педагогов и родителей в конкурсный процесс, в количестве выявленных и исправленных проблем, новых авторских решений и подходов. Самое главное, что вместе с улучшением внутреннего и внешнего развивающего пространства образовательного учреждения, формируется новое пространство становления нового человека, укрепляются связи воспитателей с семьями. Родители получают знания о создании такой игровой обстановки, которая должна не просто соответствовать возрасту детей, но и служить стимулом к познавательной-поисковой, мыслительно-логической, креативной, трудовой и иной деятельности, необходимой для успешной социализации детей.

Как показал последующий опрос, неформальное общение и внимание – понравились родителям, они отметили важность полученного опыта для использования в семейном воспитании. Последовали приглашения в гости на дни рождения и семейные праздники, появились предложения о совместном посещении спектаклей, музеев, проведении мастер-классов и т.д. Следует констатировать, что традиционная форма работы с семьей, по-прежнему, остается продуктивной и востребованной, если правильно её организовать и направить.

Каждый педагог должен иметь право решать самостоятельно вопросы привлечения родителей и внесении изменений в ППРС групп, но под

ненавязчивым контролем старшего воспитателя и администрации ДОО. Полученные положительные результаты подтверждают важность опоры на доверие профессионализму педагогов, уважение их личностных приоритетов и качеств, а также востребованность таких простых вещей, как общение, помощь, благодарность [1, 4].

Второе направление по укреплению взаимодействия с семьями воспитанников – это *вовлечение их в процесс оценивания динамики развития своих детей после реализованных педагогических воздействий*. Причем, осуществляется двумя взаимообусловленными способами. Первый – непосредственное «включение» законных представителей ребенка в образовательный процесс его индивидуального развития под руководством специалистов ДОО, второй – самооценка усилий семьи по воспитанию, обучению и развитию дошкольника. Реализуются они параллельно.

В ходе работы РЭП в рамках практической апробации SMART-мониторинга, педагоги, анализируя результаты первичной диагностики, составляют план исправления выявленных сложностей в развитии детей. Используя методические материалы, они формулируют рекомендации для беседы с представителями семьи ребенка, предлагая им либо дополнительную диагностику психолога, либо дополнительные развивающие игры из специально разработанных для этих целей инновационных образовательных продуктов (ИОП, Продукт). Родителям объясняют, что эффективность процесса повышается, если они будут действовать в тандеме с педагогом [1, 2, 3].

Одним из таких ИОП является «Электронный комплект диагностических, дидактических и методических материалов для развития базовых составляющих личности детей 6 – 7 лет», который выиграл в очный тур городского конкурса инновационных продуктов 2019 г. С ним можно работать прямо с сайта детского сада, так как он размещен в разделе «Инновационная деятельность» и легко доступен. Как показал опрос, использование Продукта ориентирует взаимодействие основных участников образовательного процесса (ребенок – педагог – психолог – семья) на единый комплексный подход к индивидуальному продвижению дошкольников. Материалы можно использовать в электронном виде, открывая разделы и игры, а при необходимости – распечатать нужные фрагменты. Важное достоинство – *простота, доступность и вариативность*, а также полностью соответствует задачам основной образовательной программы дошкольного образования.

С аналогичной целью создано и может быть использовано электронное информационно-методическое пособие для педагогов и родителей «Игровая шкатулка». Его отличие в том, что, ориентируясь на запросы специалистов-практиков, была изменена структура и, в первую очередь, отобраны наиболее актуальные и действенные игры, соответствующие задачам развивающего образования и современным научным представлениям о

возрастных особенностях детей дошкольного возраста. Принцип целеполагания, простота, удобство и навигация – сохранены, но добавлен раздел «Информационно-методических материалов», включающий источники по практической организации работы педагога. Он был представлен в городском конкурсе диссеминации педагогического опыта 2019 г. и аналогичен продукту, занявшему 1-е место только в силу того, что был создан в специально разработанной программе. Вопрос о финансовой целесообразности, удобстве и практичности такого продукта остается за скобками. Главное достоинство, видимо, конкурсная презентабельность.

Созданные коллективом ГБДОУ № 35 Невского района инновационные образовательные продукты – это творческая работа педагогов-практиков, которые создали их с точки зрения удобства, рациональности и эффективности, а также предлагают всем единомышленникам для работы.

Такой подход соответствует политике создания единого образовательного пространства для детей и способствует реализации целостного процесса деятельности по индивидуальному развитию каждого ребенка: от диагностики педагога в экспресс-режиме с использованием оценочного листа (быстро, просто, удобно) до подбора необходимых игр, которые сгруппированы в полном соответствии с позициями в оценочном листе, а также в логике возрастных норм и целевых ориентиров развития детей по ФГОС ДО.

Вторая часть работы в описываемом направлении взаимодействия детского сада и семей воспитанников – самооценка родителями деятельности, направленной на удовлетворение иных образовательных потребностей детей. Они анализируют интересы малышей, что он любит делать, какие книги и как часто просит почитать, чему уделяет больше всего времени, каковы его запросы, перечисляют секций и развивающие занятия, которые он посещает и т.д. Педагог учитывает эти сведения при взаимодействии и составлении итоговой аналитической справки о динамике развития детей группы.

Следующий этап во втором направлении работы по включению представителей семей в педагогический процесс – это *контрольные открытые мероприятия* в рамках мониторинга. Для их оценивания приглашаются независимыми экспертами, в том числе, и законными представителями дошкольников (информация о мероприятиях отражается в планах работы района и в электронной «инфозоне» детского сада для родителей). Заключительный этап – анализ оценочных листов и составление итоговой аналитической справки о динамике развития воспитанников, отражающая все усилия и полученные результаты.

Таким образом, родители активно привлекаются к улучшению условий образовательного процесса в ДОУ, формируется их осознанное и равноответственное отношение к процессу индивидуального развития каждого

ребенка в детском саду и в условиях семьи. Кроме того, процесс носит позитивный и взаимовыгодный характер.

Дальнейшее совершенствование сферы взаимодействия детского сада и семей воспитанников в современном цифровом мире, имеет смысл начинать с научно-исследовательской деятельности по анализу новой информации и практик, до внедрения их в собственную деятельность. Опыт работы в рамках РЭП представляет аналогичный алгоритм, включающий *изучение не только информации в сети интернет, но и собственного опыта коллег в рамках своего сада, своего района и региона с диссеминацией наиболее продуктивных находок.*

Для анализа интернет-ресурсов и презентации опыта работы педагогов своего ДОО использовалась технологии «З.У.Х.» с целью определения скрытых знаний и имеющегося потенциала. Оказалось, что у каждого педагога есть свои собственные находки и открытия, которые позволяют повысить продуктивность работы.

Важно то, что были представлены новые и интересные формы деятельности, инициаторами которых стали родители воспитанников. Например, адвент-календарь. Его особенность в том, что он расширяет пространство проявления возможностей детей и делает каждый день особенным, запоминающимся: ожиданием чуда, сюрприза, задания. Наполняет простые дела счастьем праздника или подарка, самостоятельного или совместного с педагогом и родителями. Суть в том, что, за выполнение каждого ежедневного задания, которое прилагается к адвент-календарю, дети получают призы, но количество их ограничено (всего 2 на группу). Это стимулирует соревновательный характер и азарт как можно более качественного исполнения задания, проявления творчества, находчивости и фантазии. По завершении адвент-календаря, дети собирают из полученных призов таинственный сюрприз, например, новогоднюю открытку-пазл или все детали игры, сказки, книги, картинки и т.д.

Анализ сферы взаимодействия с семьями воспитанников в своем ГБДОУ позволил определить уровень организации этой работы, выделить перспективный опыт и организовать его диссеминацию, оформив материалы в виде презентаций с последующим размещением их на сайте сада, представлением на педагогическом совете, на мероприятиях различного уровня.

Кроме того, он позволил определить важные аспекты, требующие более внимательного изучения и коррекции, например: авторитаризм педагогов в отношениях не только с детьми, но и с родителями, когда собственные стереотипы являются серьезным препятствием для продуктивного общения, а также – признаки профессионального выгорания. Поэтому следующий шаг – тренинг по преодолению этих проблем является логическим и необходимым продолжением. Итоги его проведения подтвердили эффективность и важность такой работы.

Посещение районных мероприятий по аналогичной теме, позволяет расширить компетентностный уровень педагогов в исследуемом направлении, выделив наиболее понравившиеся, обсудить и проанализировать их. На основе полученной информации, сформировать рекомендации и оформить презентацию, которая может быть размещена в локальной сети и на сайте детского сада для ознакомления всех специалистов.

Следующий шаг по изучению существующих подходов к решению проблемы на уровне города и региона был реализован ГБДОУ № 35 в декабре 2019 г. На базе детского сада, при поддержке ИМЦ района, прошел семинар «Обновление содержания и совершенствование взаимодействия ДОО с семьями воспитанников в цифровую эпоху». На нем выступили представители города и Ленинградской области, представив широкий спектр форм и подходов к решению проблемы совершенствования сферы взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с семьями воспитанников. В частности, педагоги:

1. ГБДОУ № 67 Красносельского района показали уникальный, авторский опыт анимационного творчества с детьми и родителями;

2. МДОБУ «Агалатовский детский сад комбинированного вида № 1» Ленинградской области с преподавателем кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО ЛОИРО рассказали о целенаправленном информировании родителей о достижениях ребенка через электронное портфолио, созданное в специальной программе;

3. ГБДОУ № 32 Выборгского района проинформировали об эффективном использовании интернет-технологии в общении с родителями через сайт сада;

4. ГБДОУ № 23 Калининского района презентовали опыт дифференцированного подхода в работе с родителями (законными представителями) воспитанников;

– ГБДОУ № 69 «Марина» Красногвардейского района продемонстрировали индивидуальный, авторский подход к решению проблемы в форме семейного клуба «Вместе дружная семья».

К сожалению, из-за регламента времени, многим желающим выступить, пришлось предложить принять участие в качестве гостей семинара. Со своей стороны, педагоги ГБДОУ № 35 представили собственные авторские подходы к решению проблемы, специальную разработку «Перечень информационных ресурсов «Семья и детский сад – партнеры в воспитании детей»», а также продемонстрировали возможности описанных выше ИОП 2019 г.

Интересен опыт проведения рефлексии в игровой форме по технологии «Кубик Блума», которая позволила систематизировать и оформить главные и существенные идеи самого разного характера, представленные на семинаре. Вопросы-границы помогали участникам формулировать свои высказывания о проблеме, ориентируя их следующим образом:

5. «Назови» и воспроизведи знания в суждениях типа: «Хочу выделить главные условия...», «Можно подчеркнуть главные подходы..», «Считаю важным отметить прозвучавшую мысль, о том, что.....»;

6. «Почему?» позволяет найти логические связи, выделить существенные причины, процессы и т.д. в суждениях типа: «Так как...», «Исходя из...»;

7. «Объясни» помогает воссоздать и уточнять те стороны, черты, сложности, которые остались неясными или требуют дополнительного разъяснения в суждениях типа: «Следует ли считать, что...», «Возможно, что...»;

8. «Предложи» новые идеи или предяви интересные решения, суждения, которые освещают рассматриваемую проблему с иной точки зрения;

9. «Придумай» предполагает возможность воссоздания подходов к практическому внедрению того, что было представлено, возможно творческое решение;

10. «Поделись», то есть проанализируй и оцени важность и нужность проделанной работы.

Для оценки эффективности проведенного мероприятия и важности рассмотренной темы, гостям было предложено заполнить анкеты. Ответы (25 респондентов – 65% присутствовавших гостей) распределились следующим образом:

– Цели посещения данного семинара:

Изучение темы – 40 %

Пригодится в будущем – 52 %

Поделится опытом – 28 %

2. Значимость рассматриваемой проблемы для системы ДО:

Значима и актуальна – 88 %

Частично значима – 12 %

Не имеет значения – 0 %

3. Оценка собственного вклада в развитие темы семинара:

Полная реализация – 56 %

Частично – 28 %

Не участвовал (-а) – 16 %

4. Оценка возможности изложить свою позицию по проблеме:

Полная – 84 %

Частично – 16 %

Не предоставлена – 0%

5. Оценка работы организаторов семинара:

Отлично – 100 %.

В особом мнении, гости выразили благодарности и подчеркнули, что «прозвучало много новых идей», «ценных сведений», «огромного

практического опыта» и «полезной информации». А также предложили «введение психологических аспектов в тему»; выразили желание «продолжить проводить такие семинары» и «продолжить встречи».

Таким образом, ключевая цель совершенствования взаимодействия семьи и ДОУ – формирование единых принципов в становлении личности ребенка с учетом его индивидуальной уникальности и создания целостного пространства, предоставляющего множество возможностей для полноценного его развития, может быть достигнута только при системно-комплексном подходе на основе учета современных реалий и доверия опыту педагогов.

Тактика достижения планируемых результатов предполагает, во-первых, осознание и систематизацию уже имеющихся традиционных и инновационных знаний и практик; во-вторых, учет актуальных социокультурных проблем в данном направлении; в-третьих, практическое исследование путей их решения с использованием потенциала сетевого взаимодействия, ИКТ и мобильных технологий; в-четвертых, поступательное и осознанное использование наиболее продуктивных и оправданных способов и приемов.

Список источников:

5. Долматова, Л. А. Развитие проектной культуры педагогов дошкольных образовательных организаций: монография Л. А. Долматова. – СПб.: Изд-во Торговый Дом «Скифия», 2017. – 216 с.
6. Долматова, Л. А. Проектирование тренингов профессионального развития педагогов на основе креативных методик / Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 1 (34). – С. 118-124.
7. Долматов, А.В., Долматова, Л.А. Феноменология, проблемы развития и защиты интеллекта в системе образования // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 2 (35). – С. 109-116.
8. Долматова, Л. А. Проектирование профессионального развития педагогов на основе игровых методик // Личность. Общество. Образование: сб. ст. XX Междунар. научн.-практич. конф. Т.1 – СПб.: ЛОИРО, 2017. – С. 66-69.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. -К.: Рад. школа, 1985. - 557 с.

**РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ,
ИМЕЮЩИХ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ К РЕАЛИЗАЦИИ
ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ПРЕОБЛАДАЮЩИХ ТИПОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Аннотация: В статье описывается специфика регуляторной деятельности подростков, имеющих предрасположенность к реализации делинквентного поведения и подростков, не имеющих склонность к делинквентному поведению. Анализируется преобладающий тип воспитания по отношению к исследуемым подросткам.

Ключевые слова: семья, регуляция, когнитивная регуляция деятельности, эмоциональная регуляция деятельности, волевая регуляция деятельности, делинквентное поведение.

Abstract: The article describes the specifics of regulatory activities of adolescents who have a predisposition to implement delinquent behavior and adolescents who do not have a propensity to delinquent behavior. The prevailing parenting type in relation to the studied teenagers is analyzed.

Key words: family, regulation, cognitive regulation of activity, emotional regulation of activity, volitional regulation of activity, delinquent behavior.

Данная статья посвящена исследованию и сравнению особенностей когнитивной, волевой и эмоциональной регуляции деятельности и поведения подростков, имеющих предрасположенность к реализации делинквентного поведения и подростков, не имеющих склонность к делинквентному поведению с учётом преобладающих типов семейного воспитания.

В исследовании приняли участие:

- 15 подростков из полных семей, имеющих предрасположенность к реализации делинквентного поведения, а также их родители,
- 15 подростков из полных семей, не имеющих предрасположенность к реализации делинквентного поведения, а также их родители,

Исследование проводилось в 3 этапа.

1 этап - Исследование предрасположенности подростков к реализации делинквентного поведения с помощью методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению[8].

2 этап - Исследование когнитивной, волевой и эмоциональной регуляции деятельности и поведения подростков.

3 этап - Исследование семейных взаимоотношений с помощью методики АСВ[12].

Рассмотрим 2 этап более подробно. Схожее, но не идентичное исследование описывалось ранее в статьях [2,3,5,6].

Исследование проводилось в 3 серии.

Первая серия исследования выступала в качестве фоновой для последующих трёх серий. Для этого использовался метод корректурной пробы, поскольку, корректурный метод позволяет оценивать надежность функционирования метода самоконтроля, непосредственно включенного в процессы регулирования. Непроизвольное действие является средством осуществления какой-либо другой цели, и поэтому его регуляция может происходить на неосознаваемом уровне. Выполнение данной деятельности вызывает у учащихся определенное напряжение, а в некоторых случаях и волевое усилие при введении смысловой помехи.

Всем исследуемым подросткам выдались бланки и была дана инструкция:

«На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Вы должны просматривать буквы слева направо, строчка за строчкой. Одну букву подчеркивать, другую букву вычеркивать. Буквы выберем позже. Когда я скажу «Черта» - надо поставить вертикальную черту у той буквы, у которой вы остановились, и дальше продолжать работать. Только теперь надо поменять буквы местами, то есть подчеркивать ту букву, которую раньше вычеркивали и вычеркивать ту букву, которую подчеркивали раньше. При слове «Черта» - вернуться к первому варианту работы и так далее. Продолжительность эксперимента – 10 минут. Старайтесь работать быстро, но самое главное в задании - работать внимательно, без ошибок. Ошибкой считается как пропущенная буква, так и неправильно зачеркнутая или подчеркнутая». Далее экспериментатор включает секундомер и говорит «Начали», давая сигнал к началу работы. Затем через каждую минуту он говорит «Черта». По истечении десяти минут, звучит команда «Всё», которая - заканчивает эксперимент.

Для обработки результатов следует заранее приготовить шаблон с правильным выполнением задания для сравнения. Полученные данные вносят в таблицу, в которой по минутно отражены:

- Количество просмотренных букв (S);
- Количество правильно подчеркнутых и перечеркнутых букв (C);
- Количество неправильно подчеркнутых и перечеркнутых букв (W);
- Количество ошибочно пропущенных букв (O);
- Коэффициент правильности (B);
- Коэффициент продуктивности (E);

По формулам

$$B = (C-W) / (C+O);$$

$$E = S \times B$$

вычисляются коэффициенты правильности (B) и продуктивности (E) для каждого испытуемого (общий и по каждой минуте работы) [10].

Далее находятся среднее арифметическое (M) этих двух рядов коэффициентов.

Затем строятся соответствующие 95% доверительные интервалы, на основании которых делаются предварительные диагностические выводы об уровне работоспособности и устойчивости внимания (низкая, средняя, высокая). [24, с. 125]

Для построения 95% доверительных интервалов среднего арифметического определяют верхнюю и нижнюю границы по формулам:

$$\text{верхняя граница} = M + k_n * W,$$

$$\text{нижняя граница} = M - k_n * W,$$

где W – размах (разность максимального и минимального значений в ряду данных) $W = x(\max) - x(\min)$,

k_n – табличный коэффициент. Определяется из таблицы

Значение коэффициента k_n для расчета границ доверительных интервалов средних арифметических (уровень достоверности - 95%) [10].

Результаты корректурной пробы, проведенной с подростками, имеющими предрасположенность к реализации делинквентного поведения показали, что:

1) темп и скорость выполнения работы испытуемых были очень различными, 90% подростков выполняли задание очень медленно, с нежеланием; у 6% подростков наблюдался сначала очень высокий темп выполнения задания, но потом монотонность деятельности им надоела, и они стали работать очень медленно, 4% подростков периодически лишь создавали видимость деятельности, часто отвлекались;

2) точность выполнения работы (правильность) была очень низкой;

3) характер ошибок был различным (в корректурной пробе иногда пропускались целые строки);

4) качество работы было низким;

5) анализ распределения ошибок во времени показал, что устойчивость внимания подростков низкая;

6) динамика производительности (продуктивности) работы была также достаточно низкой. Число просмотренных строк и букв в каждую минуту позволило нам соотнести число просмотренных строк и букв с количеством допущенных ошибок в заданный интервал времени, а также выявить функциональную утомляемость испытуемых: снижение устойчивости внимания в период вхождения в работу, утомление к концу деятельности, колебания внимания в продолжительности всего исследования.

7) низкий уровень когнитивной произвольной регуляции деятельности.

Заметим, что в 1-ой серии исследования речь идет не только о регуляции внимания по скорости и точности, но и о регуляции внимания по направленности. Под регуляцией внимания по направленности подразумевался переход от выполнения одной деятельности к другой, т. е. способ работы через

переключение и распределение, а также отвлечение и возвращение к прежней деятельности.

Общие результаты 1 серии исследования регуляторной деятельности подростков, имеющих склонность к реализации делинквентного поведения, *показали, что:*

Ср Коэффициент правильности:

$MB1 = 0,13.$

Ср Коэффициент продуктивности:

$ME1 = 208,8$

- 100% исследуемых имеет низкий уровень коэффициента правильности,
- 95% исследуемых имеет низкий уровень коэффициента продуктивности,
- 5% исследуемых - средний уровень коэффициента продуктивности.

Общие результаты 1 серии исследования регуляторной деятельности подростков, не имеющих склонность к реализации делинквентного поведения, оказались следующими.

Ср Коэффициент правильности:

$MB1 = 0,57$

Ср Коэффициент продуктивности:

$ME1 = 933$

- третья часть подростков (33,3%) имеет низкий уровень коэффициента правильности,
- третья часть подростков (33,3%) - средний уровень коэффициента правильности,
- третья часть подростков (33,3%) имеет высокий уровень коэффициента правильности.
- третья часть подростков (33,2%) показала низкий уровень коэффициента продуктивности:
- половина подростков (50%) - средний уровень коэффициента продуктивности:
- 16,8% имеет высокий уровень коэффициента продуктивности:

Задачей второй серии исследования явилось изучение преимущественно эмоциональной регуляции деятельности учащихся методом корректурной пробы в условиях преднамеренно введенной эмоционально значимой помехи слуховой модальности.

В качестве мешающего фактора можно использовать любой рассказ, напечатанный обычным способом и вызывающий у учащихся сильные эмоции любого знака. Отметим, что если в первой серии исследования *речь идёт, в основном, об изучении когнитивной регуляции деятельности и лишь только в некоторых случаях об изучении волевой регуляции, то на втором этапе диагностики речь идет об изучении именно эмоциональной регуляции деятельности.* Несомненно, нельзя говорить, что у испытуемых наблюдался

лишь один конкретный вид психической регуляции в чистом виде, в данном случае правомернее говорить об одновременном действии механизмов эмоциональной и когнитивной регуляции деятельности. Если в первой серии эксперимента изучалось когнитивное внимание учащихся, т.е. внимание, связанное с мышлением, восприятием, речью; то во второй серии эксперимента, когда помеха приобрела аффективно значимый характер, происходит чередование тенденций внимания когнитивного и эмоционального.

Инструкция изменилась по сравнению с предыдущей серией. Подросткам было разрешено слушать текст.

Предположительно разные учащиеся могут вести себя по-разному под влиянием эмоциональных раздражителей, и психическая устойчивость может проявиться в эмоциональной регуляции деятельности.

Уровень психической устойчивости, т.е. разница в показателях качества работы между второй и первой сериями исследования, позволяет выявить уровень сформированности эмоциональной регуляции, когда учащиеся слушают рассказ, а качество их работы не ухудшается.

Отметим, что уровень сформированности эмоциональной регуляции следует отличать от степени нарушения деятельности в результате отвлечения. При успешной эмоциональной регуляции учащиеся должны были бы слушать рассказ, но у них не происходило бы снижение качества выполняемой деятельности, поскольку высокий уровень развития эмоциональной регуляции позволил бы им успешно осуществить когнитивную регуляцию деятельности посредством переключения и распределения внимания.

Узнать, кто из учащихся слушал (эмоциональная регуляция или отвлечение) или не слушал рассказ, потому что было не интересно, можно на основе ответов учащихся.

В конце выполнения задания учащимся с этой целью предлагалось письменно ответить на вопросы:

1. Слушал(а) ли ты рассказ?
2. Напиши все что ты запомнил(а).
3. Был ли этот рассказ интересным?
4. Отвлекал ли он тебя от выполнения задания?

При этом предполагалось, что анализ результатов и соотнесение данных первой и второй серий исследования позволит судить:

- 1) о наличии подростков с достаточно высокой степенью сформированности эмоциональной регуляции деятельности;
- 3) о наличии подростков с недостаточно высоким уровнем сформированности эмоциональной регуляции деятельности;
- 4) об изменениях скорости, точности, качества и приемов работы в зависимости от особенностей предъявляемого материала.

На основе ответов подростков можно разделить на 3 категории.

К первой категории были отнесены учащиеся с низким уровнем развития эмоциональной регуляции деятельности (учащиеся слушали рассказ, и помеха вызвала снижение качества работы по сравнению с первой серией исследования).

Ко второй категории мы отнесли учащихся со средним уровнем развития эмоциональной регуляции деятельности (помеха вызвала незначительное снижение качества работы).

Третья категория – это учащиеся с высоким уровнем развития эмоциональной регуляции и когнитивной регуляцией деятельности посредством переключения и распределения внимания между двумя видами деятельности.

Результаты 2 серии исследования эмоциональной регуляции деятельности подростков, имеющих склонность к реализации делинквентного поведения:

Ср Коэффициент правильности:

$MB2 = 0,63.$

Ср Коэффициент продуктивности:

$ME2 = 1355$

- 25% имеет низкий уровень коэффициента правильности,
- 45% подростков - средний уровень коэффициента правильности,
- 30% подростков имеет высокий уровень коэффициента правильности.
- 30% подростков имеет низкий уровень коэффициента продуктивности,
- 50% подростков - средний уровень коэффициента продуктивности,
- 20% подростков имеет высокий уровень коэффициента продуктивности.

Результаты 2 серии исследования эмоциональной регуляции деятельности подростков, не имеющих склонности к реализации делинквентного поведения.

Ср Коэффициент правильности:

$MB2 = 0,73.$

Ср Коэффициент продуктивности:

$ME2 = 1855$

- 20% подростков имеет низкий уровень коэффициента правильности,
- 40 % подростков - средний уровень коэффициента правильности,
- 40 % подростков имеет высокий уровень коэффициента правильности.
- 20% подростков имеет низкий уровень коэффициента продуктивности,
- 60% подростков - средний,
- 20% подростков имеет высокий уровень коэффициента продуктивности.

Основной задачей третьей серии диагностики является исследование волевой регуляции деятельности методом корректурной пробы в условиях преднамеренно введённой экспериментатором эмоционально-значимой помехи слуховой модальности. Провоцируется увеличение числа учащихся, мобилизующих себя и свою деятельность с помощью волевого усилия.

На основе ответов, учащихся можно разделить на три категории, аналогичные предыдущей исследовательской серии.

В инструкции делается акцент на мобилизацию волевых усилий и подросткам даётся чёткая установка не слушать текст.

Чтобы узнать: кто из учащихся слушал рассказ (эмоциональная регуляция или отвлечение внимания) или не слушал рассказ (волевая регуляция), им после выполнения работы также предлагалось письменно ответить на следующую анкету.

1. Слушал(а) ли ты рассказ? Напиши всё, что ты запомнил.
2. Был ли этот рассказ интересным? Отвлекал ли он тебя от выполнения задания?
3. Старался(ась) ли ты не слушать рассказ, а только выполнять задание?

При этом предполагалось, что анализ данных и их соотнесение с результатами, полученными в результате проведения первого, второго и третьего этапов диагностики позволит судить:

1) о наличии учащихся с достаточно высокой степенью развития волевой регуляции деятельности;

3) о наличии учащихся с недостаточно высоким уровнем развития эмоционально-волевой регуляции деятельности;

4) об изменениях скорости, точности, качества и приемов работы в зависимости от особенностей подаваемой помехи.

Результаты 3 серии исследования волевой регуляции деятельности подростков, имеющих склонность к реализации делинквентного поведения:

Ср Коэффициент правильности:

$$MB3 = 0,42$$

Ср Коэффициент продуктивности:

$$ME3 = 519$$

60% подростков имеет низкий уровень коэффициента правильности,

40% подростков - средний уровень коэффициента правильности,

55% имеет низкий уровень коэффициента продуктивности,

45% подростков - средний уровень коэффициента продуктивности,

Результаты 3 серии исследования волевой регуляции деятельности подростков, не имеющих склонности к реализации делинквентного поведения,

Ср Коэффициент правильности:

$$MB3 = 0,63.$$

Ср Коэффициент продуктивности:

$$ME3 = 1196$$

- 20% подростков имеет низкий уровень коэффициента правильности,

- 60% подростков - средний уровень коэффициента правильности,

- 20% подростков имеет высокий уровень коэффициента правильности.

- 20% имеет низкий уровень коэффициента продуктивности,

- 60% подростков - средний уровень коэффициента продуктивности,
- 20 % имеет высокий уровень коэффициента продуктивности.

Т.о., можно сделать выводы, что в двух обследуемых группах подростков самые низкие результаты были выявлены в развитии когнитивной произвольной регуляции деятельности, однако в 1-ой группе они были самыми низкими. У подростков, имеющих склонность к реализации деликвентного поведения ср. коэффициент правильности 0,13, а ср. коэффициент продуктивности 208,8. У подростков, не имеющих склонности к реализации деликвентного поведения ср. коэффициент правильности 0,57, ср. коэффициент продуктивности 933.

Самые высокие результаты в двух обследуемых группах подростков были выявлены в развитии эмоциональной регуляции деятельности, однако в 1-ой группе они также были незначительно, но всё же более низкими, чем во второй группе подростков. У подростков, имеющих склонность к реализации деликвентного поведения ср. коэффициент правильности 0,63, а ср. коэффициент продуктивности 1355. У подростков, не имеющих склонности к реализации деликвентного поведения ср. коэффициент правильности 0,73, ср. коэффициент продуктивности 1855.

Уровень волевой регуляции деятельности в обеих исследуемых группах оказался выше уровня развития произвольной когнитивной регуляции деятельности, но ниже эмоциональной. Причём по-прежнему сохранилась тенденция более низких результатов в первой группе исследуемых. У подростков, имеющих склонность к реализации делинквентного поведения ср. коэффициент правильности 0,42, а ср. коэффициент продуктивности 591. У подростков, не имеющих склонности к реализации делинквентного поведения ср. коэффициент правильности 0,63, ср. коэффициент продуктивности 1196.

Анализ результатов по методике АСВ позволил сделать вывод, что у родителей подростков, имеющих склонность к реализации делинквентного поведения, преобладает в воспитании потворствующая гиперпротекция (Г+, У+, Т-, З-, С-) – 70% родителей; а также чрезмерность требований-запретов (доминирование) - 30% родителей.

Для родителей подростков, не имеющих склонности к реализации делинквентного поведения характерно преобладание в воспитании гиперпротекция (Г+) - 40%; недостаточности требований-запретов к ребенку (З-) – 40%; неустойчивого стиля воспитания (Н) - 20%. Возможно данными результатами и объясняется слабое развитие произвольной и волевой регуляции в группе подростков, имеющих склонность к реализации делинквентного поведения; а также более низкие результаты в развитии произвольной и волевой регуляции по сравнению с эмоциональной регуляцией деятельности в группе подростков, не имеющих склонность к реализации делинквентного поведения.

Список источников:

1. Баскакова И.Л. Внимание школьников – олигофренов: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1989.
2. Дрокина О.В. Диагностика когнитивной, волевой и эмоциональной регуляции деятельности и поведения девиантных подростков в контексте их психолого-педагогического сопровождения // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития» М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2018.
3. Дрокина О.В. Построение индивидуального профиля регуляторной деятельности студентов в процессе их взаимодействия с преподавателями психологии // Взаимодействие преподавателя и студента в условиях университетского образования: теории, технологии, управление. Габрово, 2019. С. 545-551.
4. Дрокина О.В. Практикум по психологии девиантного и аддиктивного поведения Учебно-методическое пособие. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014.
5. Дрокина О.В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
6. Дрокина О.В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков без речевых дефектов и с логоневрозом//«Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогике. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014.
7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
8. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. М., 2004.
9. Рогов Е.И. Эмоции и воля.- М.: ВЛАДОС, 2001.
10. Практикум по общей психологии. // Под ред. А.И. Щербакова. М.: Просвещение, 1990.
11. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопр. психологии. 1990. № 3. С. 49-57.
12. Эйдемиллер, Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии : Метод. Пособие. М. ; СПб. : Фоллиум, 1996.

Дружинина Н. В., Першин С. М., Завистовская Л. В.
**СЕМЕЙНЫЙ ТУРИЗМ - КАК МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ, АДАПТАЦИИ
И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДОВ**

Аннотация: Семейный туризм - как новая социальная технология работы с детьми, подростками и семьями; расширение знаний в области психологии взаимоотношений, расширение ролевого репертуара поведения в семье и у детей; формирование у подростков нового мышления по вопросам здорового образа жизни, сохранения репродуктивного здоровья, сознательного отношения к своему здоровью.

Ключевые слова: семья, ребенок, семейный туризм, социализация.

Key words family. Child. Family tourism. Socialization. Psychology.

Annotation: family tourism is a new social technology of work with children, teenagers and families, the broaden of knowledge in psychology of relationship and broaden of role repertoire of behaviour in family and children; formation of new mind in healthy lifestyle matters between teenagers, the keeping of reproductory health.

Будущее страны в детях. Полноценное будущее общества – в социальной полноценности его молодых поколений. Как только духовный мир подростка сужается до размеров дискотеки или бара, он бледнеет, становится нищим духом, рвется его связь с большим миром. Бездуховность – условие для проступков и преступлений. В этом связь между свободным временем и антиобщественным поведением подростка. В решении данной проблемы роль педагогов весьма значительна: вернуть детям детство, в котором радостное образование и воспитание, здоровый образ жизни и социальная зрелость станут главным содержанием их свободного времени [13].

Инклюзивный семейный туризм является новым развивающимся направлением. Социальная значимость инклюзивного туризма для детей с ограниченными возможностями здоровья с каждым годом непрерывно растет[2]. Социальная значимость туризма для особых категорий населения обусловлена, в частности, тем, что относительное и абсолютное число лиц с различными видами заболеваний непрерывно растет. Двадцать лет назад любое отклонение здоровья от нормы становилось преградой для участия человека в спортивном туристском походе. Медиками, психологами, педагогами туризм признан действенным средством адаптивной физической культуры, социальной, психологической реабилитации [7]. Принимая участие в различных туристских мероприятиях (походах, лагерях, соревнованиях, экскурсиях), ребенок с ограниченными возможностями здоровья учится общаться, жить в коллективе

без родителей, преодолевать стрессы, приспосабливается к своим ограничениям, а значит, учится адекватно себя воспринимать [10].

Для инвалидов и лиц с ОВЗ в качестве одного из средств интеграции может выступать туристско-краеведческая деятельность, в которой основой являются следующие факторы: оздоровительное влияние природной среды и психофизическая активность на свежем воздухе; изменение социальной ситуации развития: кардинальная смена обстановки, изменение и расширение круга общения; изменение социальной роли «ребенка» (переход из роли опекаемого объекта воздействия в роль активного субъекта взаимодействия); взаимодействие в группе, коллективе, состоящей из равных возможностей по социальному статусу; изменение степени негативного влияния заболевания или дефекта на уровень жизненных возможностей; повышение жизненного потенциала — приобретение нового жизненного опыта, освоение новых знаний и умений, профессиональных проб и т. д. [12].

«Тур выходного дня» является одним из основных проектов МОУ «Гимназия № 8 Красноармейского района Волгограда». (Наше ОУ является консультационным пунктом по работе с детьми ОВЗ в г. Волгограде).

Команда педагогов организуют и проводят выездной лагерь (иначе - «тур выходного дня»). (Сроки могут быть любые). **Цель проекта** - интенсивная социальная реабилитация и интеграция инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях совместного проживания со здоровыми сверстниками. «Тур выходного дня» является психотерапевтической развивающей программой, участие в которой способствует позитивной социализации и интеграции в общество подростков с ОВЗ [4].

Задачи:

1. профилактика проблем подросткового возраста, коррекция социально нежелательных форм поведения; формирование ценностного отношения к себе и собственной жизненной позиции;
2. укрепление физического и психического здоровья детей и родителей, внедрение в практику культуры здорового образа жизни;
3. коррекция «семейного неблагополучия», индивидуальная работа с «трудными родителями»;
4. создание условий для организации разнообразного, насыщенного отдыха и досуга подростков;
5. обучение и закрепление основных навыков поведения человека в естественных условиях, приобретение опыт по защите жизни и здоровья в экстремальных условиях;
6. обучать основам само обеспечения в условиях автономного выживания, закаливание, отработка навыков туристической техники.

В своей работе мы сознательно отказались от жесткого расписания жизни лагеря по времени и видам деятельности с целью выработки у участников навыков самостоятельного принятия решений в условиях повышенной свободы выбора и большинство решений принимают путем коллегиального обсуждения с привлечением к этому всех участников процесса [7]. Исключение составляют экстремальные ситуации, в которых специалисты берут на себя всю полноту ответственности за принятие решений. На весь срок работы в лагере составляется рабочий план, который включает в себя время на реабилитацию и адаптацию к условиям жизни туристического лагеря, установление партнерских взаимоотношений, подготовку к участию в походах и занятия. В силу повышенной физической и эмоциональной нагрузки в походных условиях у участников происходит активизация всех систем жизнедеятельности, а необходимость постоянного коллективного взаимодействия требует дальнейшего совершенствования навыков общения. При этом родители получают возможность ознакомления с новыми адаптационными способностями своих детей и приобретают полезные навыки их воспитания. Для подавляющего большинства инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе и лиц, не имеющих патологий в развитии, участие в программе является уникальным опытом самостоятельного проживания в незнакомых условиях, поэтому адаптация к широкому спектру ситуаций, происходящих в жизни туристско-реабилитационного лагеря, содействует максимальному расширению их круга общения и представления об окружающем мире [10]. Атмосфера тура, его девиз «Один за всех - все за одного!» дают возможность каждому участнику почувствовать себя нужным, востребованным. **Типовая программа** предусматривает интерактивное взаимодействие с подростками ОВЗ в выходной день. Инвариантом в программе выступает тренинговый блок: социально-психологический тренинг, а остальное время – вариативное, здесь работают консультативные площадки для подростков специалистами различных ведомств, организованы занятия туризмом, профориентационные беседы, мастер-классы и пр [6]. Любопытство, интерес к путешествиям, стремление к перемене мест в той или иной мере присущи каждому ребенку и служат сильным мотивом для занятий туризмом. Этот мотив настолько силен, что заставляет детей терпеть неудобства во время передвижения, стирать запачкавшуюся одежду после каждого занятия и делать многое другое [10]. Благодаря тому что юные туристы постоянно совершенствовали навыки ходьбы (2-3 км за занятие), не исключая и тех детей, которые передвигались с помощью палочек, костылей, имели нетвердую походку и постоянно падали, оказалось возможным по нескольку раз в год устраивать экскурсионные поездки в другие города, к памятникам природы Волгоградской области, в летние туристские лагеря. Хочется подчеркнуть, что именно регулярные занятия (2 раза в неделю)

на протяжении 2-3 лет дают ощутимый реабилитационный эффект. Одновременно предоставляется возможность получить и развить разнообразные практические навыки: самоуправления и самоорганизации; общественной активности и дисциплины; преодоления всевозможных препятствий, обеспечение безопасности, что в конечном итоге и определяет потенциал туристической деятельности как комплексного средства обучения и воспитания детей [8]. Юные туристы приехали в лагерь вместе с мамами на несколько дней. Лагерь располагался на обширной территории, и поверхность земли была неровной. В первые дни дети падали, спотыкаясь о растяжки палаток и бугорки, через каждые 5-10 шагов, но организаторы не стали выравнивать поверхность, а для того чтобы усилить реабилитационный эффект, положили бревна различной толщины поперек троп, ведущих к палаткам, реке, костру, туалету. Всем участникам приходилось помногу раз в день перешагивать, перелезать через них. В результате в конце смены у всех детей улучшилась координация движений, походка стала увереннее. Дети перестали бояться передвигаться по большой поляне самостоятельно, преодолевали некрутые склоны.

Формы и виды инклюзивной туристической деятельности для детей с ОВЗ.

Вид туристической деятельности	Особенности проявлений	Медико-валеологические показания	Противопоказания
Пеший и лыжный туризм	<ul style="list-style-type: none"> – высокая физическая нагрузка на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, на опорно-двигательный аппарат, суставы нижних конечностей, позвоночник; – необходимость длительно нести достаточно тяжелый рюкзак; – монотонность; – риск переохлаждения в зимний период, особенно при занятиях лыжной подготовкой; – необходимо 	<ul style="list-style-type: none"> – детям из I–II групп здоровья; – слабослышащим детям всех групп здоровья; – детям с задержкой психомоторного развития и с умеренно выраженными психоневрологическими нарушениями 	<ul style="list-style-type: none"> – детям со среднетяжелой и тяжелой патологией зрения, глаукомой, осложненной близорукостью (выше 4); – детям с выраженными жалобами на деятельность дыхательной и сердечно-сосудистой систем (бронхиальная астма, заболевания сердца, при которых имеются жалобы на утомляемость, боли, перебои, одышку); – детям с патологией опорно-двигательно

	умение ходить на лыжах		го аппарата, ДЦП; – детям с заболеваниями мочеполовой системы из-за риска обострений при переохлаждении
Велосипедный туризм	– необходимость навыка езды на велосипеде; – высокий риск травм при падениях; – высокая нагрузка на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, опорно-двигательную систему, позвоночник, суставы, конечности, легкие	– практически здоровым детям из I–II групп здоровья; – детям со слабым проявлением умственной отсталости и задержкой психомоторного развития с нормальным физическим развитием; – слабослышащим детям при условии четкой коммуникации в группе	– детям с заболеваниями сердечно-сосудистой и дыхательной систем; – детям с патологией опорно-двигательного аппарата; – детям, имеющим более двух переломов в течение года; – слабовидящим детям
Веревочный курс	– значительная степень физической нагрузки; – высокий риск травмы; – кратковременная высокая нагрузка	– фактически всем детям с нормальным физическим развитием; – детям с задержкой психомоторного развития и легкой умственной отсталостью при условии, что они четко понимают правила техники безопасности; – слабослышащим детям – только при наличии четкой коммуникации	– детям с тяжелой близорукостью; – детям с ДЦП – при нарушении координации движений, грубых мышечных контрактурах, которые могут повлиять на безопасность; – детям с переломами позвоночника и двух и более костей в анамнезе

Частные результаты: внедрение новых социальных технологий работы с детьми, подростками и семьями; повышение коммуникативной

компетентности, расширение знаний в области психологии взаимоотношений, расширение ролевого репертуара поведения в семье и у детей; формирование у подростков нового мышления по вопросам здорового образа жизни, сохранения репродуктивного здоровья, сознательного отношения к своему здоровью [6]. Благодаря тому что юные туристы постоянно совершенствовали навыки ходьбы (2-3 км за занятие), не исключая и тех детей, которые передвигались с помощью палочек, костылей, имели нетвердую походку и постоянно падали, оказалось возможным по несколько раз в год устраивать экскурсионные поездки в другие города, к памятникам природы Волгоградской области, в летние туристские лагеря. Хочется подчеркнуть, что именно регулярные занятия (2 раза в неделю) на протяжении 2-3 лет дают ощутимый реабилитационный эффект. Одновременно предоставляется возможность получить и развить разнообразные практические навыки: самоуправления и самоорганизации; общественной активности и дисциплины; преодоления всевозможных препятствий, обеспечение безопасности, что в конечном итоге и определяет потенциал туристической деятельности как комплексного средства обучения и воспитания детей.

На сегодняшний день, мы можем отметить, что каждое мероприятие, проводимое с детьми этой категории, требует пересмотра традиционных подходов. Так, от волнения на соревнованиях у ребят с рядом заболеваний увеличивается спастика, ухудшается память, пропадает уверенность в себе. Соревнования необходимы, но, учитывая, что именно зачет по времени выступает стрессовым фактором, время должно использоваться только как контрольный инструмент [7]. Юные туристы, работающие на дистанции в этих условиях, чувствуют себя свободно, с удовольствием показывают полученные на тренировках знания и навыки. Условия проекта позволили удовлетворить потребность в конкретных технологиях воспитания культуры здоровья у субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Список источников:

1. *Законодательные акты*
2. *Части 1 и 2 статьи 43 Конституции Российской Федерации;*
3. *Положения Конвенции о правах инвалидов, ратифицированной Российской федерацией 3 мая 2012 г.;*
4. *Федеральный закон от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации».*
5. *Федеральный закон от 24.11.2013 года №185-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».*
6. *Распоряжение Правительства РФ №1044-р от 21 июня 2013 г. «Об утверждении плана реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2013 год и на плановый период 2017 года».*
7. *О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы (Указ Президента РФ № 761 от 01.06.2012 г.).*

8. Учебная литература
9. Вяткин Л. А. Туризм и спортивное ориентирование [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / Л. А. Вяткин, Е. В. Сидорчук, Д. Н. Немытов. - М. : Академия, 2004. - 208 с.
10. Константинов Ю. С. Педагогика школьного туризма [Текст]: учеб. -метод. пособие / Ю. С. Константинов, В. М. Куликов. - М. : ЦДЮТК МО РФ, 2002. - 151 с.
11. Курилова В. И. Туризм [Текст]: учеб. / В. И. Курилова. - М. : Просвещение, 1988. - 224 с.
12. Маслов А. Г. Способы автономного выживания человека в природе [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов /А. Г. Маслов, Ю. С. Константинов В. Н. Латчук. - М. : Академия, 2005. - 298 с.
13. О. Ф. Кургузов Энциклопедия искателей приключений[Текст], Издательство «Лабиринт-К»*Москва,1998-100с.
14. Питер Дартман Выживание в экстремальных ситуациях / Питер Дартман. - Формула Пресс, 1999, - 320 с
15. Регламент по виду спорта « спортивный туризм» Регламент проведения соревнований по группе дисциплин « дисциплина пешеходная» - М.: Туристско – спортивный союз России. 2009. – 23 с. М.: Ось – 89. 2005. - 47 с.
16. Скурпул, В.И. Правила организации и прохождения технических этапов по туристическому многоборью / В.И. Скурпул, . Волгоград.. 2000. - 34 с.
17. Электронные ресурсы
18. Центры дистанционного образования в России. www.edunews.ru/cgi/mainpage.cgi?unit=dist&part=abitur&add=adv
19. Интернет-проект о детях с особенностями развития. www.specialneeds.ru
20. Интернет Проект ИВРОР (Инвалиды в России – откровенный разговор): Образование для инвалидов. dialogenew.narod.ru/education.htm
21. Статистика Российского Образования stat.edu.ru
22. INVAK.INFO: Информационное агентство - портал инвалидов. invak.info

ПОЛОВОЙ ДИПСИХИЗМ ОТРАЖЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ГЕРОЕВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: статья посвящена результатам пилотажного исследования полового дипсихизма отражения младшими школьниками Я-образов и образов литературных героев разного пола. В результате стандартизированной беседы с детьми и диагностики с помощью методики «СОЧ(И)» (В.Ситников) были выявлены особенности связей и различий в восприятии литературных персонажей детьми разного пола, а также высокий уровень совпадения их Я-образов и образов литературных героев аналогичного пола.

Ключевые слова: социально-перцептивные образы, литературные герои, половой дипсихизм, гендерные особенности, младшие школьники.

Abstract: article is devoted to results of a flight research of a sexual dipsikhizm of reflection by younger school students of I-images and images of literary heroes of a different floor. As a result of the standardized conversation with children and diagnostics by means of a technique of "SOCh (I)" (V. Sitnikov) were revealed features of communications and differences in perception of literary characters by children of a different floor and also the high level of coincidence of their I-images and images of literary heroes of a similar floor.

Keywords: social and perceptual images, literary heroes, sexual dipihizm, gender features, younger school students.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что мальчики и девочки по-разному воспринимают и понимают литературных героев, но этот факт не учитывается, например, при подборе произведений в начальной школе или при анализе литературных произведений. Знание специфики отражения литературных героев детьми разного пола и возраста необходимо не только родителям, педагогам и психологам, но и писателям, издателям, библиотекарям, продавцам книжных магазинов, режиссерам, актерам.

Наше исследование посвящено изучению содержательных и структурных особенностей восприятия образов героев детских книг детьми младшего школьного возраста.

Исследование проводилось в два этапа: констатирующий эксперимент и разработка формирующего эксперимента.

Результаты исследования могут быть использованы в различных направлениях работы с младшими школьниками:

1. Понимание степени многомерности и многофункциональности образов литературных героев, которые по-разному формируются в сознании девочек и мальчиков, позволит выявить механизмы повышения эффективности чтения и работы детей с книгой;

2. Знание особенностей отражения героев книг младшими школьниками разного пола поможет взрослым адекватно взаимодействовать с ребенком в процессе изучения литературных произведений;

3. Расширение представлений о гендерных особенностях восприятия детьми литературных героев поможет писателям, режиссерам, актерам создавать интересные, запоминающиеся образы, вызывающие желание подражать им и тем самым наиболее эффективно реализовывать воспитывающую функцию искусства.

4. Учет особенностей восприятия литературных героев мальчиками и девочками способствует индивидуализации обучения и взаимодействия с ребенком.

В психологии понятие образа – это одно из фундаментальных понятий. Образ – это отражение объективной реальности в психике человека, как субъекта познания.

Понимание образов интересовало человечество еще со времен античности, но особый всплеск внимания к исследованиям этой сферы выпал на XIX-XX века. Среди отечественных ученых, труды которых были посвящены исследованию образов, можно выделить Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Е. А. Климова, Б. Ф. Ломова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Зарубежные исследования проблематики образов проводили Э. Титченер, В. Вундт, З. Фрейд, К. Юнг и другие.

Понятие образа многомерно и имеет очень сложную структуру, компоненты которой переплетаются между собой, образуя целостную систему формирования образа. Основные компоненты, формирующие целостный, образ отражены на рисунке 1.

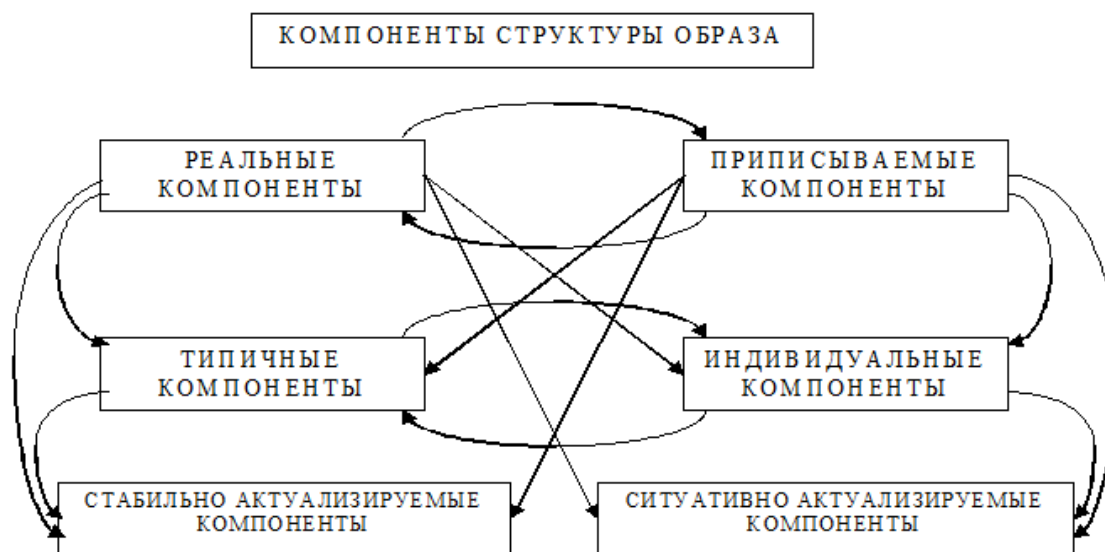


Рис. 1. – Структура образа (по В.Л. Ситникову) [10.]

Таким образом, на воспринимаемый объект, помимо реально присущих черт, накладываются приписываемые человеком данные, и уже именно такой образ отражается в сознании. Исследования социально-психологической перцепции в системе образования доказали, что есть достоверно выраженные различия в особенностях социально-психологической перцепции представителей разного пола уже в младшем школьном возрасте [11, с 99-104]. И. С. Клецина в своих работах по гендерной социализации [4; 5; 6] также отмечает гендерную специфику отражения в средствах массовой информации и даже в учебниках для 1-2 классов начальной школы [4; 5]. Поэтому мы, в нашем исследовании обратили особое внимание на половой диморфизм отражения мальчиками и девочками младшего школьного возраста образов литературных героев.

Формирование образа это сложный и протяженный во времени процесс, когда восприятие образа «обрастает» данными, его понимание становится все более и более четким, адекватным. В этом процессе неизбежна реконструкция образа и его изменения. Решающим в процессе формирования целостного образа является деятельность субъекта. Субъективность образа проявляется в пристрастности субъекта, его эмоций, мотивов, влияния опыта, системы установок человека [2.].

В психологии и социологии читателем называют также и ребенка не умеющего читать, таким образом термин «читатель» отражает общие особенности восприятия и понимания книги, которые подходят как читающему, так и слушающему.

В своих исследованиях О. И. Никифорова выделила ориентировочную и основную части механизма восприятия. Для ориентировочной части характерно выделение основных ориентиров (жанр, место, время, герои, отношение автора к героям, объем произведения и др.). Анализ текста, обобщение образов произведений, непосредственное восприятие – это все относится к основной части механизма восприятия. [7.]

Исходя из возрастной категории читателя, В. Г. Маранцман выделил 4 основных стадии восприятия художественной литературы в школе [8.]:

- Литература – волшебная игра (1-4 класс)
- Наивно-реалистическое восприятие (5-6 класс)
- Субъективное и личностное восприятие, авторская идея уходит на второй план (7-8 класс)
- Глубокое понимание художественной формы, наличие внутренних связей (9-11 класс)

Как установили исследователи детского чтения, ребенок, у которого практический план восприятия художественного произведения преобладает над условным, обладает рядом особенностей [1; 3.]:

- отождествление себя с героем произведения по какому-либо общему признаку
- отождествление себя с любым героем
- цитирование текстов в подходящих ситуациях
- неусвоенность детьми канона сказки
- вера в реальность вымысла сказочных произведений
- неразличие реалистических произведений и сказочных
- отсутствие авторства художественных произведений в восприятии ребенка

- «содействие» ребенка в восприятии художественных произведений

Девочек в литературе привлекает эмоциональная сторона, для них книги важны не сколько событиями, а скорее чувствами, ощущениями. У девочек наиболее ярко прослеживается граница между уродливым злом и прекрасным добром. Мальчиков литература будет приковывать сюжетом, событиями, которые не останутся без детального внимания, именно через призму событийности мальчики воспринимают литературное произведение. Эти отличительные черты появляются в период младшего школьного возраста, до этого эти различия незначительны. Существует множество книг, которые дети читают с превеликим интересом независимо от пола, но прочитав одно и то же произведение, мальчики и девочки воспримут его совершенно по-разному.

Цель нашего исследования – выявление и анализ полового дипсихизма восприятия героев детских книг младшими школьниками.

Предмет исследования – образы героев детских книг в сознании детей.

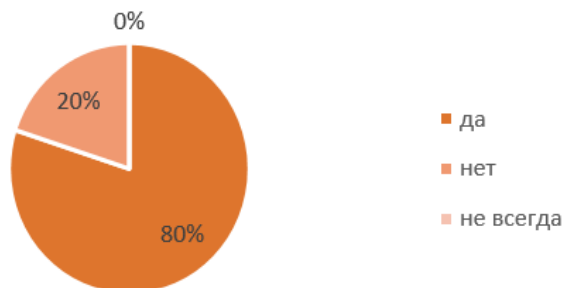
Объект исследования – мальчики и девочки младшего школьного возраста.

Методики исследования: стандартизованная беседа с детьми младшего школьного возраста, методика изучения образа человека «СОЧ(и) – структура образа человека (иерархическая)» (Ситников В.Л.) - модернизированная [9.].

Ответы на вопросы о литературных предпочтениях младших школьников показали разнообразие индивидуальных предпочтений ребенка, что интересы детей 3 класса в области литературы очень обширны, что круг любимых героев у мальчиков и девочек пересекается. Однако стоит отметить, что девочки давали более развернутые ответы на вопрос «Почему тебе нравится этот литературный герой?». Во многом влияние на эти ответы оказали современные фильмы или недавно изученные произведения. Возможно, также это связано с тем, что современная литература не имеет отчетливо выраженного деления на мужское и женское чтение и гендерных установок на читателя.

В ответах на вопрос «Ты с кем-нибудь обсуждаешь героев, про которых узнаешь из книг?» ответы девочек и мальчиков распределились следующим образом:

Обсуждение прочитанного (девочки)



Обсуждение прочитанного (мальчики)

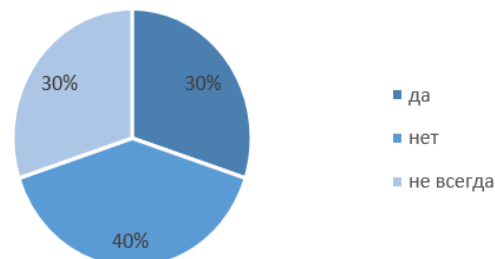


Рисунок 1. Результаты ответов на вопрос о совместном обсуждении героев книг

Анализ полученных данных показывает, что девочки значительно чаще обсуждают прочитанные книги, что, конечно, свойственно женским натурам. Обсуждение прочитанного имеет важное значение для развития интеллекта детей, повышения их читательской квалификации.

Ответы, полученные в ходе стандартизированной беседы были отформатированы с помощью ресурса «облако слов». Для удобства розовые «облака» — это ответы девочек, «синие» - мальчиков.

2. Каким должен быть литературный герой, чтобы он тебе понравился? Почему?



Рис.2. Ответы на вопрос о положительном литературном герое

Ответы на данный вопрос помогли понять портрет литературного героя, который отражает требования мальчиков и девочек. Подробнее этот вопрос исследуется с

помощью Методики изучения образов человека «СОЧ(и)». Однако уже стоит отметить, что идеальные персонажи для мальчиков и девочек явно различаются по требованиям.

3. *Каким должен быть литературный герой, чтобы он понравился девочкам/мальчикам (ребенку противоположного пола)?*



Рис.3. *Ответы на вопрос о положительном литературном герое противоположного пола*

Рассматривая ответы по данному вопросу нельзя не отметить, что многие ответы носят стереотипный характер. Выделяются ответы детей, в которых они скорее описывали героя, который понравится представителю того же пола. Однако как мальчики, так и девочки отмечают, что такой герой не обязательно должен быть того же пола, что и они.

4. *Какой литературный герой тебе никогда не понравится? Почему?*

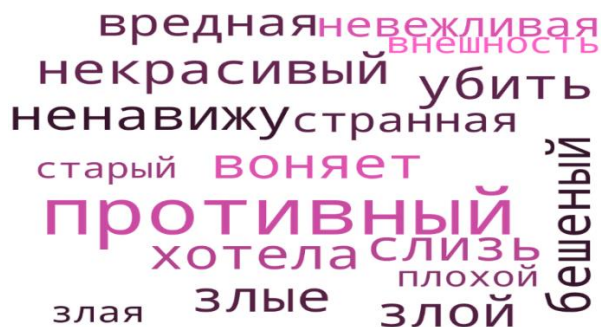


Рис.4. *Ответы на вопрос о негативном отношении к литературным героям*

противоречат **ИМЯ**
жестокость
 ненормальные баловные
глупый
 спрашивает **заставляет**
неправильный
неинтересные
 ненавижу
 несмышленый **плохой**



Рис.4 а. Ответы на вопрос о негативном отношении к литературным героям

Отвечать на этот вопрос было детям сложно, что видно и по пояснениям, которые они давали. Многие персонажи, которые они приводили в пример, не относятся к исключительно литературным произведениям. Девочки в своих пояснениях чаще всего называли внешние особенности героев, чем черты характеров их образов.

5. А ты бы мог стать таким же, как литературный герой? Каким(-ой) бы ты был(-а)?

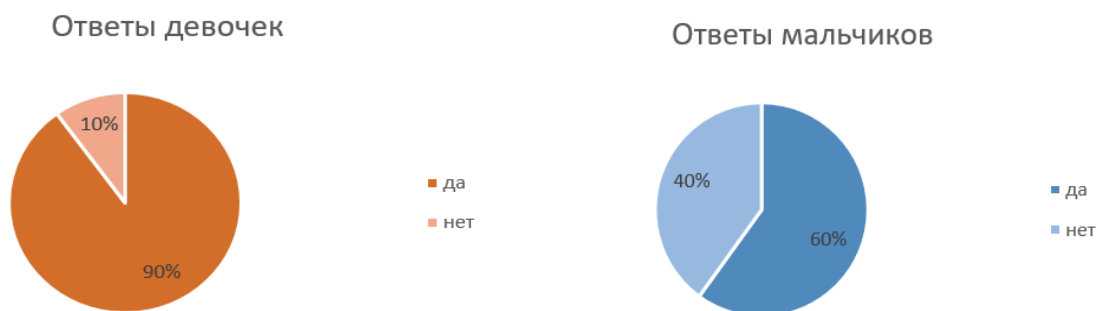


Рис.5. Ответы на вопрос о желании быть похожим на литературного героя

Данный вопрос не вызывал у детей замешательства, и они уверенно отвечали. Интересно, что девочек, готовых отправиться по следам литературных героев значительно больше, чем мальчиков, которые, по их словам, любят приключения.

Исследование данных, полученных с помощью методики «СОЧ(И)» (В.Ситников) позволило выявить конкретное содержание и структуру образов литературных персонажей отражаемых детьми разного пола.

Сравнительный анализ отражения литературных героев разного пола и Я-образов мальчиков и девочек выявил ряд интересных тенденций.

Так мальчики в образах литературных героев мужского пола отмечают практически в два раза больше волевых характеристик, чем в Я-образах и почти в четыре раза больше, чем в образах литературных героев другого пола, в то время, как у девочек таких резких различий в отношении героев противоположного пола не отмечается и в целом этим характеристикам они уделяют несколько меньше внимания, чем мальчики.

Телесные характеристики занимают важное место при описании детьми отличие от мальчиков, как самих себя, так и литературных героев. Ожидаемо большее внимание уделяют им девочки. Причем, и мальчики и девочки наибольшее внимание уделяют этим характеристикам при описании литературных героинь, а наименьшее при описании мальчишеских литературных персонажей.

В структуре образов литературных героев практически отсутствуют акquisитивные, отражающие материально-имущественные характеристики героев книг и значительно преобладают эмоциональные и социальные характеристики. Причем и девочки и мальчики больше всего обращают внимания на социальные характеристики литературных героев противоположного пола.

Интересные тенденции обнаружились при анализе характеристик интеллектуальной сферы. Мальчики в Я-образах отмечают больше интеллектуальных характеристик, чем в образах литературных героев обоего пола (при этом в образах мальчиков они отмечают таких характеристик больше, чем в образах девочек), а девочки обращают одинаковое внимание на интеллектуальные характеристики всех трех групп образов. При этом анализ характеристик, относящихся к сфере социального интеллекта, показал, что девочки в описании собственных Я-образов отмечают в два раза меньше таких характеристик, чем в образах литературных персонажей девочек и в четыре раза меньше, чем в образах литературных персонажей мальчиков. В то время, как мальчики при описании себя выделяют в два раза больше характеристик социального интеллекта, чем в описании литературных персонажей – девочек, но меньше, чем в описании мальчишеских литературных персонажей.

Анализ образов, полученных при помощи невербальной части методики «СОЧ(И)» (В.Ситников) позволил выявить уровень и тип проекции при отражении образов литературных героев (рис.6.).

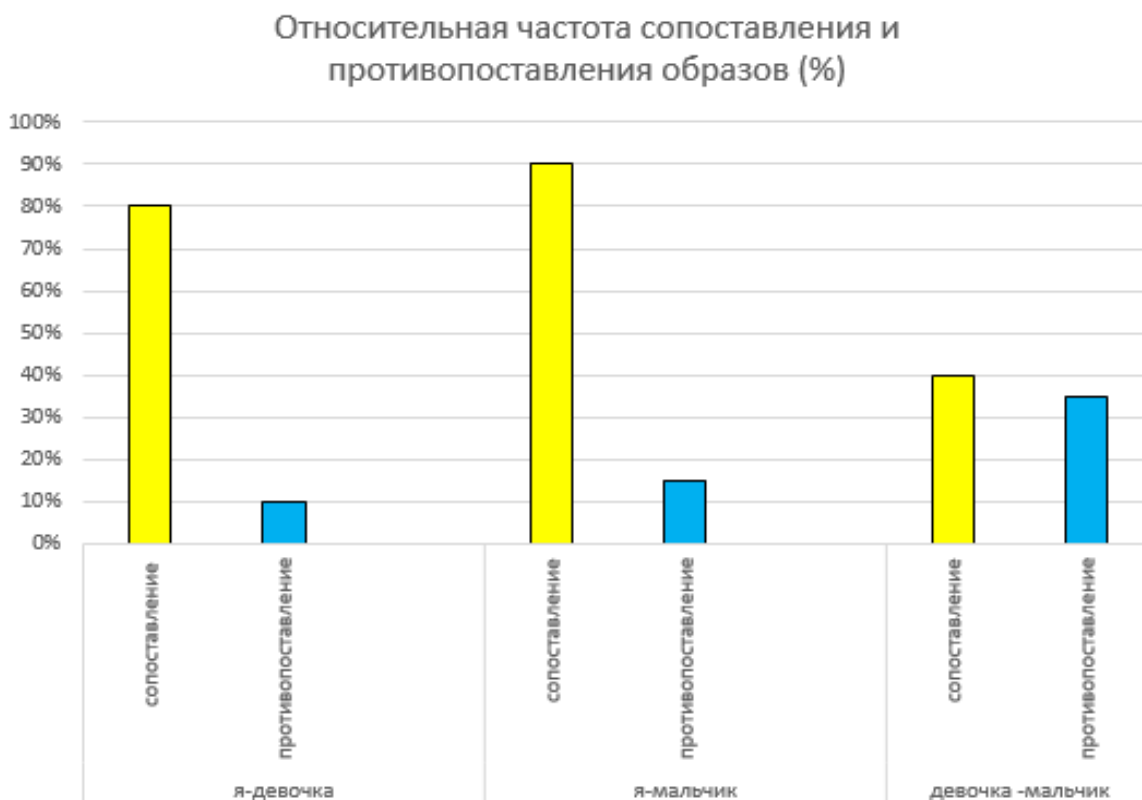


Рис.6. Совпадения и противопоставления социально-перцептивных образов

Анализ невербальных образов отражения детьми себя и любимых литературных героев показал, что опрошенным свойственно сопоставлять свои образы с образами литературных персонажей своего пола. В то время как образы литературных героев противоположного пола по неосознаваемым механизмам восприятия примерно в равных пропорциях совпадают между собой (40 %) и противопоставляются друг другу (35%). То есть большая часть (75%) детей при отражении литературных персонажей разного пола так же используют однотипный механизм проекции, отражая героев и героинь литературных произведений: либо отождествляя персонажей разного пола между собой, либо существенно различая их.

Таким образом, подтверждается, что при чтении книг подавляющее большинство младших школьников (80% девочек и 90% мальчиков), независимо от пола, сопоставляют себя с литературными персонажами своего пола, «примеряют» их образ на себя.

Полученные в ходе нашего исследования результаты свидетельствуют о важности учета гендерной специфики отражения литературных героев как в процессе воспитания детей, так и при создании произведений искусства для детей.

Список источников:

1. Елисеева М.Б., Максимова Н.И., Голубева В.К. *Книга в восприятии ребенка от рождения до 11 лет.* СПб., 2019
2. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. *Образ в системе психической регуляции деятельности.* М., 1986.
3. Запорожец А.В. *Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию.* М., 1949
4. Клецина И. С. *Гендерная социализация.* —СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998.
5. Клецина И. С., Иоффе Е. В. *Гендерные нормы как социально-психологический феномен : монография.* – Москва : Проспект, 2017. – 144 с.
6. Клецина И. С., Иоффе Е. В. *Психология гендерных отношений: учебно-методическое пособие.* — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 244 с..
7. Никифорова О.И. *Психология восприятия художественной литературы.* М., 1972
8. Маранцман Е.К. *От образа к смыслу.* СПб., 2005
9. Ситников В.Л. *Структура образа ребенка в педагогическом сознании и методы ее выявления // Проблемы воспитания учащейся молодежи. Материалы научно-практической конференции:* – СПб., –Черкесск, 1995
10. Ситников В.Л. *Образ ребенка в сознании педагогов. диссертация кандидата психологических наук / Санкт-Петербургский государственный университет.* – СПб., 1996, –150 с.
11. 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. / Под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В. Л. Ситникова, научный редактор – доктор психологических наук, профессор Л. А. Регуш/. Монография.* – СПб. – ЭЛВИ-Принт, 2016. – 150 с.

ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ НА РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ОБЯЗАННОСТЕЙ

Аннотация: На основании авторского исследования анализируются представления студентов о родительских, в частности отцовских, ролях. Делается вывод о преобладании эгалитарной модели родительства, подчеркиваются гендерные различия во взглядах молодых людей.

Ключевые слова: студенты, родительские обязанности, отцовство, эгалитаризм, традиционализм.

Abstract: Based on the author's research, the students' perceptions about parental roles, particularly fathers' roles, are analyzed. The conclusion is made that the egalitarian model of parenthood prevails in the views of young people, and gender differences are emphasized.

Key words: students, parental responsibilities, fatherhood, egalitarianism, traditionalism.

Трансформации, происходящие в России в сфере брачно-семейных отношений на протяжении второй половины XX – начала XXI века, затронули не только структурные характеристики семьи, отражающиеся в динамике демографических показателей, но и сферу межличностных отношений, изменения в которой проявляются в вариативности образцов семейного, брачного, родительского поведения [4, С. 57-58].

Студенты – группа, наиболее восприимчивая к изменениям, ценности, представления которых во многом определяют вектор движения в различных сферах социальной жизни, в том числе семейной. Их взгляды, реальные практики, позволяют понять направления трансформационных процессов, описать облик семьи в недалеком будущем, выявить возможные проблемы и противоречия, в том числе во взаимоотношениях полов.

Семья, дети/родительство по-прежнему являются важными ценностями для молодежи, студентов. Так, мониторинговые исследования уральских студентов, исследования студентов Поволжья подчеркивают, что указанные жизненные цели на протяжении последних десятилетий остаются в числе ведущих, терминальных [1; 6]. Как правило, двухдетная модель семьи рассматривается молодыми как оптимальная. Например, большинство юношей (51%) и девушек (48%) Москвы и Ставрополя хотели бы иметь двоих детей в семье, около трети – троих и более, каждый 16-ый предпочитает остаться бездетным [2, С. 74].

Практически все исследования студенчества подчеркивают стремление молодых людей к выстраиванию эгалитарной модели отношений, основанной

на равенстве партнеров, особенно в сфере распределения родительских обязанностей. Студенты Москвы и Ставрополя более чем в половине случаев (53%) в качестве ориентира рассматривают профессионально-ориентированную модель, без разделения семейных ролей на мужские и женские [2, С. 70]. Большинство опрошенных в 2011 г. студентов Новосибирска, отвечая на вопрос, «Кто должен больше внимания уделять воспитанию детей в семье?», указали на роль обоих родителей в равной мере, так считают большинство и девушек (81%), и юношей (63%) [5, С. 64].

Аналогичные данные были получены в результате авторского исследования «Представления студентов о роли отца», проведенного в 2017-2019 гг. в Нижнем Новгороде методом анкетирования и направленного на более детальный анализ установок студентов в сфере родительства. Были опрошены студенты 3-4 курсов (N=472) очной формы обучения естественных/технических и общественных/гуманитарных специальностей нижегородских вузов. Доля юношей среди опрошенных составила 52%, девушек – 48%.

Данные нашего исследования также говорят об ориентации на среднететную семью и движении к партнерству в представлениях о взаимодействии родителей. Одного ребенка хотели бы иметь 12% молодых людей, одного-двух – 8%, двоих детей – 46%, двоих-троих – 6%, троих и более детей – 16%, а 12% студентов пока либо не хотят детей, либо не думали об этом. По мнению большинства молодых людей, родительство является обязанностью обоих партнеров (83%).

Тем не менее, процесс эгалитаризации противоречив, гетерохронен, но не хаотичен, это подчеркивают все исследования. Сторонниками, например, консервативной/патриархальной модели отношений чаще становятся юноши, девушки более либеральны и, соответственно, требовательны к представителям противоположного пола, считая, что они должны активнее принимать роли, на протяжении длительного времени считавшиеся чисто женскими. Необходимость разделения родительской ответственности, о которой говорилось выше, наиболее выражена во взглядах нижегородских студенток (89%), чем студентов (78%).

С целью выявления доминирующей модели в представлениях нижегородских студентов относительно выстраивания семейных отношений в сфере родительства молодым людям были предложены суждения, с разных сторон характеризующие традиционный и эгалитарный взгляды на отцовство/материнство, возможное распределение родительских функций и власти.

По мнению большинства студентов, мужчина должен быть лидером в семье (74%), дети должны уважать его и безоговорочно слушаться (63%). Суждения, что «отцу не обязательно быть включенным в повседневную заботу

о ребенке», а «авторитет отца поддерживается психологической дистанцией между ним и ребенком», вызвали неоднозначную и противоречивую реакцию у молодых людей. Мнения по поводу этих суждений распределились следующим образом: с первым суждением согласись 32% респондентов, 46% его отвергли, 22% – затруднились ответить; со вторым согласны оказались лишь 22%, 43% не согласились, а 35% затруднились с ответом. Однако, большинство студентов однозначно не согласны с утверждениями, что уход и забота о ребенке является обязанностью матери (63%), а реальные взаимоотношения отец – ребенок по большей части осуществляются при ее посредничестве (68%).

По мнению большинства молодых людей, мужчина и женщина в равной мере ответственны за качество воспитания и развития ребенка (93%), в связи с чем они должны разделять родительские обязанности по уходу за ним (80%), степень отцовской вовлеченности в общение и игру с ребенком должна быть, как у матери (71%). Большинство считают, что отец должен заниматься совместной с ребенком деятельностью (91%), всегда находить для него время (85%), однако должен ли мужчина поступаться ради этого своими интересами – сказать трудно. Согласились с последним суждением только 42% студентов, 16% были не согласны, 42% ответить затруднились. Тем не менее, большинство молодых людей считают отцовство для мужчины не менее важной частью жизни, чем материнство для женщины (87%).

Традиционным, хотя и не без противоречий, выглядит мнение студентов относительно роли «кормильца» в семье. С одной стороны, 63% не считают, что ценность отца определяется величиной его заработка и успешностью как профессионала. С другой стороны, молодые люди сомневаются, должны ли партнеры быть в равной мере ответственны за материальное благополучие семьи (30% не согласны с суждением, 29% затруднились ответить, 41% согласны), видимо оставляя ответственность за финансовое обеспечение семьи за одним супругом/родителем, скорее всего, за мужчиной.

В ответах студентов четко прослеживается гендерный аспект, что подтверждает уже высказанный ранее тезис о большей приверженности и стремлении девушек к выстраиванию эгалитарной модели. Так, юноши чаще отмечают, что мужчина должен быть лидером в семье (79% против 70%), ему не обязательно быть включенным в повседневную заботу о ребенке (40% против 23%), а отцовский авторитет поддерживается психологической дистанцией между ними (27% против 17%).

В свою очередь, девушки чаще соглашались с утверждениями, что мужчина и женщина должны разделять обязанности по уходу за ребенком (86% против 74%), отцу следует быть включенным в общение и игру с ребенком на уровне матери (78% против 66%), всегда находить для него время (91% против 80%) и заниматься с ним совместной деятельностью (96% против 86%).

Несмотря на противоречия, роль отца в современном обществе, в том

числе в представлениях студентов, расширяется, предполагая набор обязанностей, подразумевающих всестороннее участие мужчины в жизни ребенка на разных этапах его взросления [3].

Студенты полагают, что отец должен общаться с ребенком (95%), интересоваться его успехами и обсуждать проблемы (97%), принимать участие в выборе детского сада, школы и кружков, в которые будет ходить его ребенок (94%), гулять (94%) и играть с ним (93%), читать (85%), укладывать спать (84%), посещать врачей (77%), учить уроки (77%) и ходить на родительские собрания (72%), кормить (72%), купать (74%) и пеленать (66%), заниматься с ним домашними делами (61%). Тем не менее, очевидно, что не все родительские обязанности для юношей являются одинаково привлекательными. Девушки снова оказываются более требовательными к родительской роли мужчины, чаще считая, что все эти действия должны стать неотъемлемой частью ролевого набора мужчины-отца. Студенты-юноши готовы взять на себя часть родительских функций, но связанных скорее с организацией свободного времени, досуга ребенка, а не ухода за ним.

Список источников:

1. Банникова Л.Н, Боронина Л.Н, Вишневецкий Ю.Р. Новые явления в ценностных ориентациях уральского студенчества // *Социологические исследования*. № 2. 2013. С. 58-68.
2. Гурко Т.А. Представления студентов в отношении родительства и социальных ролей мужчин и женщин // *Социологическая наука и социальная практика*. Т. 7. № 2. 2019. С. 65-80.
3. Егорова Н.Ю., Рябинская Е.С. Представления студенческой молодежи о роли отца в современной семье // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. Вып. 2. 2019. С. 99-105.
4. *Жизненные миры современной семьи: монография* / З.Х. Саралиева, В.А. Блонин, Н.Ю. Егорова [и др.]. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2015. 264 с.
5. Ильиных С.А. Представления о семье студентов Минска и Новосибирска // *Социологические исследования*. № 3. 2014. С. 59-65.
6. Явон С.В. Ценностные ориентации молодежи среднего Поволжья // *Социологические исследования*. № 5. 2012. С. 89-95.

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ВСЛЕДСТВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА СЕМЬИ

Аннотация: В статье даны основные характеристики благоприятного и неблагоприятного психологического климата семьи. Рассмотрены предпосылки возникновения у подростков суицидального поведения вследствие психологического климата семьи.

Annotation: The article gives the main characteristics of the favorable and unfavourable psychological climate of the family. The prerequisites for the emergence of suicidal behavior in teenagers due to the psychological climate of the family are considered.

Ключевые слова: семья, ребёнок, психологический климат, благоприятный и неблагоприятный психологический климат, суицидальное поведение.

Key words: family, child, psychological climate, favorable and unfavourable psychological climate, suicidal behavior.

Большое количество психологов считают, что атмосфера в семье, психологический климат в семье влияет на психологическое здоровье или нездоровье ребёнка. Исходя из характера взаимоотношений в семье, устанавливается благоприятный или неблагоприятный психологический климат.

Психологический климат семьи можно охарактеризовать как устойчивый эмоциональный настрой вследствие коммуникации в семье. Психологический климат влияет на взаимоотношения между родителями и детьми, на их развитие в целом. Психологический климат – явление изменяющееся. Для создания и поддержания психологического климата каждый член семьи прилагает усилия, принося новые эмоции, отношения, связи. От такой трудоёмкой работы зависит, будет ли психологический климат в семье благоприятным или нет.

Благоприятный психологический климат характеризуется следующими основными признаками:

- сплоченностью,
- возможностью всестороннего развития личности каждого члена семьи,
- доброжелательной требовательностью членов семьи друг к другу,
- чувством защищенности и эмоциональной удовлетворенности,
- гордостью за свою семью,
- ответственностью.

В семье с благоприятным психологическим климатом каждый ее член проявляет к остальным любовь, уважение и доверие. Родителей

почитают. Наблюдается готовность помочь в любую минуту. Семья с благоприятным психологическим климатом, по мере возможности, проводит свободное время в домашнем кругу, беседует на интересующие всех темы, вместе выполняет домашнюю работу, подчеркивает достоинства и добрые дела каждого. Такой климат способствует гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению оценки собственной социальной значимости и реализации личностного потенциала каждого члена семьи.

Неблагоприятный психологический климат в семье проявляется в эмоциональном дискомфорте, конфликтных межличностных отношениях, напряжённости, отчуждении, тревожности, отрицательном отношении друг к другу. Все это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций — психотерапевтической, снятия стресса и усталости, а также ведет к депрессиям, ссорам, психической напряженности, дефициту в положительных эмоциях. Если члены семьи не стремятся изменить такое положение к лучшему, то само существование семьи становится проблематичным.

Основное условие нормального психосоциального развития ребёнка - это спокойная и доброжелательная обстановка, которая создаётся благодаря постоянному присутствию родителей, внимательно относящихся к эмоциональным потребностям ребёнка, беседуют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение.

Характер внутрисемейных отношений, нравственно-психологический климат семьи оказывают большое влияние на становление личности ребенка. Ребёнок усваивает нормы поведения и отношений родителей. Затем данное поведение дети переносят на взаимоотношения с окружающими людьми, товарищами, учителями. Если же в семье нет единства в воспитании ребенка, если нарушаются важные педагогические принципы уважения к ребенку и требовательности к нему, то создается почва для неправильного становления характера человека.

У детей в те или иные периоды под влиянием определенных ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Например, могут возникнуть беспричинные страхи, нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи и пр. Чаще всего эти нарушения носят временный характер. У некоторых же детей они проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства. А могут привести и к трагическому финалу.

Феномен суицида среди подростков, как правило, связан с пребыванием ребёнка в состоянии психологического кризиса, переживанием острого эмоционального состояния, причиной которого становятся психотравмирующие события, имеющие высокую личностную значимость для него. При этом, масштаб и интенсивность протекания данного кризиса настолько высоки, что

опираясь на свой небольшой жизненный опыт, подросток не может найти выход из ситуации.

Такой кризис, чаще всего, формируется постепенно и связан с накоплением душевной напряженности и негативных эмоций. Но может и сформироваться внезапно – под влиянием сильного аффекта. В обоих случаях подросток перестает верить в себя и в способность справиться с неблагоприятной ситуацией, возникает внутренний конфликт и ощущение отсутствия смысла жизни. В данной ситуации на помощь подростку должна прийти семья, но члены семьи ориентированы только на свои проблемы. Догадаться о намерении ребёнка совершить суицид можно по несвойственному для него поведению, по разговорам о самоубийстве. Предшествующий самоубийству кризис, как правило, длится от нескольких недель до нескольких месяцев, а при неудачной попытке риск повторения попытки – очень велик.

Суицидальное поведение подразделяется на несколько видов:

Истинный суицид – сознательные действия, целью которых является стремление лишиться себя жизни. При таком суициде ребёнок выбирает место, время, способ. Трагическому событию предшествуют длительная предварительная подготовка и предсмертные записки – что подтверждает устойчивость и серьезность намерений.

Аффективный суицид – суицидальные действия, которым предшествует необычайно сильный аффект, возникший в результате острого психотравмирующего события. Данному виду суицида характерна интенсивная динамика протекания, стремительный рост напряженности, выраженные отрицательные переживания. Восприятие становится избирательным, суженным, фрагментарным.

Демонстративный суицид – сознательная манипуляция опасными для жизни действиями в целях изменения конфликтной ситуации в благоприятную сторону. При этом подросток принимает меры предосторожности, чтобы действия не повлекли за собой смерть.

К личностным особенностям подростков, более других подверженных влиянию психотравмирующих ситуаций относятся:

1. неуверенность в себе, заниженная самооценка;
2. выраженное стремление к самореализации;
3. подростки, для которых большую значимость имеют искренние и эмоциональные отношения;
4. подростки, склонные к колебаниям и трудностям в принятии решений;
5. тревожные;
6. пессимистичные;
7. подростки, склонные к самообвинению, самобичеванию;
8. несамостоятельные, инфантильные;

9. недостаточно социализированные.

Наиболее частыми причинами принятия решения о совершении суицида являются:

1. сложности в адаптации подростка в новом коллективе;
2. глумление и издевательства со стороны одноклассников;
3. боязнь ответственности за совершенное преступление, проступок;
4. смерть или измена близкого человека;
5. заболевание.

Суицидальное поведение, как правило, имеет определенную продолжительность и характеризуется следующей динамикой. На первом этапе у подростка возникают мысли о суициде – размышления об утрате смысла жизни, фантазии о своей смерти. Далее возникают суицидальные замыслы, которые представляют собой разработку плана суицида и намерения – принятие решения о совершении суицида. И лишь после этих этапов следуют суицидальные действия.

Наиболее вероятным периодом, когда подростка можно остановить от реализации принятого решения – время от появления первых мыслей до утверждения намерения совершить суицид. В этот период у подростка наблюдается выраженная потребность в дружеских контактах, эмоциональном принятии, поддержке и заботе семьи. Следует отметить, что именно в данный момент благоприятный психологический климат в семье способен изменить мировоззрение ребёнка и уберечь от необдуманных поступков. А члены семьи с неблагоприятным климатом могут даже и не заметить изменений в поведении, эмоциональном состоянии своего ребёнка.

К признакам, свидетельствующим о намерении совершить суицид, относятся:

1. открытые высказывания о намерении совершить самоубийство и частые разговоры об этом;
2. косвенные намеки, наличие атрибутов готовящегося самоубийства;
3. наличие отравляющих жидкостей, укрепление веревки, накапливание лекарственных препаратов и др.;
4. стремление к одиночеству, уединению;
5. разрыв привычных контактов, связей;
6. изменившийся стереотип поведения;
7. чрезвычайно настойчивые просьбы о переводе в другое учебное заведение;
8. внезапное появление щедрости (раздача личных вещей), что можно интерпретировать как символическое прощание;
9. утрата интереса к окружающему и др.

Конечно, в данной ситуации сложно обойтись без помощи педагогов и психологов. При проведении профилактической беседы с подростком,

находящимся в кризисном состоянии и подверженным влиянию психотравмирующей ситуации, важно установить с ним близкий контакт, проявить заинтересованность, без критики и сомнений терпеливо выслушать об обстоятельствах ситуации. Все высказывания со скрытым подтекстом или имеющие неоднозначное толкование прояснить, задав уточняющий вопрос о том, что конкретно имеет в виду подросток.

После восстановления последовательности событий, которые привели к кризису, надо показать подростку, что такие ситуации нередко возникают и у других людей, что этот кризис временный и в его жизни нуждаются близкие, родные люди. Главной задачей здесь является снять «исключительность», «уникальность» ситуации и показать, что она не является безвыходной. Далее необходимо сосредоточиться на совместном планировании способа преодоления создавшейся ситуации. В заключение беседы следует оказать активную поддержку для придания уверенности подростку в имеющихся силах и возможностях.

Большинство подростков, намеревающихся совершить самоубийство, характеризуются суженным сознанием – мышлением, сведенным к дихотомии, включающим только два возможных варианта поведения: желаемый результат или смерть. Поэтому в беседе важно расширить границы восприятия сложившейся ситуации, рассмотреть ситуацию под иным углом. После подобной беседы подростка нельзя оставлять в одиночестве и без внимания, необходимо создать для него на какое-то время щадящие условия деятельности.

Совместно с педагогами и психологами особую роль играет семья. Именно близкие и родные люди способны оказать необходимую эмоциональную и духовную поддержку своему ребёнку, окружить вниманием и заботой. В зависимости от созданного в семье психологического климата (благоприятного или неблагоприятного) зависит, окажет ли семья необходимую поддержку и помощь своему ребёнку или нет.

Список источников:

1. Васильков Ю.А., Василькова А.А. *Социальная педагогика: учебное пособие* / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2010. С.230.
2. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: 2002. С.186.
3. Шакурова А.В. *Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. - М.: изд. центр "Академия", 2002. С.272.
4. Штинова Г.Н. *Социальная педагогика: учеб. для студ. вузов* / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2008. С.447.
5. *История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие. Под. ред. М. А. Галагузовой*. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. С.544.
6. *Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031300 "Соц. педагогика"*. - Н.Новгород: Изд-во НГПУ. - 2003. - Ч.2: *Отечественная история* / Сост.: А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина, Г.Н. Козлова. - 2003. С.338.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются основы психолого-педагогической работы с детьми после кохлеарной имплантации в условиях дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: тугоухость, глухота, кохлеарный имплант.

Abstract: the article discusses the basics of psychological and pedagogical work with children after cochlear implantation in pre-school educational institutions.

Key words: hearing loss, deafness, cochlear implant.

В последние десятилетия в нашей стране широкое распространение получило новое направление реабилитации лиц с тяжелыми формами тугоухости и глухоты - кохлеарная имплантация. Кохлеарный имплант - это медицинский прибор, замещающий функцию восприятия звуковых колебаний отсутствующих или поврежденных волосковых клеток улитки посредством прямой электростимуляции слухового нерва.

Кохлеарный имплант позволяет детям с нарушениями слуха реагировать на окружающие звуки и лучше ориентироваться в пространстве, а также быть социально адаптированными в слышащую среду. Уровень слухового восприятия ребенка позволяет различать все звуки речи (пороги слуха соответствуют 1 степени тугоухости, поэтому несколько затруднено восприятие шипящих и свистящих согласных, произносимых тихим голосом). Для детей, которые потеряли слух позже, не с рождения, применяется правило: чем короче период глухоты, тем лучше эффект можно ожидать от кохлеарного импланта.

Эффективность в целом зависит от организации послеоперационной слухоречевой реабилитации. При правильной организации работы многие позднооглохшие дети (потерявшие слух после овладения речью) через месяц после подключения кохлеарного импланта восстанавливают способность понимать речь на слухозрительной основе. Через 3-6 месяцев у этих детей способность воспринимать речь на слух улучшается и они могут разговаривать по телефону.

У детей с выраженной глухотой слухоречевая реабилитация занимает значительно больше времени, 6-12 месяцев. Глухой человек, который получил кохлеарный имплант, автоматически не способен научиться слушать и говорить, он как новорожденный ребенок с сохранным слухом, постепенно учится определять разницу между голосом матери и звуками музыки и т.д. Он уже слышит, но его слуховые впечатления не структурированы и вначале не имеют смысла.

После кохlearной имплантации дети имеют разный уровень речевого развития, в зависимости от возраста ребенка, времени потери слуха, возраста слухопротезирования и проведения операции кохlearной имплантации, наличия сопутствующих нарушений, а так же от того проводилась ли с ребенком развивающая работа до операции.

Восприятие речи детей с кохlearным имплантом имеет определенные особенности. Звуки и речь искажены, поэтому даже позднооглохшие дети сначала не узнают знакомые слова и звуки. Требуется время и занятия, чтобы ребенок научился воспринимать речь. Не сформировано или недостаточно сформировано у детей внимание к окружающим звукам. Дети плохо локализируют звук в пространстве: затрудняются это сделать, если это короткие звуки, определить место звука, если не видят источника звука.

Самой трудной категорией детей при коррекционно-развивающей работе по формированию речевых и слуховых умений являются дети, имплантированные в возрасте после 5 лет, до операции не владевшие речью, поскольку появившийся у них физический слух находится в конфликте с уже сформированной дефектной речью. Им необходима более длительная работа по формированию у них новых слуховых умений.

После кохlearной имплантации у детей вырабатывается хорошее качество голосообразования и надлежащее произношение, процесс самоконтроля вырабатывается быстрее и лучше, как следствие дети показывают заинтересованность в развитии речи.

Кохlearная имплантация – это единственный шанс для глухого ребенка максимально приблизиться к нормально слышащим сверстникам, пусть не сразу, через несколько лет, но так, чтобы практически ничем не отличаться от них. Но для этого необходима послеоперационная слухоречевая реабилитация- самый длительный и трудоемкий этап кохlearной имплантации, для которой важно наличие речевой среды. Без слухоречевой реабилитации ребенок не способен овладеть речью, несмотря на то, что с помощью кохlearной имплантации слышит даже шепотную речь.

Девиз работы: «Слушай, думай и говори, слушая весь день». Он предполагает развитие у глухого ребенка с кохlearным имплантом или слуховым аппаратом фонематического слуха- умения различать все звуки речи. Так же эффективны приемы верботональной методики, основанные на развитии у детей спонтанного умения слушать и понимать, говорить в естественных ситуациях общения.

В работе с детьми после кохlearной имплантации и со слабослышащими детьми выделяют четыре этапа:

1 этап - Начальный период развития слухового и речеслухового восприятия. На данном этапе важно активизировать голосовую активность, произнесение звуков и слов по подражанию.

2 этап – Основной период развития слухового и речеслухового восприятия. На этом этапе необходимо формировать умение различать и узнавать все звуки речи (фонематический слух). Так же развивать слуховой контроль собственной речи и формировать координацию между слухом и артикуляцией (ребенок должен уметь повторять новое слово, даже если не понимает его).

3 этап – Языковой период развития восприятия речи (в том числе и собственной). Длительность может достигать более 5 лет. Главным, в этот период, является развитие системы родного языка. Большое внимание уделяется грамматике.

4 этап – Период развития связной речи и понимания текстов. Этот период определяется дальнейшим накоплением словарного запаса, развитием грамматической системы и общих представлений об окружающем мире.

С детьми с кохлеарным имплантом необходимо использовать слухо – зрительное восприятие в развитии речи, так как это естественный способ ее восприятия и для нормально слышащего человека. У ребенка со значительным нарушением слуха даже со слуховым аппаратом восприятие речи в большей мере зрительно- слуховое, поскольку он слишком мало слышит. Ребенок привык ориентироваться на зрение, как на более надежный источник информации, а задача педагога научить больше обращать внимание на слух. Один из наиболее естественных способов – постепенно увеличивать общение с ребенком, сидя не напротив него, а рядом с ним. Не видя движений губ у ребенка появляется потребность внимательнее слушать и со временем он будет больше опираться на слух.

Занятия проводятся после кохлеарной имплантации проводятся с применением разнообразных видов деятельности и включают следующие ступени развития способности восприятия акустической информации:

1. Обнаружение наличия – отсутствия звуковых сигналов;
2. Определение различий между акустическими сигналами;
3. Различение голоса человека среди других звуков, опознавание бытовых сигналов;
4. Определение различных характеристик звуков;
5. Распознавание отдельных звуков речи, надсегментарных характеристик речи, фонемных признаков;
6. Опознавание изолированных слов, предложений; понимание слитной речи;
7. Понимание речи и распознавание бытовых звуков в условиях помех;

При коррекционно-развивающей работе необходимо создать оптимальные условия для развития у него слуха и понимания речи:

- ребенок должен постоянно носить кохлеарный имплант;
- во время работы следует исключать шумы;

При общении с ребенком лучше находиться рядом с ним со стороны импланта на расстоянии до 1 метра или перед ребенком;

- при общении говорить простыми фразами, чуть медленнее, напевно, выделяя голосом ключевые слова;

- следует постоянно привлекать внимание ребенка к окружающим звукам и речи, повторять услышанный звук с ребенком;

- постоянно объяснять значение новых слов и фраз, повторять их понимание, стимулировать самостоятельно их использовать;

- внимательно относиться к речи ребенка, следить за правильностью построения высказывания, словоупотребления;

- чередовать виды деятельности, для предотвращения утомляемости;

Особо важным для послеоперационной реабилитации является активное вовлечение родителей в процесс развития ребенка. После включения процессора кохлеарного импланта требуется 2-3 месяца целенаправленной ежеминутной работы родителей по привлечению внимания и высказывания интереса ребенка к окружающим звукам, чтобы такой ребенок начал спонтанно реагировать на разные звуки, узнавать некоторые из них. Один раз в полгода родителям необходимо возить ребенка в реабилитационный центр на настройку кохлеарного импланта, это дает положительный результат в процессе работы над развитием слуха. Крайне важно, чтобы родители общались с ребенком дома, привлекали внимание и вызвали интерес к различным звукам, объясняли ему их значение. Разговор с ребенком - это наилучший способ стимулирования, развития речи. Выражение лица, естественные жесты подчеркивают значение слов и помогают малышу лучше понимать речь.

Список источников:

1. Богомильский М.Р., Ремизов А.Н. Кохлеарная имплантация. // М.: Медицина, 1986. – 176 с.: ил.
2. Жукова О.С., Королёва И.В. Логопедическая работа с детьми после кохлеарной имплантации // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3.
3. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. // М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
4. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых //КАРО. СПб., 2009.
5. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электронное протезирование слуха). // СПб.: КАРО, 2008. – 725 с.
6. Королева И.В., Пудов В.И. Жукова О.С. Кохлеарная имплантация – новое направление реабилитации глухих детей //Дефектология.№1. 2001.
7. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода. // М., 2010. – 191 с.
8. Соломатина И.В. Изучение влияния кохлеарной имплантации на развитие детей с нарушениями слуха: по материалам зарубежных публикаций // Дефектология. №2. 2010.
9. Шматко Н.Д. Совершенствование организационных форм обучения дошкольников с нарушенным слухом в условиях образовательных учреждений комбинированного и компенсирующего вида // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. № 5. 2009.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ЗНАКОВЫХ СРЕДСТВ

Аннотация: В статье обсуждается понимание проблемы средств творческого мышления в психологии, излагаются ход и результаты экспериментального исследования, направленного на формирование творческого мышления дошкольников с использованием таких знаковых мыслительных средств, как многозначные слова.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, творческое мышление, мыслительные средства, многозначное слово.

Abstract: The article discusses the understanding of the problem of means of creative thinking in psychology, describes the process and results of experimental research aimed at forming creative thinking of pre-school children using such landmark cognitive means as polysemous words.

Key words: children of pre-school age, creative thinking, cognitive means, polysemous words.

Под творческим мышлением в психологии понимается мышление, стимулируемое задачей, решение которой не может быть получено путем логических выводов из имеющихся посылок, мышление, предполагающее образование новых способов действия или своеобразное использование уже имеющихся способов, приводящее к возникновению новых знаний (Я.А. Пономарев). Творческому мышлению присуща характерная особенность: при решении задачи нужно преодолеть стереотипы, выйти за рамки привычного способа рассуждений, применить нетрадиционный способ решения [1; 7].

Концепция креативности как универсальной творческой способности приобрела особую популярность после работ Дж. Гилфорда, описавшего дивергентный и конвергентный «стили мысли». Первый отличается пластичностью, многонаправленностью, способностью к адаптации; он позволяет субъекту менять угол зрения, перспективу видения проблемы, средства её анализа, модальность своего поиска. В ситуациях, когда проблема слабо определена, едва обозначена, этот способ её решения, по мнению Дж. Гилфорда, оказывается эффективным. Конвергентный стиль связан с отысканием оптимального, экономного, наилучшего решения проблемы из возможных вариантов решения, поэтому при решении четко сформулированных, логических проблем он оказывается наиболее подходящим [7].

Выделение креативности как универсальной творческой способности породило тесты креативности (Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс), которые вскоре подверглись критике за особенность процедуры, способы количественной

оценки и пр. В последние годы в зарубежной психологии появилось большое число полимодальных моделей креативности, включающих в себя интеллектуальные, мотивационно-потребностные и другие личностные компоненты (Дж. Рензулли, Р. Стернберг, А. Танненбаум, К.А. Хеллер).

Изучение проблемы творческого мышления в отечественной психологии развивается в основном в рамках деятельностного подхода в нескольких направлениях.

А.М. Матюшкин, С.М. Чурбанова, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич разрабатывают идеи дивергентности Дж. Гилфорда, Э.П. Торренса [5; 9; 11].

В.Н. Дружининым, Я.А. Пономаревым творчество рассматривается как нерациональный, интуитивный продукт [3; 7].

Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков понимают творческие способности как интегральное качество личности, объединяющее когнитивную и личностную сферы [1; 2].

В психологии творческого мышления сложились два основных подхода: операциональный и мотивационно-личностный. Эти подходы отражают психологическое содержание мышления как психического процесса, включающего и логические, и эмоциональные компоненты. Операциональный подход делает акцент на изучение логических компонентов, мыслительных действий в их функционировании и развитии. Мотивационно-личностный исследует мышление как познавательную деятельность целостной личности.

Зарубежные и отечественные исследователи, рассматривая сложные взаимосвязи между мотивационными и операциональными сторонами творческого мышления, показывают роль операционального компонента – действий и средств – как фундамента мыслительной деятельности, позволяющего гибко разрешать проблемные ситуации.

В качестве мыслительных средств человека в психологии рассматриваются образы, обобщения, понятия, алгоритмы, логические законы. Несмотря на многообразие изучаемых психологами средств мыслительной деятельности можно выделить два основных направления их анализа.

Согласно одному из них, средства мышления рассматриваются как внешние психические образования, имеющие культурную принадлежность. Так, Л.С. Выготский в качестве средств мыслительной деятельности рассматривал искусственные стимулы – средства и называл их знаками. В качестве средств в исследованиях Л.А. Венгера изучались и внешние средства – наглядные модели [8].

Второе направление связано с пониманием мыслительного средства как психической единицы, создаваемой самим субъектом и поэтому носящей индивидуальный характер. В качестве таких средств выступают: эмпирические и теоретические понятия (В.В. Давыдов), эталоны в восприятии (А.В.

Запорожец), индивидуально-своеобразные понятия (П.Я. Гальперин), операторные эталоны (Н.Н. Поддьяков) [6; 7].

Средства творческого мышления детей должны отражать процесс преобразования ситуации, удерживать латентные свойства объектов и позволять ребенку выходить за пределы заданной ситуации.

В отечественной психологии (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Г. Салмина и др.) развитие опосредствования рассматривается как становление знаковой функции сознания, а овладение ребенка знаковыми средствами связывается с всё более глубоким овладением ребенком языковой культурой [6; 7; 8]. Интересующий нас механизм творческого мышления обращает к поиску знаковых средств, специфика которых отражала бы возможность смены интерпретации различных значений слова в зависимости от речевого контекста.

Результаты исследований, проведенных под руководством Л.А. Венгера, позволили установить, что уже в старшем дошкольном возрасте возникает собственно словесное опосредствование решения мыслительных задач и его становление связано с установлением иерархических отношений между словесными значениями. При этом, как показали исследования О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой, происходит обогащение семантических полей как за счет увеличения числа значений, так и смены контекста значений (включения слова в различные речевые ситуации). Появляется возможность перехода от одной семантической структуры к другой: смены контекстов, в которых используется слово и расширение каждого такого контекста. В работах Н.Н. Поддьякова указывается на то, что слово для ребенка становится наиболее пластичным средством мыслительной деятельности, позволяющим отразить многообразие свойств познаваемого объекта [6; 7].

Таким образом, психологические исследования развития словесных знаков в онтогенезе прямо указывают на факт существования у детей знаковых мыслительных средств, «которые позволяют отражать проблемную ситуацию многоаспектно, перестраивать имеющиеся способы действий» [4, с.64], тем самым, отражать в многообразии значений разнообразные свойства объекта.

Анализ психолингвистической литературы показывает наличие такого явления языка как полисемия или многозначность. Многозначное слово выступает, как способность слова синхронически одновременно обладать разными значениями, которая появляется в силу того, что слово, наряду с обозначением одного явления, может служить в качестве названия также и другого явления объективной действительности, если последнее имеет какие-либо общие с названным явлением признаки или свойства (Н.М. Шанский). Лексическое значение многозначного слова складывается из нескольких потенциальных типовых сочетаний, которые с разных сторон характеризуют единое смысловое целое и обозначаются как лексико-семантические варианты единого значения слова. В соответствии с

этим, многозначное слово представляет собой совокупность лексико-семантических вариантов [10].

Применение адекватного контексту лексико-семантического варианта многозначного слова происходит в том случае, если ребенок умеет выделять различные его значения. Поэтому работа над смысловой стороной слова должна строиться как расширение объема его лексико-семантических вариантов, а также развитие умения выбора нужного варианта, нюанса значения, адекватного условиям речевой ситуации.

Для изучения особенностей формирования творческого мышления детей, основанном на использовании знаковых мыслительных средств, требующих многоаспектного видения ситуации, выделения в объекте различных контекстов нами было проведено экспериментальное исследование. В нем участвовало 50 детей в возрасте 6-7 лет, воспитанников подготовительных к школе групп дошкольных образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга.

Констатирующий этап эксперимента включал в себя методики Э.П. Торренса «Усовершенствование игрушки» и «Необычное использование предмета (консервной банки)». Обнаружено, что показатели беглости и гибкости творческого мышления находятся на среднем уровне, оригинальности и разработанности – на низком уровне. По результатам констатирующего этапа были сформированы контрольная и экспериментальная группы детей по 25 человек в каждой с аналогичными уровнями показателей в каждой группе.

Формирующий этап эксперимента проводился с детьми экспериментальной группы и проходил на занятиях по развитию речи в течение 12 недель. Он включал лексические упражнения, направленные на понимание значения многозначных слов, относящихся к различным частям речи, умения подбирать их к изолированному слову, словосочетанию, составлять синонимические ряды.

Первая фаза формирующего этапа была направлена на обогащение лексики детей словами-синонимами.

Например, в упражнении «Можно ли так сказать?» взрослый объяснял, что одни и те же слова можно произносить с разными словами, но при этом меняется смысл, то есть то, что мы хотим сказать с помощью этих слов. Например, слово «свежий» мы можем сказать и со словом «хлеб», и со словом «ветер», и со словом «рубашка». Когда мы говорим «свежий хлеб» – что это значит? Дети подбирали синонимы. По-другому можно сказать – «мягкий», «только что испечённый». Когда мы говорим «свежий ветер», то мы хотим сказать «прохладный», «холодный», «влажный». Можем ли мы сказать «мягкий ветер»? Нет. Значит, одно и то же слово «свежий» с разными словами означает разное. Детям предлагали подобрать с помощью рисунков-пиктограмм слова или словосочетания со следующими словами: *удобный, белый, зелёный, шумный,*

сильный, необитаемый, могучий, огромный, старый, жёлтый, запасной, в которых одно и то же слово употреблялось бы с разными словами.

В упражнении «Подбери слово» детей учили подбирать «слова-родственники» – следующие синонимы: *горе* – несчастье, беда, горести, напасти, злосчастье, бедствие, трагедия; *громко* – оглушительно, громоподобно, громозвучно, во всю Ивановскую; *глупый* – неумный, бестолковый, неразумный, тупоголовый, пустоголовый, малоумный, безголовый, без царя в голове; *бедный* – нищий, обездоленный, несчастный, жалкий, горемычный; *далеко* – далече, вдали, вдалеке, на краю света, у чёрта на куличках, в тридевятom царстве – в тридесятом государстве; и т.д. При возникновении затруднений взрослый давал свои варианты, объясняя оттенки их значения. Дети составляли с придуманными словами предложения и словосочетания.

Вторая фаза формирующего этапа эксперимента была направлена на формирование представлений о различных значениях многозначного слова.

Например, упражнение «Подбери картинку к слову» заключалось в том, что взрослый называл слово-омоним или многозначное слово (*коса, каток, кран, ключ, кисть, спинка, плывёт, идёт, стоит, летит*), к которому дети подбирали соответствующие картинки, отражающие все варианты его значений.

В упражнении «Запиши рассказ рисунками» детям предлагалось выделять и фиксировать значения многозначных слов и слов-омонимов в пиктограмме в процессе чтения рассказа:

– Когда мы ходили на стройку, то больше всего мне понравилось, как экскаватор *ковшом* рыл котлован для будущего дома. Мне понравилось, как машина рычит и вытаскивает *ковшом* из ямы глыбы земли.

На стройке я весь перепачкался. Поэтому мама заставила меня мыться прямо в огороде, поливая прохладной водой из *ковша*. Я визжал и вырывался из её рук, но мама снова и снова выливали на меня целый *ковш* воды.

– Однажды в детском саду наш воспитатель рассказывала о *лисичке*. Она говорила, что та всегда рыженькая и очень хитрая. После мы смотрели фильм, где узнали, что лиса живёт в лесу, и в норе у неё бывают *лисята*.

А через несколько дней мы с папой пошли в лес. Долго мы бродили, как вдруг папа сказал:

1. Маша, смотри, сколько вокруг *лисичек*. Иди, собирай их.

Когда я подбежала к папе, то никаких *лисят* я не увидела.

2. Врунишка ты, папа, нет здесь никого, – сказала я, нахмурясь.

3. Ну, как же нет, посмотри, сколько грибов рыженьких. Это и есть *лисички*.

Тут я рассмеялась:

4. А я-то думала, что ты мне хочешь настоящих *лисичек* показать!

Когда мы собирали грибы-лисички, я тихонько спросила:

5. А эти грибы такие же хитрые, как лисы?

6. Конечно, – ответил папа, – они не каждому в лесу показываются.

Упражнение «Домино слов» заключалось в том, что детям предлагались парные картинки: корабль – водопроводный кран, облака – мяч, лебедь – строительный кран, человек – санки, дым – дверной ключ, дождь – коса, пароход – лицо человека, часы – ледяной каток, самолёт – лицо человека, часы – чайник, спина человека – девочка с причёской косой, стул – машина-каток, кисть художника – ключ от двери, виноградная кисть – чайник, рука – лицо человека, самолёт – водопроводный кран, лебедь – облака, самолёт – часы, дождь – мяч, машина – машина. Детям нужно было выбрать две картинки таким образом, чтобы о них можно было сказать одним словом. «Что может делать машина? Стоять. Что ещё может стоять? Часы. А ещё что (кто) может стоять? Человек. Дальше продолжите сами».

После того, как дети экспериментальной группы могли использовать в связной речи в зависимости от контекста различные лексико-семантические варианты многозначного слова, уместно употреблять синонимы, лексические занятия были направлены на различение детьми омонимов и многозначных слов, подбор синонимов к изолированным словам и развитие умения наиболее точного выбора слова в зависимости от речевой ситуации.

Например, в упражнении «Второе название животного» необходимо определить: «Каких зверей называют так: косой, косолапый, серый, рыжая, сохатый?» (заяц, медведь, волк, лиса, лось).

В стихотворении М. Дудина нужно найти слова, близкие по значению:

Деревья зимою,
Деревья зимою
Пронизаны ветром
И стужей самою.
И старые сосны,
И острые ели
Встают, как солдаты,
Навстречу метели.
В пурге по колени,
Буранами гнутся,
Вершинами машут,
Сдают? Не сдаются.

Задавались вопросы: «Какое слово ещё можно поставить в ряд: метель – пурга – буран? Что сильнее: вьюга или пурга? метель или буран? Какие слова близкие по значению можно подобрать к словам: стужа (холод), встают (поднимаются), гнутся (сгибаются)?»

Предлагалось составить небольшой рассказ на тему «Гроза», используя данные слова: «Появилась, загромыхал, пронёсся, закачались, упали, сверкнула, ударил, хлынул, зашумели, побежали».

Подобные упражнения позволяют удерживать в оттенках значений слова многообразные направления анализа речевой ситуации, что расширяет связи между единицами языка и позволяет семантически точно употреблять нужное слово адекватно речевому контексту.

Контрольный этап эксперимента проводился по методикам констатирующего этапа и показал значительный рост средних показателей беглости, гибкости, оригинальности и разработанности мышления у детей экспериментальной группы. Обнаружены значимые различия по ведущим показателям творческого мышления – гибкости и оригинальности – у детей экспериментальной и контрольной групп, что подтверждает предположение о возможности формирования творческого мышления, основанного на использовании знаковых мыслительных средств.

Таким образом, результаты экспериментальной работы показывают важность изучения средств творческого мышления и намечают пути формирования творческого мышления дошкольников с использованием знаковых средств, представляющих собой совокупность лексико-семантических вариантов значения слова.

Список источников:

1. Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. 316 с.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
4. Ермакова Е.С. Проблема развития мыслительных средств у детей // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Научный журнал. Серия «Психология». 2012. № 1. Т.5. С.55-65.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 392 с.
6. Поддъяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка. М.: Речь, 2010. 144 с.
7. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 624 с.
8. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А. Венгера. М.: ИНТОР, 1996. 128 с.
9. Чурбанова С.М. Развитие творческого мышления в детском возрасте // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 88-97.
10. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. - 4-е изд., доп. М.: Либроком, 2009. 305 с.
11. Щепланова Е.И., Шумакова Н.Б. Одаренность как психологическая система: выявление и развитие в школьном возрасте // Мир психологии. 2011. №1. С.150-161.

ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЦОВ РАЗЛИЧНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ НА СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В России как в поликультурном пространстве наблюдается тенденция к увеличению количества семей из кавказских республик, а так же украинской национальности, проживающих на северных территориях страны. Наличие семей с детьми различных национальностей, поддерживающих определенные культурные традиции, отражается на построении воспитательно-образовательной деятельности с семьями в рамках образовательного процесса. Ведущая и никем не заменимая роль в воспитании всесторонне развитой личности отведена отцу. В данной статье приводятся результаты анализа социального развития детей младшего школьного возраста у отцов разной национальности. В исследовании приняли участие 238 детей младшего школьного возраста (7-12 лет) и их отцы следующих национальностей – русская, украинская, татарская, армянская, азербайджанская. Определены различия в воспитательной деятельности отцов разной национальности. Полученные результаты свидетельствуют о том, результаты развития ребенка обусловлены воспитательной деятельностью отцов разной национальности. Что дает основание рассматривать особенности воспитательной деятельности отцов с учетом их национальных особенностей как условие развития ребенка. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы для разработки психолого-педагогических рекомендаций работы с семьей и ребенком в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: семейное воспитание, воспитательная деятельность, младшие школьники, развитие ребенка, отцовство.

Abstract: In Russia, as a multicultural space, there is a tendency to increase the number of families from the kavkazskikh republics, as well as Ukrainian nationality living in the Northern territories of the country. The presence of families with children of different nationalities, supporting certain cultural traditions, is reflected in the construction of educational activities with families in the educational process. The leading and irreplaceable role in the upbringing of a fully developed personality is assigned to the father. This article presents the results of the analysis of the social development of children of primary school age in fathers of different nationalities. The research involved 238 children of primary school age (7-12 years) and their fathers of the following nationalities-Russian, Ukrainian, Tatar, Armenian, Azerbaijani. Differences in educational activity of fathers of different nationalities are defined. The results indicate that the results of the child's development are due to

the educational activities of fathers of different nationalities. That gives the basis to consider features of educational activity of fathers taking into account their national features as a condition of development of the child. The results obtained in the research can be used to develop psychological and pedagogical recommendations for working with a family and a child in conditions of educational institution.

Keywords: family education, educational activities, primary school students, child development, fatherhood.

Развитие личности ребенка является одной из главных функций семьи, так как, в первую очередь, именно семья несёт ответственность за воспитание и развитие детей, в соответствии с теми обязанностями, которые закреплены за ней в различных нормативно-правовых документах [3, 4, 14]. В России как в многонациональной стране, в последние годы наблюдается тенденция к увеличению количества семей из кавказских республик, а так же украинской национальности, проживающих на северных территориях страны. Очевидно, что наличие семей с детьми различных национальностей, поддерживающих определенные культурные традиции, накладывает свой отпечаток на построение воспитательно-образовательной деятельности с семьями в рамках образовательного процесса. Осознавая, что культурные традиции носят устойчивый характер и влияют не столько на внешние проявления, сколько на внутренние аспекты развития личности, важно знать и учитывать их через отражение в воспитательных действиях родителей. Анализ литературы показал, что не зависимо от национальности функции отца и матери внутри семьи отличны, тогда как внешне они могут позиционировать себя схожими воспитательными моделями. Ведущая и никем не заменимая роль в воспитании всесторонне развитой личности отведена отцу. Именно отец, выступает наиболее влиятельной фигурой, который только одним своим присутствием влияет на ребенка [8, 12, 13]. Факт значительного влияния отца подтверждается статистическими данными о том, что количество детей с асоциальными формами поведения и правонарушениями преобладают в неполных семьях, где мать воспитывает ребенка одна [2].

Представление о сущности отцовства, реализуемых отцом функциях в каждой культуре имеет свои особенности. В отечественной психолого-педагогической науке роль отца заключается в воспитании гармоничной и всесторонне развитой личности, отец выполняет разнообразные воспитательные функции, многие из которых мать не в состоянии в полной мере выполнять даже когда это необходимо [11]. Современные украинские исследователи также отмечают важность и значимость отца в семейном воспитании. Для сына отец – пример для подражания. Для дочери отец – первый образец настоящего мужчины, который впоследствии может стать идеалом в поиске партнера для создания семьи. Идеальный отец – это сила, интеллект,

надежная опора семьи в житейских трудностях (Н.Г. Лебедева, А.Т. Джурелюк, Д.А. Самойленко). В татарской национальной культуре семья всегда высоко ценилась и ценится, а важнейшей функцией современной семьи остается воспитание детей. Оба родителя передают своим детям народные традиции. Отцы в большей степени в процессе воспитания формируют у детей национальное самосознание, а матери чаще передают особенности национальной культуры и быта на содержательном уровне. В современной семье сохраняется и традиция поддержки взрослыми его членами авторитета отца перед детьми (К. Насыри, В.Г. Гайфуллин, Ф.А. Ильдарханова, З.Г. Нигматов, В.Г. Закирова). Азербайджанскими учёными отмечается повышение значимости роли отца в воспитании детей, ведь раньше азербайджанские мужчины не участвовали в процессе воспитания, эта роль полностью реализовывалась женщиной, причем современные отцы начинают включаться в процесс воспитания, когда их дети еще совсем маленькие. Постепенно эмоциональная сторона взаимоотношений отцов и детей становится более непринужденной и теплой. При этом авторитет отца в семье очень высок, и дети обращаются к нему как к высшей инстанции. В современной азербайджанской семье воспитание ориентировано на формирование необходимых для жизни навыков и качеств, при чем с самого раннего возраста. В армянской семье мужчина всегда был главным, при этом он активно участвует в воспитании детей, прививая любовь и уважение к старшим, что является преемственностью поколений (С.М. Тер-Нерсисян).

Понимание специфики воспитательной деятельности отцов, являющихся представителями различных культур, но находящихся в российском обществе, позволит определить степень их влияния на развитие ребенка и их результаты, а, следовательно, будет способствовать объективному психолого-педагогическому воздействию со стороны образовательных учреждений.

Известно, что в разные возрастные периоды влияние различных социальных институтов (семьи, школы) на развитие ребенка различно. Младший школьный возраст уникален тем, что общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. Помимо усвоения специальных умственных действий ребенок под руководством учителя учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей. Ребенок психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Живя среди тех же близких, в том же пространстве, называемом «дом», он начинает чувствовать, что его жизнь принципиально изменилась - на него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться требованиям учебной деятельности [10]. В данный возрастной период происходит активная перестройка личности ребенка. Актуальность рассмотрения вопроса о развитии

ребенка как результата воспитательной деятельности отца именно в младшем школьном возрасте определяется тем, что, во-первых, 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, а, во-вторых, тем, что младший школьный возраст - это тот возрастной период, когда ребенок впервые знакомится со школой, меняется его социальная ситуация развития, ведущей деятельностью становится учебная, характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его чувства личности. А на отношение родителей к ребенку, соответственно, и на характер воспитательной деятельности влияет множество факторов, среди которых - национальная принадлежность и социально-классовое положение, что показывают данные кросскультурных исследований [6].

В основу методологического основания исследования развития детей младшего школьного возраста как результата 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.

Развитие личности человека, мы понимаем вслед за А.В. Петровским, как процесс вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней, согласно этой концепции источником развития и утверждения личности выступает возникающее в системе межличностных отношений противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития данной общности [11].

Воспитательная деятельность отца понимается нами как система информационно-инструментального взаимодействия отца с ребенком, согласованность звеньев которой обуславливает развитие ребенка как субъекта общения, субъекта самосознания и субъекта деятельности [6]. Воспитательная деятельность включает в себя следующие компоненты: мотивационно-потребностный, исполнительный и контрольно-оценочный.

На основе теоретического анализа (положения культурно-исторического развития Л.С. Выготского, а также 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.

В исследовании приняли участие 238 детей младшего школьного возраста (7-12 лет) и их отцы следующих национальностей – русская, украинская, татарская, армянская, азербайджанская. Респонденты являлись жителями крупного городского поселения (г. Сургут).

В соответствии с поставленной целью для изучения развития детей младшего школьного возраста как результата воспитательной деятельности отцов разной национальности были использованы методики: для *определения уровня социального развития ребенка* - методика экспресс-диагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков (Р.В. Овчарова); для *изучения воспитательной деятельности отцов* (мотивационно-потребностный и исполнительный компонент) – методика «Мотивационно-потребностная сфера отцовства» (Ю.А. Токарева), Методика PARY (Parental attitude research) «Измерение родительских установок и реакций» (Е.С. Шефер, Р.К. Белл, адаптированная Т.В. Нещерет) [9, 15], для *подтверждения достоверности полученных результатов* применялся U – критерий Манна-Уитни.

Анализ результатов исследования социального развития ребенка показал, что *младшие школьники русской и украинской национальности имеют высокий уровень развития как субъекта деятельности* (34% и 32%). Такие дети отличаются положительной мотивацией к учению – любят школу, демонстрируют широкий круг познавательных интересов, высокую учебно-познавательную активность, демонстрируют осознанность и целенаправленность обучения; ориентируются в большей степени на внутренние аспекты учения, у них сформированы основные способы учебных действий (рефлексия, кодирование, перенос, прогнозирование), они успешны в учебной деятельности.

Младшие школьники татарской национальности продемонстрировали высокий уровень развития как субъектов самосознания (28%). Они 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.

Младшие школьники армянской и азербайджанской национальности характеризуются высоким уровнем развития как субъекта общения (30% и 32%). Такие дети имеют выраженную потребность в притязании, отличаются высокой коммуникативной активностью и имеют хорошие отношения со сверстниками, высокий социальный статус, их поведение полностью соответствует социально-этическим нормам.

Анализ результатов исследования мотивационно-потребностного компонента воспитательной деятельности отцов разной национальности показал, что у отцов русской национальности доминирующим мотивом

отцовства является социальное одобрение (47%) – стремление получить положительную оценку, у таких отцов выражена потребность в социальной оценке, признании другими. Такой отец активно взаимодействует с ребенком, демонстрирует поведение отца, которое принято в обществе. Доминирующим мотивом отцовства среди украинцев (44%) является мотив достижения высоких результатов в развитии ребенка и отношениях с ним. Таких отцов отличает потребность в положительном детско-родительском взаимодействии, достижение ребенком высоких результатов и признание успехов в различных областях деятельности. Среди отцов татарской национальности главным мотивом (63%) является самореализация в детях, саморазвитие – такие отцы испытывают необходимость собственного развития и реализуют эту потребность путём развития активной позиции в своем родительстве. 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, т.е., эти родители стремятся к тому, чтобы ребенок видел их сильным, волевым, авторитарным родителем.

Анализ результатов исследования исполнительного компонента воспитательной деятельности отцов разной национальности показал, что русские отцы чаще (60%) демонстрируют оптимальный эмоциональный контакт в отношениях со своими детьми. Такие отцы легко приспосабливаются к своим детям, считают их равными по отношению к себе партнёрами, включают ребенка в домашние работы, стремясь тем самым упрочить с ним отношения. В общении с детьми они внимательно относятся к их переживаниям, одобряют откровенные высказывания, при этом они не наказывают ребенка, когда он доверяет им свои проблемы, а всячески побуждают ребенка к словесным высказываниям. Реже всего (13%) русские отцы демонстрируют излишнюю концентрацию на ребенке и не склонны проявлять по отношению к нему чрезмерную заботу. Подобное воспитание формирует у ребенка хорошие социальные установки и коммуникативные способности, однако лишают ребенка необходимого авторитетного влияния и своевременного контроля.

Отцы украинской и татарской национальностей в большинстве случаев проявляют излишнюю концентрацию на ребенке (41% и 47%). Такие отцы чрезмерно заботятся о своих детях, стараются оберегать их даже от маленьких трудностей, разочарований, так как это их главная обязанность. При этом они стремятся воспитывать в них уважение к старшим, чтобы дети обращались к ним за помощью. Такие отцы также проявляют чрезмерное вмешательство в

жизнь ребенка – стремятся знать всё о чем думают их дети, даже самые сокровенные мысли и считают, что у детей не должно быть тайн от родителей. Отцы украинской и татарской национальностей реже (15% и 13%) демонстрируют эмоциональную дистанцию в отношении к своим детям, для них не характерно испытывать вспыльчивость и раздражительность. Подобное воспитание ориентирует ребенка на социальные достижения и формирует настойчивость, целеустремленность, однако лишая самостоятельности делает зависимым, а следовательно просто хорошим исполнителем.

Отцы армянской и азербайджанской национальностей в своём отношении к детям чаще (43% и 39%) проявляют излишнюю эмоциональную дистанцию. Такие отцы проявляют излишнюю строгость в воспитании, считают, что строгая дисциплина по отношению к ребенку способствует развитию у него сильного характера и делает при этом детей счастливыми, при таком подходе, по мнению таких отцов, дети вырастут хорошими и уважаемыми людьми. Также такие отцы считают, что не стоит вникать в дела и проблемы ребенка, а лучше его оставить в покое. Отцы армянской и азербайджанской национальностей реже (15% и 17%) проявляют излишнюю концентрацию на ребенке. Подобное воспитание формирует самостоятельность, независимость, ориентацию на социальную успешность, однако заставляет действовать в режиме ожиданий других, пренебрегая своими стремлениями и возможностями развить способности.

При сравнении стилей семейного воспитания отцов разной национальности и его влияния на социальное развитие детей были получены следующие результаты:

- у 83% отцов русской национальности, 81% отцов украинской национальности, 78% отцов татарской национальности, 79% отцов азербайджанской национальности, 81% отцов армянской национальности наблюдается гармоничный стиль воспитания, то есть отсутствие какого-либо психогенного стиля.

- Среди отцов исследуемых национальных групп чаще встречается такой тип негармоничного воспитания как «доминирующая гиперпротекция», в центре внимания такого родителя находится ребенок, такой отец уделяет ребенку больше времени, чем себе и ради него готов на любые жертвы. При этом такие отцы предъявляют очень большое количество требований, ограничивающих свободу ребенка и его самостоятельность, детям таких родителей «всё нельзя». При таком стиле воспитания отцы либо стремятся к максимальному удовлетворению потребностей ребенка, «балуют» его, либо игнорируют удовлетворение его потребностей, так как считают, что сами лучше знают, что нужно их ребенку, при этом страдает потребность в эмоциональном контакте и общении с родителем. Вышеописанная воспитательная практика по разному сказывается на социальном развитии детей. Так у отцов русской и

украинской национальности дети имеют более 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. Дети отцов татарской национальности имеют более высокий уровень развития как субъекта 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. Дети отцов армянской и азербайджанской национальностей имеют высокий уровень развития как субъектов общения (30% и 32%), имеют выраженную потребность в притязании, отличаются высокой коммуникативной активностью и имеют хорошие отношения со сверстниками [10].

Описанные выше результаты, были подвергнуты математической обработке, направленной на выявление различий в воспитательной деятельности отцов различной национальности с помощью U – критерия Манна-Уитни, благодаря которому были выделены значимые различия ($p < 0,01$), между всеми национальными группами отцов, кроме азербайджанской и армянской национальностями в их родительском отношении, различий в стиле воспитания обнаружено не было (значения попали в зону неопределенности).

Русские отцы в большей степени склонны демонстрировать оптимальный эмоциональный контакт с ребенком, чем, например, отцы азербайджанской национальности ($U_{эмп}=835$, при U крит.=814 при $p < 0,01$; U крит.= 906 при $p < 0,05$), то есть русские отцы считают своего ребенка равноправным по отношению к себе во всех вопросах жизни, и не считают, что родители имеют больше прав или привилегий, в то время как азербайджанские отцы стремятся уклоняться от контактов со своим ребенком, не редко испытывают раздражительность и вспыльчивость при взаимодействии с ребенком, при этом проявляют излишнюю строгость и суровость в воспитании, так как считают, что это является залогом хорошего воспитания.

Украинские отцы в отношениях со своими детьми чаще склонны проявлять излишнюю концентрацию на ребенке, чем, например, отцы армянской национальности ($U_{эмп}=838$ при U крит.=833 при $p < 0,01$; U крит.=926 при $p < 0,05$), то есть украинские отцы стремятся оберегать своих детей даже от маленьких трудностей, при этом также считают, что у ребенка не должно быть тайн от родителей и стремятся узнать все, даже тайные мысли своего ребенка, в то время как армянские отцы в своих отношениях с детьми держат эмоциональную дистанцию и не считают нужным лезть во внутренний мир ребенка, а, наоборот, считают необходимым оставить ребенка наедине со своими мыслями и переживаниями.

Татарские отцы также как и украинские в большей степени склонны проявлять излишнюю концентрацию на ребенке, чем, например, русские отцы ($U_{\text{эмп}}=901$, при $U_{\text{крит.}}=814$ при $p < 0,01$; $U_{\text{крит.}}=906$ при $p < 0,05$), то есть отцы татарской национальности в отношениях со своими детьми проявляют чрезмерную заботу, устанавливают отношения зависимости, в то время как русские отцы устанавливают партнерские отношения со своими детьми и развивают их активность.

Полученные результаты подтверждают тот факт, что результаты развития ребенка младшего школьного возраста различны, и эти различия обусловлены воспитательной деятельностью отцов разной национальности, что в свою очередь дает нам основание рассматривать особенности воспитательной деятельности отцов с учетом их национальных особенностей как условие развития ребенка.

Таким образом, развитие личности ребенка подчинено мотивам отцовства, используемым воспитательным стратегиям и правилам взаимодействия с ребенком. Знание и понимание специфики воспитательной деятельности отца будет полезным при организации взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса (педагогов, родителей) для более объективного и эффективного психолого-педагогического воздействия со стороны образовательных учреждений.

Список источников:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. — Ростов н/Д., 1998. — 448 с.
2. Баранова Е.В. Значение отца для развития ребенка // Журнал практического психолога. — 2014. - № 3 — с. 58-63.
3. Бим-Бад Б. М., Гавров С. Н. Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ. — М. : Интеллектуальная книга — Новый хронограф, 2010. — 327 с.
4. Государственная доктрина образования РФ. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://edu.rin.ru/cgi-bin/article.pl?ids=2&id=467>
5. Гурко Т.А. Феномен современного отцовства // Мужчина и женщина в современном мире: Меняющиеся роли и образы. - М.,1999. — Т.1. — 388 с.
6. Ефимова А.А., Токарева Ю.А., Кросс-культурное исследование воспитательной деятельности отца как системного психолого-педагогического явления // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2016. № 8. — С. 239-246.
7. Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. — М. : Время, 2009. — 496 с.
8. Кон И.С. Современное отцовство: мифы и проблемы // Семья и школа. - 2003. - № 4. - С.17-20.
9. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. — М. : Академия, 2006. — 432 с.
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учебник для академического бакалавриата / Л. Ф. Обухова. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 460 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.
11. Овчарова Р.В. Отцовство как психологический феномен // Вестник института семьи. — 2010. - № 5. — с. 25-30.

12. Светлакова В.П. Роль отца в современной российской семье // Семейная психология и семейная терапия. - 2013. - № 1 - С. 31-41.
13. Токарева Ю.А., Носкова М.В. Свеженцева Е.А. Феномен современного отцовства: монография. - Екатеринбург: Уральская государственная медицинская академия, 2014.- 263 с.
14. Шнейдер Л.Б. Семейное воспитание и воспитательный потенциал родительства // Известия Российской Академии образования. – 2015. - № 2. – с. 65-72.
15. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. — СПб. : Питер, 2015. — 672 с.

Ефремова М. В., Иванов А. В., Старков С. Э., Терещенко Н. Г.
**ПРОБЛЕМА ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В КРИМИНАЛЬНЫЕ
СУБКУЛЬТУРЫ**

Аннотация: Проблема вовлеченности подростков в криминальные субкультуры рассматривается в контексте психологии безопасности. Выделяются свойства личности как внутренние ресурсы устойчивости личности к внешним негативным влияниям.

Ключевые слова: подростки, криминальные субкультуры, факторы риска, психология безопасности

Abstract: The article is devoted to a review of the problem of involving children and adolescents in modern research on safety psychology. The personality traits are distinguished as internal resources of a person's stability to external negative influences.

Key words: adolescents, criminal subcultures, risk factors, safety psychology

Проблема деструктивных социальных влияний и ее последствий для развития личности подростка, его психологического здоровья, жизнедеятельности сегодня весьма обсуждаемая в психолого-педагогическом дискурсе. Современное виртуальное и реальное пространство являются пространством ситуаций риска для осуществления коммуникаций, так как в изобилии содержат технологии психологического манипулирования. В этой связи актуализируется психологическая безопасность личности, как общественно значимая проблема [13].

В спектре вопросов имеет значение изучение устойчивости личности подростка к негативным психологическим влияниям, крайне социально-опасными формами проявления которых для развития личности выступают вовлечение подростков в деликвентные сообщества – в молодежные группировки антиобщественной направленности [8]. Социальный вред таких группировок состоит в «уродливой социализации личности, ее стимулировании к противоправному поведению» [4]. Понимание условий и факторов, обеспечивающих устойчивость личности к деструктивным влияниям такого рода, позволит наметить наиболее оптимальную траекторию для ранней профилактики деликвентного поведения.

В последние годы отмечается активизация ряда антиобщественных движений, которые вовлекают в свою деятельность подростков и молодых людей. Характеристиками этих групп выступают – групповая идентичность, криминальное поведение, ориентированность на публичные места, лояльность группе. Авторы также указывают, что для вовлечения в террористические организации существенную роль играют социальные медиа и интернет.

С точки зрения риска вовлечения по оценкам западных исследователей

наиболее уязвимым является подростковый возраст, а именно 14 лет. Оценка мировых тенденций вовлеченности достигает 14%. Возраст участников представляет собой одну из базовых отличительных характеристик, которая используется в научном контексте для подростково-молодежных деликвентных сообществ. Анализируя вопрос возраста участников группового деликвентного поведения, А.А. Реан и И.А. Коновалов указывают группы риска к вовлечению: в подростковые группировки – подростки до 14 лет, а в террористические организации – от 15 до 24 лет [9]. Хотя границы между этими явлениями все же размыты.

В работе Е.А. Антонян и Е.А. Борисова был представлен анализ возможных траекторий вовлечения потенциальных участников и каналов распространения символики движения А.У.Е, которое в настоящее время в России набирает всё большую популярность [2]. «Арестантское уркаганское единство» и «Арестантский уклад един» – названия указывают на принципы существования в тюрьме, и на неформальное молодёжное движение, участники которого придерживаются уголовных понятий, и навязывают свое мнение своим сверстникам [1]. Основными признаками субкультуры являются: отсутствие ответственности за совершенные преступления; привлекательность обогащения за счет других; неуважение старших; излишнее расточительство «что бы привлечь внимание»; употребление спиртных напитков, наркотических веществ и т.д.; нежелание работать; агрессивное отношение к представителям власти.

Проведенные опросы позволяют понять, насколько глубоко данная субкультура внедрилась в школы [9]. Учителей и учащихся г. Екатеринбурга попросили ответить на вопросы: слышали ли они о субкультуре А.У.Е.; приходилось ли им сталкиваться с данным явлением в школе. В данном опросе приняло участие 160 школьников и 1900 учителей. По результатам исследования об А.У.Е. слышало 22% учителей, 3% учителей утверждают, что их школа столкнулась с данным явлением, а 10% учителей говорят, что данная проблема обсуждалась на педсоветах. Распределение ответов учащихся: 75% школьников слышали, что такое А.У.Е.; 56% школьников говорят, что знают, что это такое; 15% знают о поборах для «общака» и 19% школьников признают, что это практикуется в их школе. В Челябинске на фестивале красок «Холи» в 2017 году толпа агрессивных подростков в возрасте от 13-16 лет напали на автомобили полицейских. Скандируя «А.У.Е!», выкрикивая оскорбления по отношению к сотрудникам правопорядка, хулиганы разбивали ведомственные автомобили, обливали красками, вынуждая полицию покинуть фестиваль [3].

Криминальная субкультура проникла в образовательные учреждения, где успешно реализуется философия криминального мира. Подростки ввиду особенностей развития, активно впитывают «романтичные» для них нормы и правила поведения в уголовном мире. Вступление в нее позволяет учащимся

проводить сегрегацию учебного коллектива на «элиты», «низы», «чужих» и др. Учащиеся с интересом вступают и проводят ритуалы приема подростков в уголовное сообщество для опознания «своих» и «чужих». Участвуют в проведении разборок и наказания провинившегося члена сообщества, «развивают» коммуникативные навыки, такие как уголовный жаргон, ручной жаргон и др. Подростки все активнее скандируют лозунги, призывающие к насильственным действиям, направленным, главным образом, на сотрудников полиции и активистов в школе. Возрастают случаи денежных поборов среди школьников для пополнения так называемого «общака», который в последствии используется на реальные криминальные цели, такие, как покупка наркотиков, оружия, средств и устройств, необходимых для мощнических действий.

Совершенные правонарушения, даже в подростковой среде, влекут за собой реальный срок отбывания наказания, где исправительные учреждения способны оставить след на личности молодого преступника [1]. Для перспективы сокращения «тюремных жителей» нашей страны (на 100000 человек приходится 343 осужденных) и для выхода на средние западно-европейские показатели количества осужденных (на 100000 человек приходится 127 осужденных) необходимо проводить профилактические мероприятия уже с подростковой среды, где и формируется становление личности индивида [6]. Считается, что для своевременного вмешательства наиболее синзитивным является возраст 12 лет.

Психологические особенности подростков изучены достаточно, чтобы дать объяснения привлекательности «криминальной романтики» в связи с их возрастными особенностями, а также в связи с ее отчуждением от официальной культуры. Одним из простых ответов – это желание в этом возрасте «самоутвердиться» [5]: или нужно приложить много усилий, или нужно просто примкнуть к какому-то сильному сообществу. Подростки задаются вопросами: «кто я?», «зачем я живу?» и начинают искать себя в той среде, которая их окружает, и если они не находят себя в ней, то начинают искать себя «вовне», чаще на улице, в неформальных группах, в которых помогают понять «смысл жизни». В этом возрасте одна из важнейших потребностей – это быть «своим», важно быть принятым в компании и поэтому подростки объединяются в группы по интересам, где они себя чувствуют комфортно. Для них очень важно почувствовать себя принадлежащими к какой-то тайной стороне жизни и ощутить все прелести всего возможного и дозволенного, при этом нарушая их. И это может привести к противоправным действиям. А в субкультуре всегда есть некие правила, которые точны и понятны.

На изменение сознания влияют «философия», «мифы» уголовного мира, насаждающие нужные образы и оправдывающие деликвентные поступки, на характере общения сказываются ритуалы (вносят эмоциональную привлекательность в нормы антисоциальной среды), традиции, остракизмы,

наличие уголовного жаргона (базовой характеристики существования субкультуры, обеспечивая преемственность традиций криминального мира).

Существенными факторами риска к вовлечению в работы по данной проблематике по обзору работ, проведенному А.А. Реаном, И.А. Коноваловым, названы: низкая родительская вовлеченность в жизнь подростка, наличие травмирующих событий, наличие знакомых в криминальной среде, социально-экономический статус семьи, небезопасная школьная среда, низкая вовлеченность в обучение и низкие школьные успехи.

В современных подходах к развитию утверждается позиция взаимообусловленности влияний многоуровневой жизненной среды на растущего индивидуума и его собственной активности по ее переструктурированию [7]. В этой связи внимание обращено к изучению рисков во взаимодействии со средой. А также активно обсуждается феномен психологической безопасности личности, отражая общественную потребность в социальной, психологической физической защищенности. Исследования психологической безопасности особенно значимы для подросткового возраста, так как в силу психологических особенностей возраста формирования личности, подростки наиболее открыты деструктивным влияниям.

В рамках данной проблемы психологическая безопасность определяется как «способность выстраивать психологический барьер» в отношении деструктивных влияний социальной среды, в том числе к вовлечению в деликвентные сообщества – в молодежные группировки антиобщественной направленности. Психологическая безопасность также определяется в терминах «состояния защищенности личности», «способности сохранять устойчивость», «сопротивляемости деструктивным воздействиям».

В работе Н.С. Ефимовой и Л.Ю. Субботиной приведен развернутый обзор классификаций типов личности, выделенных по различным основаниям для безопасности в различных средах [12]. Для настоящей статьи интересны типы личности по отношению к ситуациям риска социума, которые описаны в юридической психологии. В этой классификации группами риска к вовлечению в деликвентные сообщества выступают подростки социально-опасного типа личности (активность которой может явиться причиной опасных ситуаций для других людей) и виктимного типа (личность, в силу субъективных и поведенческих особенностей подверженная риску стать «жертвой»). Психологически защищенной группой является безопасный тип личности – это личность, способная избежать опасности или конструктивно действовать в данных ситуациях благодаря внутренним психологическим ресурсам.

В этой связи актуальна постановка вопроса о внутренних ресурсах психологической безопасности личности подростка, которые определяются совокупностью свойств личности. Прежде всего, указаны свойства, духовного, морального и нравственного характера. Р.В. Агузумцян и Е.Б. Мурадян к ним

относят характеристики мотивационной и ценностной направленности – удовлетворение базовых потребностей, умения понимать других и быть социально значимым, мотивационно-смысловые отношения личности. Н.С. Ефимова и Л.Ю. Субботина выделяют и представляют в виде структурно-иерархической схемы универсальные характеристики личности безопасного типа, которые широко охватывают разно-уровневые качества личности от психофизиологических до мировоззренческих. Развитие самосознания (самопознания, самоотношения, саморегуляции) указывается в качестве основного условия, а самопознанию отводится ведущая роль. Многими авторами важная роль отводится качествам нравственно-духовной сферы, указывается регулирующая роль сознания, снижение которой в ситуациях социального взаимодействия приводит к девиантному поведению [11].

Основываясь на психолого-педагогических теориях, можно указать, следующие качества личности подростка как внутренние ресурсы психологической безопасности: дисциплинированность, совесть, способность выразить свои чувства, доверие и справедливость, патриотизм, моральные ценности, критичность в суждениях. Развитие данных качеств позволяет ребенку адекватно реагировать и оптимально действовать в социальных ситуациях. Чувство справедливости является основополагающим для решения моральных конфликтов при столкновении участников конфликта и позволяет рассмотреть точку зрения другого человека. Справедливость основывается на понятиях равенства и взаимности, дисциплинированность – на соблюдении прав и законов, которые установлены в обществе. Благодаря развитию качества дисциплинированности обеспечивается умение исполнять взятые на себя обязательства и данные кому-либо обещания, умение сосредотачиваться на главном и выполнять все поставленные задачи в срок. Развивается самоконтроль необходимый для самовоспитания.

Критичность в суждениях необходимое и основополагающее качество психологической безопасности подростков, так как благодаря ему появляется способность ставить под сомнение поступающую информацию, даже собственные убеждения. Человек, обладающий критическим мышлением, не позволит манипулировать собой.

Моральные ценности необходимы для борьбы с идейной агрессией, которая видит цель навязать ложные ценности, пропитанные асоциальным поведением и направленные на разжигание межличностных конфликтов.

Патриотизм содержит в себе важные качества: это умение превращать проблемы в возможности, предлагая рациональные решения вместо огульной критики. Дети должны равняться на «героев нашего времени». Без патриотизма проявляются равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, неуважение к государству и ее законам.

В совокупности, развитие вышеуказанных качеств средствами

нравственного воспитания позволит обеспечить психологическую безопасность личности и воспитать достойное поколение. Вернув опыт «открытых бесед» в школу можно многогранно воздействовать на личность школьника, для формирования ответственного гражданина, готового действовать в рамках законодательного поля, руководствующегося принципами совести, доброты, справедливости.

Список источников:

1. Анисимков, В.М. *Россия в зеркале уголовных традиций тюрьмы: моногр.* / В. М. Анисимков. СПб : Юридический центр Пресс, 2003. 204 с.
2. Антонян, Е. А, Борисов Е.А. *К вопросу о популяризации криминальной субкультуры среди молодежи* / Е. А. Антонян, Е. А. Борисов // *Lex Russica*. 2017 №12 С. 180-186.
3. АУЕ или как каждый тридцатый подросток мечтает попасть в тюрьму // *Психологи на b17.ru* Режим доступа: <https://www.b17.ru/blog/problema-aue/> (дата обращения:22.02.2020)
4. Баева И.А. *Психология молодежной субкультуры (социально-психологический аспект молодежной политики)* // *Вестник практической психологии образования*, 2007. – № 1 (10). С. 82-93.
5. Вечканова, А.П. *Причины возникновения субкультуры АУЕ (Арестантский Уклад Един)* // *Актуальные проблемы правового, социального и политического развития России* . 2017. С. 57-58. (дата обращения:22.02.2019)
6. *Доклад о результатах и основных направлениях деятельности Федеральной службы исполнения наказаний. Открытый источник. Режим доступа: URL: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/Doklad/>* (дата обращения: 04.11.2020).
7. Крайг Г. *Психология развития*. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
8. Матяш Н.В., Павлова Т.А. *Устойчивость личности к негативному психологическому воздействию как проблема психологической безопасности личности* // *Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды материалы международной научно-практической конференции*. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2018. С. 63-69.
9. Меняйло, Д.В., Иванова, Ю.А., Меняйло, Л.Н. *АУЕ – криминальное молодежное движение: сущность и способы распространения* // *Вестник московского университета мвд России*, 2019 №3. С. 107-111.
10. Реан АА., Коновалов ИА. *Проблема вовлеченности детей и подростков в криминальные субкультуры в зарубежных исследованиях* // *Мир психологии*. 2019. № 2 (98). С. 193-207.
11. Сидоров Н.Р. *психологические предпосылки девиантного поведения* // *Вестник практической психологии образования*, 2009. № 2 (19). С. 68-73.
12. Субботина Л.Ю., Ефимова Н.С. *Характеристики личности как опасного/безопасного поведения* // *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки*. 2014. № 4. С. 59-63.
13. Хакимзянов Р.Н. *Внутренние ресурсы психологической безопасности личности подростков в условиях интернет-коммуникации*. *Казанский педагогический журнал*. №3, 2019. С. 77-83.

СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА.

Аннотация: в статье представлены исторические предпосылки становления такого явления, как социальное сиротство в Российском обществе и описаны причины роста числа детей-сирот. Также рассмотрены социально-педагогические предпосылки социального сиротства и внутрисемейные и внутриличностные проблемы, ведущие к сиротству.

Annotation: The article presents the historical background for the formation of such a phenomenon as social orphanhood in Russian society and describes the reasons for the growth of the number of orphans. The author also considers the socio-pedagogical prerequisites of social orphanhood and intra-family and intrapersonal problems that lead to orphanhood.

Социальное сиротство – одна из наиболее значимых проблем современной России. Распространение социального сиротства в стране произошло в результате комплекса условий и процессов, характерных для России XX века. Феномен социального сиротства напрямую связан с коллективным воспитанием граждан и безответственному отношению к процессу воспитания.

Исторически предпосылками сиротства были массовые потери взрослого населения, а также заброшенность детей и невыполнение функций семьи, которые становились причиной беспризорности.

В последствие революции, коллективизации, Великой Отечественной войны, распада СССР возникает феномен социального сиротства.

После Первой мировой войны, Гражданской войны и революции увеличилось число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по причине смерти одного или обоих родителей, а также их инвалидности.

Октябрьская Социалистическая революция послужила становлению этапа реформирования института устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В 1921 году была создана Комиссия по улучшению жизни детей. Детские дома, интернаты и колонии для беспризорников полностью переходят в государственную собственность. Для получения образования и рабочей специальности, были открыты трудовые коммунны. Также принимались меры по устройству беспризорников и детей-сирот на воспитание в семьи [1].

В это время появляется ряд великих педагогов. Таких, как А. С. Макаренко, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, Л. С. Выготский и многие другие, чья практическая работа с трудными детьми послужила основой для развития советской педагогики, в том числе и социальной педагогики.

В 1930-1960 года помимо тех детей-сирот, родители которых погибли в гражданской и Великой Отечественной Войнах, появляются сироты, чьи родители были репрессированы. В это время происходит отрыв детей от родителей, институт семьи переживает кризис, уменьшается значение ее воспитательной функции, наряду с появлением педагогических технологий, приоритетом которых было коллективное воспитание.

В 90-е годы XX века, из-за причин социального характера (отсутствие возможности прокормить, бедность), семьи были вынуждены отказываться от своих детей. Увеличилось количество отказов от детей несовершеннолетними матерями, студентками и родившими по причине изнасилования. В России появляется феномен социального сиротства.

В начале XXI века больше число сирот были детьми наркоманов, алкоголиков, людей с психическими отклонениями, преступников, бывших детей-сирот, не имевшим знаний умений и навыков выстраивания семейной жизни. Начиная с 2004 года резко увеличивается количество вторичных сирот [5].

На современном этапе в России проблема социального сиротства считается одной из самых острых и актуальных социально-экономических и психолого-педагогических проблем. Это происходит из-за утраты ценности семьи, традиций и экономического неблагополучия.

Нередко родители сами пишут заявление об отказе от детей. И часто это происходит еще в родильном доме. Выделяется ряд причин отказа от новорожденных детей: отсутствие материальных и моральных ресурсов для воспитания детей, психологическая и социальная деградация.

В настоящий момент институт семьи переживает кризис. Большое количество семей находится в трудной жизненной ситуации или относится к семьям «группы риска», а также к неблагополучным семьям. В этих случаях ребенок изымается из семьи с целью защиты его прав и интересов. Чаще всего родители в таких семьях ведут асоциальный образ жизни и страдают алкоголизмом или наркоманией.

Крамчанинова Н. В. выделяет ряд факторов социального сиротства, существующих в современной России: социально-экономические, социально-психологические, институциональные и социокультурные [2].

К социально-экономическим факторам относится экономическая нестабильность, отсутствие жилья, безработица, неполная занятость.

Социально-психологические факторы проявляются в психологическом дискомфорте семьи, конфликтах и в кризисе взаимоотношений. Это ведет к распространению алкоголизма и наркомании родителей, а также к семейному насилию, жестокому обращению с детьми, следствием чего становится социальное сиротство.

Институциональные факторы предполагают ослабление института семьи, невыполнение им своих функций, а также невыполнение функций относительно воспитания, социализации и социальной адаптации иными институтами.

Социокультурные факторы представляют собой снижение ценности семьи.

Семья – это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными узами, общностью бытия, взаимной моральной и материальной ответственностью. Семья выполняет такие функции, как репродуктивную, хозяйственно-экономическую, воспитательную, социальную и психотерапевтическую [4].

Ещё в прошлом столетии и в дореволюционной России преобладал патриархальный тип семьи. В данном типе приоритет отдается семейным, родственным связям и интересы коллектива являются важнее индивидуальных, существует связь как минимум трех поколений и, как следствие осуществляется передача социокультурного опыта. Отец, как глава семьи, пользуется авторитетом, а мать занимается воспитанием детей, ведения быта. Такие семьи благоприятно влияли на развитие личности внутри семьи, создавали комфортные для социализации и социальной адаптации детей. В таких семьях дети чувствовали себя в безопасности, знали, что у них есть поддержка и опора, а также между членами такой семьи была эмоциональная связь.

В современном обществе преобладает тип нуклеарных семей. В них четко отражаются отношение родителей к детям как ко взрослым, равным себе людям и все члены семьи пользуются большей свободой в действиях и выборе, чем в традиционных семьях. Нуклеарная семья не даёт гарантии стабильности и неизменности во взаимоотношениях, вследствие чего размывается понятие долга. Современные городские условия отделяют семьи от общественного контроля и контроля родственниками. Часть функций семьи выполняют государственные медицинские учреждения, детские сады, школы. Это уменьшает чувство ответственности родителей за свою семью и её благополучие.

Помимо семьи, одним из главных агентов социализации является социальное окружение ребенка. Попав в компанию сверстников с аморальным, противоправным поведением, ребенок имеет риск стать беспризорником и социальным сиротой.

Семья, попавшая в «группу риска» должна иметь контроль со стороны государства. Нарушения функций семьи могут привести к скрытому социальному сиротству, что гораздо губительнее сказывается на психике ребенка [2].

На основе анализа проблемы социального сиротства можно выделить тот аспект, что, в связи с кризисом семьи, современные семьи не имеют знаний,

умений и навыков воспитания детей, а также не учитывают возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

Как показывает практика, дети-сироты не получают опыт семейной жизни, чаще всего повторяют судьбу родителей, не выполняя свои родительские обязанности, что приводит к лишению родительских прав [3].

Список литературы:

1. *История социальной работы в России: учебно-практическое пособие / М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО "Белгородский гос. нац. исслед. ун-т", Каф. социальной работы; [авт.-сост. Ковальчук О. В., Плеханова М. В., Сазонова Е. С.]. - Белгород: Белгород, 2013. - 165 с.*
2. *Крамчанинова Н. В. Социальное сиротство в современном Российском обществе: факторы распространения, риски, пути сокращения масштабов [Электронный ресурс] / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук Краснодар-2012 Кафедра социологии ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет». URL: <http://www.dslib.net/soc-struktura/socialnoe-sirotstvo-v-sovremennom-rossijskom-obwestve-factory-rasprostraneniya.html> (дата обращения: 21.03.2019)*
3. *Разумовский А.В. Феномен социального сиротства в современном Российском обществе / Научно-методический журнал Вестник науки и образования 2018. № 6 (42). Том 1 Москва 2018*
4. *Словарь педагогического обихода: основные термины и понятия по общей и социальной педагогике / [В. Д. Самойлов и др.; под ред. С. Н. Тихомирова]; М-во внутренних дел Российской Федерации, Московский ун-т. - Москва: Моск У МВД России, 2012. - 119 с.; 21 см.*
5. *Социальное сиротство как актуальная проблема современного общества: материалы международной научно-практической конференции (Улан-Удэ, 2 июня 2016 г.) / Бурятский гос. университет, Министерство образования и науки республики Бурятия, Министерство социальной защиты населения республики Бурятия, Монгольский государственный университет, Чанчуньский политехнический университет ; [ред кол. : Т. С. Базарова (отв. ред.) и др.]. - Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2016. - 229, [4] с.*

ОБРАЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: Семья, как важнейший основополагающий социальный институт формирования и развития личности, должна быть эталоном здоровья и благополучия для всех ее членов. Психологическое здоровье семьи – это приоритет любой нации, поскольку от него зависит психологическое состояние и развитие личности. В статье описывается изучение личностного представления обучающихся вуза образа психологического здоровья семьи через определение критериев психологического здоровья и моделей благополучной семьи.

Ключевые слова: семья, обучающие вуза, здоровье, модель благополучной жизни, психологическое здоровье, критерии психологического здоровья, идентичность.

Abstract: The family, as the most important fundamental social institution of the formation and development of the individual, must be healthy in all senses of the word. The psychological health of the family is the priority of any nation, since the psychological state and personality development depend on it. The article describes the study of the personal representation of university students of the image of family psychological health through the definition of psychological health criteria and models of a prosperous family

Key words: family, university teaching, health, model of a prosperous life, psychological health, psychological health criteria, identity.

Психологическая сущность личности, такие как познавательный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, подчеркивают не только единичную уникальность каждого человека, но и общее всей семьи. Эти компоненты интегрируются между собой в семье, тем самым составляя образ психологического здоровья семьи.

Важнейшей социальной средой формирования личности и основным институтом психологической поддержки и воспитания является семья, поэтому приоритетом современного общества становится здоровая, благополучная во всех смыслах этого слова семья. Важнейшей интегральной характеристикой такой семьи является ее психологическое здоровье [1, 35]

Общеизвестно, что гармоничность развития личности зависит от здоровья, определяемого ВОЗ как отсутствие болезни, физических дефектов, состояние физического, душевного, социального благополучия человека. Г.А. Апанасенко считает, что здоровье как состояние динамическое, обусловлено системными (энергетическим, пластическим и информационным) резервами самоорганизации и является основой проявления биологических и социальных

функций человека [2]. Обязательным компонентом общего здоровья всегда было психическое здоровье (mentalhealth). Казахстанские ученые Ж.И. Намазбаева, Н.С. Лавриенко, А.Б. Садыкова определяют данное понятие как гармоничное соотношение между эмоциональной и интеллектуальной, физической и психической стороной жизни личности[3].

И.В. Дубровина определяет психологическое здоровье как «необходимое условие полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности» [4].

Важно также учитывать 3 уровня психического здоровья, выделенные ученым Б.С. Братусь: психофизиологическое, индивидуальное и личностное состояние психического здоровья [5]. На сегодняшний день известно, что психологическое здоровье формируется при взаимовлиянии внутренних (личностные особенности) и внешних (окружающая среда) условий, позволяющих скорректировать процесс оказания психологической помощи своевременно, а также содержание профилактических мероприятий во всех образовательных организациях на всех его уровнях.

Здоровье семьи в психологическом аспекте– это состояние душевного психологического благополучия семьи. Психологическое здоровье семьи – это целый комплекс социально-психологической активности членов семьи, во внутрисемейных отношениях, в социальной и профессиональной среде.

Как известно, любой социальный институт направлен на выполнение определенной социальной потребности. Так, институт семьи проявляется в деятельности отдельных малых групп как совокупность определенных связей, норм и ролей человека. По определению Бабушкина А.Н., институт здоровой семьи - это своеобразная форма человеческой деятельности, основанная на четко разработанной идеологии, системе правил и норм, а также развитом социальном контроле за их исполнением, направленная на формирование и поддержание устойчивости к влиянию деструктивных экономических и социально-психологических процессов и воспроизведение основных своих функций [6].

Существуют различные критерии психологического здоровья семьи, которые позволяют создавать гармоничные отношения внутри семьи и благоприятную атмосферу для воспитания детей. Литературный обзор по данному вопросу показал, что критерии понятия «здоровая семья» определяются в зависимости от инструментального или ценностного подхода к пониманию данного понятия. Инструментальный подход под критерием здоровья семьи понимает семейные функции:

- репродуктивная функция, т.е. мотивация на рождение и воспитание детей;
- экономическая функция – это способность прожить выше прожиточного минимума;

- воспитательная функция, это культура здорового образа жизни, правильного питания, уважительных взаимоотношений, сформированные в семье и передаваемые из поколения к поколению;

- рекреативная функция, то есть единение членов семьи общими интересами;

- социализационная функция, когда семья выступает неким эталоном современного общества и общественных взаимоотношений [7].

Проблема сохранения и укрепления психологического здоровья личности, семьи достаточно изучена в мировой научной практике.

В своем исследовании мы поставили перед собой задачу определения студентами базовых компонентов психического здоровья личности. На практическом занятии по дисциплине «Психология» студентам 1 курса специальности «Общая медицина» при изучении темы «Психологическая структура личности» было дано задание определить основные компоненты психического здоровья человека методом научного поиска. Задание выполнялось в минигруппах в количестве 3 студентов в течении 25 минут, разрешалось пользоваться литературными источниками в интернет пространстве. Следует отметить, что все студенты справились с заданием на отлично, были выделены и наглядно продемонстрированы все основные критерии психологического здоровья семьи и его укрепления, а также приведены жизненные примеры к каждому фактору.

Основными факторами укрепления психологического здоровья семьи, по мнению студентов, являются: гуманность – это заботливые, добрые взаимоотношения между членами семьи; гармоничность – это оптимальная совместимость всех членов семьи; жизнеустойчивость – крепкие взаимоотношения в семье, противостоящие всем негативным воздействиям (горе, стресс, финансовые проблемы и т.п.); целостность означает, что психологическое здоровье семьи – это система, нарушение одного компонента воздействует на другие.

Критериями психологического здоровья семьи являются следующие свойства: сходство семейных ценностей; функционально-ролевая согласованность; эмоциональная удовлетворенность; эмоциональная близость; социально-ролевая адекватность; адаптивность в семейных отношениях; идентичность и стабильность семьи; устремленность на семейное долголетие.

Например, у студентов 1 курса отмечается высокий уровень идентичности и стабильности семьи. Идентичность понимается как эмоциональное и когнитивное восприятие семьи, а стабильность - это сохранение этой идентичности в трудных или конфликтных обстоятельствах. Это проявляется в личностных высказываниях обучающихся, в творческих произведениях – рисунках, синквейнах и т.п. Так, во время проведения тренингового упражнения «Я и мое имя!» многие студенты рассказывают о значении своего имени,

идентифицируя себя с семьей. Это объясняется, прежде всего, с возрастными особенностями обучающихся, их эмоциональной привязанностью с семьей, с ментальностью мышления, национально-культурными аспектами воспитания.

Все вышеуказанные показатели психологического здоровья семьи являются степенью благополучия семьи. Поэтому, вторым исследовательским вопросом являлся для нас – определение представления студентов о понятии «благополучие семьи» и факторах ее формирования. Благополучие семьи ассоциируется счастьем человека, неким финансовым достатком, высоким уровнем личностной и профессиональной реализованностью. В составленных нами анкетах были описаны различные модели благополучной семьи, а студентам было предложено выбрать ту модель, которая, по их мнению, наилучшим образом подходит под определение благополучной. Всего было опрошено 519 студентов 1 курса специальности «Общая медицина» во втором семестре обучения, из них 410 обучающихся в группах с казахским языком обучения, 100 человек в русскоязычных группах. Результаты анкетирования представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

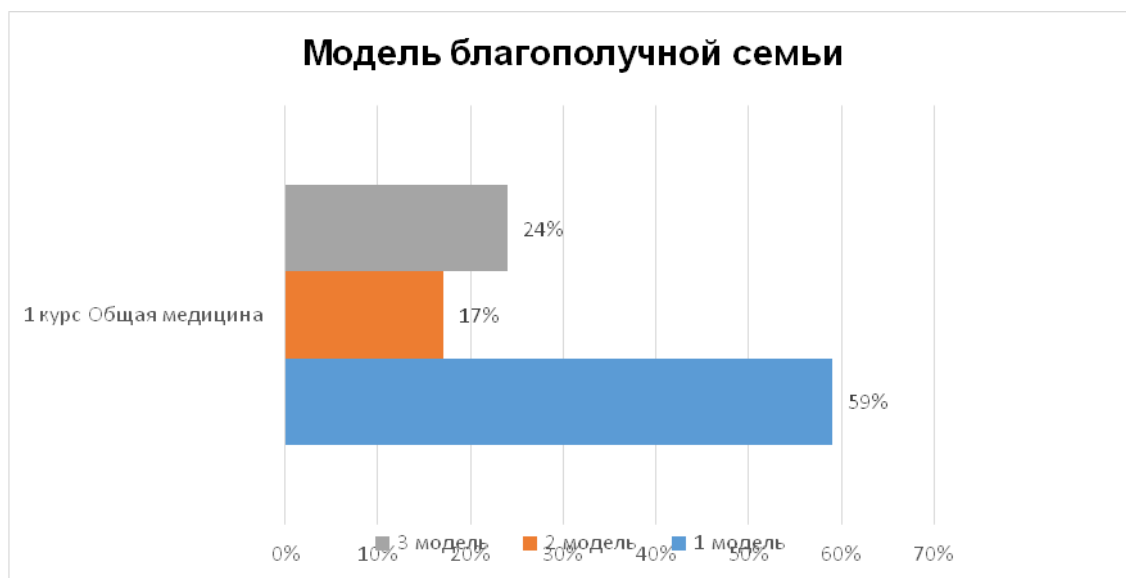


Рисунок 1 – Диаграмма «Модель благополучной семьи глазами студента»

Опрос показал, что большинство молодых людей воспитаны в традиционных представлениях о ценностях семьи: 59% из 100%, т.е. 301 студент предпочтению отдали 1 модели благополучной семьи. Первая модель опирается на объективные характеристики благополучия — это, прежде всего, наличие нормальных жилищных условий, соответствующих современным тенденциям; количество детей в семье; отсутствие материальных затруднений (кредитов, долгов и т.п.); отсутствие ссор и принципиальных разногласий. Следует отметить, что в средствах массовой информации зачастую именно 1

модель благополучной семьи популяризуется в социальных роликах, рекламах, билбордах и т.п.

Вторая модель благополучной семьи представляла собой семью гармоничной во всех отношениях, эталон взаимопонимания и взаимопомощи. Из общего числа опрошенных только 17% - 87 студента выбрали 2 модель, тем самым утверждая тот факт, что духовное, нравственное составляющие не в приоритете у молодежи.

Остальные 122 студента 24% считают образцом благополучия именно третью модель. По их мнению, благополучная семья – это семья высокого материального достатка, обладающая дорогой недвижимостью, автомобилями, бизнесом т.п. На формирование такого мнения влияет стереотипное мышление современного поколения, нынешняя молодежь цель и смысл своего жизненного пути видит в обладании крупными финансами.

Обсуждение с обучающимися причин, побудивших выбору одной из трех моделей благополучной семьи, проходило в виде беседы на кураторских часах психологами вуза в присутствии кураторов групп.

Таким образом, в личностных представлениях обучающихся 1 курса уже сложился субъективный образ психологического здоровья семьи на примере своей семьи. Ценностные представления о семье, о здоровье, правильном здоровом образе жизни изначально формируются с детского возраста изначально в семье, а потом уже в других социальных институтах. Поэтому очень важно в адаптационный период на 1 курсе продолжить воспитывающую функцию преподавателями, кураторами вуза с целью недопущения нарушения психологического здоровья самих обучающихся проводить соответствующие профилактическую работу: кураторские часы и мероприятия по семейной, нравственно-просветительской тематике, индивидуальные беседы по требованиям самих студентов, общественные мероприятия патриотической, духовной культуры и т.п.

Своевременное и правильное формирование субъективного образа психологического здоровья семьи, его критериев, модели благополучия семьи у наших обучающихся, тем эффективнее они будут строить свои семейные взаимоотношения, гармонично и здорово чувствовать себя в современных реалиях.

Список источников

- 1. Торохтий В.С., Прохорова О.Г. Психологическое здоровье семьи. Учебно-методическое пособие. КАРО. Санкт-Петербург. 2008. 81с.*
- 2. Ананасенко Г.А. // http://cnit.ssau.ru/kadis/ocnov_set/tema3/p3_1.htm.*
- 3. Книсарина М.М. Самоменеджмент как социальный фактор сохранения и укрепления психологического здоровья студентов // Актуальные вопросы экологии человека: социальные аспекты: сборник научных статей участников Международной научно-практической*

конференции (г. Уфа, 15-17 мая 2017г.). В 3-х томах/ отв. ред. Г.М. Хасанова. Уфа: РИО ИЦИПТ. 2017. Том 1. 330 с. С.262-266.

4. Дубровина Л.И. Стратегическое направление продуктивного образования / Л.И. Дубровина // Известия Самарского научного центра РАН: Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. 2003». Самара: СНЦ РАН. 2003. С. 5-12.

5. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003.

6. Бабушкин А.Н. Этика и психология семейных отношений: Лекции по курсу. СПб.: Лань. 2008. 134с.

7. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. М.: Вузовский учебник. 2009. 215 с.

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПЕРВОКЛАССНИКА ГЛАЗАМИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Аннотация: В статье представлены результаты изучения портрета современного первоклассника, проанализированы основные проблемы взаимодействия семьи и школы на этапе становления первоклассника, предложены возможные пути создания партнерских отношений в системе «учитель-ученик-родитель».

Ключевые слова: семья, ребенок, первоклассник, школа, партнерские отношения.

Abstract: the article presents the results of the study of the portrait of a modern first-grader, analyzes the main problems of family-school interaction at the stage of first-grader's development and proposes possible ways to create partnerships in the "teacher-student-parent" system.

Keywords: family, child, first-grader, school, partnership.

Семья – это общность людей, основанная и на браке, и на кровном родстве, связанная совместным бытом, взаимной ответственностью и взаимопомощью [4].

Семья – один из социальных институтов, в рамках которого человек реализует особые роли: супруга, родителя, ребенка. Семья как форма организации жизни возникла давно и продолжает существовать сейчас, хотя ее формы и признаки постоянно меняются [3].

Важнейшая функция семьи – рождение и воспитание детей. Семья передает подрастающему поколению все ценное из социального опыта, что накоплено предыдущими поколениями; адаптирует имеющийся социальный опыт к новым условиям [4].

Одно из условий существования гармоничной семьи – реализация потребностей всех ее членов.

Потребность – это состояние объективной нужды человеческого организма в чем-то, что лежит вне его и составляет необходимое условие его нормального функционирования. Потребность, как динамическая сила, исходящая из организма, организует и направляет познавательные процессы, воображение и поведение личности. Потребности не остаются неизменными, а меняются и совершенствуются в зависимости от роста общей культуры человека, его знаний о действительности и отношений к ней [2].

Выделяют потребности биологические (потребность в дыхании, пище, сне, самосохранении и т.д.), духовные (потребность в знаниях, творчестве, эстетические потребности) и социальные (потребность в общении, труде, общественной деятельности, признании).

Каждая семья с появлением в ней детей претерпевает изменения, и, в первую очередь, в поведенческом плане. Дети позволяют родителям открыто проявлять эмоции и чувство любви, но и заставляют сдерживать негативные эмоции, контролировать свою речь и поведение; стимулируют родителей повышать свой образовательный уровень, способствуют духовному росту старших членов семьи, их дальнейшему самопознанию, саморазвитию и самореализации. Вместе с этим, ребенок позволяет родителям вернуться в детские годы: они являются партнерами по совместной игровой деятельности. С течением времени ребенок становится помощником по хозяйству и более значимым делам. Таким образом в семье создаются условия для реализации потребностей всех членов семьи на каждом возрастном этапе.

Но семья не является закрытым социальным институтом. На протяжении всей жизни она взаимодействует с окружающим миром, т.е. вступает в разнообразные отношения с общественными институтами: экономическими, социальными, политическими, образовательными. Одним из институтов, с которым длительное время сталкивается каждая имеющая ребенка семья, является школа: она обеспечивает реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума. Школа – это одно из звеньев системы образования со своими законами, устоями, традициями, правилами; это «живой организм», постоянно находящийся в движении и претерпевающий изменения.

Субъектами взаимодействия в школе выступают педагоги, дети и их родители, образуя при этом многочисленные коммуникативные связи: «учитель-ученик», «учитель-родитель», «родитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-учитель», «родитель-родитель». Среди функций взаимодействия школы и родителей можно отметить воспитательную, развивающую, формирующую, здоровьесберегающую, контролирующую, информационную. Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешной только на условиях партнерских отношений. Нередко в процессе различного субъект-субъектного взаимодействия возникают сложности, конфликтные ситуации, что может приводить к противоборству семьи и школы, а заложниками в ситуации разногласий становятся дети: пока взрослые пытаются найти компромисс, дети учатся ими манипулировать. Устанавливать отношения сотрудничества всех субъектов образовательного процесса необходимо с первых дней поступления ребенка в школу. И здесь великая роль отводится учителю начальных классов. От его умения создать благоприятный психологический климат, сформировать и сплотить коллектив учеников и родителей во многом зависит эмоциональный настрой в классе, стремление к сотрудничеству, а не к противостоянию, успешность в достижении поставленных всеми участниками образовательного процесса целей, результативность учебной деятельности.

Чтобы коммуникативная деятельность педагога с первоклассниками и их родителями была успешной, нужно как можно лучше узнать своих будущих учеников. Как это сделать? Этим вопросом задаются все учителя первых классов накануне учебного года. Можно встретиться за круглым столом с педагогами ближайших к школе учреждений дошкольного образования, выпускники которых чаще всего поступают в учреждение общего среднего. А если ребята приходят из разных, в том числе и далеко расположенных дошкольных учреждений? В своей книге «Здравствуйте, дети!» Ш.А.Амонашвили рекомендует учителям первых классов знакомиться со своим учениками (а их он называет своим маленькими учителями) заранее, пусть даже заочно, изучая, например, их фотографии [1]. Еще можно провести анкетирование родителей на первом собрании в августе, накануне учебного года.

С целью создания портрета первоклассника и учета индивидуальных особенностей детей при организации образовательного процесса учителя первых классов ГУО «Средняя школа №23 г.Гродно» (Республика Беларусь) в августе 2017 года провели анкетирование родителей (98 человек). Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Проходил ли Ваш ребенок подготовку к школе?
2. Насколько часто до поступления в ребенка школу Вы или другие члены семьи занимались с ним?
3. Насколько хорошо Ваш ребенок умел делать следующее (читать слова, предложения, тексты, понимать прочитанное, писать буквы, слова, считать, складывать и вычитать в пределах 10), когда пошел в школу?
4. Хотел ли Ваш ребенок учиться, когда шел в школу?
5. Сколько приблизительно детских книг у Вас дома?

В результате нами была получена информация о первоклассниках.

На вопрос «Проходил ли ребенок подготовку к школе (респондентам можно выбрать несколько вариантов ответов)» родителями были даны такие ответы:

- по мнению родителей, совершенно не готовились к школе 19% первоклассников, т.е. каждый пятый, при этом только 3% из числа первоклассников не посещали дошкольные учреждения. Дети же, посещающие детский сад (97%), были включены в занятия, проводимые в рамках программы дошкольных учреждений. Ответы родителей свидетельствуют об их недостаточно активном участии в жизни детей, недостаточном сотрудничестве с педагогами дошкольных учреждений, о присущей отстраненной позиции, при которой совместной игровой деятельности, способствующей формированию и развитию познавательного интереса и кругозора детей, не уделяется должного внимания;

- 69% детей проходили подготовку только в дошкольных учреждениях, 19% - посещали подготовительные занятия в нашей школе, 7% - в других школах города, 15% - дополнительно занимались с учителем-дефектологом, 2% - с репетитором, 18% - готовились к школе под руководством родителей;

- некоторые первоклассники посещали несколько видов подготовительных занятий, например: в детском саду, в школе и занятия с родителями; в детском саду, занятия с учителем-дефектологом и с родителями и т.д.

Семья спланируется и существует как единое целое, единый организм посредством совместной деятельности и в совместной деятельности. Поэтому совместный досуг и совместные дела, в том числе игры и занятия с детьми – основа доброжелательных и партнерских родительско-детских и внутрисемейных отношений. В этом ключе представляют интерес ответы родителей на вопрос «Насколько часто до поступления ребенка в школу Вы или другие члены семьи занимались с ним»:

- книги читали детям практически все родители, из них 35% это делали иногда, а 64% - часто, причем результаты варьируются от 25% до 72% (в зависимости от класса);

- иногда рассказывали истории детям 42% взрослых, часто – 58%;

- иногда пели песни детям 47% респондентов, 39% - это делали часто;

- иногда играли в игры с алфавитом, т.е. обучали детей азбуке чтения в игровой форме, 49 % взрослых, часто – 44%;

- иногда играли в игрушки со счетом, значит, формировали арифметические навыки в игре, 47% опрошенных, часто – 45%;

- иногда обучали детей с использованием компьютера 47% родителей, часто – 26%;

- иногда смотрели совместно с детьми учебные телепередачи, фильмы 54% взрослых, 42% - часто;

- иногда играли с детьми в слова 37% респондентов, часто – 53%;

- иногда читали с детьми надписи на этикетках и вывесках 37% опрошенных, часто – 50%;

- иногда считали сдачу с детьми в магазине 37% родителей, часто- 29%;

- иногда рисовали совместно с детьми 37% взрослых, часто – 59%;

- иногда лепили совместно с детьми 47% респондентов, часто – 43%;

- иногда играли в развивающие игры с детьми 40% родителей, часто – 59%;

- иногда занимались с детьми физической подготовкой 43% опрошенных, часто – 45%;

- иногда разговаривали с детьми о школе 27% взрослых, часто – 72%.

Вызывают беспокойство у педагогов первых классов нашего учреждения образования следующие данные:

- никогда не пели песни детям 14% взрослых (в одном из классов такой ответ дали 35% родителей), т.е. эмоциональный контакт с ребенком налажен не у всех родителей;

- никогда не занимались развитием речи и формированием предпосылок чтения: 1% родителей никогда не читали книги детям; 7% не играли в игрушки с алфавитом (в одном из классов таких 24% учащихся); 10 % не играли в слова (в одном из классов таких 25% учащихся), что тормозит овладение соответствующими умениями и навыками в первом классе;

- никогда не занимались формированием элементарных математических представлений: 8% родителей не играли с детьми в игрушки со счетом (в одном из классов таких 20% учащихся), что затрудняет усвоение учебного материала математического содержания;

- не занимались художественным творчеством, способствующим развитию мелкой моторики и служащей основой овладения письмом: 4 % родителей не рисовали с детьми (в одном из классов таких 15% учащихся); 10% не занимались лепкой;

- не занимались физическим развитием детей 12% родителей (в одном из классов таких 20% учащихся), что является одной из причин недостаточного уровня физической подготовленности детей и высокой заболеваемости.

Таким образом можно говорить, что совместной деятельности, живому общению с ребенком отводят время и уделяют должное внимание далеко не все родители. Следствием этого являются часто возникающие у первоклассников проблемы межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, поскольку необходимые социальные роли не отыграны и не усвоены.

Существенным условием успешной учебы является мотивация. Выделяют игровую, учебную и учебно-игровую мотивацию. Формирование собственно учебной мотивации происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте, причем как в учреждениях образования, так и в семье. В семье закладываются определенные жизненные установки, создаются (или не создаются) условия для формирования познавательного интереса и активной познавательной деятельности, что служит основой интеллектуального развития детей. Составляя портрет первоклассника и изучая его интересы, мы попросили родителей ответить на вопрос «Хотел ли ребенок учиться, когда шел в школу»? Нами получены такие ответы: 66% первоклассников очень хотели учиться, 31% - хотели учиться. Таким образом, 97% детей имели позитивный настрой на обучение в школе, что служит прекрасным фундаментом для формирования позиции школьника и успешного обучения. Вместе с тем, 3% детей к школе были настроены негативно. По этой причине у этих детей процесс адаптации к школьной жизни будет более длительным, будет

затруднено формирование учебной мотивации и достижение высоких учебных результатов. Такие первоклассники нуждаются в индивидуальном подходе и занятиях с педагогом-психологом.

Познавательный интерес и кругозор формируются в процессе активного познания окружающего мира, в том числе посредством общения с литературой: рассматривание книг и иллюстраций в них, слушание и чтение произведений, рассказы и обсуждение прочитанного стимулируют мыслительную деятельность, пробуждают эмоциональную сферу, развивают творческие способности.

На вопрос «Сколько приблизительно детских книг у Вас дома» родители ответили следующее: у большинства первоклассников (92%) книг в достаточном количестве, однако 8% учащихся имеют дома менее 10 книг, что явно недостаточно для формирования познавательного интереса и читательских умений. В настоящее время происходит отказ от печатной литературы в пользу электронных источников информации, снизился читательский интерес взрослых, зачастую отсутствует яркий пример родителей в чтении книг, что негативно влияет на детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Обобщив всю информацию, мы получили портрет первоклассника нашего учреждения образования: это ребенок, который посещал детский сад, проходил подготовку к школе в учреждениях дошкольного или общего среднего образования, иногда занимался дома с родителями и хочет учиться.

Вместе с тем, обнаружены следующие проблемы:

- недостаточная информированность родителей о системе дошкольного образования;
- не все родители читают детям книги и имеют дома достаточное количество детских книг;
- игры в слова, игрушки с алфавитом и счетом знакомы не всем детям: дошкольникам чаще предлагается специально организованная учебная деятельность, а не учеба в игровой и доступной форме;
- средства окружающего мира (вывески, надписи и т.д.) далеко не всегда выступают в дидактической роли для дошкольников;
- недостаточное внимание уделяется родителями физическому развитию детей;
- программным материалом дошкольного образования владеют далеко не все первоклассники;
- родители проявляют заинтересованность интеллектуальным развитием детей, при этом зачастую остаются в стороне от непосредственной деятельности ребенка, выступая в роли финансового гаранта дополнительных занятий; не всегда стремятся наладить эмоциональный контакт и партнерские отношения со своим детьми, зачастую заменяют непосредственное общение с детьми развлечением с современными гаджетами.

Это было заочное знакомство учителей начальных классов со своими учениками. Дальнейшая совместная деятельность педагогов и первоклассников обозначила проблему: не всегда полученные результаты в ходе анкетирования родителей совпадали с педагогическими наблюдениями. Так возникла идея сравнить представления родителей о знаниях, умениях и навыках детей с актуальным уровнем, выявленным посредством педагогической диагностики с использованием методик «Буквы и картинки», «Слова и картинки», «Предложения и картинки», «Текст и картинки».

На вопрос анкеты «Насколько хорошо Ваш ребенок умел делать следующее, когда шел в школу» количество совпадающих ответов родителей с результатами диагностики, проведенной педагогами, по вопросам знания учащимися букв и умения читать слова достаточно высоко: 75-85%% (в зависимости от класса). Что же касается представлений о чтении предложений, текстов и понимания прочитанного, то в этих вопросах наблюдаются существенные различия. Совпадения взглядов законных представителей несовершеннолетних и актуальных знаний находятся в пределах 50-60%%. Соответственно процент несовпадения подходов в оценке данных умений родителями и педагогами достигает 50-40%%. Полученные результаты вызывают тревогу, поскольку подобные разногласия являются основой непонимания в сфере взаимодействия «родитель-педагог» и могут служить фундаментом формирования конфликтных ситуаций.

Более детальный анализ полученных результатов обозначил и другую проблему. Выяснилось, что среди родителей-респондентов встречается немалое количество тех, кто преуменьшает знания своих детей: таких нами выявлено от 13% до 50% родителей (в зависимости от класса). Такие представления свидетельствуют о завышенных ожиданиях родителей и их неадекватной оценке детей. Ошибочное мнение родителей может трансформироваться в сознании детей и проявиться у них в виде заниженной самооценки, неуверенности и повышенной тревожности. Наряду с этим, нами отмечено и немалое количество (до 50%) тех родителей, кто преувеличивает имеющиеся к началу школьного обучения знания и умения своих детей (в одном из классов количество таких родителей достигает 87%). Завышенные представления родителей об актуальных возможностях детей являются одной из проблем взаимодействия семьи и школы, лежат в основе конфликтов между родителями и «необъективными» учителями.

Для легкой адаптации к школьной жизни и успешного овладения учебным материалом большое значение имеет и сформированная учебная мотивация. С целью исследования мотивации учения первоклассников педагогом-психологом школы использовалась методика, согласно которой ребенку нужно было закрасить кружок, если он приходит в школу, чтобы учиться, с нетерпением ждет, когда начнется урок, потому что знает, что

узнает что-то новое, интересное (учебный мотив). Если ребенку нравятся не только уроки, но и перемены, где можно поиграть с друзьями, нужно закрасить кружок и квадрат (учебно-игровой мотив). Если ребенок с нетерпением ждет, когда закончатся уроки, нужно закрасить квадрат (игровой мотив).

Полученные диагностические данные свидетельствуют, что учебная мотивация сформирована только у 7,5% первоклассников, остальные дети пришли в школу с преобладающим игровым мотивом. Эту информацию мы сравнили с результатами опроса родителей. На вопрос «Хотел ли ребенок учиться, когда шел в школу» от родителей получены такие ответы: родители 55% первоклассников считают, что их дети очень хотели учиться, 37,5% - хотели учиться. Таким образом, по мнению родителей, 92,5% детей эмоционально готовы к школьному обучению и имеют благоприятную основу для успешной учебной деятельности и только 7,5% родителей заявляют, что их дети к школе эмоционально не готовы. Очевидно существенное несоответствие родительских представлений о желании детей идти в школу с определенными нами в ходе диагностики мотивами учения. Так, из 92,5% детей, которые, по мнению родителей, хотели идти в школу истинно учебный мотив имеют только 7,5%. Большинство же первоклассников, а именно 75%, к началу обучения в школе имеют учебно-игровой мотив. Родители учащихся, имеющих учебно-игровой мотив в 86-93% случаев отмечали, что дети хотели идти в школу, при этом причину такого желания не уточняли. Зачастую, причины желания стать школьником бывают внешние: взросление, новый статус, приобретение школьных принадлежностей и т.д. Одновременно с этим, следует все-таки обратить внимание на наличие у подавляющего числа детей желания идти в школу, т.е. будущие школьники на учебу настроены позитивно и школу не отвергают. Это является психологической основой для формирования позиции школьника с ее многоуровневой структурой и разнообразными социальными связями.

Такая же диагностическая работа была проведена в нашем учреждении образования в августе 2018 года (в анкетировании участвовали 95 человек) и 2019 (93 человека). Полученные в ходе работы в разные годы статистические данные имеют различия в пределах 5%, что не искажает общей картины и позволяет обозначить имеющиеся проблемы взаимодействия семьи и школы на этапе становления первоклассника:

1. Различия в восприятии детей и их знаний, умений и навыков родителями и педагогами.
2. Немотивированные и необоснованные ожидания родителей в отношении детей.
3. Недостаточный эмоциональный контакт и недостаточное живое общение родителей с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

4. Отсутствие партнерских и устойчивых гармоничных родительско-детских отношений.

5. Недостаточная информированность родителей в вопросах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Полученные нами результаты свидетельствуют, что вопрос педагогического просвещения родителей является весьма актуальным. При всем многообразии средств массовой информации и коммуникации, уровень педагогических знаний у родителей остается недостаточным. В погоне за интеллектуальным развитием дошкольников, родители не уделяют должного внимания эмоционально-волевому развитию, забывают о необходимости тесного контакта и доверительного общения со своими детьми, что служит источником психологических проблем у детей, а со временем – и учебных неудач.

Имеющиеся результаты использованы нами для проведения педагогических советов, психолого-педагогических консилиумов, круглых столов по вопросу преемственности в работе дошкольного и I ступени общего среднего образования, родительских собраний, индивидуальных консультаций педагогов и родителей, индивидуальных занятий с детьми. Нами совместно с педагогами дошкольных учреждений разработана и активно внедряется программа по преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования, активно и эффективно на базе школы функционирует кружок по подготовке к школе «Будущий первоклассник», разработан электронный образовательный ресурс (сайт) «Школа «Золотой ключик» для будущих первоклассников и их родителей», в котором предусмотрена возможность онлайн-консультирования родителей и взаимодействие педагогов и родителей посредством форума, работает клуб «Семья». В реализации разработанных нами программ и мероприятий задействованы все участники образовательного процесса (учителя, ученики, родители), у каждого своя роль.

Полученная информация позволила определить приоритеты в работе педагогов с первоклассниками и их родителями:

1. игровые методы и приемы в работе с первоклассниками, обучение в игре и через игру;

2. психолого-педагогическое консультирование и образование родителей: ознакомление с возрастными особенностями первоклассников, условиями формирования у детей познавательной активности и учебной мотивации, являющейся залогом успешности в школе;

3. формирование ученического и родительского коллективов посредством совместной деятельности детей и родителей: привлечение к школьным мероприятиям, праздникам и развлечениям.

Особого внимания заслуживает работа клуба «Семья», заседания которого проходят 1 раз в месяц. В работе клуба принимают активное участие не только

учителя начальных классов, но и педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-дефектологи, педагоги-организаторы, медицинские работники школы. Каждое заседание состоит из трех частей:

1. Групповое консультирование по предварительным запросам родителей (ответственные – педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя начальных классов, медицинские работники).

2. Тренинг поведения и взаимодействия (ответственные – педагоги-психологи).

3. Коллективное творческое дело – совместная деятельность родителей и детей (ответственные – педагоги-организаторы, учителя начальных классов).

Такая целенаправленная и систематическая работа позволила педагогам нашего учреждения улучшить и укрепить родительско-детские отношения, свести к минимуму противоречия и разногласия в системе взаимодействия семьи и школы, причем не только на этапе становления первоклассника.

Список источников:

1. Амонашвили Ш.А. *Здравствуйте, дети!* – М.: Просвещение, 1983.
2. *Потребности. Виды потребностей* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyera.ru/potrebnosti-vidy-potrebnostey_7571.htm – Дата доступа: 12.02.2020.
3. *Семья как социальный институт* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obrazovaka.ru/obschestvoznanie/semya-kak-socialnyy-institut-priznaki.html#ixzz6EcaMr> – Дата доступа: 10.02.2020.
4. *Семья как социальный институт* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://socialworkstud.ru/podrobnyj-konspekt-lekcij-po-socziologii/189-semya-kak-socialnyj-institut.html> – Дата доступа: 12.02.2020.

Зауорова Э. В., Терещенко В. А., Кевля Ф. И.
СЕМЬЯ В ЖИЗНИ ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация: Женская преступность вызывает особую обеспокоенность российского общества и государства. У осужденных женщин, отбывающих лишение свободы, отмечается отрицательное отношение к семье и семейным отношениям. Необходима специально организованная коррекционно-воспитательная работа в этом направлении.

Ключевые слова: семья и ее роль, осужденные женщины, места лишения свободы, особенности восприятия семейных отношений.

Abstract: Women's crime is of particular concern to Russian society and the state. The convicted women, serving their imprisonment, noted the negative attitude of the family and family relations. We need specially organized correctional and educational work in this direction.

Key words: family and its role, convicted women, places of imprisonment, peculiarities of perception of family relations.

Семья – это сообщество, основанное на браке супругов (отца, матери) и их холостых детей (собственных и усыновленных), связанных духовно, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Семья создается на основе брака, кровного родства, усыновления, а также на других основаниях, не запрещенных законом и таких, которые не противоречат моральным основам общества [3].

Существующая общепринятая типология делит семьи на благополучные и неблагополучные. Благополучная семья – это полная семья, в состав которой входят два родителя и дети. В благополучной семье обязательства, возложенные на ее членов, выполняются добровольно и качественно, поддерживаются моральные основы и ценности. Неблагополучная семья – это семья с низким статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. К неблагополучным семьям могут относиться: «алкогольные» семьи, конфликтные супружеские союзы и т.д. Такие семьи не могут способствовать гармоничному развитию детской психики и личностных качеств, а, наоборот, препятствуют формированию у них нормального поведения и могут привести к трудновоспитуемости и деформации личности.

Большинство женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, провели свое детство или имели проблемные отношения в семье. Так, по состоянию на 1 сентября 2019 года в учреждениях уголовно-исполнительной системы содержалось 536 760 человек, из них около 43 тысяч женщин, в том числе 34 тысячи осужденных, находящихся в исправительных колониях,

лечебных исправительных учреждениях и лечебно-профилактических учреждениях. По данным исследований от 50 до 75% женщин, отбывающих наказание в тюрьмах, не имеют семьи, более 10% лишены родительских прав [4].

Исправление осужденных женщин в процессе исполнения наказания является одной из важнейших задач, стоящих перед соответствующими учреждениями ФСИН России, особенно в плане формирования у них положительного образа семьи и семейных отношений. В связи с этим женская преступность вызывает особую обеспокоенность российского общества и государства. К сожалению, в местах лишения свободы отбывают наказание лица женского пола наиболее в социальном плане запущенные и имеющие устойчивую девиацию поведения. Значительная часть их имеет определенную криминальную специализацию. Факторами десоциализации, в первую очередь, являются общее отрицательное влияние семьи, проявления жестокости ее членов, а также грубость в домашнем общении, что способствует формированию склонности к совершению преступлений.

В историях жизни осужденных женщин мы часто находим дефицит постоянных семейных отношений, либо чрезмерно трудные взаимоотношения. Это приводит к тому, что в своей последующей жизни они почти не заводят дружбу, также особые трудности они имеют в установлении любовных отношений. Женщины ориентированы на эмоциональное восприятие реальности, поэтому в качестве мотива совершения преступления может выступать ревность по отношению к другим людям или демонстрацией себя. Поэтому причины следует искать в семейных ситуациях и в особенностях осознания семьи осужденными женщинами.

Семья, семейные отношения были и остаются объектом изучения, это обусловлено огромным ее значением как социального института. Проблемой изучения феномена семьи и его осознанием в зарубежной психологии занимались М. Боуэн, Р.А. Леви, К. Левин, Г.В. Спаниер, А. Эллис. Изучением семьи и его осознанием в отечественной психологии занимались А.Ю. Агафонов, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.В. Гребенников, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер. В пенитенциарной психологии этой темой занимались В.Л. Васильев, А.С. Михлин, В.Ф. Пирожков. Изучением особенностей осужденных женщин занимались Ю.М. Антонян, В.А. Внуков, Т.Н. Волкова, М.Н. Гернет, В.А. Серебрякова, Е.В. Середина, П.Н. Тарновская, И.Я. Фойницкий.

У осужденной женщины чаще всего образ семьи имеет отрицательную направленность, так как он закладывается еще в детском возрасте, где чаще всего и не было позитивного примера семейной жизни. В связи с этим в местах лишения свободы необходимо осуществлять деятельность по формированию положительного образа семьи и семейных отношений у осужденных женщин, так как наибольшей ценностью для большинства женщин являются семейные

отношения, отношения с детьми и родителями. Основная нагрузка в данном направлении находится на начальниках отрядов, пенитенциарных психологов и социальных работников исправительного учреждения.

Так, установление социально-полезных связей посредством писем, телефонных звонков, предоставлением внеочередных свиданий, временных отпусков для осужденных окажет положительное воздействие на картину мира женщины, поддержание отношений с людьми, находящимися вне мест лишения свободы, поможет как в моральной, так и в материальной готовности к выходу на свободу. При этом особенное внимание необходимо уделить тем женщинам, которые имеют детей (такие дети могут быть склонны к девиантному поведению), проводить беседы по развитию их образованности в данном вопросе, формировать навыки и умения на понимание нужд и потребностей своих детей, развивать материнские чувства, дочерний долг, общую ответственность женщины в семье.

Важно осуществлять работу по формированию ценностных ориентаций личности («семья», «материнство», «здоровье», «долг», «ответственность» и др.), работать с деструктивными формами и стратегиями поведения в форме анализа, «проживания» ситуации, разбора трудных жизненных ситуаций (функциональная неполнота и семенное неблагополучие, выражающееся в ее маргинализации - алкоголизм, наркомания, преступность, физическое или психологическое насилие, тяжелое материальное положение семьи т.д.). Желательно организовывать круглые столы, часы вопросов и ответов как групповые формы работы по семейному воспитанию, основанные на обсуждении конкретных вопросов, связанных с укреплением и охраной семьи, обменом мнениями. В мероприятии могут принимать участие не только сотрудники исправительного учреждения, но и медицинские работники, общественные организации (пенсионный фонд, наркологический диспансер, центры семьи и детства и др.).

Позитивные формы взаимодействия можно демонстрировать в виде просмотра кинофильмов или другой видеопродукции, чтением книг и специально подобранной литературы, так как они могут не только рассказать, но и показать в живой и доступной форме освещаемую проблему. Данная деятельность поможет в определении жизненного пути, формировании правильных семейных отношений на ближайшее время, а также построению долгосрочных планов своей семейной жизни.

У лиц, осужденных к длительному лишению свободы, проблема планирования своего будущего, дальнейшей жизни, перспектив становится наиболее актуальной. Это происходит в связи с тем, что при длительных сроках лишения свободы у осужденных происходит ослабление или разрушение социально-полезных связей, появляются мысли о том, что наказание назначено несправедливо, а процесс их дальнейшей ресоциализации значительно

усложняется. Все это приводит к тому, что в дальнейшем, после освобождения, у человека возникают трудности с адаптацией к жизни в социуме и в итоге он повторно может совершить преступление [2].

При организации коррекционно-воспитательной работы с осужденными женщинами нужно учитывать особенности их характера, нервной системы, сложившимися взаимоотношениями с окружающими, их интересы и многое другое. Ю.М. Антонян у данной категории осужденных отмечает такие психические состояния, как повышенная тревожность, стресс, подавленность, разочарование. Лишение свободы представляет для них эмоциональный удар [1]. Женщины отличаются тем, что они острее и болезненнее реагируют на поощрения и наказания, конфликты и неприятности, но при этом имеют хорошую приспособляемость к изменяющимся обстоятельствам. Знание особенностей личности осужденной женщины поможет правильно и наиболее эффективно выстроить коррекционно-воспитательную работу в этом направлении.

Таким образом, отбывающие наказание в учреждениях ФСИН России осужденные женщины имеют устойчивую девиацию поведения. Многие исследования подтверждают, что девиация поведения исходит из семейных отношений, поэтому в местах лишения свободы, где отбывают наказание осужденные женщины необходимо проводить коррекционно-воспитательную работу, направленную на правильное восприятие ими образа семьи, формирования у лиц женского пола позитивного отношения как к семье и материнству, так и к образу женщины в целом.

Список источников:

1. Антонян Ю. М. Преступность среди женщин. М., 1992. 256 с.
2. Зауторова Э. В. Особенности жизненных планов осужденных // *Культура. Наука.* 2019. №1 (50). С.115-119.
3. Кравченко А. И. Семья и брак // *Социология: Учеб. пособие / СПбГУАП. СПб., 2001. 104 с.*
4. Степанова И. Б., Явчуговская Т. М. Особенности криминологической характеристики личности преступниц // *Вестник Ивановского государственного университета.* 2001. № 4. С. 20-30.

Захаров К. П., Кунина О. О., Кузнецова Т. Ф., Степанова В. А.
РУССКАЯ НАРОДНАЯ ВЕЧЕРИНА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
СОБЫТИЕ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Статья раскрывает потенциал русской народной традиции для развития спонтанных внутренне мотивированных действий старших дошкольников и описывает процессы самоорганизации больших разновозрастных сообществ старших дошкольников при подготовке и проведении образовательного события русская Вечерина, которая явилась итогом программы повышения квалификации ДОУ № 4 г. Бокситогорска Ленинградской области «Новые формы культурно-досуговой деятельности старших дошкольников»

Ключевые слова: русская народная традиция, образовательное событие, русские народные игры, танцы, забавы, самоорганизация, внутренне мотивированное действие

Abstract: The article reveals the significance of the Russian traditions for the development of internally motivated actions of older preschoolers. The article describes the processes of self-organization of large communities of older preschoolers in the preparation and holding the educational event "Russkaya Vecherina", which was the result of the continuing educational program "New forms of cultural and leisure activities of older preschoolers " for DOU No. 4 in Boksitogorsk, Leningrad Region.

Key words: Russian tradition, educational event, Russian folk games, dance, game, self-organization, internally motivated action

Мы задумывали данное образовательное событие – «Вечерина» – для старших дошкольников с целью показать педагогической общественности Бокситогорска какие возможности таит в себе русская традиционная культура для развития свободной двигательной активности дошкольников как вовлеченных в образовательную программу, так и участвующих в ней впервые, а также наглядно продемонстрировать, что процессы самоорганизации свойственны старшим дошкольникам в значительно большей степени, чем это принято считать.

Ярких образовательных событий в жизни дошкольника немало и каждый детский сад старается сделать что-либо особенное, чтобы порадовать своих питомцев. В рамках программы повышения квалификации ДОУ № 4 г. Бокситогорска Ленинградской области «Новые формы культурно-досуговой деятельности старших дошкольников» мы решили уделить внимание русской традиции и в итоге провести образовательное событие русская Вечерина. Прежде чем приступить к Вечерине, как к будущему яркому образовательному событию,

мы с воспитателями решили сами разобраться с термином «образовательное событие» в культурно-досуговой деятельности дошкольников [2].

В итоге получились следующие характеристики, которые полностью соответствуют культурно-антропологическому подходу [1]:

1. В ходе подготовки и реализации этого действия, люди в нем участвующие, должны меняться и эти изменения можно увидеть, отследить, зафиксировать.

2. Это действие должно содержать элементы непредсказуемости, у его участников должен быть выбор.

3. Все участники этого события должны находиться в субъектной позиции, то есть ощущать себя творцами того, что будет происходить.

4. Для реализации этого события нужна избыточная образовательная среда (в нашем случае танцевальное, игровое пространство).

5. Для организаторов Вечерины важно состояние творчества, куража, креативности, которой они будут «заражать» своих воспитанников.

В своем подходе к образовательной среде как к «третьему педагогу» мы опирались на анализ систем оценки качества образования в дошкольных образовательных учреждениях с использованием ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) – инструмент оценки качества образовательной среды в детском саду (шкала – взаимодействие) [9].

Мы наблюдали за нашими детьми в условиях спонтанной активности и использовали «шкалы наблюдений», в которых указаны поведенческие индикаторы детского развития, так как приоритетными в дошкольном возрасте являются не столько «школьные» умения, сколько достижения в социальной и коммуникативной сферах, в сфере активности, инициативности и самостоятельности ребенка [7, 10]. Нами использовались педагогические диагностики в начале и в конце программы, определяющие «социально-коммуникативное развитие», «социальная активность в народном празднике», а также социометрическая методика «Два домика», где для нас были важны два показателя – уровень благополучия взаимоотношений группы и коэффициент сплоченности группы.

Участниками данного образовательного события стали воспитанники старшей и подготовительной группы ДОО № 7 г. Бокситогорска, учащиеся 1-го класса (выпускники этого детского сада), а также дети подготовительных групп четырех детских садов г. Бокситогорска. Всего в Вечерине участвовало 110 дошкольников, 22 школьника и 12 взрослых (воспитателей, учителей, организаторов). Действие происходило в большом фойе дворца культуры и длилось чуть более часа.

Описание Вечерины мы будем сопровождать высказываниями воспитателей, которые взяли из их рефлексивных эссе после проведения Вечерины и реализации программы. В этих цитатах хорошо прослеживаются

характеристики образовательного события, перечисленные выше и те изменения которые происходили в детях и воспитателях в ходе его подготовки и проведения.

Действия детей в народных танцах, играх регламентируются только внешними условиями, оставляя им возможность внутренне мотивированной деятельности. Мы не заставляем ребят танцевать или играть. Они делают это по собственному желанию и формат «Вечерины» позволяет создать такие условия, такую среду.

Конечно, Вечерина в детском саду сильно отличается от настоящей вечерины, которая еще бытует в отдельных регионах России. Отличается в первую очередь тем, что преследовала совершенно иные цели – это было пространство, где познакомились друг с другом юноши и девушки, а маленькие дети на Вечерины даже не допускались. Но формат Вечерины нас привлек тем, что на ней создавалось танцевальное и игровое образовательное пространство (среда) в котором все участники действовали свободно, то есть их действия имели внутреннюю мотивацию, а совместные коллективные действия, выполняемые синхронно под общую музыку, песни, общие движения невольно заражали участников и вовлекали их в танцы, игры, забавы. Тем самым создавалось сообщество детей и взрослых с элементами самоорганизации, когда никто не знает, в какое русло «повернёт» Вечерина, какая игра (танец, забава) будет сыграна, сколько она будет длиться по времени и кто будет ее участником.

Мы захотели смоделировать именно эти элементы русской Вечерины. Но для этого нам нужно было подготовить дошкольников и взрослых, разучить с ними русские народные игры, танцы и забавы, что мы и делали на протяжении пяти занятий. Занятия с детьми проводили два педагога, которые реализовывали программу повышения квалификации. При этом мы занимались с каждой группой детей в отдельности, но иногда объединяли по 2-3 группы вместе. Воспитатели присутствовали, участвовали, но в основном наблюдали за детьми.

Аутентичный фольклорный материал мы брали из сборника Покровского Е. А. [6] и Гиляровой Н. Н. [7, 10] и опираясь на собственный опыт преподавания русского фольклора для детей дошкольного возраста, а также на опыт наших коллег [4, 3].

Перед нами стояла задача – насытить будущее образовательное пространство знакомыми для ребят действиями, чтобы у них была возможность выбора. Весь известный нам материал мы разбили на три блока – 1) игры; 2) танцы, 3) забавы. Конечно, можно как углублять каждый блок до бесконечности, так и увеличивать их численность. Например, добавить блок «Песни», «Театр» и др. Но перед нами были временные рамки, поэтому мы ограничились этими тремя блоками.

Из игр мы взяли несколько круговых – «Баба шла-шла-шла...», «Дударь», «Ловата», «Водяной», «Воробейка», «Как у дяди Трифона»; хороводных – «Золотые ворота», «Тетера шла...», «Ручеек» и «суетных» – «Суета-сует», «Ребята шли по лесу» (вариант – «Шел козел дорогою...»), «Суп варить».

Особое внимание мы уделили «суетным» играм (для более старших ребят есть аналог – игра «Молекулы»), которые с одной стороны быстро прижились среди детей, а с другой стороны выступили «лакмусовой бумажкой» их свободы, их способности действовать спонтанно, непредсказуемо, уметь самоорганизовываться, быстро взаимодействовать со своими товарищами в зависимости от команд ведущего. Мы вели наблюдения за детьми, оценивая их активность в начале и в конце, на самой Вечерине. Многие из этих игр описаны в методической литературе и известны среди воспитателей и педагогов, поэтому с этим блоком мы справились быстро. Конечно мы не брали молодежные игры, которые бытовали на русских вечерах, учитывая возраст наших будущих участников.

«Народные игры, в которые мы играли вместе с детьми учат детей сотрудничать друг с другом, договариваться между собой, не загордиться своими победами, но и не расстраиваться от неудач. В игре у детей проявлялись яркие качества, индивидуализм, а также и элементы коллективизма, общинности, которые лежат в основе любой народной традиции» (восп. Н.Е. Торопыгина).

С танцевальным блоком дело обстояло сложнее. В детском саду есть музыкальные занятия, на которых с детьми разучивают некоторые танцевальные движения, но мы использовали другую методику.

Во-первых, мы брали только круговые танцы – «Парочка», «Марийская», «Казачок», «Во саду ли, в огороде», «Вальс Дружбы», в которых пары стоят по кругу (мальчики спиной в центр круга) и после одного колена (танцевального движения) девочки переходят к другому партнеру по часовой стрелке.

Во-вторых, в танцах участвовали только желающие. Показывалось движение, из ребят выбирались пары (как правило, четыре), которые легко повторяли его. А затем, после того, когда танец «пошел» и было сделано несколько смен, всем участникам предлагалось выбрать себе нового партнера из тех, кто еще не участвовал. При этом мы не настаивали, чтобы каждый смог найти себе пару, иногда дети не смогли договориться и тогда приглашающий оставался вне танцевального круга и ждал нового приглашения. Но большинство приглашенных вставало в круг, который расширялся и танец продолжался.

И в третьих, мы не настаивали на правильности выполнения танцевального действия, не ругали ребят, но и не хвалили, мы просто радовались их успехам. Однако, к началу Вечерины все дошкольники хорошо

танцевали, а музыкальные работники других ДООУ удивлялись, как нам удалось научить их всех танцевать?!

«Мы не тащили детей силой в хоровод, игру или пляску, не заставляли петь, но мы делаем все, чтобы они захотели это делать сами. Мы не ругаем ребят за неверно выполненное движение в танце, а поощряя за успехи (а они есть у каждого ребёнка), терпеливо ждём, когда малыши справится сам (а это может произойти нескоро)» (восп. Н.Е. Торопыгина).

К танцевальному блоку мы добавили хороводы, карагоды и шин. Нужно сказать, что умение «держат» круг, водить хороводы формируется именно к старшему дошкольному возрасту и является своеобразным мерилем готовности детей к самоорганизации в танцевальном пространстве. Карагод (или наберуха) стала очень популярной среди детей (да и взрослых) и иногда набор доходил до десяти человек. При этом практически все дети вовлекались добровольно в это действие. Если мы объединяли несколько групп, то одновременно заводилось несколько карагодов (до 3-4). Это было важно для нас, так как на Вечерине наши дошкольники не должны были испугаться незнакомых детей из других детских садов. Также очень популярна среди ребят была игра-танец «Столбушка», в которой дети могли играть до 20-30 минут.

«Больше стала знакомить детей с новыми хороводными играми, играми на общение без слов, на внимание к другому. Поняла, какое большое значение имеют в воспитании детей все виды народного творчества, многие из которых давно забыты» (восп. Гарусова Н. М.).

В блоке «забавы» мы использовали несколько игр из разряда молодецкие забавы. Правда, в них наравне с мальчиками принимали участие и девочки, но это особенности возраста. Возьмем, к примеру, забаву «Кушак». Рассказывается история про некоего Потыку, который был очень силен, но силой своей пользоваться не умел, а только все ломал. И так продолжалось до тех пор, пока он не вышел в чисто-поле, не увидел дуб могучий, который не то что сломать, а даже сдвинуть с места не смог. А на дубу сидел ворон, который обратился к Потыке с такими словами: *«Экий ты Потыка дурень, что ты силой меряешься с теми, кто тебе сдачи дать не может. Ты выбери себе заединщика, примерно равного тебе по силе и ловкости, с ним и силой меряйся».*

«Потыка» берет кушак, им помахивает и кому-то из ребят кидает его. Затем происходит состязание, кто кого перетянет. В конце – обязательно обнимаются, а победитель идет искать нового заединщика. Когда ребята освоились, в круг могут выходить несколько заединщиков. Эта забава очень нравится дошкольникам и они могут подолгу в нее играть. Следующие – «Полено», «Канат», «Лапоть», «Коврик», «Блошки». Эти забавы описаны в методической литературе и мы не будем останавливаться на их проведении и особенностях, которые нужно учитывать организаторам [6, 7, 9].

«Народные забавы очень понравились нашим детям и мы их использовали в группе, на прогулке. Особенно – «Кушак» и «Полено»» (восп. Румянцева Л. В.)

Проведя занятия, научив дошкольников и воспитателей играм, танцам, забавам, мы заложили основу будущей Вечерины, сформировав избыточную среду. Если играть во все игры, танцевать все танцы и проводить все забавы, хотя бы по несколько раз, то на это понадобилось 3-4 часа. Конечно, без увлеченности воспитателей, которые в своей работе стали уделять этим блокам особое внимание, нам не удалось бы достичь такого хорошего результата.

«В работе с детьми стала больше внимания уделять культуре русского народа. Познакомила ребят с русскими народными песнями. Теперь дети не только их знают, но и сами с удовольствием поют. С большим желанием играют в народные игры. Их включаю в организованную образовательную деятельность и в свободное время. Огромный интерес появился к народным праздникам, стараюсь знакомить с ними своих воспитанников» (восп. Лонь С. Ю.).

Вместе с воспитателями мы разработали сценарный ход «Вечерины», но оставили за собой право менять его по своему разумению в зависимости от ситуации. Игры, танцы, забавы мы будем показывать сначала с ребятами из нашего детского сада, а потом привлекать желающих. Всем взрослым дана установка-просьба – только руководить детьми (то есть водить руками, а не голосом – это важно). Родители могут привлекаться на любом этапе по их желанию.

В результате получился следующий сценарий:

1. Общий круг – приветствие всех., песня воспитателей.
2. Хоровод – «Через маленьку ту речку...»
3. Шин – «улитка» – «капустка» – двойки (четверки).
4. Суетные игры (двойки – «кружа», тройки – «воротца», четверки – «карусель» и др.)
5. Игра – «Баба шла-шла-шла...» («Золотые ворота...»)
6. Танец – «Во саду ли в огороде...»
7. Карагод-наберуха – «В карагоде мы были...»
8. Вальс дружбы, танцуем каждый раз с разным партнером, при этом знакомимся.
9. Танец – «Марийская» (малый круг, потом расширяем круг, если нужно – двойной, тройной и т.д.)
10. Игра – «Суп варить...».
11. Игра – «Ребята шли по лесу...» (с привлечением родителей)
12. Общее окончание – спонтанный танец в парах (кадриль, вальс, парочка), общий круг и прощальные частушки.

И вот настал день Вечерины. Все собрались в просторном фойе и расселись по большому кругу. В нашем распоряжении были микрофоны – у ведущей и у гармониста (2-го ведущего). Ребята и воспитатели нашего детского сада были в народных костюмах, что делало проведение Вечерины настоящим народным праздником.

«Жизнь ребенка в детском саду нельзя представить без веселого досуга, без развлечений и праздников. Участвуя в данной программе дошкольники, реализовали потребность в движении, могли проявить инициативу, активность, ловкость и сообразительность» (Козлова Е. С., Антонова Е. В.).

Вечерина прошла на одном дыхании. Больше всего волновались воспитатели. Их волнения были понятны – как дети справятся с играми, танцами, забавами, не испугаются ли других ребят, взрослых, родителей?!

Опасения были напрасны, их воспитанники со всем справились. Интересна была реакция гостей, которые были у нас двух категорий. Первоклассники соседней школы занимались в прошлом году по этой программе, когда были в подготовительной группе. Прошел почти год и вот они опять в общем кругу, танцуют, веселятся, как будто и не было перерыва.

А другая категория ребят – подготовительные группы соседних детских садов, которые вместо прогулки пришли к нам на Вечерину. Наблюдать за ними было очень интересно. *Первое*, что стоит отметить, народные гуляния завораживают, можно даже ничего не делать, а просто смотреть за тем, как веселятся другие и при этом радоваться. Им всем было интересно. *Второе*, более половины из них легко включились в общие действия так, как будто они это уже делали. Хотя мы точно знали, что народную традицию в таком виде ни в одном детском саду не преподносили. Мы считаем, что это своего рода генная память прошлых поколений наших бабушек и дедушек, которые еще сто лет назад (всего четыре поколения) были живыми свидетелями таких же народных гуляний.

«Дети проявляют большой интерес к русской культуре, ведь это идёт от дедушек и бабушек, через все поколения» (восп. Гарусова Н. М.).

Успех этого события обусловлен многими факторами, но главный из них – нужно больше доверять нашим старшим дошкольникам, нужно создавать в ДОО различные образовательные среды, в которых ребята будут проявлять активность, самостоятельность, будут учиться взаимодействовать друг с

другом, совершать совместные действия и получать от этого радость, удовольствие.

«Происходил какой-то настоящий русский народный праздник впервые в таком масштабе. Ребятам предлагалось «прожить» его, став главными участниками, воспринять в первую очередь эмоционально, через сферу их чувств и подчувств. В проведении этой Вечерины для нас важно было не сколько то, что произойдёт с детьми, т. е. какую песню споют или послушают, в какую игру сыграют, какой танец станцуют или о чем услышат рассказ, а важно то, как они это воспринимают, насколько нами (ведущими и воспитателями) создана атмосфера творчества, открытости детей и взрослых для проведения этой Вечерины» (Торопыгина Н. Е.).

Подводя итоги нашей программы, мы попросили воспитателей высказать свое мнение. Часть из них представлены выше. Все воспитатели отметили тот факт, что нам удалось создать образовательное пространство, развивающую среду и у нас получилось настоящее образовательное событие, которое полностью удовлетворяет нашим критериям.

Но появились и незапланированные свойства. Мы не ставили перед собой задачу привить нашим дошкольникам чувство любви к Родине, Малой Родине, народным традициям, но это отмечают многие воспитатели.

Так воспитательница Лонь С. Ю. пишет, что Вечерина *«создает атмосферу доброжелательного отношения дошкольников друг к другу, позволяет растить их общительными, добрыми, любознательными, инициативными, стремящимися к самостоятельности и воспитывает у детей гордость за русский народ, пробуждает чувство любви к своей Родине».*

Воспитательница Румянцева Л. В. считает, что особенно *«в наше время необходимо приобщать детей к русскому народному творчеству, играм, песням, быту, чтобы дети больше играли на улице и в помещении и чтобы меньше их тянуло к разрушительным действиям и компьютерам».*

В ходе реализации всей программы изменились многие воспитатели, а некоторые даже сделали для себя открытие, как это произошло у Торопыгиной Н. Е. – *«Я сделала открытие, узнав о том, что эти игры, песни, хороводы наших бабушек, дедушек до сих пор живут в нашей памяти. Но ещё больше удивило и обрадовало меня большое желание участия в этих играх не только взрослых, но и наших детей. Поразило меня, что в народных играх большую роль занимают отношения между полами. Это настоящая школа*

воспитания будущих мужчин и женщин, будущего мужа и жены, что очень актуально в наши дни. Я думаю, что наши ребята, прошедшие такую школу в детстве, став взрослыми и создав свои семьи, будут достойными продолжателями традиций своего народа».

Хочется отметить, что дети разных детских садов практически не собираются вместе, а мы провели три Вечерины в г. Бокситогорске. Описываем мы только первую, динамика проведения таких образовательных событий интересна, но это тема другого исследования.

Таким образом, можно утверждать, что Вечерина стала настоящим образовательным событием, готовясь и участвуя в котором изменились и дети, и взрослые. Изменения в поведенческих индикаторах, которые фиксировались у детей, наглядно показывают рост их достижений в социальной и коммуникативной сферах. Во всех группах повысился уровень благополучия взаимоотношений группы (стал высоким) и коэффициент сплоченности группы (0,6-0,7). Дети научились взаимодействовать в ситуациях спонтанной активности, сдерживать свои эмоции, побуждения, стойко принимать свои неудачи и сорадоваться успехам других, значительно улучшился микроклимат в детских группах.

Список источников:

1. Генисаретский О. И. Культурно-антропологическая перспектива // Иное. Хрестоматия нового российского самосознания. – М.: Аргус, 1995
2. Зацепина, Мария Борисовна. Культурно-досуговая деятельность в детском саду : программа и метод. рекомендации : для занятий с детьми 2-7 лет / Зацепина М. Б. - М. : Мозаика-Синтез, 2005
3. Коваленко Е. Ю. Социокультурное развитие детей дошкольного возраста посредством изучения родного края и приобщения к народной культуре // В сборнике: Дошкольное образование: опыт и перспективы развития Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. 2017. С. 54-57
4. Народная культура и традиции [Текст] : занятия с детьми 3-7 лет / авт.-сост. В. Н. Косарева. - Волгоград : Учитель, 2011
5. Народный календарь. вып. 1-2 [Звукозапись] : песни народных праздников и обрядов / исполн. Фольклорные ансамбли ; [авт. коммент.] Н. Гилярова. – Москва : Мелодия, 1989
6. Покровский, Егор Арсеньевич. Детские игры : Преимущественно русские / Е.А. Покровский. - М. : Изд. центр "Терра" : Кн. лавка-РТР, 1997
7. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2015
8. Сокровищница Русской Земли [Текст] : музыкально-этнографическое описание народных традиций Калужского края : со звуковым приложением : к 150-летию Московской консерватории / [М. С. Альтигулер и др. ; науч. ред. Н. Н. Гилярова] ; Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. - Москва : Музыка, 2015

9. Сравнительный анализ российского и зарубежного опыта по формированию и реализации государственных программ в сфере развития образования [Текст] : монография / Д. Ю. Гужеля [и др.]. Москва : Дашков и К⁰, 2015
10. Щетинина А. М., Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учеб. пособие / А. М. Щетинина; Федер. агентство по образованию, Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. - Великий Новгород : НовГУ, 2004. – с. 132

Зинченко А. А., Андреев Л. А., Андреева М. А.

СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРЕДПОЧИТАЕМЫМИ ИМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ

Аннотация. Целью исследования было выявить возможную взаимосвязь между методами воспитания ребенка в семье и способами совладания со стрессовыми ситуациями.

Ключевые слова: младшие школьники, копинг-стратегии, семейная ситуация, враждебность, агрессивность

Abstract. The purpose of the study was to identify a possible relationship between methods of raising a child in a family and ways of coping with stressful situations.

Keywords: primary school children, coping strategies, family situation, hostility, aggressiveness

Копинг-стратегии – необходимый элемент поведения, определяющий реакции человека в стрессовых условиях.

В последнее время получено много данных об особенностях реакций организма в ответ на изменение внешних условий, что привело к изменению представлений о многих процессах. Например, пришлось отказаться от термина гомеостаз, поскольку он включает предположение о том, что изменения в организме всегда заканчиваются переходом к некоему идеальному состоянию для всех систем организма. Выяснилось, что в реальности организм предсказывает будущие затраты на необходимое поведение, и согласовывает все системы таким образом, чтобы достичь нужного состояния минимальными затратами. Этот тип реакции называется аллостазом, то есть достижением состояния необходимой активности через минимальные затраты [10].

Модель аллостаза иллюстрируется выражением «поддержание стабильности через изменение». Она предполагает, что целью регуляции является не постоянство, но приспособление к определенным внешним условиям. Это приспособление требует эффективной регуляции, что предполагает минимизацию цены приспособления и предвидение возможных ошибок. Эта цена называется аллостатической нагрузкой. Следовательно, информация используется для предсказания последствий тех или иных воздействий и приспособления к встрече с этим воздействием. Таким образом, при аллостазе каждый параметр внутренней среды организма не соответствует идеальному уровню, но является результатом предвидения изменений и подгонки под эти изменения с целью соответствия внутренней среды предполагаемой активности.

Если в концепции гомеостаза для каждого параметра был лишь один единственный путь восстановления идеальной величины, то концепция аллостаза утверждает множество путей адаптации к конкретным условиям. Это

не низкоуровневый механизм восстановления предыдущего состояния системы, но целостная ее реакция, которая направляется активностью центральной нервной системы с целью эффективного приспособления к изменившимся условиям среды (Sterling, 2003).

Угроза благополучию, физическая или психологическая, является типичным компонентом жизненного опыта. Однако люди существенно отличаются как по частоте переживания стрессовых жизненных событий, так и по ранимости или устойчивости к ним. Стрессовый ответ представляет собой активацию нейробиологических систем, которые помогают сохранять жизнеспособность при сверхсильном воздействии путем аллостаза. Несмотря на то, что стресс необходим для выживания, влияние частых физиологических стрессов может увеличивать риск будущих физических и ментальных проблем (Gunnar, Quevedo, 2007).

Если аллостаз – это предсказание, то и выбор копинг-стратегий должен быть связан с предсказанием эффективного выбора в сложной ситуации. Известно, что в значительной мере в младшем школьном возрасте выбор стратегий реакции в той или иной ситуации определяется навыками, полученными ребенком в семье. Можно предположить, что чем благополучнее семья, тем более вероятно, что ребенок будет выбирать самые эффективные стратегии совладания со стрессом.

Анализируя различные способы совладающего поведения, исследователи выделяют эффективные, например, решение проблем или поиск поддержки, и не эффективные, например, уход от проблемы или отрицание самой проблемы [3].

В настоящее время разные авторы выделяют до 400 видов копинга (Skinner, Zimmer-Gembeck, 2007). Более того, классифицируют копинг по множеству направлений: это может быть решение внешних или внутренних проблем, или проблемноцентрированный и эмоциентрированный копинг (Lazarus, 1993); изменение окружающего или приспособление к нему (Brandtstadter, Renner, 1990); вовлечение в стрессовые взаимодействия или изоляция от них (Connor-Smith et al., 2000).

Не смотря на различия в теоретических подходах и измерениях, концептуальный и эмпирический анализ привел к уменьшению групп копинг-стратегий (около 12), обобщающих все многообразие.

Дети обучаются преодолевать стресс, наблюдая за поведением родителей в подобных ситуациях []. Очевидно, что если родители не умеют адекватно реагировать в стрессовой ситуации, то и жизнь в семье трудно будет назвать благополучно. Семья часто встречается с тяжелыми обстоятельствами, и не умеющие решать проблемы родители будут доводить ситуации до слишком тяжелых, и в эти обстоятельства будут включены дети.

Именно поэтому целью данного исследования стало сопоставление семейной ситуации с выбором копинг-стратегий детьми младшего подросткового возраста.

Материалы и методы

В исследовании принимали участие 28 младших школьников из полных семей в возрасте 10 – 12 лет, из них 16 девочек и 12 мальчиков.

Были применены две методики: кинетический рисунок семьи [3] и оценка копинг-стратегий []. Кинетический рисунок семьи позволяет выявить 5 шкал: благоприятная семейная ситуация, тревожность в семье, конфликтность в семье, чувство неполноценности в семейной ситуации, враждебность в семейной ситуации.

В методике копинг- стратегий И. М. Никольской и Р. М. Грановской [3] применялся вариант опросника для младших школьников. В нем выделяется 9 стратегий, которые с большей вероятностью используют дети восьми-двенадцати лет в ситуациях напряжения и стресса. Методика предлагает ребенку сначала отметить стратегии, которые он реально применяет, а затем те, которые считает эффективными.

По результатам рисунка семьи было определено, что у 56,3% детей отмечается благоприятная семейная ситуация, в 37,8% случаев дети испытывают тревогу дома, у 36% детей отмечается конфликтность в семье, 27,8% детей испытывают чувство неполноценности в семье и 27,2 % ощущали враждебность семейной ситуации. Поскольку у одного ребенка могло наблюдаться более одного изучаемого параметра в семье, то общее число процентов превышает 100%.

Был проведен корреляционный анализ всех шкал методики рисунок семьи и методики, направленной на оценку копинг-стратегий. Шкала «благополучие» не дает значимых результатов ни с одним из методов копинг-стратегии. Однако шкала «Враждебность в семейной ситуации» с высоким уровнем значимости коррелирует с копинг-стратегией «агрессивное и аффективное реагирование» ($r=0,56$, $p \leq 0,001$). Таким образом, враждебность в семье предопределяет агрессию как копинг стратегию у ребенка.

Выводы по второй главе

1. Шкала «благополучие в семье» в рисунке семьи не коррелирует значимо ни с одним из показателей копинг-стратегий.
2. Шкала «Враждебность в семейной ситуации», напротив, демонстрирует очень высокую связь с копинг-стратегией «Агрессивное и когнитивное реагирование»

Список источников:

1. Глозман Ж.М., Винникова Л.М. Детско-родительские отношения как фактор личностного и социального благополучия ребенка // СДО. 2012. №2. С. 231.

2. Истратова О.Н., Болясова Н.С. Роль семьи в становлении защитного поведения младших школьников // *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 12. С. 78.
3. Комплект диагностических методик для психодиагностики детей, имеющих особенности развития: учебно-метод. пособие / сост.: Н. А. Разнадежина. –Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа–Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2017.
4. Кривощев С.Г., Белишева Н.К., Николаева Е.И., Вергунов Е.Г., Мартынова А.А., Ельникова О.Е., Пряничников С.В., Ануфриев Г.Н., Балиоз Н.В. Концепция аллостаза и адаптация человека на севере// *Экология человека*. 2016. № 7. С. 17-25.
5. Николаева Е.И., Япарова О.Г. Ребенок свой и чужой. Ребенок в родной и приемной семье: проблемы и их решение. Москва: Мой учебник, 2013.
6. Николаева Е.И., Анжиганова О.Р. Связь интеллекта ребенка с длительностью пребывания в детском доме (на примере приемных семей республики Хакасия)//*Психология образования в поликультурном пространстве*. 2016. № 35 (3). С. 25-33.
7. Никольская И.М. Общие сведения о копинг-поведении/ Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб.: Гардарики, 2005.
8. Останина Н.В. Теоретические основы формирования копинг- поведения учащихся // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2009. № 1. С.109-120.
9. Романенко Л.В. Роль семьи в формировании личности ребёнка // *Наука, образование и культура*. 2017. №3 (18). С. 168.
10. Brandtstadter J., Renner G. Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping // *Psychol. Aging*, 1990. V. 5. P. 58–67.
11. Connor-Smith J. K., Compas B. E., Wadsworth M. E., Thomsen A. H., Saltzman H. Responses to stress in adolescence: measurement of coping and involuntary stress responses // *J. Consult. Clin. Psychol*, 2000. V. 68. P. 976–992.
12. Gunnar M. R., Quevedo K. *The Neurobiology of Stress and Development* // *Annu. Rev. Psychol*, 2007. V. 58. P. 145–173.
13. Lazarus R. S. *Sress and Emotion: a new synthesis*. — N. Y.: Springer, 1999.
14. Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J. *The Development of Coping* // *Annu. Rev. Psychol*, 2007. — V. 58. — P. 119–144.
15. Sterling P. *Principles of allostasis: optimal design, predictive regulation, pathophysiology and rational therapeutics*. In: *Allostasis, homeostasis, and the costs of physiological adaptation* /Ed. J. Schulkin. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003. P. 17–64.
16. Sterling P., Eyer J. *Allostasis: A new paradigm to explain arousal pathology*. In: Fisher, S.; Reason, J. T. (eds.). *Handbook of life stress, cognition, and health*. Chicester, NY: Wiley, 1988.

НАУКОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЯ «ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ СЕМЬИ» ЗА ПЕРИОД 2017-2019 г.г.

Аннотация: В статье представлен наукометрический анализ исследований в области жизнеспособности семьи «Family resilience» за период 2017-2019 гг. Проанализированы публикации, проиндексированные в наукометрических базах Web of science core collection и РИНЦ, а также поисковые запросы в системах Яндекс и Google. Отдельно подробно проанализирована книга «Жизнеспособность семьи и хронические болезни». Показано, что динамика числа публикаций отражает невысокий, но стабильный интерес исследователей к данной тематике. Содержательно исследования находятся в первую очередь в русле семейных исследований. Намечается тренд на отход от клинического подхода. В то же время можно констатировать рост в рамках медицинской психологии: организации наилучшей помощи больным, более качественного взаимодействия врачей с семьей и др.

Ключевые слова: жизнеспособность, жизнеспособность семьи, наукометрия, библиометрический анализ

Abstract: the article presents a scientometric analysis of research of "Family resilience" for the period 2017-2019. Analysed publications indexed in the scientometric databases Web of science core collection and RSCI, as well as search queries to Yandex and Google. Separately, the book " Family Resilience and Chronic Illness " was analyzed in detail. It is shown that the dynamics of the number of publications reflects a low but stable interest of researchers in this topic. Meaningful research is primarily in line with family research. There is a trend away from the clinical approach. At the same time, we can see an increase in the scope of medical psychology: the organization of the best care for patients, better interaction of doctors with their families, etc.

Key words: resilience, family resilience, scientometrics, bibliometric analysis

Введение

Исследования в области жизнеспособности семьи, хоть и не носят пока массовый характер в нашей стране, являются актуальными для современной психологической науки. Одним из подтверждений этого служит защита докторской диссертации А. В. Махначем в конце 2019 года [5].

Данная работа продолжает наши обзорные исследования в области психологии семьи [3; 2], и, в частности, библиометрические исследования жизнеспособности семьи [1]. В данной статье будет сделан акцент на инфометриках (в первую очередь библиометрических) по данной тематике, за период с 2017 по 2019 годы. Частично исследование перекликается с

предыдущим, поскольку в нем мы рассматривали публикации до 2017 года, а в текущем – с 2017 года. Пересечение вызвано тем, что на момент подготовки предыдущей статьи, далеко не все публикации 2017 года были проиндексированы в библиометрических базах. Так же в данной статье будут использован ряд метрик, которые не использовались в предыдущих публикациях.

Методика исследования

Нами были проанализированы публикации по запросу «Family resilience» размещенные в библиометрических базах Web of science core collection и Национальной электронной библиотеке (РИНЦ) в 2017-2019 гг. В обоих случаях использовался строгий поисковый запрос. Для дальнейшего анализа использовались стандартные инструменты библиографических баз. Отдельно подробно рассмотрена книга «Family Resilience and Chronic Illness Interdisciplinary and Translational Perspectives» [7]. Причиной столь пристального внимания к данному изданию является тот факт, что это одна из немногих книг, целиком посвященных рассматриваемой тематике. На момент подготовки предыдущего обзора она еще не индексировалась в WoS.

Так же нами была проанализирована статистика поисковых запросов «жизнеспособность семьи» в системе «Яндекс» за период с 1 февраля 2018 года по 31 января 2020 года в абсолютном количестве при помощи инструмента «Яндекс. Подбор слов» (wordstat.yandex.ru) и статистика запросов в поисковой системе «Google» за тот же период в относительном показателе (поисковый запрос «Family resilience»). Использование данных инструментов позволяет включить в анализ вебометрики, которые наряду с библиометриками составляют полноту наукометрик.

Количество и тематика статей

Всего за рассматриваемый период было опубликовано 165 публикаций, индексируемых в WoS (в 2017 году – 48, 2018 – 56, 2019 – 6) и 18 в РИНЦ: Сравнивая полученный результат с анализом работ за предыдущий период [1] можно отметить, что на западе сформировался устойчивый интерес к тематике с тенденцией к небольшому росту. Среднее количество статей, издаваемых в год, составляет 50-55 единиц. Относительно бурно развивающихся направлений (например анализа Big Data) это ничтожно мало, но в целом о стабильном интересе можно говорить смело. Рассматривая публикации, индексируемые в отечественной базе, необходимо отметить, помимо их небольшого количества, сохраняющуюся тенденцию написания статей очень узким кругом авторов. К половине публикаций (9 из 18) приложил руку А.В. Махнач, являясь либо единственным автором, либо соавтором. Три публикации подготовлены автором данной статьи К.Б. Зуевым. По две публикации подготовили Т.Ю. Лотарева и Н.В. Власова., одну публикацию написала Е.А. Рыльская – первый доктор наук в РФ, защитившая диссертацию по жизнеспособности. Ни одной

публикации нет, например, у Е.В. Куфтяк, в то время как раньше она проявляла значительный интерес к данной тематике. Рассматривая авторов и одновременно тематику публикаций, отметим, появление новых лиц (Н.В. Власова) и новых тем, расширяющих рамки психологических исследований (Жизнеспособность семьи в структуре гражданского общества) [4]. Уровень интереса к тематике в нашей стране так же остается на стабильном уровне, без всплесков. Отметим, что всего по запросу жизнеспособность семьи в РИНЦ можно найти 33 публикации, из них, напомним, 18 относятся к 2017-2019 годам.

Стабильно большинство статей в России по жизнеспособности семьи публикуются в высококачественных журналах. Среди них, входящие в WoS «Психологический журнал», «Социальная психология и общество», входящие в Список ВАК «Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки», «Развитие личности», «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика», «Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование» и др.

Остановимся на *тематике статей (категориях)* в которых были опубликованы статьи, проиндексированные в WoS. На первом месте, если сравнивать с данными за предыдущий период [1] по-прежнему находятся семейные исследования (35 публикаций), а вот второе место заняла социальная работа (27 публикаций), психиатрия в данный момент занимает третье место (22 публикации), на следующей позиции находится сестринское дело (19 публикаций), далее следует психология развития (17 публикаций), междисциплинарная психология (15 публикаций). По 12 публикаций находится в категориях «общественная экологическая гигиена труда» и «реабилитация». В остальные категории входит менее 10 статей и рассматривать мы их не будем. Всего же статьи распределены по 28 категориям.

Рассматривая в целом полученные результаты, можно отметить, что акцент исследований сместился от клинического рассмотрения (психиатрия, клиническая психология) в сторону помогающего. Но в то же время, медицинский аспект остается чрезвычайно важным и востребованным. Отметим, что и в данной статье отдельный раздел будет посвящен книге с явно медицинским уклоном.

Тенденции цитирования статей, размещенных в WoS и РИНЦ

Рассмотрим коротко тенденции цитирования статей, размещенных в библиометрических базах. В WoS статьи за рассматриваемый период были процитированы 275 раз. Индекс Хирша равен 7 (т.е. не менее семи статей были процитированы не менее 7 раз). Рассмотрим эти статьи более подробно.

Открывает семерку самых цитируемых статей обзорная работа Энн Мастен [9]. В статье рассматривается история определений жизнеспособности семьи, все аспекты, такие как детско-родительские отношения, идентификация

и др. Предпринята попытка объединить все исследования в единую науку о жизнеспособности. Статью на данный момент (февраль 2020 года) в WoS цитируют 40 источников. Это объясняется несколькими факторами. Во-первых, обзорные работы в данной области относительно редки. А список использованной литературы в указанной статье составляет 160 единиц. Во-вторых, личность автора. Мастен – известная и влиятельная исследовательница в данной области. Ну и не последнюю роль играет журнал, в котором было опубликовано исследование - *Journal of Family Theory & Review*, входящий в первый квартиль категории «семейные исследования»

Вторая статья посвящена изучению взаимосвязи родительского стресса и благополучия детей с диабетом первого типа и раком [10]. Авторами апробирована методика содействия жизнеспособности в управлении стрессом для родителей (PRISM-P). Полученные данные указывают на умеренный эффект вмешательства. Но все же PRISM-P было хорошо принято и оказало влияние среди родителей, которые его завершили. Однако темпы выбытия из программы оказались выше, чем ожидалось, что позволяет предположить, что альтернативные или менее трудоемкие форматы могут оказаться более осуществимыми. Данная статья написана большим коллективом авторов из США и имеет 18 цитирований. Она является хорошей иллюстрацией тенденций к изучению жизнеспособности семьи в медицинском, но не клиническом аспектах.

Третья статья в некотором смысле является аналогом данного текста: она посвящена анализу цитируемости исследований по жизнеспособности. [13]. В ней предложена структура, которая синтезирует принципы жизнеспособности из различных областей исследований, охватывающих ключевые компоненты (поведение, способности, влияющие факторы, вмешательства и системную динамику). На нее приходится 11 ссылок. На остальные статьи приходится меньше 10 ссылок и на них мы остановимся совсем кратко. Две из них посвящены национальным вопросам: палестинским беженцам [6] и филиппинским переселенцам [8]. Тема национальных вопросов является типичной для исследований жизнеспособности семьи. Оставшиеся две статьи посвящены изучению посттравматического опыта – так же весьма типичной темы для данного направления [11, 12].

Подытоживая данный раздел, отметим, что обзорные и теоретические статьи чаще всего пишутся отдельными авторами или небольшими коллективами, а исследовательские работы, особенно включающие лонгитюды – большими коллективами. Круг авторов, пишущих на данную тематику на английском языке по-прежнему значительно более широк, чем в России.

Книга «Жизнеспособность семьи: междисциплинарные и трансляционные перспективы»

(«Family Resilience and Chronic Illness Interdisciplinary and Translational Perspectives») вышедшая в международном издательстве «Шпрингер» («Springer») в 2017 году, представляет собой коллективную монографию, состоящую из 10 глав под общей редакцией Г. Вэлч (Ginger L. Welch) и А. Харрист (Amanda W. Harrist) – американских исследователей из университетов Оклахомы и Теннесси соответственно.

Книга открывает издательскую серию «Актуальные проблемы семейной и индивидуальной жизнеспособности» (Emerging Issues in Family and Individual Resilience). Может показаться, что тематика книги слишком узкая и представляет незначительный интерес для специалистов, непосредственно не занимающихся медицинскими проблемами, так как ряд глав книги посвящен жизнеспособности и совладающему поведению членов семьи при конкретных заболеваниях. Это не совсем так. Важность книги для психологов определяется следующим. Во-первых, в сборнике представлены междисциплинарные исследования и очень четко обозначено место психологии в системе здравоохранения: без преувеличения роли психологов, но и без низведения её. Во-вторых, рассуждения авторов важны не только в практическом и организационном, но и в теоретическом аспектах: в сборнике затрагиваются и высвечиваются проблемные точки всего направления исследований жизнеспособности человека и семьи – концептуализация и способы измерения понятия.

Первая глава книги, написанная С. Чесла и В. Леонард называется «Использование методологии «жизненный мир человека» для понимания жизнеспособности семьи».

Жизнеспособность семьи определяется авторами как интерпретационная рамка, в которой проявляется способность семьи к адаптации к вызовам, связанным со здоровьем с опорой на предшествующие отношения и практики. Так же жизнеспособность семьи включает в себя холистическое принятие новых или измененных семейных привычек, практик и отношений.

Подчеркивается, что теоретические модели жизнеспособности семьи, строятся вне контекста развития семьи и ее отдельных членов, оторваны от реальности повседневной жизни конкретной семьи. Авторы ссылаются только на модель Г. Петтерсон, хотя, по всей видимости, так же подразумевают модель Ф. Волш. На основе нарративных интервью, авторами статьи выделяются четыре типа семейной заботы о больных шизофренией: вовлеченная, конфликтная, управляющая, дистанционная.

В главе так же коротко рассматривается жизнеспособность семьи при деменции и внезапной смерти ребенка.

Вторая глава называется «Опыт преждевременных родов: помощь семьям в выживании и развитии». Авторы – П. Вильямс, Р. Нанджиал, Э. Хатсон и Г. Вэлч. Указывается, что преждевременные роды могут привести к помещению в отделение интенсивной терапии для новорожденных (NICU) и дальнейшим хроническим заболеваниям легких, нервной системы и др. у младенцев. При этом родителям свойственно воспринимать медицинскую науку, как точную. В то время как врачи не в состоянии ответить на вопрос: «Будет ли мой ребенок в порядке?». Такое положение дел приводит к развитию тревожности у родителей.

Жизнеспособность, в контексте неонатологии определяется как способность семьи измениться в продолжающемся функционировании, а не просто вернуться к прежним функциям, как если бы не было жизненного события (рождения ребенка). Отдельно рассматриваются факторы, способствующие жизнеспособности в тот момент, пока ребенок еще находится в отделении интенсивной терапии. Показано, что отцы и матери несут разную функцию: матери в большей степени контактируют с ребенком, отцы же лучше взаимодействуют с персоналом реанимации. Так, еще во время нахождения ребенка в реанимации, представляется важным коммуницирование родителей разных детей между собой. Такая коммуникация способствует жизнеспособности.

Отдельно указывается, что причиной преждевременных родов может быть происхождение ребенка из семей, которые относятся к группам риска, таким как: юные и одинокие родители; родители, плохо понимающие нужды ребенка; семьи с низким уровнем родительских навыков и др. Описываются программы, которые могли бы нивелировать эти причины.

Третья глава книги «Усиление совладания и жизнеспособности в семьях с больными серповидно-клеточной анемией» написана С. Майсом и А. Бакером. Как следует из названия, в главе не различаются жизнеспособность и совладание. Фактически все параграфы главы посвящены именно особенностям семейного, детского, родительского, взрослого совладания, как больных серповидно-клеточной анемией, так и их родственников. Показано, что несмотря на высокие риски хронических и внезапных осложнений со здоровьем, в том числе несущих смертельную угрозу, дети по большей части демонстрируют высокий уровень совладания. Активные стратегии преодоления трудностей, как правило, более эффективны в преодолении негативных последствий. Родители больных детей оказывают значительное влияние на преодоление негативных симптомов и именно в этой области авторы видят перспективы дальнейших исследований. Так же эмпирически показано, что позитивное функционирование семьи в целом снижает негативные эффекты болезни.

Четвертая глава называется «Трансляционные исследования и их клиническое применение в лечении муковисцидоза» Авторы – А. Квитнер, К. Николайс, Э. Сайэрс-Флорес и Р. Бернштейн. Представлен обзор литературы и клинических случаев. Указывается, что потребности людей с муковисцидозом постоянно меняются вместе с системными изменения в медицине и политике. Значительно улучшились средства скрининга инфекции и качество медикаментов, что, в свою очередь влияет на увеличение прогнозируемой продолжительности жизни. Показано, что пользу от поддерживающих вмешательств получают как сами больные, так и их семьи. Качество функционирования семьи влияет на поддержание результатов лечения и здоровье. Таким образом, для этой группы населения необходимы вмешательства, направленные на семейное общение и совместное решение проблем.

Пятая глава «Подход к лечению детского ожирения на основе семействования: улучшение самоэффективности врачей и снижение предвзятости медицинских работников» написана С. Игалтен, К. Фюгат и М. Мертеном. Детское ожирение является сложным и трудным для лечения, и ясно, что врачи первичной медико-санитарной помощи недостаточно адекватны для лечения всех аспектов детского ожирения, особенно в том, что касается консультирования по вопросам поведения семьи. Предлагается включить семействование в учебную программу по ожирению в масштабах всей страны, что обеспечит необходимую подготовку для повышения эффективности первого и второго этапов лечения ожирения, при котором врач является основным катализатором изменения поведения и жизнеспособности семьи перед лицом проблемы управления весом. Необходимо снижать уровень предвзятости среди врачей, что, в свою очередь, приведет к снижению уровня стигматизации детей, страдающих ожирением.

Шестая глава «Преодолеваем трудности вместе: командная работа и жизнеспособность семьи во время перевода детей из стационара домой после трансплантации внутренних органов» написана Н. Якобс, М. Сампило, Д. Самад и Ю. О'Коннор. Авторы подчеркивают, что маленькие пациенты не могут как взрослые самостоятельно принимать решения о тактике лечения на основе информированного согласия. Недружелюбный мир вокруг них (незнакомые люди, боль и др.) возникает помимо их воли. Поэтому так важен переход обратно в домашние условия, который состоит из знаний и делегирования полномочий; повышения эффективности управления и передаче ответственности; поддержания медицинской помощи и координации заботы; поддержки родительских психологических нужд; понимания перспективных переходных программ.

Седьмая глава книги «Борьба за забытое: риск и жизнеспособность детей, находящихся в патронатных семьях» Авторы – Д. Шопшер, А. Вильямс, Л.

Бурге и Л. Хайнс. Индивидуальное здоровье детей и подростков обычно рассматривается как самостоятельная проблема, но авторы развивают подход, направленный на включение в жизнеспособность различных сообществ: семьи, школы, сообществ, которые могут являться и факторами риска, и факторами защиты для детей. Меры по обеспечению жизнеспособности на уровне семьи, направленные на улучшение семейных отношений и переход семейной системы на более высокий уровень, важны для долгосрочного развития, психического и физического здоровья и самостоятельного функционирования приемных детей во взрослом возрасте. Отметим, что данная тематика так же активно разрабатывается и отечественными специалистами.

Восьмая глава книги называется «Усиление семей, столкнувшихся с раком молочной железы: актуальные тенденции и клинические рекомендации». Авторы – М. Кителль, А. Ламм и А. Моадель-Робалли. Статья, в значительной степени построена на личном опыте одного из авторов и выводы, сделанные в ней, относятся к белым американцам с традиционной сексуальной ориентацией. Показано, что рак молочной железы может как уменьшить, так и увеличить жизнеспособность семьи. В задачи клиницистов входит не только выживание пациента, но и создание условий для полноценного психологического и физического функционирования с поставленным диагнозом.

Девятая глава книги «Укрепление жизнеспособности пожилых людей, живущих с остеопорозом и остеоартритом» написана Б. Смит, и У. Балей. Авторы полагают, что индивидуальные характеристики являются ключевыми в формировании жизнеспособности, а семья выступает контекстом, который может способствовать увеличению или снижению уровня жизнеспособности. В качестве факторов, способствующих увеличению жизнеспособности, авторы выделяют: семейные традиции, конструирование смыслов, юмор.

Последняя, десятая, глава называется «Развертывание уникальных проблем в семьях, переживающих поздний период жизни» Авторы – Л. Хайэр, К. Маллен и К. Джексон. Проблема старения населения в последнее время занимает значительное место в фокусе внимания социологов, психологов, медиков и др. специалистов. Авторы статьи подчеркивают, что проводить лечение на поздних этапах жизни нужно, учитывая семейный контекст. В своих размышлениях они опираются на модель «Смотреть и ждать» («Watch and Wait»), которая подразумевает отсроченное медицинское и иное вмешательство, поиск наиболее подходящего момента для разных видов помощи. Выявлено, что собственно медицинские результаты и проблемы отходят на второй план по сравнению с приемлемостью лечения, мнением членов семьи. Выздоровление часто происходит не за счет медицинского вмешательства, а благодаря эффекту плацебо, психотерапии, конструированию жизнеспособности человека и семьи.

Подводя итог, можно отметить, что в книге подчеркивается роль жизнеспособности семьи в борьбе с хроническими заболеваниями ее членов. В

независимости от пола, расы и возраста психологический фактор (жизнеспособность семьи) не менее важен в избавлении от болезни, чем медицинский.

Динамика статистики запросов в российских и международных поисковых системах в сети Интернет

В заключении хотелось бы кратко остановиться на запросах, с которыми пользователи сети Интернет обращаются к поисковым системам. Анализ данной информации не является строго научным, однако же стоит помнить, что включение альтернативных метрик (альтметрики) в науковедческий анализ необходимо для полноты картины. Конкретно вебметрики, а в нашем случае поисковые запросы, по нашему мнению, отражают *перспективность* того или иного направления. Специфика представления данных о запросах отличается в российском «Яндексе» и американском «Google». Первый предоставляет статистику запросов в абсолютных единицах, второй – в относительных.

Количество запросов «жизнеспособность семьи» в российском Интернет-пространстве минимально и за последние два года превышает 100 единиц в месяц только 4 раза. В 2018 году в течение 4 месяцев Яндекс вообще не фиксировал запросов. В 2019 году ситуация более стабильная. Фиксируется от 25 до 134 запросов в месяц. В среднем же около 50. По всей видимости среди русскоязычных пользователей сети Интернет возникает пусть и небольшой, но стабильный интерес к данной тематике.

Как уже было сказано, Google дает возможность оценить только динамику интереса без указания абсолютных показателей. Так вот данная динамика имеет относительно стабильный вид: без всплесков и падений.

Для поддержания и развития интереса в нашей стране к исследованиям жизнеспособности семьи можно было бы провести тематическую конференцию, результаты которой отразились бы как в наукометрических базах, так и в поиске в сети Интернет.

Заключение

Можно констатировать, что исследования по жизнеспособности семьи ведутся как за рубежом, так и в нашей стране. Динамика числа публикаций отражает невысокий, но стабильный интерес исследователей к данной тематике. Содержательно исследования находятся в первую очередь в русле семейных исследований. Намечается тренд на отход от клинического подхода. В то же время можно констатировать рост в рамках медицинской психологии: организации наилучшей помощи больным, более качественного взаимодействия врачей с семьей и др.

Список источников:

1. Зуев К.Б. Библиометрический анализ современных исследований жизнеспособности семьи // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2018. № 1 (43). С. 99-102.

2. Зуев К.Б. Воспитательные тактики матери и их связь с психологическими характеристиками подростков в полных и неполных семьях // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2013. № 3(23). doi:10.12731/2218-7405-2013-3-6 URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/320131/pdf_25 (Дата обращения 18.02.2020)
3. Зуев К.Б. Психологические исследования неполных семей. // *Психологические исследования: Вып. 4 / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. (Труды молодых ученых ИП РАН) с. 88 – 98*
4. Крамар Е.С. Жизнеспособность семьи в структуре гражданского общества // *Гражданское общество: проблемы и перспективы Сборник научных статей по материалам круглого стола. / отв. ред. А.И. Лучинкина, Симферополь, 2017. С. 50-55.*
5. Махнач А.В. Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы. Автореферат на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва, 2019.
6. Atallah, DG A community-based qualitative study of intergenerational resilience with Palestinian refugee families facing structural violence and historical trauma // *Transcultural Psychiatry* Том: 54 Выпуск: 3 Стр.: 357-383 DOI: 10.1177/1363461517706287
7. *Family Resilience and Chronic Illness Interdisciplinary and Translational Perspectives / G. L. Welch, A. W. Harrist (Ed). Springer International Publishing Switzerland, 2017. 227 p. DOI: 10.1007/978-3-319-26033-4*
8. Garabiles, MR; Ofreneo, MAP; Hall, BJ Towards a model of resilience for transnational families of Filipina domestic workers // *Plos One*, 2017, Том: 12 Выпуск: 8 Номер статьи: e0183703, DOI: 10.1371/journal.pone.0183703
9. Masten, AS Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise // *Journal of family theory & review*, 2018, Том: 10 Выпуск: 1 Стр.: 12-31. DOI: 10.1111/jftr.12255
10. Promoting Resilience in Stress Management for Parents (PRISM-P): An Intervention for Caregivers of Youth With Serious Illness Yi-Frazier, JP; Fladeboe, K; Klein, V; Eaton, L; Wharton, C; McCauley, E; Rosenberg, AR // *Families Systems & Health* , 2017, Том: 35 Выпуск: 3 Стр.: 341-351
11. Relationships between family resilience and posttraumatic growth in breast cancer survivors and caregiver burden Liu, Y; Li, YL; Chen, LJ; Li, YR; Qi, WY; Yu, L // *Psycho-Oncology*, 2018, Том: 27 Выпуск: 4 Стр.: 1284-1290, DOI: 10.1002/pon.4668
12. The Burden of Bereavement: Early-Onset Depression and Impairment in Youths Bereaved by Sudden Parental Death in a 7-Year Prospective Study Pham, S; Porta, G; Biernesser, C; Payne, MW; Iyengar, S; Melhem, N; Brent, DA // *American Journal of Psychiatry*, 2018, Том: 175 Выпуск: 9 Стр.: 887-896 DOI: 10.1176/appi.ajp.2018.17070792
13. Xu, L; Kajikawa, Y An integrated framework for resilience research: a systematic review based on citation network analysis // *Sustainability Science*, 2018 Том: 13 Выпуск: 1 Стр.: 235-254 DOI: 10.1007/s11625-017-0487-4

Захарова Е. И., Карбанова О. А., Старостина Ю. А.

РОДИТЕЛЬСТВО В ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

(Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-013-00819 «Личностные факторы согласования семейной и профессиональной карьер в построении жизненных планов во временной перспективе молодыми людьми в период вхождения во взрослость»)

Аннотация: в статье описан опыт изучения отношения студенческой молодежи к родительству, место родительства в жизненной перспективе. Показано, что в возрасте вхождения во взрослость в жизненной перспективе молодого человека приоритетным является профессиональное совершенствование и построение профессиональной карьеры. При положительном в целом отношении к родительству оно не входит в содержание актуальных задач, перспектива наступления родительства крайне неопределенна. Эффективным средством психологического воздействия, способствующего активизации построения планов в отношении родительства может быть психологическое воздействие на основе художественной кинематографии.

Ключевые слова: родительство, жизненные планы, психологическое воздействие, художественная кинематография

Abstract: The article describes the experience of studying the attitude of student youth to parenthood, the place of parenthood in a life perspective. It is shown that at the age of adulthood in the life perspective of a young person, priority is professional development and building a professional career. With a positive attitude towards parenthood as a whole, it is not included in the content of urgent tasks; the prospect of parenthood is extremely uncertain. An effective means of psychological influence, contributing to the activation of the development of plans for parenthood can be a psychological effect based on artistic cinematography.

Keywords: parenthood, life plans, psychological impact, cinematography

Актуальность исследования определяется усиливающейся тенденцией к снижению значимости родительства и уровня психолого-педагогической компетентности молодых людей. Имеющиеся данные говорят о том, что современные молодые люди крайне мало ориентированы на выполнение материнских и отцовских ролей [Г.Г. Филиппова, 2018]. Кризис традиционных семейных ценностей привел к изменению половых ролей в обществе – место ценностных ориентиров заняла самореализация женщины в обществе, современным молодым людям родительство представляется как препятствие на пути к профессиональной и личностной самореализации [Е.И. Захарова, 2015], упрочняется гедонистический подход к жизни. Родительство уже не является необходимым и важнейшим свидетельством ценности и зрелости личности, как

это было в недавнем прошлом, а относится к категории выбора [М.Е. Ланцбург, 2016, Л.Б. Шнейдер, 2000].

В поиске условий, способных внести коррективу в наметившуюся неблагоприятную тенденцию, мы обращаем свое внимание на периоде вхождения во взрослость, в котором молодой человек осуществляет личностное самоопределение и построение жизненных планов. Именно в этом возрасте на основе ценностных ориентаций и анализе предшествующего опыта проживания в родительской семье формируются установки в отношении родительства, которые становятся основой родительского поведения.

Целями данного исследования стали: анализ отношения студенческой молодежи к перспективе родительства, выявление того места, которое оно занимает в жизненных планах, как соотносится с ценностями профессиональной карьеры. Кроме этого, с целью выявления степени пластичности имеющихся в период ранней взрослости установок, была осуществлена попытка воздействовать на них с помощью художественной кинематографии.

Выборку исследования составили 18 студентов факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в возрасте 19-22 лет, не изучавшие ранее психологию семьи и родительства в иных учебных курсах и не имеющие опыта собственного родительства. Выборку составили 15 девушек и 3 юноши

В качестве метода выявления содержания отношения молодежи к родительству и ценностных установок к нему была использована методика «Незавершенные предложения», в которую были включены незавершенные высказывания в отношении родительства, себя в качестве родителя, значимости ценности родительства.

В качестве метода психологического воздействия было использовано групповое обсуждение художественных фильмов о родительстве непосредственно после их просмотра. Кинематографическое воздействие является наиболее адекватной формой работы с молодежной возрастной группой, так как отвечает актуальной задаче развития молодежи – самопознанию и саморазвитию. Активизирующее воздействие кинематографа основано на возможности трансляции молодому человеку социо-культурного опыта и личностных смыслов, создания условий внутреннего диалога. Просмотр кинофильмов инициирует обсуждение семейных проблем и конфликтов и облегчает переход к анализу проблем собственной семьи, их осознанию и поиску путей решения [Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, 2018]. Специальной задачей становится отбор фильмов, отвечающих содержанию проблем индивидуально-психологических, возрастных и личностных особенностей участников психотерапевтического процесса. Так, например, в исследовании особенностей переживания развода родителей тремя детьми предпубертативного возраста, были обнаружены нетипичные и неожиданные реакции в ответ на хорошо зарекомендовавшие себя в предшествующей

практике синематерапии фильмы. Таким образом, и отбор фильмов, и выстраивание сценария психотерапевтической работы требует «тонкой настройки» процедур и временного регламента с учетом адресности применения [Юнтунен, 2018]. В данном случае обсуждение фильма служило средством, активизирующим процесс самоанализа участников группы, выявления имеющихся у них установок в отношении родительства.

После просмотра серии фильмов и их последующего обсуждения участники группы оформляли свое впечатление в виде письменного отчета (ведение дневников). Эта работа осуществлялась индивидуально в удобное участникам группы время. В дальнейшем содержание самоописаний было подвергнуто процедуре контент-анализа. Были выделены категории, отражающие основные смысловые сегменты содержания.

Результаты исследования.

Сравнительный анализ исследуемых показателей до и после процедуры кинематографического воздействия позволил зафиксировать существенные сдвиги в установках студенческой молодежи в отношении родительства. Самые значительные изменения произошли с собственно отношением к родительству. 35% выборки продемонстрировало изменение отношения с нейтрального и амбивалентного на позитивное ($T = 2,739$ при $p = 0,015$ – нейтральное; $T = -3,184$ при $p = 0,006$ – позитивное). Существенно преобразилось и отношение к себе в качестве родителя. Однако, ценностное отношение к родительству изменилось не столь существенно. Мы видим, что в жизненной перспективе молодых людей устойчиво сохраняется приоритет профессиональных ценностей. Это является отражением актуальной задачи развития в данном возрасте. Семейная карьера лишь намечается в высказываниях молодых людей: «в моих планах на ближайшее будущее *путешествовать по миру*» (до кинематографического воздействия) - «в моих планах на ближайшее будущее *найти свое место в жизни, найти хорошую работу, построить дом, обзавестись семьей*» (после воздействия Ш.Д.). Число высказываний, в которых родительство выступало бы в качестве приоритетной или хотя бы соизмеримой ценности остается практически неизменным. И, хотя число высказываний, в которых родительство явно уступает иным жизненным планам сократилось почти вдвое, это не меняет картину в целом.

Более содержательную картину мы получили в результате контент-анализа свободных самоописаний (дневников). Частотный анализ категорий высказывания свидетельствует о пересмотре позиции в отношении родительства (18,52% высказываний), осознания необходимости принятия ответственности (8,64% высказываний), внесения корректив в жизненную перспективу (7,4% высказываний) и признания родительства в качестве источника личностного роста (14,82% высказываний): «Я сделал для себя вывод

о важности семейных взаимоотношений для полноценного наполнения жизни и о ценности ответственности для становления человека и личностного роста», «вывод о возможной важности и плодотворности такого вида самореализации, как родительство» М.А., «не страшно быть к становлению родителем неподготовленным, если ты готов развиваться в этом плане» С.Л. «вывод о том, что дети растут вместе с родителями, и иногда дети воспитывают родителей, показывая им нечто новое, то, что они до этого не замечали» С.Ш., «вывод о том, что решение стать родителем должно быть самостоятельно принятым, взвешенным», «Важно думать не только о том, как тебе с/без детей, а о том, как им с тобой», «Самое ценное, во что только можно вложить – это будущее ребенка» П.Д.

Ценностные приоритеты родителя респонденты связывают с самопожертвованием, любовью, заботой о детях: *«Мать готова на все ради детей, ценит их любовь и заботу» Х.М., «Для меня стало открытием то, что возможность отца переступить через свои страхи ради сына» Т.М., «Можно во многом себе отказывать ради детей, отдавать им себя всю и это будет приносить настоящее счастье» Ш.Д.*

Интересно, что в ходе обсуждения были обнаружены установки в отношении родительства, не совпадающие с декларируемыми установками, выявленными в ходе пре-диагностики. Это свидетельствует о том, что задействованный в кинотерапии механизм психологической проекции позволяет получить более достоверную информацию, по сравнению с получаемой посредством опроса, где сказывается влияние социальной желательности.

Таким образом, мы видим, что разговор о родительстве в рамках обсуждения художественного произведения имеет целый ряд преимуществ. Визуализация событий и поступков героев, создаваемая яркими художественными образами, использование совокупности разных модальностей (музыки, динамики разворачивания сюжетной линии, цвета) открывает возможность глубокого эмоционального сопереживания, прослеживания последствий того или иного события во временной перспективе, что создает условия для выделения причинно-следственных связей; интерпретации увиденного; пересмотра собственных установок в результате действия механизма эмпатии, сочувствия вызывающему симпатию герою, обогащения представлений о средствах реализации родительской деятельности, сравнения используемых стратегий. Проведенная работа создала возможность актуализировать латентные установки личности, препятствующие присвоению содержания, заложив основу их последующей трансформации. Респонденты, в большей степени беспокоящиеся о материальной ответственности и воспитательных компетенциях в ходе пре-диагностики и вследствие этого отодвигающие родительство на неопределенный срок, в пост-диагностике,

осознавая значимость этих причин, признавали за собой способность взять на себя большую ответственность и демонстрировали большую осведомленность в адекватных функциях и средствах родительства, и это позволяет предположить, что успешная реализация родительских функций и переживание «счастья» родительства главными героями фильмов «Однажды 20 лет спустя», «Капитан Фантастик», «Мачеха» и «Билли Эллиотт», при всех существующих препятствиях и жизненных трудностях и испытаниях позволяли преодолевать тревоги и страхи и оказали существенное влияние на рост привлекательности родительства для молодежи.

Выводы:

1. На фоне положительного в целом отношения к родительству у молодых людей в возрасте вхождения во взрослость рассматривается весьма отдаленная перспектива его наступления. На первый план выступают задачи профессионального становления и построения профессиональной карьеры. Связанных с половой принадлежностью различий в данном случае не зафиксировано.
2. Жизненные планы молодых людей отличаются гибкостью, что позволяет говорить о том, что работа по их построению еще не завершена.
3. Психологическое воздействие посредством кинематографии способствует изменению отношения к родительству. Вовлеченность в положительные переживания героев и сопереживание родительскому опыту позволяет раскрыть для себя родительство как источник удовлетворения потребностей в любви и заботе, уважении и признании достоинств, самоактуализации в ходе реализации творческой задачи.

Список источников:

1. Захарова Е.И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли. // Культурно-историческая психология, 2015, Т.11 № 1, С. 44-49
2. Захарова Е. И., Карабанова О. А. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения // Национальный психологический журнал. 2018 № 2 (30). С. 57–65
3. Ланцбург М.Е. Родительство в современном мире – новые тренды [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 62–66. doi:10.17759/jmfp.2016050208
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Юрайт. 2018. 212с.
5. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций / Л.Б. Шнейдер. М.: Астрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.
6. Юнтунен О. Как выбрать фильм для проведения сеанса кинотерапии/кинотренинга <http://www.kinoterapia.info>

СУБЪЕКТИВНЫЙ УРОВЕНЬ СЧАСТЬЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Аннотация: В статье изложены результаты исследования субъективного переживания счастья подростков и юношей. Установлено, что половина подростков имеют низкий и ниже среднего уровень счастья, в юношеском возрасте ситуация улучшается до 20 %. Установлены достоверные различия между подвыборками испытуемых. Анализ парциальных результатов методики позволяет объяснять установленные тенденции не только возрастными особенностями, но и особенностями современной социализации ребенка. Высказано предположение о важности программ, обучающих ребенка позитивному осмыслению опыта и формированию стратегий создания жизненных источников субъективного благополучия.

Ключевые слова: Счастье, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, положительные эмоции, жизненный опыт, подростки, юноши.

Abstract: The article presents the results of a study of the subjective experience of happiness of adolescents and youths. It was found that half of adolescents have a low and below average level of happiness; in adolescence, the situation improves to 20%. Significant differences were established between subsamples of subjects. An analysis of the partial results of the methodology allows one to explain the established trends not only by age-related features, but also by the features of the child's modern socialization. An assumption is made about the importance of programs that teach the child to positively understand the experience and formulate strategies for creating life sources of subjective well-being.

Key words: Happiness, subjective well-being, life satisfaction, positive emotions, life experience, adolescents, youths.

Проблема переживания счастья значима для каждой личности и общества в целом. Особенности текущего времени, сосредоточенность государственной политики на психологическом здоровье подрастающего поколения актуализирует интерес к субъективному переживанию счастья современными российскими детьми. Неблагополучие в данном аспекте экзистенциального опыта личности часто сцеплено с эмоциональными нарушениями, болезнями, социальной дезадаптацией. Возможности просветительских программ, диагностики и своевременной психологической помощи могут расширять возможности общества и образования в обеспечении условий оптимизации психологического здоровья детей.

Результаты данного исследования могут быть применимы в школьной практике с целью поиска условий повышения психологического благополучия школьника, оптимального сопровождения и обеспечения индивидуального подхода. Учитывать современных детей расти осознанно счастливыми и активно искать источники субъективного благополучия крайне важно и необходимо для общества XXI века.

Современные теоретические и эмпирические исследования проблемы счастья позволяют говорить о том, что счастье является сложным конструктом; нет единого понимания, является ли счастье процессом, состоянием или эмоциональным переживанием; психологическим и социальным благополучием или субъективным переживанием благополучия; связано ли с личностными особенностями и личностной зрелостью и т. д.

Одна из важных задач психологов - понять качественные особенности его актуализации в их взаимосвязи с индивидуальными и культурными факторами, с различными сферами жизни (здоровьем, семьей). Установленные источники счастья и порождающие его психологические процессы важны для разработки мер борьбы с депрессией, возрастными и ненормативными кризисами в течение жизни.

Исследования М. Аргайл на тему понимания счастья установили, что счастье связано с определенными личностными характеристиками — такими, как экстраверсия и нейротизм. Для счастливых людей характерна высокая самооценка, чувство контроля, наличие цели или четких ориентиров, оптимистический взгляд на жизнь. Также уровень счастья соотносится с возрастом, пожилые люди счастливее молодых [1].

Т. Эндрюсом и М. Уайтти выделены три основных компонента субъективного благополучия: удовлетворенность жизнью, позитивные эмоции и негативные эмоции. Если человек удовлетворен своей жизнью и у него есть уверенность в завтрашнем дне, соответственно, у него будут формироваться позитивные эмоции [1].

И. Бонивелл считает, что счастье определяется качеством жизни именно не в общем, а индивидуальном плане. Понятие «субъективное благополучие» она описала его формулой: счастье равно сумме удовлетворенности жизни и аффекта. Удовлетворенность жизнью отражает оценку человеком его собственной жизни. Человек удовлетворен, когда почти нет разрыва между существующим положением и тем, что представляется ему идеальной ситуацией либо такой, которую он заслужил. Неудовлетворенность является результатом существенного разрыва между данностью и идеалом. Кроме того, также может проистекать из сравнения себя с другими людьми. Аффект представляет собой эмоциональную сторону, причем как положительные, так и отрицательные эмоции и состояния, связанные с повседневным опытом [2].

В отечественной психологии данный аспект затрагивается в работах А. Курпатова. Он рассматривает счастье, отталкиваясь от страхов, которые мешают человеку быть счастливым и рекомендует банально принять все, что человеку пришлось пережить, и двигаться вперед навстречу новому, интересному и неизведанному. Человек счастлив, когда он увлечен, занимается любимым делом, когда ему интересно сейчас, и он думает о будущих перспективах [3].

Исследование проводилось с целью выявления различий субъективного уровня счастья у современного подростничества и юношества. В качестве диагностического инструментария использован Оксфордский опросник счастья М. Аргайла [5]. Методика состоит из 29 утверждений и в качестве оценочной шкалы использует процентное соотношение, отражающее по ощущениям испытуемого правду о нем (более 80 %, 60-80 %, 40-60 %, 20-40 %, менее 20 %).

В исследовании приняли участие учащиеся 7 класса (n=15) и 10 класса (n=15) школы № 49 г. Владимира.

Установлены среднеарифметические значения по подвыборкам испытуемых: у подростков – 44,63 балл (ниже нормы), у юношей 61,12 балл (зона нормы).

Степень выраженности субъективного уровня счастья у подростков и юношей такова: высокого уровня субъективного переживания счастья нет; средний уровень – у подростков 46,7 %, у юношей 80 %; пониженный – у подростков 33,3 %, у юношей – 6,7 %; низкий – у подростков 20 %, у юношей 13,3 %. Более половины подростков имеют субъективный уровень переживания счастья ниже среднего.

Для установления достоверных различий использован U-критерий Манна-Уитни. Различия в субъективном уровне счастья между подростковой и юношеской подвыборками достоверны ($U_{эмп.}=3$, $p \leq 0,05$).

С целью выявления факторов, влияющих на субъективное переживание счастья, проведен анализ выборов утверждений в каждом возрасте. Проранжированы утверждения с неблагоприятными результатами у подростков и юношей (низкий и ниже среднего уровень по подвыборке).

У подростков первый ранг имеет убеждение «я думаю, что выгляжу не привлекательно» (80 %); второй - «у меня нет ощущения осмысленности и цели в жизни» (73 %); третий - «не думаю, что мир - это стоящее место» (66 %). По 60 % имеют следующие убеждения: «мне трудно принимать решения», «мне трудно приступить к какому-либо делу», «я не способен хорошо организовать свое время», «после сна я редко чувствую себя отдохнувшим».

Субъективное переживание счастья подростком связано с возрастными физиологическими и психологическими особенностями (внешность и ее соответствие существующим стандартам, астенизация и плохое самочувствие). Кроме того, добавляют неблагоприятные, недостаточно сформированные умения

самоорганизации и принятия решений. Тревожно выглядит отсутствие целей и смыслов, негативное отношение к миру.

У юношества ситуация несколько меняется: первый ранг с отрицательным сдвигом сохраняется за убеждением «я думаю, что выгляжу не привлекательно» (93 %); второй - «у меня нет ощущения осмысленности и цели в жизни» (66 %); по 60 % (3 – 5 ранги) «мне трудно принимать решения», «мне трудно приступить к какому-либо делу», «в жизни я просто выживаю». Полагаем, что появляющаяся категория выживания может соотноситься с трудностями адаптации и обучения в старшем звене школы.

Удручают сохраняющиеся в зоне неблагополучия результаты юношества по отсутствию осмысленности и цели в жизни. Если в подростковом возрасте в силу психологических особенностей перспектива будущего скорее недоступна, то в юношеском возрасте будущее становится главным измерением. Можно предположить, что установленное связано с особенностями социализации современных детей, тревогой, связанной с размытым и изменчивым будущим и непонятными перспективами.

Самые благоприятные результаты в обеих группах установлены по утверждению «я не вижу в окружающих меня вещах особой красоты» (26 % и 40 % соответственно) и «я не чувствую себя особенно здоровым» (33 % и 40 %). Красота окружающего мира доступна и ценится испытуемыми, собственное здоровье осознается как благополучное.

Обобщая результаты, можно констатировать, что уровень счастья становится выше в процессе взросления и осознанного понимания происходящего в человеческом мире.

Субъективное переживание счастья подростков и юношей ограничено следующими факторами: отношение к себе и своему внешнему виду, отсутствие жизненных целей и смыслов, затруднения в принятии решений и организации деятельности.

Исследование требует продолжения, в первую очередь через расширение выборки испытуемых подросткового возраста.

Выявленные негативно влияющие на субъективное переживание счастья современных детей факторы могут рассматриваться как особенности современной социализации, ограничения в сопровождении становления личности.

Преодоление сложившихся тенденций возможно через расширение опыта принятия решений и организации деятельности в процессе развития учебной деятельности в подростковом возрасте, использования адекватных форм и технологий.

Крайне важно в системе работы школы по формированию ценностного отношения к жизни осуществлять педагогическое просвещение, популяризировать идеи позитивной психологии среди учащихся и родителей.

В программах для подростков целесообразно рассматривать научное понимание счастья, его источников и возможности достижения. При этом важно подчеркивать интимность его переживания, отсутствие общих схем и алгоритмов, возвращать ответственность за свою жизнь и ее качество, учить и учиться активному счастью.

Список источников:

1. *Аргайл М. Психология счастья. СПб: Питер, 2003. 336 с.*
2. *Бонивел И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология. М.: Время, 2009. 216 с.*
3. *Курпатов А. Счастлив по собственному желанию. М.: ЗАО ОЛМА Медиа Групп, 2007. 265 с.*
4. *Мэтьюз Э. Живи легко. М.: Эксмо, 2011. 216 с.*
5. *Обновленный Оксфордский опросник счастья (ОНИ, Oxford Happiness Inventory). Тесты для диагностики уровня счастья. [Электронный ресурс] Дата обновления: 01.02.20020, - URL:<https://psycabi.net> (дата обращения: 01.02.2020).*

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ И МНОГОДЕТНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО

Аннотация: На основе статистических данных и результатов социологических исследований рассматриваются специфические проблемы многодетных семей и многодетного родительства в России.

Ключевые слова: семейные установки, многодетная семья, многодетное родительство.

Abstract: Based on statistical data and the results of sociological research, the specific problems of large families and parents with many children in Russia are considered.

Key words: family attitudes, large family, large parenthood.

В социологической литературе принято выделять 4 типа многодетности:

1. осознанно многодетные семьи (родители изначально ориентировались на многодетность);
2. многодетные семьи в результате слияния двух неполных семей с детьми (при повторных браках родителей с детьми от первого брака);
3. случайная многодетность (например, родители планировали второго ребёнка, но родилась двойня);
4. безответственная многодетность (родители не оценивали свои возможности и силы, требуемые для воспитания детей / не занимались должным воспитанием детей / рожали детей ради государственных пособий или льгот) [1].

Сегодня многодетность в российском обществе воспринимается противоречиво. С одной стороны, статистика фиксирует значимую долю респондентов, которая считает троих детей идеальным количеством детей в семье. Итоги выборочного исследования «Семья и рождаемость», проведённого Росстатом в 2009 г., показали, что для четверти опрошенных желаемое число детей равно трём (25.2% женщин; 26.4% мужчин). Однако доля респондентов, для которых трое детей являются ожидаемым числом, значительно меньше – 7.6% женщин и 10.5% мужчин [2]. В 2019 г. Левада-центр провёл опрос россиян о желаемом и ожидаемом числе детей. Для четверти всех респондентов трое детей является желаемым числом, а для 13% – ожидаемым [3].

Такая разница в ответах о желаемом и ожидаемом числе детей может быть связана, в том числе, и с тем, что многодетность в представлениях россиян часто отождествляется с неблагополучием и безответственным отношением к деторождению.

Результаты социологических опросов по теме многодетности показывают, что главным сдерживающим фактором для россиян в принятии решения в

пользу многодетности является недостаточность материальных ресурсов: низкий доход или неподходящие жилищные условия [4; 5].

Ограниченный бюджет многодетной семьи может повлиять как на развитие депривированного состояния детей на фоне сверстников, чьи семьи могут позволить себе лучшие условия жизни, так и на состояние здоровья членов семьи (например, низкое качество питания членов семьи), и на реализацию семьёй социокультурной функции (отсутствие финансовой возможности для всестороннего развития детей, организации их досуга, посещения ими кружков или секций).

Однако помимо материальных трудностей многодетные семьи сталкиваются и с рядом других проблем.

Временные ресурсы также исчерпаемы, поэтому многодетное родительство имеет особую специфику. Такие семьи зачастую являются однокарьерными – работает отец, а мать занимается детьми. Это может стать причиной излишней занятости отца работой, недостаточного внимания детям с его стороны, неучастия в их воспитании.

В то же время мать, из-за необходимости совмещения домашних обязанностей и обязанностей по воспитанию детей, сталкивается с нехваткой времени, которое она могла бы уделить себе, и как возможное следствие этого – переложить часть обязательств по уходу за младшими детьми на старших, что может стать причиной нарушения взаимодействия между детьми.

Всё это повышает нестабильность и конфликтность семьи, поэтому многодетным родителям требуется больше усилий для организации внутрисемейного взаимодействия наряду с внутрисемейным пространством.

Если рассматривать функционально успешную многодетную семью, то, безусловно, такая семья имеет ряд преимуществ. Прежде всего, это касается воспитательной функции семьи: в многодетных семьях детям проще сформировать навыки коммуникации, взаимодействуя со своими братьями и сёстрами, научиться договариваться, идти на компромиссы.

В случае возникновения проблем ребёнок имеет возможность найти поддержку и понимание не только у родителей, но и у своих братьев и сестёр, возможно, это поможет избежать одиночества. Кроме того, искать совета у старших братьев и сестёр легче, ведь разница в возрасте у детей не такая значительная, и старшим детям в семье зачастую проще понять младших братьев и сестёр, чем родителям понять своих детей.

Родители, когда дети вырастут, могут чувствовать себя увереннее в случае возникновения трудностей, рассчитывая на их поддержку.

Таким образом, многодетные семьи и многодетное родительство имеют ряд специфических черт, отличающих их от малодетных и среднететных семей. Несмотря на все сложности, с которыми сталкиваются семьи с тремя и более

детьми, в современной России сохраняется число тех, кто ориентирован на многодетность.

Список источников:

1. Саралиева З.Х. Система социальной работы: монография. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2008. 315 с.
2. Краткие итоги выборочного обследования «Семья и рождаемость». 2009. Доступ через: https://www.gks.ru/free_doc/2010/family.htm.
3. Желаемое и ожидаемое число детей. Демоскоп Weekly. 2019. Доступ через: <http://www.demoscope.ru/weekly/2019/0839/opros02.php>
4. Вовк Е. Многодетность как ценность и практика: образы многодетных семей // Социальная реальность. М., № 3. 2007. С. 33-46.
5. Грудина Т.Н. Ценностные ориентации многодетной семьи в России: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04. Москва. 2014. 24 с.

СПЕЦИФИКА СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ КОЛИЧЕСТВОМ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем современных родителей, связанная с особенностями развития личности детей в зависимости от их количество в семье. В настоящее время распространена тенденция к увеличению количества детей в семьях. Перед научным сообществом встает необходимость изучения особенностей развития дошкольников в семьях с одним и более детьми. Результаты нашего исследования показали наличие специфических особенностей страхов у дошкольников: У детей из семей с двумя и более детьми преобладает страх быть брошенными родителями, по сравнению с детьми из семей с одним ребенком. У детей из семей с одним ребенком доминирует страх темноты. Дети из семей с одним ребенком имеют большее количество опасений в сфере общения со сверстниками, чем дети из семей с двумя и более детьми. Полученные данные позволяют определить направления дальнейшей психокоррекционной работы психологов с детьми в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: страх, специфика, дошкольный возраст

Abstract. The article considers one of the urgent problems of modern parents related to the characteristics of the development of the personality of children, depending on their number in the family. Currently, there is a widespread tendency to increase the number of children in families. The scientific community is faced with the need to study the features of the development of preschool children in families with one or more children. The results of our study showed the presence of specific features of fears in preschoolers: Children from families with two or more children have a greater fear of abandonment by parents, compared with children from families with one child. In children from families with one child, fear of the dark dominates. Children from families with one child have more fears in communicating with peers than children from families with two or more children. The data obtained allow us to determine the directions of further psychocorrectional work of psychologists with children in a preschool institution.

Keywords: fear, specificity, preschool age

В настоящее время в психологических исследованиях большое внимание уделяется проблеме развития страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста. При этом большинство российских исследователей изучает страхи у младших школьников без учёта количества sibлингов. Например, в научной статье Максимовой Н.Л. отмечается, что по данным на 2008 год большинство семей с детьми однодетные.

Так же известный психолог А.И. Захаров отмечал, что страх у ребёнка может выступать в роли средства познания окружающей действительности, благодаря которому ребёнок впоследствии будет относиться к ней избирательнее и подвергать её критическому осмыслению. Но, не смотря на это, многие отечественные психологи отмечают, что семья имеет сильное влияние на страхи ребёнка. Именно поэтому у ребёнка могут появиться различные внушённые страхи или страхи из-за конфликтов внутри семьи.

На данный момент, согласно проведённой статистике среди населения Российской Федерации, количество семей с двумя и более детьми к 2017 году увеличилось до 1 миллиона 566 тысяч. Это может говорить о том, что происходит повешение рождаемости и детей со старшими сиблингами становится больше. При этом общение между сиблингами зачастую ближе и доверительнее, чем между детьми и родителями. Общаясь с братьями и сёстрами, ребёнок может получить свой первый опыт в социальном взаимодействии. Именно из-за роста количества детей с сиблингами и их возможным влиянием на личностные особенности ребёнка, мы решили выявить различные специфические страхи, которые могут быть у младшего школьника из семей более чем с одним ребёнком.

Цель исследования: выявление специфики страхов у младших школьников из семей с различным количеством детей.

Методы исследования:

1. Методы эмпирического исследования: анкета для родителей, Детский апперцептивный тест (САТ) Л. Беллак; «Страхи в домиках» А. И. Захаров и М.Панфилова; Проективная игра «Почта» Е. Антони, Е. Бине; «Незаконченные предложения» Д. В. Лубовский; опросник А.И. Захарова; анкета для родителей Лаврентьева Г. П.

2. Методы статистического анализа: вычисление среднего; t-критерий Стьюдента

Рассмотрим результаты изучения страхов у детей из семей с разным количеством детей.

Результаты диагностики по методике «Незаконченные предложения»

Согласно результатам диагностики, самой проблемной зоной у детей из однопородных семей является отношение к ровесникам: показатели в этой области составляют 35%. В отношении к собственным способностям наиболее неуверенными оказались также дети из семей с одним ребёнком, для них же является проблемной зоной выявление целей: дети из семей с двумя и более детьми из нашей выборки не имеют проблем в этих двух зонах. Самой проблемной зоной у детей из семей с двумя и более детьми является отношение к людям в целом: 30% детей из группы демонстрируют проблемы в этой области. Тревожный фактор отмечается в том, что зона отношения к отцу является почти в равной степени тревожной для обеих групп детей из выборки и

показатели там достаточно высокие: около 30% детей из обеих групп. Дети из обеих групп, в подавляющем большинстве случаев, охотно шли на контакт, однако дети из семей с сиблингами проявляли большую общительность и держались более уверенно. Вместе с тем, существенной разницы между скоростью выполнения заданий между двумя группами детей не выявлено.

Таким образом, преобладающим страхом в группе детей из семей с одним ребенком является область общения с ровесниками, а у детей из семей с двумя и более детьми – отношение к людям. Обе группы показали высокий уровень страхов в области отношения с отцом.

Результаты диагностики по методике Детский апперцептивный тест

Самый сильный страх наказания демонстрируют дети из семей с одним ребенком, у них также доминирует страх темноты и одиночества. Дети из семей с двумя и более детьми в данной методике продемонстрировали наибольший страх быть брошенными родителями, вторым доминирующим страхом у детей данной группы является страх наказания.

Интересно, что 3 ребенка из однодетных семей (18% от группы детей из однодетных семей) отчетливо выражают страх остаться спать ближе к двери, в небезопасности. У одного из них также проявляется ярко выраженный страх бодрствовать, пока родители спят. Статистический анализ данных показал, что $t_{\text{эмп}}=0,3$ при этом $t_{\text{кр}}=2.14$ при $p \leq 0.05$ и $t_{\text{кр}}=2.98$ при $p \leq 0.01$. Подобные значения говорят о том, что эмпирическое значение t находится в зоне незначимости.

Таким образом, обе группы детей испытывают страх наказания, однако дети из однодетных семей чаще. Дети из семей с двумя и более детьми зачастую испытывают страх быть брошенными родителями, в то время как у детей из однодетных семей доминирует страх темноты и одиночества.

Результаты диагностики по методикам «Страхи в домиках» (А.И. Захаров и М.Панфилова) и Опросник Захарова «Страхи»

В целом, дети из семей с одним ребенком испытывают большее количество страхов, чем дети из семей с двумя и более детьми. У детей из семей с одним ребенком преобладают пространственные страхи, страхи физического ущерба и социально-опосредованные страхи (страх наказания, страх опоздать в школу и т.д.). У детей из семей с двумя и более детьми также преобладают пространственные страхи, страхи физического ущерба и социально-опосредованные страхи.

Статистический анализ данных показал, что $t_{\text{эмп}}=1,2$ при этом $t_{\text{кр}}=2.14$ при $p \leq 0.05$ и $t_{\text{кр}}=2.98$ при $p \leq 0.01$. Подобные значения говорят о том, что эмпирическое значение t находится в зоне незначимости.

Таким образом, основное различие между детьми из двух выборок состоит в том, что большее количество детей, продемонстрировавших наличие тех или иных страхов, относится к группе детей из однодетных семей.

*Результаты диагностики по методике Проективная игра «Почта»
(модификация теста Е. Антони и Е. Бине)*

У детей из обеих групп не проявляется негативное отношение к матери. Дети из семей с одним ребенком в наибольшей степени демонстрируют негативное отношение к бабушке. Дети из семей с двумя и более детьми в наибольшей степени демонстрируют негативное отношение к отцу и брату. В целом, дети из однодетных семей чаще проявляют положительное отношение к отцу, чем дети из другой группы.

Статистический анализ данных показал, что $t_{Эмп}=0.6$, при этом $t_{кр}=2.45$ при $p \leq 0.05$ и $t_{кр}=3.71$ при $p \leq 0.01$. Подобные значения говорят о том, что эмпирическое значение t находится в зоне незначимости.

Таким образом, дети из семей с двумя и более детьми демонстрируют более негативное отношение к отцу, а дети из однодетных семей – к бабушке.

*Результаты диагностики по методике Анкета для родителей
(Лютлова Е.К., Моница Г.Б.)*

Результаты показали, что большинство детей как из семей с одним ребенком, так и из семей с двумя и более детьми относятся к группе с низкой степенью подверженности разнообразным страхам. Среди детей со средней степенью подверженности страхам больше всего детей из семей с одним ребенком, а среди детей с низкой степенью – из семей с двумя и более детьми.

Статистический анализ данных показал, что $t_{Эмп}=0$, при этом $t_{кр}=2.78$ при $p \leq 0.05$ и $t_{кр}=4.6$ при $p \leq 0.01$. Подобные значения говорят о том, что эмпирическое значение t находится в зоне незначимости.

Таким образом, данная методика показала, что большая часть детей с высокой степенью подверженности разнообразным страхам относится к группе детей из однодетных семей, среди детей из семей с двумя и более детьми же, напротив, больше детей низкой степени подверженности страхам.

Итак, после проведенного эмпирического исследования была выявлена специфика страхов у детей младшего школьного возраста из семей с различным количеством детей:

1. У детей из семей с двумя и более детьми преобладает страх быть брошенными родителями, по сравнению с детьми из семей с одним ребенком.
2. У детей из семей с одним ребенком доминирует страх темноты.
3. Дети из семей с одним ребенком имеют большее количество опасений в сфере общения со сверстниками, чем дети из семей с двумя и более детьми.

Полученные результаты говорят о необходимости разработки программ психологической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста: для детей из семей с одним ребенком и для детей из семей с двумя и более детьми.

Список источников:

1. Захаров А.И. *Дневные и ночные страхи у детей.* СПб.: Питер, 2016.
2. Костина Л.М. *Игровая терапия с тревожными детьми.* СПб.: Речь, 2005

3. Костина Л.М. Психологическая безопасность личности: подходы, компоненты. В сборнике: Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 215-летию Герценовского университета. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2012. С. 294-298

Макимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2015

СЕМЬЯ И ШКОЛА В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Основная цель деятельности образовательного учреждения - формирование информационного пространства, направленная на формирование партнерства и взаимодействия семьи и школы по созданию среды воспитания, обучения и развития ребенка во взаимовлиянии и интеграции.

Ключевые слова: Семья, школа, информационная среда, взаимодействие, партнерство, обучение, развитие, воспитание.

Abstract: The main purpose of educational institution's activity is the formation of infosphere aimed to form partnership and interaction between family's and school mentoring environment, child education and development through interinfluence and integration.

Key words: Family, school, infosphere, interaction, partnership, education, development, mentoring

Во все времена любое государство строило свою политику так, чтобы укрепить семейные ценности. Ведь семья является общечеловеческой ценностью, транслирующей культурное наследие, этнические нормы и традиции, значение которых в современных условиях возрастает не только для каждой отдельной личности, но и для общества в целом. Поэтому на протяжении всего времени, сколько существует педагогика, не утихают вопросы о влиянии родителей на воспитание детей. Слова «семья», «школа» существуют в неразрывной связи друг с другом. Коренные преобразования, происходящие в казахстанском обществе, привнесли серьезные изменения в систему образования. Меняется время, приоритеты в воспитании детей школьного возраста поменялись. Приоритет семейного воспитания стал преобладать над общественным. Поэтому формирование культуры взаимоотношений семьи и школы – это одно из важных направлений работы школы, т.к. общая цель предполагает создать условия для обучения, развития и социализации ребенка, формирования его личностных качеств.

Ученые, педагоги нашей республики активно внедряют в практику идеи обновленного содержания образования, что повлекло за собой существенные изменения в содержании образования. В связи с этим, по-новому школа начинает выстраивать свои отношения и с родителями.

С психологической точки зрения информационная среда предстает в виде информационных воздействий разного рода, которые на себе испытывает

человек, а также в виде информационных средств общения, взаимодействия с другими и воздействия на других (средства массовой информации, мультимедиа, интернет и т.п.). Как справедливо отмечает А. Е. Войскунский (2000), отличительной чертой данного вида среды является то, что она в большинстве случаев используется в качестве «психологического орудия» (по Л.С. Выготскому) социального воздействия на человека [1].

Бесспорно, что для организации процесса взаимодействия школы и родителей, необходимо создать информационное пространство, которое включает в себя передачу разной необходимой информации как для родителей, так и для школы.

Информация должна быть понятная, актуальная и полезная для обеих сторон. От содержания информации, от ее умелой трактовки (подачи) будет зависеть и взаимоотношения между школой и семьей, слияние семейных ценностей и школьного воспитания, которые направлены на развитие каждого ребенка.

На протяжении всего периода школьного обучения детей, родители испытывают информационную потребность, ведь каждый родитель заинтересован в качественном обучении своего ребенка. В период реформ школьной программы - это вызывает еще больше внимания. Родители учеников переживают, будут ли эффективны нововведения в школах, не окажут ли они отрицательное воздействие на обучение и развитие их детей? Многие родители недоумевают – зачем нужны изменения, ведь все так было просто и понятно. И естественно, процесс обучения своих детей современные родители сравнивают с периодом собственной школьной жизни, 20 летней давности. Интернет заполнили лозунги и высказывания о том, что советская школа самая лучшая, дети много читали, были другими, намного грамотнее современных, учителя были профессионалами своего дела.

Учительство должно быть готово к такой ситуации. Ведь в период обновления даже учителя – профессионалы испытывают затруднения в изменении собственной практики преподавания в рамках обновления содержания образования, переход на новую систему требует от каждого педагога полного осмысления идей и требований нового формата преподавания. Целенаправленная, системная методическая работа через коучинги, семинары, различные диалоговые площадки выявляет и разъясняет основные требования и принципы инновационных реформ в образовании. Практически каждый учитель прошёл курсы в рамках обновления содержания образования, по преподаваемому предмету и активно внедряет новые подходы преподавания в собственную практику, т.е. педагогическое сообщество готовят к изменениям, к инновациям в практике. Предполагается глубокое осмысление каждым учителем смены основных идей, которые поддерживаются новым социальным заказом, обращенным к педагогам, ведь понятно, что идеи не

будут реализованы, оставаясь на позициях старой парадигмы, назрела необходимость формирования инновационной культуры учителя. Инновационная культура педагога – это мера и способ творческой самореализации личности педагога в инновационной деятельности, направленной на создание, освоение и передачу инновационных ценностей, знаний и технологий [2].

Прежние подходы и принципы, имеющие положительные результаты при традиционной системе уже не позволяют достичь желаемого качества образования.

Родителям намного сложнее: для них нет курсов, часто родительские собрания посвящены обсуждению успеваемости, поведения, текущих вопросов, многие вопросы и новшества папам и мамам не понятны, панический страх вызывает не только процедура изменений, но и новые понятия, названия (СОЧ, СОР, дескрипторы, критерии), не всегда педагоги могут грамотно объяснить, успокоить родителей.

Существуют большие противоречия между объективной потребностью семьи в качественном повышении уровня собственной компетентности в вопросах воспитания детей и несовершенством имеющихся ресурсов школы для обеспечения и удовлетворения этой потребности, отсутствием выработанных и последовательно отстаиваемых ценностей, сформированной системы организационной культуры школы[3].

Целями деятельности образовательного учреждения по формированию культуры взаимодействия с семьей могут стать: содействие повышению уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей, формирование единого взгляда на сущность процесса воспитания с целью создания оптимальных условий для личностного развития ребенка, его социализации, профессионального самоопределения, определения своего статуса в обществе [4].

К сожалению, современные учителя имеют недостаточный уровень психолого-этической готовности для оптимального взаимодействия с семьей. Педагоги в своем большинстве слабо владеют умениями конструирования разрешения возникающих проблем семейного воспитания, не осознают своей миссии в воспитании детей и подростков [3].

Ведущими условиями формирования информационной среды являются:

Первое и обязательное условие – доброжелательность и открытость в отношениях, обеспечение возможности каждому родителю быть соучастником образовательного процесса своего ребенка.

Второе – дифференцированный подход к каждому родителю с учетом их личностных качеств и возрастных особенностей, специфики и особенности каждой семьи.

Третье – диагностика общих проблем классного коллектива и каждого ребенка в частности.

Четвертое – работа должна быть системной, плановой, целенаправленной. Большое значение имеют индивидуальные формы работы с родителями: беседы с родителями или одним из родителей, консультации, переписка с ними, посещение семьи, анкетирование. Эти формы работы дают педагогу возможность собрать информацию, изучить отношения, микроклимат в семьях, ожидания, предпочтения родителей, определить проблемные вопросы или ситуации каждой семьи, обсудить их, выслушать точку зрения родителей, а такие формы как написание эссе, поздравление, телефон доверия, направлены на установление контакта, доверительных, партнерских отношений между педагогом и родителями.

Для родителей данные формы необходимы, они помогут более детально познакомиться с условиями и целями обучения, правилами и порядком учебного процесса, задать вопросы, получить помощь в разрешении конфликтных ситуаций, высказать собственное мнение.

Немаловажное значение имеют и групповые формы работы. Родительские собрания, лектории, конференции, акции, кинолектории, цель которых: обсуждение задач и результатов образовательного процесса, предоставление новой информации, вооружение родителей основами педагогических знаний, обмен, обобщение и распространение опыта положительного опыта семейного воспитания, обеспечение единства воспитательного воздействия семьи и школы. Информационная среда является важнейшим фактором социализации учащихся, а также формирования его индивидуальной траектории развития.

Поэтому учителю необходимо системно, целенаправленно работать над созданием среды взаимодействия, сотрудничества, где учитель и родители – партнеры, имеющие одну общую цель – воспитание успешного гражданина страны. Поэтому государство ставит большую и ответственную задачу перед учителем – организовать информационное пространство взаимодействия семьи и школы, обусловлено готовностью семьи и школы как субъектов к созданию среды воспитания, обучения и развития ребенка во взаимодействии и интеграции.

Список источников:

1. <https://studfile.net/preview/2681661/>
2. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М., *Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: Учебное пособие.*- 3-е издание, доп.- Алматы, 2009.-344 с.
3. Миняйло И.Н. [*Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т*].- Москва, 2009.- 144 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/1022
4. Щекина О. А., *Формирование информационного пространства взаимодействия семьи и школы: диссертация 13.00.01.*- Санкт-Петербург, 2006.- 200 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-13/428)

РОМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНЫЕ УСТАНОВКИ У ДЕВУШЕК РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования полового поведения, романтических отношений и личностных свойств девушек разных этнических групп. Выявлены достоверные различия в половом поведении и романтических отношениях у осетинских и русских респондентов. Описаны корреляционные связи между индивидуально-психологическими свойствами и характером полового поведения девушек разных национальностей.

Ключевые слова: половое поведение, романтические отношения, интимно-личностные установки, индивидуально-психологические особенности, сексуальный опыт.

Annotation. The article presents the results of the empirical study of sexual behavior, romantic relationships, intimate personal attitudes and personality traits of girls of different ethnic groups. Differences in sexual behavior and romantic relationships among Ossetian and Russian respondents were revealed. Correlation links between individual psychological characteristics and the nature of sexual behavior of girls of different nationalities are described.

Keywords: sexual behavior, romantic relationships, individual psychological characteristics, sexual experience.

В настоящее время сексуальное поведение молодёжи становится все более вариативным, происходит снижение возраста вступления в половые отношения, добрачные сексуальные связи являются приемлемыми для значительного числа молодых людей [2, 3, 5]. Романтические отношения между юношами и девушками играют важную роль в личностном развитии и обладают значительной побудительной силой в этот возрастной период. Развитие романтических отношений ознаменовано прохождением индивида через достаточно сложные жизненные ситуации различного содержания. Необходимо отметить, что неудачные отношения между партнёрами могут приводить к различным исходам и способствовать возникновению напряжения, тревоги, невротизации, конфликтов и деструктивных действий [1, 4, 6, 7, 8]. Стоит также обратить внимание на то, что существует определённый разрыв в уровне либерализации полового и романтического поведения молодёжи в регионах с различающейся этнической составляющей [3, 6, 7]. В Российской Федерации проживают представители многих национальностей, в связи с чем, мы считаем, что исследование полового поведения и романтических отношений девушек различных этнических групп, является весьма актуальным. Выборку составили студентки вузов и работающие девушки в возрасте 18 – 25 лет (112 чел.

осетинской национальности и 81 чел. – русской национальности). Методы исследования: авторская анкета «Романические отношения молодёжи», разработанная на основе опросника Ч. Хилла; авторская анкета «Половое поведение и интимно-личностные установки» (В.В. Ильченко) и Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста) (N=193 чел). Полученные данные были обработаны с помощью SPSS 22.0 (использовался u-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции р-Спирмена).

Необходимо отметить, что современному обществу свойственна тенденция снижения возраста начала половой жизни у девушек. Средний возраст начала половой жизни девушек в нашей общей выборке составил $18,2 \pm 2,2$ лет. Анализ полученных данных позволяет нам говорить о том, что достоверных различий в возрасте сексуального дебюта у девушек разных этнических групп не выявлено. Но возраст первого свидания ($-2,37$; $p \leq 0,05$) и начала романтических отношений ($-2,46$; $p \leq 0,05$) различается. Русские респонденты приобретают этот опыт раньше по сравнению с осетинами. Установлено, что среди девушек осетинской национальности достоверно чаще встречаются девушки, не имеющие опыта глубокого поцелуя ($-2,6$; $p \leq 0,01$) и половых отношений ($-4,4$; $p \leq 0,001$) по сравнению с респондентами русской этнической группы. Следовательно, русским девушкам свойственна большая активность в половом поведении, а осетинским – пассивность. Стоит подчеркнуть, что подобная тенденция проявляется и в романтическом поведении. Установлено, что среди русских девушек больше тех, кто имеет опыт сексуальных отношений с романтическим партнёром ($-4,4$; $p \leq 0,001$), испытывает влюблённость ($-2,2$; $p \leq 0,05$), встречается с ним каждый день или более трёх раз в неделю ($-2,5$; $p \leq 0,01$), удовлетворён романтическими отношениями ($-3,0$; $p \leq 0,01$).

Девушки изучаемых этнических групп чаще всего знакомятся с романтическими партнёрами у друзей/знакомых, на учёбе/работе и по Интернету. Установлено, что среди русских респондентов больше тех, кто познакомился со своим партнёром у друзей ($-2,1$; $p \leq 0,05$). Необходимо отметить, что если возникают какие-либо сложности в отношениях с романтическим партнёром, то русским девушкам в большей мере свойственно делиться переживаниями с матерью ($-3,2$; $p \leq 0,01$), плакать, кричать ($-2,2$; $p \leq 0,05$). Они также пытаются справиться с трудностями с помощью еды, курения, употребления алкоголя ($-2,0$; $p \leq 0,05$). Родители у русских испытуемых чаще положительно относятся к романтическому партнёру своей дочери по сравнению с осетинами ($-2,3$; $p \leq 0,05$). Основными трудностями в романтических отношениях у девушек обеих этнических групп являются ссоры, непонимание и ревность.

Установлено, что при выборе романтического партнёра девушки, независимо от этнической принадлежности придают значение таким свойствам

личности партнёра, как ответственность, целеустремлённость, чувство юмора, общительность, интеллект, тактичность. Немаловажное значение имеют и общие ценности, схожие интересы, черты характера и физическая привлекательность. Вместе с тем, мы установили, что для осетинских девушек в большей мере важны такие характеристики партнёра, как социальный статус (-2,3; $p \leq 0,05$), национальность (-3,1; $p \leq 0,01$), образование (-2,2; $p \leq 0,05$), религиозные убеждения (-3,0; $p \leq 0,01$), вес (-2,4; $p \leq 0,05$) и возраст партнёра (-2,1; $p \leq 0,05$) по сравнению с русскими испытуемыми. Большинство девушек встречаются с партнёром своей национальности. Однако осетины придают значение этнической принадлежности партнёра, а русские – нет (-2,54; $p \leq 0,01$).

Русские девушки в большей степени эмоционально близки с матерью (-2,2; $p \leq 0,05$), друзьями-мужчинами (-3,1; $p \leq 0,01$) и отношения родителей в большей степени являются источником личного опыта (-2,4; $p \leq 0,01$) по сравнению с осетинскими респондентами.

Проведённое исследование также показало, что осетинские девушки имеют более консервативные установки, связанные с добрачной сексуальной активностью представителей своего пола по сравнению с русскими. Среди них больше тех, кто не допускают добрачный сексуальный опыт (-3,4; $p \leq 0,01$) и считает, что он отрицательно скажется на будущей семейной жизни (-2,5; $p \leq 0,05$). Русские девушки, напротив, более либерально относятся к добрачной сексуальной активности (-2,9; $p \leq 0,01$), считая, что она окажет скорее положительное влияние на будущую семейно-брачную жизнь (-2,9; $p \leq 0,01$). Осетинские испытуемые называют более поздний возраст, в котором возможно вступать в половые отношения, как для девушек (20,9 лет) (-4,4; $p \leq 0,001$), так и для юношей (18,9 лет) (-3,8; $p \leq 0,001$) по сравнению с русскими респондентами (18,5 лет для дев. и 17,1 лет для юн.).

Мотивами начала половой жизни девушки обеих этнических групп считают любовь (осет.: 74,4%, русск.: 90,3%) и вступление в брак (осет.: 67,0%, русск.: 61,1%). Менее трети девушек, считают, что причинами сексуального дебюта также могут быть возможность зачать ребёнка (осет.: 28,6%, русск.: 29,0%) и сильное сексуальное влечение (осет.: 26,4%, русск.: 25,8%).

Таким образом, мы полагаем, что выявленные нами различия в половом поведении, романтических отношениях и добрачных половых установках девушек обусловлены этнокультурными различиями, особенностями семейного воспитания. У осетин доминирует патриархальный тип семьи и рестриктивный тип сексуальной культуры. Добрачная половая активность осетинских девушек считается недопустимой и осуждается социумом. Романтические отношения между полами у осетин более сдержаны и подвергаются регламентации и контролю со стороны взрослых.

С помощью корреляционного анализа выявлено, что у сексуально неопытных девушек осетинской этнической группы в большей мере

проявляются такие индивидуально-психологические свойства, как понимание (0,42; $p \leq 0,01$), теплота (0,38; $p \leq 0,01$), привязанность (0,34; $p \leq 0,05$) и самоконтроль (0,31; $p \leq 0,05$). В то же время у девушек, имеющих опыт половых отношений, в большей степени выражено непонимание (-0,42; $p \leq 0,01$), равнодушие (-0,38; $p \leq 0,01$), обособленность (-0,34; $p \leq 0,05$) и импульсивность (-0,31; $p \leq 0,05$). Следовательно, респонденты, не имеющие опыта половых отношений, позитивно относятся к окружающим людям, отличаются отзывчивостью, добротой, умением сопереживать, а также добросовестно и ответственно выполняют различные поручения по сравнению с сексуально опытными девушками. Девушки, имеющие сексуальный опыт отличаются автономностью, равнодушием, не достаточным самоконтролем поведения.

У русских респондентов, не имеющих опыта сексуальных отношений, в большей мере проявляются такие свойства личности, как эмоциональная стабильность (-0,58; $p \leq 0,01$) и самокритика (-0,49; $p \leq 0,05$), а у сексуально опытных испытуемых – эмоциональная неустойчивость (0,58; $p \leq 0,05$) и самодостаточность (0,49; $p \leq 0,05$). Таким образом, русские девушки, не имеющие опыта половых отношений, характеризуются эмоциональной зрелостью, постоянством в своих планах и привязанностях, спокойствием и самокритичностью. Вместе с тем, сексуально опытных испытуемых отличает самодостаточность, но при этом им свойственна капризность, беспокойство, импульсивность влечений и плохая саморегуляция.

На наш взгляд, проведение подобных исследований весьма актуально. Стоит подчеркнуть, что анализ полученных результатов, их осмысление могут быть полезны при разработке программ по половому воспитанию молодёжи разных этнических групп, а также помогут грамотно разрешать возникающие проблемы межполового общения в период юности.

Список источников:

- 1. Бочавер К.А. Романтические отношения в юношеском возрасте: представления о преодолении трудностей: дисс. канд. психол. наук: 19.00.05. – Москва, 2012.*
- 2. Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороге 21 века. Социально-педагогический анализ. Дубна: Феникс+, 2001. 208 с.*
- 3. Ильченко В. В. Этнические особенности психосексуального развития девушек в поликультурной среде: на примере Республики Северная Осетия-Алания: дисс. канд. психол. наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2010. 279 с.*
- 4. Ильченко В.В., Ситников В.Л. Романтические отношения и психологическое благополучие юношей и девушек. Семья и дети в современном мире. Т. 4. Коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С. 282 – 287.*
- 5. Ситников В. Л., Ильченко В. В. Добрачные половые установки девушек в поликультурной среде // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11. № 5. С. 107-114.*
- 6. Ильченко В.В., Санакоева Ф.Г. Психологические особенности романтических отношений у юношей и девушек // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8. № 6-2. С. 338 – 341.*

7. Hill C.T. and Peplau L.A. *"Life Satisfaction: A 25-year follow-up of the Boston Couples Study."* VIIIth European Congress on Psychology, London, England, 2001.
8. Ilchenko V. V., Sitnikov V. L., Parnyuk N. V., Sanakoeva F. G. *Intimate Relationships of Youth in Russia / C.T. Hill Intimate Relationships Across Cultures: A Comparative Study.* Cambridge: Cambridge University Press, 2019. P.47 – 50.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей удовлетворенности браком у представителей разных этнических групп. Выявлены достоверные различия между осетинской и азербайджанской этническими группами.

Описаны корреляционные связи между удовлетворённостью браком и особенностями межличностного общения супругов, распределением ролей в семье у осетин и азербайджанцев.

Ключевые слова: семья, удовлетворённость браком, ролевое распределение, супружеское общение, индивидуально-психологические особенности, этнические группы.

Abstract: The article presents the results of an empirical research of the socio-psychological characteristics of marital satisfaction among representatives of different ethnic groups. The research revealed significant differences between the Ossetian and Azerbaijani ethnic groups. The article describes the correlation among marital satisfaction and the characteristics of interpersonal communication between spouses and the distribution of roles in the family among Ossetians and Azerbaijanis.

Keywords: family, marital satisfaction, distribution of roles, marital communication, individual psychological characteristics, ethnic groups.

В современной психологической науке семья как малая группа привлекает особое внимание исследователей, поскольку институт семьи переживает системный кризис. Вопрос об укреплении брака и улучшении брачной структуры населения приобретает важнейшее государственное значение в связи ростом разводов и проблемой рождаемости [1, 5]. Однако, несмотря на серьезные сложности в реализации своих социокультурных функций, семья, тем не менее, является социальным институтом, играющим важную роль в формировании и развитии социально значимых ценностей и установок личности, в социализации и воспитании молодёжи [3].

Взаимные усилия каждого члена семьи создают психологический климат, который, в свою очередь, не может быть неизменным. Низкая культура межличностного общения в семье приводит к фрустрации значимых потребностей личности: в оценке и самооценке, признании, эмоциональной разрядке и эмоциональном контакте, во внимании, сопереживании и т.п. Это, в свою очередь, снижает удовлетворенность семейными отношениями и приводит к дестабилизации брака вплоть до его краха [2]. Без исследования внутрисемейных факторов, влияющих на удовлетворённость браком, решение

подобных проблем невозможно. Необходимо отметить, что факторы, влияющие на удовлетворённость браком, могут существенно отличаться у представителей разных этнических групп. На наш взгляд, данная проблема ещё недостаточна изучена в отечественной психологии. В связи с этим, изучение социально-психологических особенностей семей разных этносов является значимым компонентом данного научного поиска.

Цель исследования: изучение социально-психологических особенностей удовлетворенности браком у представителей разных этнических групп.

Предмет исследования: удовлетворённость браком у представителей разных этнических групп. Объект исследования: представители осетинской и азербайджанской этнических групп, состоящие в браке. Выборку составили 52 респондента в возрасте 20-65 лет. Из них: 28 азербайджанцев, которые проживают в Грузии, г. Марнеули и 24 осетин, проживающих в Северной Осетии. Стаж семейной жизни от 1 до 40 лет. Методы исследования: экспресс-методика «Удовлетворённость браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко); методика «Особенности общения в семье» (Ю.Е. Алёшина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская); методика «Распределение ролей в семье» (Ю.Е. Алёшина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская), Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста). Полученные данные были обработаны при помощи SPSS 22.0. Использовался t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции r-Пирсона.

Анализ полученных данных показал, что большинство осетин (66,7%) и более трети азербайджанцев (39,2%) имеют высокий уровень удовлетворенности браком. Средний уровень удовлетворённости браком выявлен у 25,0% осетин и 53,6% азербайджанцев, а низкий – у 8,3% осетин и 7,4% азербайджанцев. Следовательно, удовлетворённость браком у представителей осетинской этнической группы гораздо выше. Это подтверждается и выявленными достоверными различиями по этому показателю ($t=-3,00$; $p=0,01$).

Анализ азербайджанской выборки показал, что существует корреляционная связь между удовлетворённостью браком и такими параметрами супружеского взаимодействия, как: «сходство во взглядах» ($r=0,438$; $p=0,025$), «легкость в общении» ($r=0,558$; $p=0,003$), «взаимопонимание между супругами» ($r=0,620$; $p=0,001$).

Было также обнаружено, что удовлетворённость браком азербайджанцев связана с таким показателем, как «доминирование-подчинение» ($r=0,473$; $p=0,026$). Следовательно, доминантность одного из супругов в азербайджанских семьях играет немаловажную роль в удовлетворенности браком.

В осетинской выборке, корреляционный анализ показал связь между удовлетворённостью браком и такими параметрами супружеского взаимодействия, как: «организация развлечений» ($r=0,580$; $p=0,009$),

«доверительность в общении» ($r=0,560$; $p=0,013$), «взаимопонимание между супругами»: ($r=0,570$; $p=0,011$). Было также установлено, что удовлетворенность браком осетин связана с такими показателями, как «сходство во взглядах» ($r=0,526$; $p=0,021$), «общие символы семьи» ($r=0,764$; $p=0,000$), «легкость в общении» ($r=0,790$; $p=0,000$) и «психотерапевтичность» ($r=0,574$; $p=0,010$). Следовательно, для осетин важным является не только взаимопонимание между супругами, сходство взглядов и лёгкость общения, но также доверие в общении, чтобы брачный партнёр мог выслушать и оказать поддержку.

Проведённый анализ также позволил выявить свойства личности осетин, которые связаны с удовлетворенностью браком: «экстраверсия-интроверсия» ($r=0,465$; $p=0,045$), «поиск впечатлений-избегание впечатлений» ($r=0,486$; $p=0,035$), «артистичность-отсутствие артистичности» ($r=0,532$; $p=0,019$) и «пластичность-ригидность» ($r=0,457$; $p=0,049$). Из этого следует, что осетины оптимистичны и ощущают потребность в общении, любят перемены, тяготеют к новым впечатлениям, артистичны, отличаются гибкостью.

Таким образом, такие параметры супружеского общения, как взаимопонимание, сходство во взглядах и легкость в общении способствуют повышению удовлетворённости браком, независимо от такого фактора как этническая принадлежность. Однако в азербайджанских семьях выявлено, что чем более у респондентов проявляется такое свойство личности, как доминантность, тем в большей степени они удовлетворены браком. Для осетин такие параметры супружеского и ролевого взаимодействия, как доверительность общения, наличие общих символов, психотерапевтичность общения, реализация роли «организация развлечений» женой связаны с ростом удовлетворённости браком. Также респонденты, у которых более выражена экстраверсия, пластичность, артистичность и склонность к поиску впечатлений более удовлетворены браком.

Анализ полученных нами данных показал, что имеются достоверные различия между представителями двух изучаемых этнических групп по следующим показателям методик: «удовлетворённость браком» ($t=-3,00$; $p=0,005$), «доверительность в общении» ($t=-3,63$; $p=0,002$), «взаимопонимание между супругами» ($t=-2,41$; $p=0,020$), «легкость в общении» ($t=-2,60$; $p=0,013$) и «психотерапевтичность» ($t=-5,43$; $p=0,001$). Следовательно, для представителей осетинской этнической группы характерна более высокая значимость супружеского общения по сравнению с азербайджанской группой, что, на наш взгляд, положительно влияет на удовлетворённость браком.

Анализ данных также показал, что существуют достоверные различия между представителями двух изучаемых этнических групп по следующим индивидуально-психологическим характеристикам: «активность-пассивность» ($t=3,53$; $p=0,001$) «доверчивость-подозрительность» ($t=-2,31$; $p=0,026$),

«тревожность-беззаботность» ($t=-2,20$; $p=0,034$),
«депрессивность-эмоциональная комфортность» ($t=-2,98$; $p=0,005$),
«эмоциональная устойчивость-эмоциональная неустойчивость» ($t=-3,20$;
 $p=0,003$), «артистичность-отсутствие артистичности» ($t=-2,43$; $p=0,020$).
Следовательно, азербайджанцы более импульсивны и менее способны
контролировать эмоции. Для них более характерно тревожное ожидание
неприятностей, эмоциональная неустойчивость по сравнению с осетинами. В то
же время, у осетин в большей мере проявляется доверчивость, у них более
позитивное отношение к людям по сравнению с азербайджанцами.

Вместе с тем, осетины дают более высокую оценку психологическому
климату своей семьи по сравнению с представителями азербайджанской
этнической группы ($t=-3,28$; $p=0,002$).

Мы полагаем, что полученные различия обусловлены этнокультурными
различиями, особенностями семейного воспитания и т.д. В частности, в
азербайджанских семьях родители принимают более активное участие в выборе
брачного партнёра сыном и дочерью. Нередко имеет место психологическое
давление с их стороны [4]. Молодые люди не только в прошлом, но даже и в
XXI веке не всегда имеют возможность хорошо узнать друг друга до
вступления в брак. На наш взгляд, это может отрицательно влиять в
дальнейшем на супружеские отношения в азербайджанских семьях. Напротив, в
большинстве случаев осетины активно общаются до вступления в брак, у них
есть возможность хорошо узнать своего партнёра, родители не препятствуют
этому и не оказывают давления. Однако, в то же время, они требуют от своих
детей соблюдения приличий и традиций, что отражается на определённой
регламентации их добрачного поведения.

Результаты, полученные в нашем эмпирическом исследовании, могут
расширить существующие знания о факторах, связанных с удовлетворенностью
браком у азербайджанцев и осетин. Полученные данные также могут быть
использованы в практике семейного консультирования, а также для разработки
психокоррекционных программ для представителей данных этнических групп.

Список источников

1. Ильченко В.В. Социально-психологические аспекты удовлетворённости браком у мужчин и женщин / Ильченко В.В., Бекоева Т.А. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 5. С. 82 – 87.
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2006.
3. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. – М.: Педагогика, 1987.
4. Карпов Ю. Ю. Женское пространство в культуре народов Кавказа. СПб.: Петербургское Востоковедение. 2001.
5. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие. М.: Академический проект, 2011.

Ильченко В. В., Тенсикоева В. А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ДОБРАЧНЫХ ПОЛОВЫХ УСТАНОВОК У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования романтических отношений и добрачных половых установок у юношей и девушек. Определены значимые различия в романтических отношениях между юношами и девушками: свиданиях, поцелуях, сексуальном дебюте, характере взаимоотношений, сложностях и способах их преодоления и т.д. Были также выявлены корреляционные связи между биографическими аспектами жизни, копинг-стратегиями и характером романтических отношений молодежи.

Ключевые слова: романтические отношения, добрачные половые установки, молодёжь, биографические аспекты жизни, копинг-стратегии.

Annotation. The article describes the results of the empirical study of romantic relationships and intimate personal attitudes of young males and females. Significant differences in the romantic relationship between young men and women have been revealed: dating, kissing, sexual debut, the nature of the relationship, the difficulties and ways to overcome them etc. Correlation links between the biographical aspects of life, coping strategies and the nature of the romantic relations of youth were also revealed.

Keywords: romantic relationship, premarital sexual attitudes, youth, biographical aspects of life, coping strategies.

В юношеском возрасте одним из самых важных факторов личностного развития является романтическая любовь, которая позитивно влияет на процесс личностного самоопределения. Она отражается в "концепции собственного будущего" и наполняет богатством переживаний внутреннюю жизнь, становясь предметом осмысления [1].

Добрачные романтические отношения оказывают влияние на психологическое и эмоциональное благополучие личности и являются важной сферой межличностного взаимодействия. Изучение добрачных романтических отношений крайне затруднено, так как это относится к сугубо личной и интимной жизни юношей и девушек. Неуспешные отношения могут в ранней юности спровоцировать возникновение тревоги, чувства одиночества и депрессии. В то время как успешные являются важным фактором развития личности [2,3,4,5].

Таким образом, романтические отношения – важная сфера межличностных отношений. Она формирует социальную идентичность в

юношеском возрасте, играет значимую роль в формировании психологического благополучия и развития личности.

Целью нашего исследования явилось изучение психологических особенностей романтических отношений и добрачных половых установок у юношей и девушек. Выборку составили 110 человек (59 девушек и 51 юноша) в возрасте от 18 до 25 лет, студенты высших и средних специальных учебных заведений г. Владикавказа.

Методы исследования:

1. Авторская анкета «Романтические отношения и интимно-личностные установки» (В.В. Ильченко), разработанная на основе методики Ч. Хилла.

2. Многомерный личностный опросник «Биографический опросник» (BIV) (Бёттшет, Ягер, Лишер, адаптация В. А. Чикер).

3. Опросник Р. Лазаруса, С. Фолкмана «Способы совладающего поведения» (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой).

Полученные данные были обработаны при помощи компьютерной программы SPSS 22.0. Для выявления достоверных различий использовался *u*-критерий Манна Уитни, а для установления корреляционных связей – коэффициент корреляции *r*-Спирмена.

Анализ результатов исследования показал, что юноши приобретают опыт свиданий в 16,2 лет, а девушки в 17,4 лет ($u=-2,38$; $p=0,017$). Вместе с тем, юноши (16,9 лет), раньше вступают в романтические отношения по сравнению с девушками (17,5 лет) ($u=-2,29$; $p=0,022$) и более заинтересованы в поиске партнера для серьезных отношений (юн. – 3,8, дев. – 2,5) ($u=-2,45$; $p=0,014$). Они имеют большее количество романтических партнеров по сравнению с девушками (юн. – 4,7 чел., дев – 1,6 чел.) ($u=-4,17$; $p=0,00$).

Средний возраст начала половой жизни у юношей 16,9 лет, а у девушек – 19,6 лет ($u=-2,65$; $p=0,008$). Выявлено, что юношей (43,1%), не имеющих опыта половой жизни значительно меньше девушек (83,1%) ($u=-4,34$; $p=0,00$). Было определено, что юноши считают допустимым возрастом начала половой жизни для мужчин 17,3 лет, а для женщин – 19,1 лет. В то же время, допустимый возраст сексуального дебюта для женщин, по мнению юношей – 19,2 лет, в то время как девушки полагают, что этот опыт лучше приобрести в 20,5 лет.

Необходимо отметить, что большинство юношей и девушек состоят в отношениях со своим партнёром, основанных на романтической привязанности, включающей поцелуи и объятия, но без сексуальной связи (юн. – 59,1%, дев. – 56,5%). 36,4% юношей и 26,1% девушек имеют половые отношения со своим романтическим партнёром. Остальные респонденты (юн. – 4,5%, дев. – 17,4%) состоят в отношениях, находящихся на платоническом уровне.

Чаще всего респонденты обоего пола знакомятся у друзей и знакомых (юн. – 46,2%, дев. – 41%), в сети Интернет (юн. – 25,6%, дев. – 35,9%), в учебном заведении или на работе (юн. – 20,5%, дев. – 20,5%).

Было установлено, что юноши и девушки сталкиваются с такими сложностями в отношениях, как ревность (юн. – 31,4%, дев. – 30,5%), ссоры (юн. – 23,5, дев. – 27,1%) и непонимание (юн. – 21,6%, дев. – 27,1%).

Основными способами преодоления сложностей в романтических отношениях для юношей являются: проведение времени с друзьями (юн. – 39,2%, дев. – 18,6%) ($u=-2,38$; $p=0,05$) и занятия спортом (юн. – 31,4%, дев. – 8,5%) ($u=-2,99$; $p=0,003$). Девушки ищут поддержки у друзей (дев. – 18,6%, юн. – 5,9%) ($u=-1,99$; $p=0,046$). Они склонны к эмоциональному реагированию на сложившиеся проблемы в романтических отношениях, т.е. чаще плачут, кричат (юн. – 0%, дев. – 13,6%) ($u=-2,72$; $p=0,007$). Таким образом, юноши более склонны к использованию физических способов снятия напряжения, связанного с романтическими отношениями, а девушки – эмоциональных.

Анализ средних значений показал, что самыми важными чертами в партнере для девушек являются ответственность (8,2), целеустремленность (8,07), тактичность (7,6), а для юношей – общительность (8,18), ответственность (7,31), чувство юмора (7,14). Было установлено, что такие свойства личности романтического партнёра, как самоуверенность ($u=-2,17$; $p=0,03$), целеустремленность ($u=-3,20$; $p=0,001$), тактичность ($u=-2,70$; $p=0,007$), ответственность ($u=-3,08$; $p=0,002$), социальный статус ($u=-3,34$; $p=0,001$), богатство ($u=-3,22$; $p=0,001$) в большей степени важны для девушек по сравнению с юношами. В то же время, для юношей важнее физическая привлекательность партнёра ($u=-2,32$; $p=0,020$), чем для девушек.

Большинство юношей считают, что для них необходимо приобрести добрый опыт интимных отношений (юн. – «да» 27,5%, «скорее да» 29,4%) ($u=-4,3$; $p=0,001$), девушки, наоборот, полагают, что им не следует приобретать подобный опыт (дев. – «нет» 62,7%, «скорее нет» 23,7%) ($u=-4,10$; $p=0,001$).

Основными мотивами начала половой жизни, по мнению юношей, может быть любовь (76,5%), физическая потребность (37,3%) и сильное сексуальное влечение (27,5%), а для девушек – любовь (74,6%), вступление в брак (62,7%) и возможность зачать ребенка (30,5%). Достоверные различия выявлены по следующим показателям: «физическая потребность» ($u=-1,96$; $p=0,050$); «развлечение» ($u=-2,23$; $p=0,026$) и «вступление в брак» ($u=-3,06$; $p=0,002$). Первые два мотива наиболее значимы для юношей, а третий – для девушек.

Мы провели корреляционный анализ связей между биографическими аспектами жизни, копинг-стратегиями и уровнем романтических отношений у респондентов разного пола.

Выявлены корреляционные связи между показателем «отсутствие опыта романтических отношений» у юношей и следующими шкалами методик:

«Социальная активность» (0,291; $p=0,038$), копинг-стратегия «Положительная переоценка» (-0,413; $p=0,003$). Следовательно, респондентам могут быть свойственны трудности в социальной адаптации. Нередко они испытывают напряжение в социальных и личных ситуациях, но в то же время способны справляться с негативными переживаниями при возникновении проблемы за счет её положительного переосмысления.

У юношей, которые находятся в сексуальных отношениях со своим романтическим партнёром, выявлены значимые связи с показателями «Социальное положение» (-0,326; $p=0,020$) и «Социальная активность» (-0,314; $p=0,025$), а также такими копингами, как «Бегство-избегание» (0,314; $p=0,025$), «Планирование решений» (0,346; $p=0,013$), «Положительная переоценка» (0,410; $p=0,003$). Следовательно, они способны устанавливать и поддерживать межличностные контакты. Они проживают отрицательные переживания за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, отвлечения, фантазирования. Также юноши решают проблемы за счет планирования собственных действий с учетом объективных возможностей, жизненного опыта и ресурсов, которые они имеют. Также за счет положительного переосмысления преодолевают негативные переживания.

У опрошенных девушек, которые не состоят в романтических отношениях, выявлены значимые связи с показателем «Социальное положение» (0,320; $p=0,013$) и копингом «Самоконтроль» (0,308; $p=0,018$). Следовательно, у них могут быть трудности в социальной адаптации. Им свойственно преодоление негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбора стратегии поведения.

У девушек, находящихся в платонических отношениях со своим в романтическим партнёром, выявлены связи с такими копинг-стратегиями, как «Принятие ответственности» (-0,313; $p=0,016$) и «Бегство-избегание» (-0,259; $p=0,048$). Следовательно, у них адаптивный вариант копинга, что означает способность признавать свою роль в возникновении проблемы и брать ответственность за её решение. Также им свойственно отсутствие инфантильной формы поведения в стрессовых ситуациях.

У девушек, состоящих в половых отношениях со своим романтическим партнёром, выявлены значимые связи со следующими показателями: «Семейная ситуация» (0,298; $p=0,022$), «Социальное положение» (-0,317; $p=0,014$), «Нейротизм» (0,313; $p=0,016$), копинг-стратегиями «Планирование решения проблем» (-0,291; $p=0,025$) и «Положительная переоценка» (-0,322; $p=0,013$). Исходя из выше сказанного, у них недостаточное влияние со стороны семьи в детстве и юности, не совсем удовлетворительные отношения с родителями, не вполне адекватное отношение семьи к окружающему миру. Кроме того, им характерны эмоциональная лабильность, общая психическая неустойчивость,

сильные эмоциональные реакции, хорошая социальная адаптированность, чувствительность и тревожность.

Мы полагаем, что в настоящее время подобные исследования весьма актуальны, так как романтические отношения оказывают влияние на психологическое благополучие личности, а также являются важной сферой межличностного взаимодействия в период юности.

Список источников:

1. Браун Дж., Кристенсен Д. Семейная психотерапия и семейное консультирование. СПб.: Питер, 2001. 364 с.
2. Ильченко В.В., Санакоева Ф.Г. Психологические особенности романтических отношений у юношей и девушек // Современные исследования социальных проблем. Том 8. № 6-2. 2017. С.338 – 341.
3. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер. 2010. 816 с.
4. Ильченко В.В., Ситников В.Л. Романтические отношения и психологическое благополучие юношей и девушек. Семья и дети в современном мире. Т. 4. Коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 282 – 287.
5. Ilchenko V. V., Sitnikov V. L., Parnyuk N. V., Sanakoeva F. G. Intimate Relationships of Youth in Russia / C.T. Hill Intimate Relationships Across Cultures: A Comparative Study. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. P.47 – 50.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЭТАПЫ ПСИХОКОРРЕКЦИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: Функциональная семья с гармоничными внутрисемейными взаимоотношениями является залогом воспитания и развития полноценной личности, процветания и стабильности государства. На сегодняшний день отмечается увеличение количества семейных нарушений, которые в конечном счете приводят к разводу. Для предотвращения данной ситуации усилия специалистов должны быть направлены на создание здоровой внутрисемейной атмосферы.

Ключевые слова: Семья, коррекционная работа, внутрисемейные отношения.

Abstract: A functional family with harmonious intra-family relationships is the key to the upbringing and development of a full-fledged personality, prosperity and stability of the state. To date, there has been an increase in the number of family disorders, which ultimately lead to divorce. To prevent this situation, the efforts of specialists should be aimed at creating a healthy family atmosphere.

Keywords: Family, correctional work, family relations.

В настоящее время возрастает интерес ученых к исследованию проблем, связанных с семьей. Научные труды исследователей касаются теоретических, методологических и методических аспектов изучения, в частности особенностей брачно-семейных отношений, семейной психотерапии, особенностей социального развития семьи.

Семья, наряду с другими социальными институтами, в своей сущности нестабильна и на разных этапах своего развития может испытывать определенные трудности. В таком случае, необходимо содействовать семье, оказывать помощь в решении возникших проблем, предпринимать действия для сохранения супружеских и внутрисемейных отношений. Одним из направлений работы специалистов, способствующих решению вышеперечисленных задач, является психокоррекционная деятельность.

Психокоррекция семейных взаимоотношений, по мнению А.В. Гадаева, представляет собой одну из форм психологического воздействия, ориентированную на решение проблем во взаимоотношениях, построение функциональных отношений и преодоление семейных конфликтов. Объектом психологического воздействия в семейной психокоррекции является сама семья, понимаемая как единое образование, включающее систему взаимоотношений не только между супругами и детьми, но и всеми значимыми близкими людьми.

Специалисты, осуществляющие коррекционную работу с семьей, обычно создают собственную интегративную теорию семьи, составленную в соответствии с идеями различных теоретических школ.

В коррекционной работе с семьей А.А. Осипова выделяет несколько направлений работы:

1. Психодинамическое. Коррекционная работа в рамках данного направления ориентирована на анализ прошлого всех членов семьи, на неосознанные желания, ретроспективные события, которые были на ранних этапах онтогенеза и актуализируются в настоящем. Психологу необходимы значительные усилия и затраты времени для осуществления коррекционного процесса в данном направлении.

2. Системное и стратегическое. Семья рассматривается в данном направлении как единая система, содержащая различные подсистемы, представляющие собой единицы внутрисемейных отношений. Деятельность специалистов строится на положении о взаимодействии личности (личностные особенности членов семьи) и межличностных отношений (тип воспитания, стиль общения).

В рамках семейного подхода выделяются следующие этапы коррекционной работы:

– диагностический (семейный диагноз). Диагностика семейной ситуации характеризуется сквозным характером и стереоскопичностью. Сквозной характер предполагает проведение диагностического среза на всех этапах коррекционной работы, а стереоскопичность означает, что информация, полученная от одного из членов семьи, дополняется и уточняется информацией от остальных ее членов. Данный этап содержит семейный диагноз, представляющий описание семейных нарушений, выделенных с учетом индивидуально-психологических особенностей членов семьи;

– ликвидация семейного конфликта. На данном этапе психолог способствует выявлению истоков семейного конфликта и предпринимает действия для его разрешения с помощью средств эмоционального отреагирования;

– реконструктивный этап может строиться как в форме групповой работы (несколько семей со сходными проблемами), так и индивидуально (с отдельно взятой семьей). Целью на данном этапе является обсуждение актуальных проблем;

– поддерживающий этап, либо этап фиксации предполагает перенесение и закрепление в реальной семейной жизни навыков и поведенческих паттернов, полученных в ходе коррекционной работы.

3. Эклектическое. Специалисты, работающие в данном направлении, используют в практической коррекционной работе с семьей, такие методы, как

анализ и интерпретацию взаимоотношений, групповую дискуссию, домашние задания по модификации поведения и ролевые игры [2, с. 475-477].

Традиционно, в семейной психокоррекционной работе можно различать:

- коррекцию детско-родительских отношений,
- коррекцию супружеских отношений,
- психокоррекцию постразводной ситуации,
- коррекцию сексуальных проблем в семье.

Основным объектом психокоррекционного воздействия являются дисфункциональные семьи. В дисфункциональных семьях у членов семьи отсутствует либо слабо развито чувство семейного единства (неадекватный образ «мы»), ролевые позиции ригидны, личные интересы и потребности ставятся выше семейных. Основной круг проблем в таких семьях составляют супружеские измены, ошибочный выбор партнера, угроза развода, «гражданский» брак.

А.И. Кочетов выделяет семь основных причин возникновения семейной дисфункции:

1) нарушение этики супружеских отношений (измена, ревность). Супружеская измена воспринимается как обман, предательство, отсутствие любви, а беспричинная ревность – как недоверие;

2) биологическая несовместимость. Индивидуально-физиологические особенности супругов в некоторых случаях служат основой для возникновения конфликтных ситуаций;

3) неправильные взаимоотношения супругов. Иногда «нелегкие» отношения между супругами либо между одним из супругов и родственниками другого вызывают проблемы во взаимоотношениях;

4) несовместимость интересов и потребностей;

5) различие педагогических позиций по отношению к ребенку;

6) наличие личностных недостатков и отрицательных качеств. Несмотря на то, что любой человек не лишен недостатков и отрицательных черт, во взаимоотношениях между супругами относительно часто возникают разногласия по этой причине;

7) отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми [1, с. 96].

Вывод. Психокоррекционная работа с семьей является значимым направлением деятельности специалистов. Традиционно, психокоррекционное воздействие на семью можно разделять на коррекцию детско-родительских отношений, коррекцию супружеских отношений, сексуальных проблем в семье, коррекцию постразводной ситуации. При этом, главной задачей является укрепление института семьи, гармонизация внутрисемейных и супружеских связей, формирование адекватных ролевых позиций.

Список источников:

- 1. Дорошина И.Г. Исследование конфликтного взаимодействия супругов в зрелой семье // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 95-99.*
- 2. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: «Сфера», 2002. – 510 с.*

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНОЙ АГРЕССИВНОСТИ БУДУЩИХ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В настоящее время на первое место в сопровождении семей с приемными детьми выходят проблемы с возникновением вторичных отказов, связанных с тем, что существуют эмоциональные проблемы в построении отношений между приемными детьми и родителями, которые в целом не дают возможности создавать полноценные условия для адаптации ребенка в семье. Данные проведенного исследования позволяют понять проявления агрессивности у будущих приемных родителей в процессе прохождения Школы приемных родителей, что дает возможность разработки более эффективных подходов к развитию методов подготовки и сопровождения семей с приемными детьми.

Ключевые слова: подготовка приемных родителей, эмоциональное состояние родителей, агрессивность.

Annotation. Currently, the first place for families with adopted children comes with problems with the occurrence of secondary refusals associated with the fact that there are emotional problems in building relationships that generally do not allow you to fully create conditions for the child's adaptation in the family. These studies allow us to understand the dynamics of aggressivity in future foster parents in the process of passing the school of adoptive parents, which makes it possible to develop more effective approaches to the development of methods of training and support for families with foster children.

Key words: the training of future adoptive parents, aggressivity, parents' emotional state

Несмотря на огромные усилия, предпринимаемые в настоящее время для поддержки семей с детьми и предотвращения оставления детей в России, есть дети с опытом сиротства, которые нуждаются в размещении в семье как наилучшей форме для воспитания и развития детей. Пристальное внимание к жизни детей в семьях уделяется с начала 2000-х годов. До этого усыновление происходило в двух основных случаях: семья была бездетной и стремилась поддерживать «нормальную жизнь» с помощью усыновленного ребенка, то есть стать родителями. В другую группу входили люди, которые не могли остаться равнодушными к тому факту, что дети остались без взрослых или были оставлены ими. Чаще всего эти дети встречались со своими потенциальными родителями во время пребывания в больнице, где взрослые находились со своими детьми, и их главной мотивацией была способность и желание сопереживать и готовность делиться всем, что у них есть, их желание

заботиться. Благодаря этому многие дети с тяжелыми нарушениями были приняты в семьи, когда система усыновления еще не была разработана в России.

В настоящее время в России разработана система подготовки и информирования будущих приемных родителей, а также социально-психологическая поддержка на этапе адаптации ребенка в семье и профилактика вторичного отказа от ребенка. Фактически большинство детей, оставшихся без попечения родителей, быстро находят семью. Но в то же время увеличилось и количество вторичных отказов, что трагически сказывается на жизни и семейном положении ребенка. Нам необходимо понять, какими качествами обладают успешные приемные родители и как мы можем предотвратить вторичные отказы уже на этапе подготовки приемных родителей.

Подготовка потенциальных приемных родителей к принятию детей с опытом сиротства стала обязательной с 2012 года в РФ и включает в себя в основном информационный формат, который должен, по мнению инициаторов обязательной подготовки, быть основой для понимания будущими родителями сложностей, связанных с воспитанием приемного ребенка. Трудности, возникающие на разных этапах приема и адаптации приемного ребенка в семью могут приводить к отказам от принятых в семью детей, которые приводят к дополнительной психологической травматизации и детей и взрослых.

Существует ряд социальных и психологических требований для людей, которые планируют стать приемными родителями. На сегодняшний день портрет успешного приемного родителя разрабатывается, а мотивационный и ценностный аспекты считаются особенно важными [1]. Воспитание - это динамический процесс, который требует времени и личностного развития родителей для адекватного формирования понимания своей роли на каждом этапе развития ребенка. Личностная зрелость необходима для понимания, отражения и принятия процесса изменений, происходящих с усыновленным ребенком. Она же является необходимым условием для возникновения осознания и умения обходиться с собственными эмоциональными состояниями. Это основание позволяет ему (ей) иметь и демонстрировать личную родительскую позицию, которая важна для усыновленного ребенка и других членов семьи. Согласно некоторым исследованиям эффективные приемные родители альтруистичны и социально ориентированы; они обычно видят свою судьбу в служении людям в целом и детям в первую очередь [1]. В другой статье говорится, что развитие ценностных ориентаций усыновителей обеспечивает не только эффективную адаптацию детей-сирот, но и личный прогресс родителей [4].

Благотворительный фонд «Дети ждут» был зарегистрирован в 2008 году и занимался тем, что создавал условия для улучшения процесса жизнеустройства в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. Начались проекты с создания

качественной базы фотографий детей сирот, размещаемых на портале «дети ждут», который является инструментом государственной базы данных детей сирот. Потенциальные родители, имея возможность изучать качественные фотографии и понятными описаниями характера детей стали гораздо больше обращать внимание и семьи стали находить, в том числе дети с особыми возможностями здоровья.

В 2015 году была открыта Школа приемных родителей и получены полномочия по подготовке родителей и с тех пор служба подготовки приемных родителей является комплексной, т.е включает в себя полный цикл подготовки от работы с первичным обращением при появлении желания принять в семью ребенка с сиротским опытом до долгосрочной помощи семье принявшей ребенка . в связи с этим возникли вопросы, связанные с тем, какими психологическими характеристиками должен обладать успешный приемный родитель и возможно ли их развитие в процессе подготовки.

В начале процесса подготовки проводится первичное семейное интервью, и наблюдение в рамках знакомства - взаимодействия со специалистом, которое показывает первичные возможности семьи, что позволяет отсеять грубые риски, опасные как для родителя, так и для ребенка, позволяют озвучить первичную (заявляемую) мотивацию и осознать что процесс принятия в семью ребенка процесс долгий и динамичный, требующий больших вложений и сил. На первичной консультации семья встречается со своим специалистом, который дальше будет ее сопровождать на пути к родительству и после принятия ребенка в семью.

Для приемного ребенка, учитывая прошлый травматический опыт [2], агрессивное поведение родителя является наиболее опасным для появления опыта ретравматизации, повторного нарушения доверия к взрослому и, как следствие, нарушение формирования личности. Причем опасна не только физическая агрессия, а и вербальная. Поэтому уровень личностной или мотивационной агрессии у будущих приемных родителей является критически важным для прогноза будущей адаптации ребенка в семье. Таким образом, исходя из проведенных в науке исследований и данных, полученными нашими специалистами, мы поставили задачу изучения агрессивных проявлений у будущих приемных родителей до и после прохождения обучения в школе приемных родителей.

Методология.

В 2018 году было проведено исследование, которое включало в себя тестирование потенциальных приемных родителей до начала обучения (при первичном обращении) и после подготовки в Школе приемных родителей. В среднем этот процесс занимает около 4 – 5 месяцев.

Для проведения тестирования использовался Опросник агрессивности Басса - Дарки (BDHI) предназначен для выявления уровня агрессивности

респондентов. Опросник состоит из 75 утверждений. На русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой в 2005 году [3]. Он предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. При этом под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области межличностных отношений. Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Авторы выделили следующие проявления агрессии и враждебности: 1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица. 2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная. 3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость). 4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. 5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия. 6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред. 7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы). 8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызания совести.

Выборка. Обследование включило в себя 120 человек, мужчин и женщин, средний возраст 41 ± 7.4 .

Результаты исследования.

Динамика показателей агрессивности после прохождения обучения в Школе приемных родителей.

Для женщин:

Оказались значимыми изменения следующих показателей:

Косвенная агрессия (до обучения=3.11, после обучения=2.23, $p=0.000$), вербальная агрессия (до обучения=3.19, после обучения=2.65, $p=0.004$), чувство вины (до обучения=3.41, после обучения=1.79, $p=0.000$).

Тенденция к значимости выявлена по следующим показателям: физическая агрессия (до обучения=3.66, после обучения=3.37, $p=0.047$) и раздражение (до обучения=2.69, после обучения=2.30, $p=0.021$)

Для мужчин:

Вербальная агрессия (до обучения=3.48, после обучения=2.65, $p=0.001$), чувство вины (до обучения=3.16, после обучения=2.32, $p=0.008$), косвенная агрессия (до обучения=2.95, после обучения=2.29, $p=0.011$))

Обсуждение полученных результатов.

По данным исследования и у мужчин и женщин снизились уровни косвенной агрессии, вербальной агрессии и чувства вины. Мы предполагаем, что такие изменения произошли, потому что во время подготовки большое внимание уделяется обучению осознанности своих эмоций, делается это доступными для обычных людей способами через развитие наблюдения и рефлексии, есть домашние задания, которые позволяют размышлять о причинах своего поведения и анализировать свои поведенческие проявления, у будущих родителей появляется время для понимания себя. Это дает возможность высказаться и работать с причинами агрессивных проявлений. В целом во время подготовки участники имеют возможность высказываться о своих чувствах, учатся уважать и принимать чувства других, осознавая, что есть разнообразные проявления и понимая необходимость развития гибкого подхода к самому себе в частности. Имея возможность быть принятыми, они выстраивают доверие и не накапливают разрушительных эмоций, что в целом позволяет снизить косвенные проявления агрессии. Во время подготовки в обсуждении процессов проявления агрессии много внимания уделяется причинам формирования агрессивного поведения и развитию агрессии в оттогенезе у детей. Это позволяет родителям соотнести свой жизненный путь и понять истоки своего проявления агрессивного поведения.

Показатели чувства вины имеют тенденции к снижению, потому что будущие родители проявили решительность для того, чтобы начать подготовку и продолжают ее последовательно проявлять во время обучения, активно стараясь понять причины своего поведения, что дает определенную свободу для дальнейшего развития через интерес к себе. Интерес к себе и самоуважение помогает снизить чувство вины через осознание причин его появления и работы с ними для того, чтобы иметь ресурс помощи ребенку.

У женщин выявлена тенденция к снижению показателей физической агрессии – так как физическая агрессия у женщин является эмоциогенной, а во время подготовки происходит работа с эмоциями, что позволяет принимать себя и формировать границы, и в целом позволяет повысить понимание себя и находить другие формы поведения более эффективные для заявления о себе.

Заключение. Подготовка будущих приемных родителей в БФ «Дети ждут» кроме информационной части включает большую личностную работу, которая позволяет будущим родителям изучить себя и осознать самостоятельно и с помощью специалиста психолога свои слабые места (зоны риска и ресурсы), также особенности личности для того, чтобы понимать свои возможности при принятии ребенка, а, иначе говоря, какому именно ребенку может помочь семья. Особенность подготовки нашей организации в том, что семья должна понимать, что именно она есть ресурс для ребенка, а не ребенок является ресурсом для семьи.

Осознав в процессе обучения свою глубинную мотивацию, люди понимают то, что, если мотив верный, то можно помочь детям и стараются осуществить это качественно и получают от этого удовольствие, не строя больших ожиданий, а давая ребенку возможность развиваться вместе с собой, исходя из его ресурсов и возможностей и реальных возможностей семьи.

Во время подготовки в процессе изучения себя у большей части будущих родителей происходит осознание причин раздражительности и других проявлений агрессивности, и будущие родители ориентируются на рост и личностное развитие. Этому способствуют индивидуальные встречи, на которых подробно изучается мотивация создания собственной семьи, осознание своего прошлого опыта и проживания в семье в детском возрасте и динамические проживание нормативных семейных кризисов будущие родители обнаруживают непрожитые травмы и утраты, и начиная работу с ними приходят к выводу, что все эти переживания необходимо принять и научиться ими управлять, используя это для формирования ресурса.

Список источников:

1. *Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья, Москва, 2006*
2. *Разлучение с родителями в раннем детстве: шрам на всю жизнь. Консультационная психология и психотерапия, 2019. Том. 27, нет. 1, с. 153—164*
3. *Хван А.А., Зайцев Ю.А., Кузнецова Ю.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки./Психологическая диагностика, 2008, № 1, — с. 35-58*
4. *Япарова О.Г. Ценностные ориентации приемных родителей. Вестник Российского государственного педагогического университета. А.И. Герцен, (98), с. 325-328, 2009*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Трудно переоценить роль психологической готовности к материнству для будущих родителей. Современные молодые люди все больше интересуются темами осознанного родительства, методам подготовки к будущей отцовской и материнской роли. В статье показана эффективность электронного обучения, позволяющем сформировать психологическую готовность к материнству, повысить компетентность женщины в родовом процессе, а также более позитивно воспринимать себя и будущую материнскую позицию.

Ключевые слова: материнство, родительство, психологическая готовность к материнству, электронное обучение, онлайн-курс.

Annotation. The study of psychological readiness for motherhood has always been relevant and remains so at the present time. Modern young people are increasingly interested in the topics of conscious parenthood, methods of preparing for the future father and mother role. E-learning is an effective way to form a psychological readiness for motherhood, increase a woman's competence in the birth process, as well as a more positive perception of herself and future maternal position.

Keywords: motherhood, parenthood, psychological readiness for motherhood, e-learning, online course.

Темы материнства и психологической готовности к материнству всегда обладали особой значимостью. Интерес к данному вопросу часто привлекал исследователей и ученых, но, как указывает Г.Г. Филиппова, проблема готовности женщин к роли матери остается неразрешенной [5]. Такие аспекты современной жизни, как снижение рождаемости, феномены девиантного родительства и «добровольно бездетной семьи» вынуждают специалистов глубже исследовать данную проблему.

В современном мире наблюдается тенденция неоднородного отношения молодых людей к семье и рождению детей. Многие пары все чаще осознанно отказываются от роли родителя, считая ее не столь важной, и выбирают самореализацию в других сферах жизни (карьера, социальный статус и др.). Нежелание рожать детей можно расценивать с позиции внутренней неуверенности будущих отцов и матерей в своих силах, несформированности родительской компетенции, наличия тревог и страхов [1].

Но также, кроме популярности «childfree» идеологии (отказ от рождения ребенка, пропаганда свободного от детей образа жизни) [6], в сегодняшнем обществе набирает популярность такое направление, как «осознанное

родительство», которое подразумевает не только создание глубокой связи с ребенком и формирование его личности, но и работу взрослого человека с самим собой, развитие собственного самосознания. Сьюзен Стиффелман, размышляя о важности материнской и отцовской роли в жизни человека, в своем исследовании об «осознанном родительстве» пишет, что именно дети позволяют человека стать более зрелым, осознать личностную ответственность и стать по-настоящему «взрослым» [4].

На данный момент в современном мире происходит кардинальное изменение образа жизни человека под влиянием информационно-коммуникационных технологий. Развитие техники и технологий и их проникновение во сферы жизни образует новое информационное общество и новые потребности. И, в первую очередь, с изменением характера культуры возникает потребность в изменении форм и сущности образования.

Электронное обучение или «E-learning» проникло во многие сферы человеческой жизни. Не обошло оно и сферу материнства и родительства. Проанализировав интернет-пространство, нами был замечен большой интерес молодых людей к теме психологической готовности к материнству. Было найдено много сайтов и форумов (например, littleone.com, baby.ru, mama.ru), на которых женщины обсуждают свое будущее или нынешнее материнство, делятся опытом или просят совета.

Эффективная материнская деятельность, понимание женщины цели своих действий являются одними из ключевых аспектов в развитии здоровой личности. М. И. Лисина, советский психолог, в своих исследованиях доказала, что правильное удовлетворение всех физиологических потребностей ребенка, обеспечении эмоционального благополучия, развитию привязанности являются одними из главных материнских функций необходимых для психического здоровья младенца [2]. Что говорит о важности и необходимости получения женщинами полноценного комплекса знаний о будущем материнстве, его функциях и способах эффективного осуществления.

Наше исследование направлено на изучение формирования психологической готовности к материнству средствами онлайн-обучения.

Целью данного исследования является изучение успешности формирования психологической готовности к материнству после прохождения научно обоснованного онлайн курса.

Объект исследования – психологическая готовность к материнству.

Предмет исследования – влияние онлайн обучения на формирование психологической готовности к материнству.

Исследование направлено на проверку **гипотезы**, которая заключается в том, что успешное прохождение научно обоснованного онлайн-курса позволит повысить уровень психологической готовности к материнству.

Для проведения исследования были сформированы две группы женщин: контрольная группа и экспериментальная группа. Количество исследуемых в каждой группе составило 30 человек. Возрастной диапазон составил 22-27 лет. Все участницы не имеют детей и никогда не были беременны. Общая выборка равна 60 человек.

Участницы были набраны в интернет-пространстве, на таких сайтах и форумах, как littleone.com, Vk.com, Instagram.com., на которых была размещена вся информация о курсе и способах участия. Также была создана специальная группа на платформе Vk.com, посвященная онлайн-курсу «Психологическая готовность к материнству». Там, непосредственно, осуществлялась деятельность курса.

Методологической основой онлайн-курса является классификация Е.М. Матвеевой. Мы рассматриваем психологическую готовность к материнству как единое целое, состоящее из трех блоков готовности: потребностно-мотивационный блок, когнитивно-операционный блок и блок социально-личностной готовности [3]. Авторский онлайн-курс также состоит из трех частей (9 занятий). Занятия проходили два раза в неделю в закрытой группе в Vk.com.

Для изучения уровня психологической готовности к материнству и его компонентов были выбраны следующие **методы исследования**:

1. «Тест самооценки психических состояний» Айзенка.
2. Методика “Тест отношений беременной” И.В Добрякова.
3. Рисуночный проективный тест «Я и мой ребенок» Г.Г. Филиппова.
4. Авторская анкета, разработанная Искра Н.Н. и Шальневой А.А.

Результаты исследования и их обсуждение.

На первом этапе нашего исследования, направленного на получение данных по всем выбранным нами методикам и проведения статистического анализа данных, мы получили следующие результаты:

По методике «тест самооценки психических состояний» Айзенка контрольная и экспериментальная группы показали примерно одинаковые результаты. Уровень всех психических состояний находится в среднем значении.

Методика “Тест отношений беременной” И.В Добрякова демонстрирует следующие результаты. В обеих группах преобладает «оптимальный тип» переживания беременности, но также наблюдается тенденция к «тревожному» и «эйфорическому» типам. Полученные результаты демонстрируют позитивное отношение женщин к будущей материнской роли, но, вместе с тем, у женщин имеется тревога и идеалистические, нереальные представления о материнстве, что говорит об отсутствии достаточных знаний о будущей деятельности, наличие страхов и опасений.

Отношение к беременности и детям в обеих группах положительное. В экспериментальной группе 80% женщин хотят быть беременными в будущем, 93% позитивно относятся к детям. В контрольной группе результаты женщин примерно похожи, 77% и 93%, соответственно.

Рисуночная методика Г.Г. Филипповой «Я и мой ребенок» подтвердила результаты методики «Тест отношений беременной». В обеих группах преобладает тревожный тип переживания будущей беременности, что в последующем влечет за собой отклонения в материнском отношении по типу тревожности.

В целом, результаты констатирующего среза показали, что девушки 22-27 лет положительно относятся к беременности, детям и хотят в будущем осуществлять материнские функции. Но также, кроме желания быть матерью, наблюдается повышенный уровень тревоги и беспокойства, нереалистичные взгляды и представления (что также может говорить о тревоге), идеализация материнства. Выше перечисленные факторы могут проявляться по ряду причины, таких как отсутствие необходимых знаний о процессах беременности и родов, физиологических и психологических особенностях, способах подготовки к родам и механизмах самопомощи; недостаток реальной информации о материнской роли, отсутствие опыта взаимодействия с младенцами, пробелы в передачи опыта от значимых взрослых (мамы, бабушки). Данные аспекты в последующем могут негативно сказаться на выполнении материнских функций у испытуемых.

На втором этапе исследования с целью формирования и повышения уровня Психологической готовности к материнству у девушек под нашим руководством был проведен онлайн-курс «Психологическая готовность к материнству». Общий объём курса составил 22 часа. В проведении онлайн-курса мы стремились реализовывать следующие образовательные задачи:

1. Расширение у девушек знаний о материнской сфере, процессах беременности и родов с психологической и физиологической стороны.
2. Развитие представления о себе как о будущей матери, осознание своих внутриспсихических особенностей, целей и мотивов рождения ребенка.
3. Создание образа будущего ребенка, понимание физиологических и психологических процессов, происходящих с ним во время беременности и родов; выбор наиболее подходящего стиля воспитания и ухода за младенцем.

В процессе прохождения онлайн-курса, девушки получали теоретические знания в виде видео-лекций, рекомендуемых статей, фильмов, книг. Также им были предложены практические упражнения, которые были направлены на более глубокое понимание себя как будущей матери, своих целей и мотивов, а также своего эмоционального состояния. Контроль за выполнением упражнений

и получение обратной связи осуществлялся через «дневник чувств», который девушки отправляли в конце каждой недели курса.

Созданный авторский онлайн-курс показал свою эффективность по формированию компонентов ПГкМ. После прохождения курса и получения данных по методическому комплексу были получены следующие результаты:

- Снижение показателей уровней самооценки психических состояний в экспериментальной группе. Достоверно значимые различия получены по изменению уровня проявления признака «тревога», переход из среднего значения в низкий (до прохождения курса $M=8,3$, после прохождения $M=7,1$, $p<0,01$). Уровень показателей самооценки психических состояний в контрольной группе остался неизменным, кроме уровня тревоги (констатирующий срез $M=9,6$, последующее измерение $M=11,2$, $p<0,01$)

По методике «Тип отношения беременной» И.В. Добрякова также получены изменения. В экспериментальной группе были снижены показатели «тревожного типа отношения» (с $M=2,4$ до $M=1,5$, $p<0,01$). Уровень «оптимального типа» был значительно повышен (с $M=3,6$ до $M=4,5$, $p<0,1$). Данные контрольной группы не изменились.

- данные проективной методики Г.Г. Филипповой «Я и мой ребенок» указывают на повышение уровня проявления типа «принятие материнства» (с 43% до 57%) в группе, закончившей онлайн-курс (статистическая достоверность на уровне $p<0,025$).

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что проведенный онлайн-курс имел эффективность и позволил подтвердить выдвинутую гипотезу. Повышение уровня проявления признаков «оптимальный тип отношения» и «принятие материнства», а также снижение проявления признаков «тревога» и «тревожный тип отношения», по нашему мнению, произошло по ряду причин:

1. Информирование, получение необходимых знаний о материнстве позволяет женщине чувствовать себя более уверенно, что, как следствие, снижает тревогу и позволяет более позитивно воспринимать себя и будущую материнскую деятельность.

2. Понимание реальной картины беременности, родов и воспитания ребенка помогает девушкам отказаться от стереотипов и правдиво и адекватно оценивать себя и свою будущую роль.

3. Выполнение практических упражнений, носивших психотерапевтический характер, способствовало лучшему пониманию участниц курса своих эмоций, чувств, а также желаний и мотивов, что благоприятно повлияло на принятие будущей беременности.

Список источников:

1. *Биосоциальная природа материнства и раннего детства (коллективная монография под ред. Акад. РАО А. С. Батуева). СПб.: изд. СПбГУ, 2007, 374 с.*

2. Лисина М.И. *Формирование личности ребенка в общении // Мастера психологии: СПб – Питер, 2009. – 320 с.*
3. Матвеева Е.В. *Анализ материнства с позиции теории деятельности. - К.: ВГТУ, 2004.*
4. Стиффелман С. *Осознанное родительство. Как стать опорой своему ребенку и открыть ему дорогу в большой мир – Бомбора, 2015. – 270 с.*
5. Филиппова Г.Г. *Психология материнства: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002 — 240с.*
6. *Определение понятия «childfree», [Электронный ресурс] (дата обращения: 07.02.2020)*
URL:
<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A7%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%B4%D1%84%D1%80%D0%B8>

ПОЗИТИВНАЯ СРЕДА В СЕМЬ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация: в статье раскрывается роль семьи в воспитании, социализации и адаптации детей в обществе. Обосновывается ключевая роль общения в организации семейного досуга детей. На примере анкетного опроса, проведенного среди семей и детей группы риска, приводятся результаты исследований, характеризующие особенности общения и организации семейного досуга в семьях детей группы риска.

Ключевые слова: семья, социализация, адаптация, семейный досуг, общение, семейные традиции.

Abstract: The article reveals the role of the family in the upbringing, socialization and adaptation of children in society. It substantiates the key role of communication organizing family leisure activities for children. On the example of a questionnaire survey conducted among families and children at risk, the results of studies characterizing the features of communication and organization of family leisure in families of children at risk are presented.

Key words: family, socialization, adaptation, family leisure, communication, family traditions

В социально-педагогической парадигме считается, что семья воспитывает для государства социально активного члена общества. Поэтому, являясь уникальным институтом воспитания и социализации человека, выступает источником социальной среды, где он получает первый социальный опыт. Социальная сущность семьи заключается в том, что в семье осуществляется первый адаптационный период социальной жизни человека, выполняются функции посредника между ребенком и обществом. В этом случае ребенок выступает как субъект семейных отношений, а семья, как субъект воспитания, являясь агентом социализации ребенка [8].

В этом контексте семья является ячейкой общества и, соответственно адаптируя ребенка к нему, воспитывает в нем те качества и свойства, которые соответствуют его требованиям. Закономерно предположить, что способствуя адаптации ребенка, семья формирует нормы взаимоотношений и поведения его в обществе, которые, интериоризируясь, постепенно становятся для него внутренней потребностью и влияют на образ его жизни. Если ребенок чувствует единение с социальной средой, испытывает участие, взаимную заинтересованность с людьми в социуме, то он вырастает активным, способным, ответственным. Если с детства в семье царит безучастность, безразличие,

отстраненность от забот и интересов других, то такие качества как социальная активность, адаптивность у ребенка не формируются [5].

С позиций педагогики семейных отношений для создания адаптивной среды в семье немаловажное значение имеет, если семья: *обеспечивает* чувство безопасности, гарантируя безопасность ребенка при взаимодействии с внешним миром, освоении новых способов его исследования и реагирования; *демонстрирует* позитивные модели поведения родителей, при которых дети не только усваивают непосредственно сообщаемые им правила (готовые рецепты), но и наблюдая существующие во взаимоотношениях родителей модели (примеры); *закладывает фундамент* запаса знаний, жизненного опыта, включая широкий набор различных ситуаций, умение справляться с жизненными проблемами, успешно адаптироваться в новой обстановке и положительно реагировать на происходящие вокруг перемены; *влияет* на поведение ребенка, применяя адекватные методы воспитания (поощрение или осуждение, наказание) за определенные типы поведения; *позволяет* ребенку вырабатывать собственные взгляды, нормы, установки и идеи путем создания хороших условий для общения [20].

Таким образом, важнейшим условием гармоничного развития ребенка и профилактики его асоциальности является обеспечение психического и физического здоровья ребенка, удовлетворение его психологической потребности в безопасности, общении, духовной и эмоциональной поддержке. Поэтому благополучие ребенка и успешная его адаптация в семье определяется степенью выполнения семьей её основополагающих функций: *воспитательной, эмоциональной, духовного общения, первичного социального контроля, социализации, досуговой, передачи из поколения в поколение семейных ценностей и традиций и т.д.*

Как справедливо отмечает Латипова Н.М., в числе ключевых функций семьи выступает функция эмоциональной поддержки, реализация которой удовлетворяет потребности членов семьи в общении друг с другом, в эмоциональной поддержке и сопереживании, в самоуважении и уважении других [14].

В работах ряда исследователей (М.И.Рожкова, М.А.Ковальчук, 2003; Л.Б.Шнейдер, 2013; М.А.Жданова, 2017) отмечается, что *общение* в семье играет большую роль в адаптации детей и является эффективным средством профилактики семейной дезадаптации, так как все поведение ребенка опосредовано его общением с родителями и другими взрослыми.

Общение в семье позволяет ребенку выработать собственные взгляды, нормы, установки и идеи, так как развитие ребенка будет зависеть от того, насколько хорошие условия для общения предоставлены ему в семье [24]. Смысл общения ребенка со своими родителями состоит в том, что оно выступает средством воспитания, передачи жизненного опыта, навыков, умений,

знаний, норм поведения. При постоянном и тесном общении родитель и ребенок узнают индивидуальные особенности друг друга, что помогает установить доверительные, дружественные, теплые отношения, столь необходимые детям.

Из опыта общения и внутрисемейных отношений ребенок усваивает представления о себе, других, об окружающем мире. Атмосфера внутрисемейных отношений создает личностные ценности, придает ему чувство общности, значимости, защищенности. Культурные, религиозные, экономические, образовательные и другие социальные феномены воспринимаются детьми через призму внутрисемейных отношений. Именно через этот социальный комплекс и происходит обучение ребенка адаптации в обществе [9].

К тому же, общение в разных формах, разное по содержанию при определенных условиях становится средством реализации воспитательно-адаптивных функций семьи и несет в себе мощный воспитательный потенциал. Поэтому уровень и характер общения в семье определяет его эмоционально-психологическую атмосферу и внутрисемейные отношения.

Вместе с тем, в общении ребенок наиболее полно проявляет свои эмоциональные и интеллектуальные возможности, происходит обмен духовных ценностей, развиваются коммуникативные качества, адекватное восприятие информации из внешней среды. Так, например, исследования М.И.Рожкова, М.А.Ковальчук, со всей убедительностью свидетельствуют, что 98,2% детей в благополучных семьях не обнаруживают резких изменений в поведении, не совершают асоциальных поступков в ответ на негативную информацию, идущую с экранов телевизоров, видеокассет, страниц журналов и газет [6], так как интересующие детей вопросы и возникающие проблемы они решают в семье в процессе общения.

Известно, что неадекватное восприятие информации извне, неконтролируемые медийные контакты с ребенком приводят к социальной обособленности детей, что тормозит развитие его коммуникативных навыков, препятствует адекватной самооценке, оказывает негативное влияние на его социальное развитие и благополучие, что, в свою очередь, способствует проявлению девиантного поведения, и как следствие, социальной дезадаптации.

В пользу последнего аргумента свидетельствуют исследования Р.А.Максимовой, которая отмечает, что дефекты в структуре общения отрицательно сказываются на процессе жизнедеятельности ребенка и формируют отклоняющееся поведение. Так, автор, указывает, что недостаточное развитие активности в общении отрицательно сказывается на процессе жизнедеятельности человека и, в частности, влияет на такие

показатели, как адаптация к социальной среде, работоспособность и надежность человека как субъекта деятельности [15].

Данные доводы подтверждены и рядом других работ (С.Палецкий, 2007; Н.Н. Казначеева, 2018). Так, отмечается, что дефицит общения со сверстниками, взрослыми, попустительский стиль воспитания в семьях, несогласованность воспитательных стратегий членов семьи усугубляют негативные факторы информационной социализации и формируют различного рода девиации [11].

В результате личность не находит признания в социуме. У неё развивается ощущение личного дискомфорта и стремление найти опору и поддержку в социальном пространстве, что приводит подростка в такую группу, в которой внешняя оценка его личности адекватна внутренней самооценке. Для значительной части детей такое общение с референтной группой замещается сегодня «общением» с компьютером, в результате чего ребенок становится маргиналом [18] или *дезадаптированной личностью*.

К тому же, наши исследования показывают, что снижение интенсивности внутрисемейного общения сопровождается увеличением общения внесемейного, которое характеризуется постепенным эмоциональным отчуждением между родителями и детьми и частыми конфликтами между ними. Это, в свою очередь, способствует тому, что дети проводят все свое время в соответствии со сложившейся искаженной системой ценностей и интересов, развлечений в досуговых товарищеских группах и характеризуются бесцельным времяпровождением в Интернете и не рациональным использованием своего досуга.

Досуг рассматривают как широкое пространство и время жизнедеятельности ребенка за пределами учебной деятельности. Придавая большое значение семейному досугу, ряд исследователей (Н.А.Опарина, Н.В.Карпов, 2018) отмечает, что досуг дает разнообразные возможности для активного отдыха всех членов семьи с учетом индивидуальных запросов, интересов и возможностей; повышает общекультурный, интеллектуальный уровень семьи, объединяет общность интересов; помогает решать педагогические задачи, такие как, воспитание в детях чувства уважения друг к другу и к старшим и т.п. [17]. А недостатки в организации досуга не только снижают уровень семейного воспитания, но и отражаются на содержании самих брачно-семейных отношений, которые ослабляют сопротивляемость семьи такими разрушительными факторами, как алкоголь, скука, взаимное психологическое пресыщение, отчуждение [12].

Поэтому повышению роли досуга способствуют правильный ритм и режим в семье, разумное распределение обязанностей между её членами, планирование труда и отдыха, совместной деятельности, обсуждения семейных проблем, спектаклей, фильмов, книг, празднование дней рождения, подготовка

сюрпризов друг другу к праздникам, выпуск семейных газет [4]. К семейному досугу также относят обсуждение интересных тем, организацию экскурсий, проведение семейных праздников, помощь в выполнении детьми домашних обязанностей, совместный просмотр телепередач [26]. Совместный просмотр телепередач – неравноценный эквивалент общения, который не заменит совместного посещения кино или театра. Семейный досуг также включает: слушание радио, встречи с родственниками, посещение библиотек, театров, концертов, кинотеатров, проведение отпусков, посещение парков, занятия спортом, проведение семейных традиций [13].

Семейные традиции, совместная деятельность являются транслятором культурных традиций, проецирующих опыт и почитание предков, давая детям установку на создание семьи, правильное ведение домашнего хозяйства, организацию общего и личного досуга [17].

Такой опыт дает ребенку почву для усвоения полезных практических навыков, которые потом им пригодятся в процессе адаптации их к жизни. Семейные традиции и совместная деятельность являются не только ценностью для детей, но и со временем формируют привычку делать полезное, ценить время, совершенствуясь в этих умениях. Поскольку семья обращена к индивидуализированной сфере существования ребенка, она как место, создающая социокультурную среду, поддерживает, стимулирует и активизирует деятельность ребенка, передает ему язык, культуру общества, формирует его нравственное становление путем передачи ценностей и традиций.

Характерной особенностью семьи является преемственность исторических традиций нескольких поколений и формирование собственных семейных традиций, домашних праздников как средоточия духовных и культурных ценностей. Семейные традиции в семье выполняют также *«функцию коллективного центра воспитания»*, где ребенок с раннего детства включается в коллективные взаимоотношения и определяющими факторами воспитания являются атмосфера общения, организованность быта, совместный труд, коллективная инициатива и пр. Указанные факторы семейной жизни позитивно влияют на характер внутрисемейных взаимоотношений, способствуют сплоченности членов семьи, формируют у ребенка ответственность за свою семью и определяют устойчивость и направленность его личности, являясь мощным адаптивным ресурсом семьи.

Как справедливо отмечает Л.Б.Шнейдер родители и дети, сохраняя общие черты культуры своей нации, усваивают отчасти духовные ценности социальной среды [24].

Если в семье система семейных ценностей выполняет функцию, направленную на обеспечение и удовлетворение потребностей всех членов семьи, и правильно организован досуг детей, и сформированы семейные традиции, то в таких семьях семейная атмосфера благоприятна, отношения

между членами семьи гармоничны. А если в семье имеются дефекты в структуре общения, деструктивные детско-родительские отношения и стили воспитания, низкий уровень (или полное отсутствие) досуговой семейной деятельности, то в таких семьях меняется нравственный, психологический климат. Такие семьи становятся неблагополучными, дисфункциональными, они порождают негативный социальный опыт ребенка, формируют у него стереотипы девиантного поведения и социальную дезадаптацию.

Комплексный характер различных причин девиантного поведения детей, подтвержден рядом исследований, в которых отмечается, что неадекватные методы семейного воспитания развивают отклонения в поведении детей. В числе данных факторов отмечаются:

- особенности семейного воспитания, дефекты в социальном контроле, в выполнении социальных ролей, в структуре общения [7; 19; 2]; низкий уровень (или полное отсутствие) досуговой семейной деятельности, постоянное сидение у телевизора, чтение низкопробной литературы, застолье [17];

- деструктивные детско-родительские отношения и стили воспитания [19; 7; 16], отсутствие целенаправленного сознательного воспитательного воздействия на ребенка, хаотичность воспитания, противоречивость в применении методов воспитания, потворствующая гиперпротекция или чересчур заниженные требования [23; 21]; отсутствие нормальной психологической атмосферы в семье, безнадзорность, конфликтные ситуации [22; 3];

- недостаточное внимание к детям со стороны обоих родителей или одного родителя (ввиду неполной семьи), что связано с их профессиональной занятостью и отсутствием времени на воспитание детей [1; 25]; не достаточная осведомленность о психологических и возрастных особенностях детей [10].

Выше указанное подтверждается также и нашими многолетними исследованиями, проведенными на предмет изучения причин дезадаптации детей в семье. Исследование проводилось методом анкетного опроса, в котором приняли участие родители и их дети, входящие в группу риска.

В рамках исследования проведено изучение проблем семейной адаптации, включающие вопросы: распределение времени и управление домашними обязанностями в семье; взаимоотношения между детьми и родителями, конфликты и их разрешение; круг социального общения ребенка; социальные условия воспитания, образования и содержания (учеба, здоровье, питание, одежда) подростка в семье; методы, формы воспитания детей; организация семейного досуга и свободного времени; управление ресурсами семьи, доступность предметов быта.

Ввиду того, что рамки данной статьи не позволяют представить полностью результаты исследований, приведем примеры выборочных блоков анкеты, касательно темы нашей статьи.

Наши исследования и опыт работы с детьми группы риска и их семьями показывают, что в семьях детей группы риска нет эмоционального контакта и взаимопонимания между родителями и ребенком, имеются дефекты в структуре общения и организации семейного досуга детей.

Семейный досуг. На основе анкетного опроса, проведенного с родителями детей группы риска, было выявлено, что совместный досуг в семьях в основном направлен на выполнение детьми домашних обязанностей, совместный просмотр телевизора и беседы с детьми на различные темы. В наименьшей степени в этих семьях осуществляют совместные поездки за город, проведение семейных праздников и только часть родителей проявляют желание делать со своими детьми уроки. Такие мероприятия как чтение книг, посещение кино, театров, музеев не являются значимыми для семей детей групп риска. Около половины родителей не используют выходные дни для совместного времяпровождения с детьми и треть родителей не обсуждают со своими детьми планы на будущее. В семьях группы риска большинство родителей не знают, чем занимается их ребенок в свободное от учебы время.

Больше половины времени с детьми проводит мама, в меньшей степени – отец и совместно мама и отец.

Семейное общение. В основном родители ведут беседы о проблемах воспитания, учебы и будущей профессии. Наименее обсуждаемыми являются темы: о последствиях правонарушений детей; о духовно-нравственных ценностях, о здоровье и спорте, о музыке, кино, искусстве и вреде информации в Интернете.

Ответы детей также свидетельствуют, что их общение с родителями, в основном, заключается в воспитании и ограничивается назидательными беседами и нотациями. Каждый девятый и каждый двенадцатый ребенок отметил, что общение с мамами и папами у них заключается в каких-либо поручениях («даёт поручения») либо, когда родители берут детей за покупками на рынок. У остальных детей общение с родителями ограничивается совместной работой по дому или за завтраком, обедом, ужином. Характерно, что половина родителей не знают круг общения своего ребенка и с кем они общаются во внеурочное время. Самыми рискованными для своих детей объектами, где может им угрожать опасность, по мнению родителей, являются: Интернет и Интернет-кафе; улица; поиск самостоятельного заработка; компании друзей, школа (колледж).

Лишь только с каждым шестым ребенком в семье обсуждаются какие-либо интересные темы о спорте, кино, музыке, и незначительное количество родителей совместно смотрят с детьми телевизор, ездят на отдых за город.

В качестве **методов воспитания** большинство родителей используют беседы, приводят примеры из личной жизни, стараются объяснить и разъяснить о последствиях правонарушений. Меньшее количество родителей приводят примеры из литературы и кино. В числе причин, препятствующих воспитанию детей, родители отмечают отсутствие свободного времени ввиду занятости на

работе; недостаточный уровень знаний о психологических особенностях и потребностях детей (книги, кружки, спортивные секции); отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми, ввиду того, что мало уделяют времени своим детям дома.

Это в свою очередь ставит большие задачи перед специалистами о необходимости разработки и внедрения в деятельности специалистов, работающих с детьми группы риска и их семьями программ, направленных на повышение *воспитательного потенциала семьи*. Целью данных программ является создание пространства конструктивного диалога для взрослых и детей для активизации социально-позитивного образа жизни семей, формирование чувства семейного единства, вовлечение детей и их семей в мероприятия, направленные на укрепление института семьи.

Нами были разработана Концепция и программа, состоящая из шести модулей. Данные модули включали разные темы для детей, молодёжи (6 модулей, 15 тем) и родителей (6 модулей, 15 тем) **(Таблица1)**.

Таблица1. Тематика программ для детей и родителей

Программа для социально уязвимых групп детей и молодёжи (44 часа)	Программа для родителей социально уязвимых групп детей и молодёжи (38 часов)
Модуль I. «Культура нравственного поведения, межличностных отношений, общения и взаимодействия» (программа нравственного воспитания и социально - психологической подготовки)	Модуль I. «Нравственное воспитание, социально-психологическая подготовка детей и молодёжи» (психология межличностных отношений, конфликтов и путей их решения)
Модуль II. «Моя Родина – Узбекистан» (программа по правовому и патриотическому воспитанию)	Модуль II. «Моя Родина – Узбекистан» (программа по патриотическому и правовому воспитанию для родителей)
Модуль III. «Семья» (программа по укреплению связей детей и взрослых, детско-родительских отношений)	Модуль III. «Здоровый ребенок в здоровой семье» (программа по семейному воспитанию, о семейных традициях, организации семейного досуга)
Модуль IV. «Здоровый образ жизни и профилактика вредных привычек» (программа по физкультурно-оздоровительному воспитанию)	Модуль IV. «Физкультурно-оздоровительное воспитание детей и молодёжи» (программа по физическому воспитанию детей, развитию семейного спорта)
Модуль V. «Земля - наш дом» (программа по экологическому воспитанию)	Модуль V. «Экологическое воспитание детей и молодёжи» (программа по экологическому воспитанию детей и родителей)
Модуль VI. «Я в мире профессий» (программа по профессиональной ориентации и профессионального самоопределения детей)	Модуль VI. «Профессиональное воспитание детей и молодёжи» (программа по профессиональному самоопределению детей)

Данные занятия были организованы на базе 128 общеобразовательных школ и 12 профессиональных колледжей. В их проведении приняли участие 121 специалист (педагоги-предметники, психологи) из регионов республики. Занятия проводились в интерактивной форме с использованием групповых тренингов, семинаров, мини-лекций, бесед, индивидуальных консультаций, мастер-классов. В них приняло участие 5803 детей и молодежи, 5998 родителей.

Результаты работы и отзывы педагогов – тренеров показали, что наиболее интересными и предпочитаемыми для детей и молодёжи, были занятия, проведенные по таким темам, как: «Навыки коммуникации»; «Развитие лидерских навыков»; «Повышение самооценки у подростков»; «Работа в команде и управление конфликтами»; «Я – гражданин Республики Узбекистан»; «Здоровый образ жизни и профилактика вредных привычек»; «Я и моя семья»; «Мир, который мы любим», «Моя будущая профессия». А для родителей - «Здоровый образ жизни и профилактика вредных привычек», «Семейное воспитание детей и молодёжи». «Семейные традиции, совместный досуг детей и родителей», «Профессиональное воспитание детей и молодёжи».

Данные программы во многом оказали большое влияние на личностное и социальное развитие детей и молодёжи, способствовали повышению компетентности их родителей по вопросам нравственного, правового, патриотического, физического воспитания и профессиональной ориентации детей. А самое главное - укреплению детско-родительских отношений в семье и построению конструктивного диалога в триаде «родитель-ребенок-педагог».

Список источников:

- 1. Абашина А.Д., Расчетина С.А. Современные проблемы семьи и детства: пути их решения // Социальная педагогика. №3. 2017. С.47. (47-55 с.).*
- 2. Акажанова А.Т. Девиантология: Учебное пособие. – Алматы: Занэдебиеті. 2008. С.19. (114 с.).*
- 3. Асадов Ю., Мусурманов Р. Ўсмирлар девиант ҳатти-ҳаракатининг ижтимоий-психология хусусиятлари: (диагностика, профилактика, коррекция). Тошкент: Сано-стандарт. 2011. 210 б.*
- 4. Байбородова Л. В., Лебедева Т. С., Тарханова И. Ю. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей. - : Учебное пособие. – Ярославль: РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер». 2015. С.10. (183 с.).*
- 5. Борисова Т.С., Плоткин М.М. Семейное и социальное воспитание: современный молодежный контекст // Педагогика. №7. 2018. С. 81. (75-81 с.).*
- 6. Воспитание трудного подростка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод.пособие / Под ред. М.И.Рожкова. – М.:Гуманит.изд. центр ВЛАДОС. 2003. С.81. (240с.).*

7. Гоголева А.В. *Беспризорность. Социально-психологические и педагогические аспекты.* – Москва-Воронеж. 2004. С.167.
8. Дементьева И.Ф. *Трансформация семейного воспитания в ретроспективе последнего десятилетия* // *Социальная педагогика.* № 1. 2013. С.12. (9-17).
9. Жданова М.А. *Семья как фактор, порождающий социальное сиротство* // *Социальная педагогика.* №3. 2017. С.57. (56- 63 с.).
10. Исраилова Н.А. *Психолого-педагогическая помощь детям и семьям в образовательно-воспитательном пространстве школы: перспективы внедрения программ «примирения»* // *Мактаб ва хает.* №1. 2015. С.29 (27-30с.).
11. Казначеева Н.Н. *Использование на уроках литературы практико-ориентированных технологий, снижающих негативное воздействие информационной социализации* // *Воспитание школьников.* №3. 2018. С.38 (37-45 с.).
12. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность: Учебник.* М.:МГУКИ, 2004. 539 с.
13. Кукушин В.С. *Теория и методика воспитания: Учебное пособие.*- Ростов-на-Дону, 2003. С.357. (509 с.).
14. Латипова Н. М. *Взаимоотношения в семье как фактор благополучия ее членов* // *Международный научный рецензируемый журнал.* №1. 2019. С. 111. (103-120 с.).
15. Максимова Р.А. *Возрастные особенности в развитии коммуникативных качеств* // *Личность в системе общественных отношений.* М. 1983. С. 46-47.
16. Макшанцева Л.В., М.В.Зотова. *К вопросу изучения внешних и внутренних факторов девиантного поведения подростков* // *Человеческий капитал.* №1. 2019. С. 118.
17. Опарина Н.А., Карпова Н.В.. *Психолого-педагогические проблемы организации семейного досуга* // *Воспитание школьников.* №1. 2018. С. 32. 33 (31-34 с.).
18. Палецкий С. *Социальное развитие неблагополучных учащихся в школьном научном сообществе* // *Народное образование.* № 5. 2007. С.217-218 (217-222 с.).
19. Солodников В.В. *Социология социально-дезадаптированной семьи* / В. В. Солodников. - СПб.: Директ. 2007. С. 116, 107. (345 с.),
20. Торохтий В.С.. *Психология социальной работы с семьей.* Москва, 1996.
21. Туляганова Г.Т. . *Интересы «трудных» подростков как отражение их мотивационно-потребностной сферы: автореферат дис. ... канд. психол.наук: (19.00.07.)* / Г.Т.Туляганова. Т. Ташк. Гос. Ун-т им.М.Улугбека, 1993. С.9. (22 с.).
22. Умаров Б.И. *Неблагополучная семейная микросреда как фактор возникновения отклоняющегося поведения несовершеннолетних детей и подростков* // *Российский научный журнал «Федерация».* 2008. №8.С.56–59.

23. Шнейдер Л. Б. Девиянтное поведение детей и подростков /Л. Б. Шнейдер, Г. П. Бочкарева. - М.: [б. и.], 2005. С. 284. (344 с.).
24. Шнейдер Л.Б.. Семья: оглядываясь вперед. – Спб. : Питер, 2013. С.249. (368с).
25. Шоамирова Ю. Нотулик оилаларда усмирларни миллий-маънавий тарбиялаш: Дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук /Ю. Шоамирова. – Ташкент. 2006. С.7. (161 с.).
26. Шодмонова Ш.С. Оилада кичик мактаб ёшдаги болаларни миллий қадриятлар асосида ахлоқий тарбиялашнинг педагогик аослари. – Дисс. Пед.фан.ном., Тошкент 2001. С.26. (177 с.).
27. Шоумаров Г., Умаров Б., Акрамова Ф. Ёшларда хулқ оғишган ва тарбия бузилишини муаммоси ҳамда унинг олдини олиш бўйича психологик маслаҳатлар.- Т.:“Fan va texnologiya”. 2015. С.26-27. (60 б.).

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К РОДИТЕЛЬСТВУ

Аннотация: В исследовании качестве личностных особенностей были изучены интернальность, проявляющаяся в субъективном контроле и ответственности; социальная активность и ценностная сфера молодых людей. Во второй главе было проведено эмпирическое исследование проблемы, которое показало, чем более развиты интернальность, социальная активность и ценностная сфера личности, тем более развита психологическая готовность к родительству. Кроме того, был проведен факторный анализ личностных предикторов психологической готовности молодых людей к родительству, который показал специфику факторных структур молодых людей с высоким и средним уровнями психологической готовности к родительству.

Ключевые слова: психологическая готовность к родительству, семья, молодость, личностные особенности.

Abstract: The research studies personal characteristics, such as internality, manifested in subjective control and responsibility; social activity and the value sphere of young people was explored. In the second chapter, an empirical study of the problem was carried out, which showed that, that the more developed the internality, the social activity and the value sphere of the individual, the more developed the psychological readiness for parenting. In addition, a factor analysis of personal predictors of the psychological readiness of young people for parenthood was carried out, which showed the specifics of the factor structures of young people with high and medium levels of psychological preparedness for parenting.

Keywords: psychological readiness for parenthood, family, youthfulness, personality traits.

Социальные, экономические трансформации, а также явление глобализации современного общества отражаются на функционировании его базовой составляющей – семьи как социального института, что отражается в следующих явлениях:

- невысокий уровень рождаемости, не обеспечивающей простого воспроизводства населения;
- алкоголизм и наркомания как распространенные явления в российском обществе;
- изменение статуса женщины в обществе, породившее проблему совмещения занятости и семейных обязанностей: женщина хочет состояться в профессиональной сфере, не хочет «обременительных семейных уз»; а также

получение образования, требующего времени, заставляет женщину пропустить или оттянуть детородный период;

- высокий процент разводов: их количество приближается к количеству заключенных браков;

- рост количества семей со структурно-функциональными деформациями (неполные семьи, матери и отцы-одиночки, нарушение реализации семейных ролей);

- ослабление связей между поколениями в семье как фактор риска трудностей передачи жизненного, семейного опыта и семейных ценностей подрастающему поколению;

- ежегодный рост относительного числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- трансформация ценностей современной молодежи, проявляющаяся в распространении альтернативных традиционным форм брачных отношений, ориентировании молодых людей не на создание семьи и рождение детей, а на интимное и неформальное общение в браке, сознательное одиночество, предпочтение незарегистрированных отношений, установки на автономию и самореализацию в ущерб семейной солидарности и т.д. [1-3].

В последнее время наблюдается увеличение количества семей со структурно-функциональными деформациями. Многие супруги сейчас не подготовлены к семейной жизни, и в том числе к родительству.

Наиболее сензитивным для создания семьи и рождения детей является возраст молодости. Создание собственной семьи выступает одной задачей развития этого возраста [5].

На психологическую готовность к родительству оказывают воздействие факторы различных уровней: это влияние общественных установок, влияние родительской семьи, влияние собственной семьи и влияние индивидуальных особенностей и установок личности. Большинство проводимых исследований было ориентировано на изучение влияния родительской семьи на психологическую готовность к родительству. При этом индивидуальный уровень остается малоизученным. Весь опыт, получаемый человеком, проходит через призму его личности, его сознания и мироощущения, при этом, неизбежно трансформируясь.

Поэтому, в данном исследовании наибольшее внимание уделяется именно уровню личностных факторов, оказывающих влияние на психологическую готовность к родительству, и проблема исследования заключается в следующем: какие личностные особенности молодых людей могут являться предикторами их психологической готовности к родительству?

Решение этой проблемы и составило цель исследования, достижение которой происходило посредством решения задач исследования, представленных на слайде.

В исследовании приняло участие 100 человек, являющихся студентами, имеющих родительскую семью и не имеющих на момент исследования собственной семьи и детей.

Для достижения цели исследования были применены следующие методики: «Представления об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой [4]; опросник «Сознательное родительство» разработан М.С. Ермихиной под руководством Р. В. Овчаровой [4]; Биографический опросник (BIV); опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера; Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина); сочинение «Я хочу когда-нибудь завести ребенка, потому что...».

В результате исследования психологической готовности к родительству вся выборка респондентов разделилась на две группы: с высоким (54 %) и средним (46 %) уровнем психологической готовности к родительству. Среди респондентов отсутствуют представители низкого уровня, что, вероятно, объясняется тем, что все респонденты находятся в возрасте, сензитивном по отношению к созданию семьи и рождению детей. Кроме того, нахождение молодых людей в процессе получения высшего образования косвенно указывает на их относительно более высокий уровень интеллекта, ответственности, целеустремленности и субъектности, что в свою очередь выступает позитивным фактором высокого уровня психологической готовности к родительству.

При этом подгруппа молодых людей с высоким уровнем психологической готовности к родительству отличается более высокими результатами по всем компонентам родительства: родительским позициям, родительским чувствам, родительской ответственности, родительским установкам и ожиданиям, семейным ценностям и т.д.).

При этом, в результате качественного анализа данных по методике-сочинению «Я хочу когда-нибудь завести ребенка, потому что...» респонденты с высоким уровнем психологической готовности к родительству приводили следующие мотивы родительства: «ребенок – это опора и радость будущей семьи»; «считаю это одной из главных целей в жизни»; «... люблю детей... дети – это чудо»; «Это счастье. Это опора. Это жизнь»; «потому что семейное счастье с супругой и детьми, а также семейные ценности вообще, гораздо важнее индивидуалистического «эго» современного человека, т.к. только они сумеют сделать людей по-настоящему счастливыми в жизни».

В то же время, среди мотивов рождения ребенка респонденты со средним уровнем психологической готовности мотивами видели следующее: «я так воспитан, в каждой семье должен быть хотя бы 1 ребёнок»; «это естественная человеческая потребность»; «я не хочу»; «хочу продолжить свой род»; «хочется».

У респондентов с высоким уровнем психологической готовности к родительству (ПГкР) в большей мере преобладают конструктивные мотивы

родительства, в отличие от респондентов со средним уровнем готовности, что подтверждается приведенными примерами.

Таким образом, количественный и качественный анализ психологической готовности респондентов позволяет перейти к следующему этапу исследования – интерпретации и анализу личностных особенностей молодых людей с различным уровнем психологической готовности к родительству.

Исследование субъективного контроля и ответственности показало более высокое развитие этих характеристик у молодых людей с высоким уровнем ПГкР, в сравнении с молодыми людьми со средним уровнем, что свидетельствует о том, что они достаточно осознанно контролируют значимые жизненные ситуации, приписывают большинство важных событий в жизни результатам собственных действий, а также, обладают высокой степенью ответственности за эти события и жизнь в целом ($(U_{эмп}=6, p \leq 0,05)$). При этом в группе молодых людей со средним уровнем психологической готовности к родительству значительный процент респондентов с низким уровнем общей интернальности (43,5%) говорит о том, что в жизни им может быть свойственно считать более значимыми внешние обстоятельства, действия других людей и случайные события в определении причинности событий.

В каждой из исследуемых областей интернальности наблюдается аналогичная ситуация.

Анализ методики «Биографический опросник» показал в целом низкие оценки по шкале «социальная активность» у респондентов группы молодых людей с высоким уровнем психологической готовности к родительству ($U_{эмп}=4, p \leq 0,05$), что свидетельствует о таких характеристиках, как хорошая способность устанавливать и поддерживать контакты, отсутствие робости в раскрытии себя другим. Подгруппа со средним уровнем ПГкР обнаруживает в своем составе большую долю молодых людей, имеющих проблемы в отношении построения социальных связей с другими людьми, сталкивающихся с состоянием скованности и стеснения. Социальная активность как свойство личности, как способность и умение эффективно взаимодействовать с окружающими, знакомиться с новыми людьми, располагать их к себе – отражается на вероятности успешного поиска спутника жизни, с которым в последствие человек создает новую ячейку общества – семью, и на благополучии будущих взаимоотношений с ребенком. То есть, будучи более социально активными, молодые люди будут более подготовленными психологически к созданию семьи и рождению детей, что отражено на графике и подтверждено статистически.

Сравнительный анализ ценностной сферы молодых людей показал, что у молодых людей с высоким уровнем психологической готовности к родительству показатели по шкалам «профессиональная жизнь», «обучение и образование», «семейная жизнь» и «общественная жизнь» преобладают над соответствующими показателями молодых людей со средним уровнем

психологической готовности к родительству, что соотносятся с результатами по предыдущему показателю, где у молодых людей из первой подгруппы была выявлена большая степень социальной активности, в отличие от молодых людей второй подгруппы.

Тем не менее, показатели по всем шкалам в обеих подгруппах приняли значения, входящие в диапазон средних, что не позволяет выделить каких-то принципиальных отличий в ценностных ориентациях молодых людей с различным уровнем психологической готовности к родительству. При этом самыми значимыми сферами для молодых людей обеих групп являются сферы физической активности и увлечений, что объясняется их еще незрелым, требующим активности и увлечений, возрастом.

Сравнительный анализ ценностной сферы молодых людей по конкретным жизненным ценностям показал более высокий уровень ценностного отношения молодых людей с высоким уровнем ПГкР, в сравнении с молодыми людьми со средним уровнем ПГкР, по большинству исследуемых ценностей: достоверно в ценности развития себя ($U_{эмп} = 948$, $p \leq 0,05$) и духовного удовлетворения ($U_{эмп} = 959$, $p \leq 0,05$), и на уровне тенденций – в ценности активных социальных контактов, достижений и сохранении собственной индивидуальности. Молодые люди с высоким уровнем ПГкР проявляют более выраженное стремление к познанию себя, своих личностных особенностей, черт характера, способностей; прилагают больше усилий к самосовершенствованию и саморазвитию; они в большей мере стремятся получить моральное удовлетворение, более внимательны к соблюдению этических норм в своей жизнедеятельности, в отличие от молодых людей второй подгруппы, что говорит о их более высокой личностной зрелости и важности рассматриваемого предиктора психологической готовности к родительству, так как исполнение родительских ролей требует этой личностной зрелости.

В рамках проверки результатов исследования и выявления личностных предикторов психологической готовности молодых людей к родительству был проведен факторный анализ, результаты которого представлены в таблицах 1 и 2.

Главнейшим фактором жизнедеятельности и развития для молодых людей вне зависимости от уровня психологической готовности к родительству является ценностный фактор, что отражает высокий уровень развития студенческой молодежи и подтверждает обоснованность отсутствия среди них представителей с низким уровнем психологической готовности к родительству. Это означает, что управляющей структурой личности является система ее ценностных ориентаций, из которых складывается ее жизненная позиция, и в соответствии с которой она определяет свою жизненную стратегию и пути осуществления жизненных планов.

Таблица 1. Факторная структура личностных особенностей молодых людей с высоким уровнем психологической готовности к родительству

Переменные	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
интернальность в обл. достижений	0,01	0,762	-0,216	0,052	-0,404	0,142
интернальность в обл. неудач	-0,069	0,801	0,093	0,122	0,231	-0,114
интернальность в обл. сем. отнош.	0,114	0,786	-0,15	-0,07	-0,247	-0,162
интернальность в обл. произ. отнош.	0,102	0,438	0,092	0,524	-0,009	0,025
интернальность в обл. межлич. отн.	-0,182	0,782	0,016	-0,072	-0,073	-0,02
интернальность в обл. здор. и болез.	-0,011	0,648	-0,017	0,305	0,475	-0,143
семейная ситуация	-0,004	0,022	0,893	0,03	0,096	0,046
сила Я	0,116	-0,172	0,365	-0,052	0,236	0,616
социальное положение	0,054	-0,061	-0,077	0,13	0,094	0,826
субъектив. оценка воспит. воздейств.	0,004	-0,105	0,872	-0,119	-0,124	0,032
нейротизм	0,031	-0,312	0,33	-0,004	0,621	0,414
социальная активность	0,053	0,048	0,034	0,777	0,113	0,423
психофизиологическая конституция	0,206	-0,038	-0,139	-0,091	0,818	0,213
экстраверсия	-0,187	0,051	0,224	-0,793	0,144	0,131
ценности профессиональной сферы	0,882	-0,049	0,062	0,28	0,161	-0,096
ценности образовательной сферы	0,827	-0,074	0,056	0,122	0,094	-0,112
ценности семейной сферы	0,844	0,007	0,029	-0,092	-0,007	0,121
ценности общественной сферы	0,851	0,034	-0,089	-0,021	-0,114	0,245
ценности сферы увлечений	0,853	0,011	0,152	0,009	-0,008	0,084
ценности сферы физической актив.	0,829	-0,012	-0,165	-0,023	0,11	-0,045
ценность развития себя	0,876	-0,048	-0,062	0,182	-0,037	0,026
ценность духовного удовлетворения	0,831	-0,017	0,129	0,169	0,064	-0,064
ценность креативности	0,785	0,041	0	0,19	-0,142	-0,097
ценность активных социальных конт.	0,938	-0,061	0,018	-0,024	0,002	0,11
ценность собственного престижа	0,868	0,002	-0,046	-0,143	0,092	0,08
ценность достижений	0,891	0,073	0,003	0,135	0,123	0,016
ценность высокого матер. полож.	0,694	-0,058	-0,131	-0,28	0,195	0,115
ценность сохранения индив-ти	0,882	-0,115	-0,001	0,1	-0,001	0,058

Вторым по значимости фактором для молодых людей с высоким уровнем ПГКР является фактор ответственности, проявляющейся в субъективном контроле и ответственности. Для молодых людей со средним уровнем ПГКР вторым фактором выступает фактор социальной успешности в условиях самоуверенности, эмоциональной устойчивости и ответственности личности. То есть, для первой подгруппы молодых людей важно чувствовать себя причастным к событиям своей жизни, играющим главную роль в ее дальнейшем исходе, вместо этого для второй подгруппы молодых людей важно находиться в благоприятной ситуации развития для того, чтобы быть уверенным в своих силах, быть социально активным и эмоционально уравновешенным.

Таблица 2. Факторная структура личностных особенностей молодых людей со средним уровнем психологической готовности к родительству

Переменные	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
интернальность в обл. достижений	0,097	-0,54	0,412	0,438	-0,268	0,077
интернальность в обл. неудач	-0,057	-0,208	0,8	0,301	0,003	-0,065
интернальность в обл. сем. отнош.	-0,104	-0,302	0,768	-0,048	-0,27	0,063
интернальность в обл. произ. отнош.	0,229	-0,267	0,329	0,731	0,025	-0,176
интернальность в обл. межлич. отн.	0,065	-0,375	0,043	0,694	-0,317	-0,047
интернальность в обл. здор. и болез.	0,016	-0,519	0,224	-0,444	0,078	-0,268
семейная ситуация	0,11	0,303	-0,074	-0,023	0,766	-0,006
сила Я	-0,039	0,75	-0,196	-0,265	0,114	0,155
социальное положение	-0,098	0,733	-0,01	-0,112	0,209	-0,207
субъектив. оценка воспит. воздейств.	0,065	0,327	-0,172	-0,25	0,757	0,004
нейротизм	-0,149	0,673	-0,087	-0,097	0,116	0,532
социальная активность	-0,071	0,814	-0,114	-0,051	0,161	0,019
психофизиологическая конституция	-0,168	0,497	-0,105	-0,268	0,207	0,51
экстраверсия	0,07	0,003	0,06	0	-0,069	0,89
ценности профессиональной сферы	0,842	0,05	0,284	-0,118	-0,2	-0,06
ценности образовательной сферы	0,77	-0,063	0,45	0,073	-0,108	0,036
ценности семейной сферы	0,884	0,014	0,04	-0,204	0,124	-0,054
ценности общественной сферы	0,789	-0,2	-0,129	0,131	0,227	0,067
ценности сферы увлечений	0,866	-0,117	-0,001	0,043	0,067	0,031
ценности сферы физической актив.	0,777	-0,018	-0,379	0,214	-0,055	-0,098
ценность развития себя	0,927	-0,044	0,085	0,14	0,079	0,082
ценность духовного удовлетворения	0,772	0,072	0,389	-0,023	-0,022	-0,035
ценность креативности	0,9	-0,108	-0,09	0,007	0,157	-0,003
ценность активных социальных конт.	0,82	-0,152	-0,113	0,076	0,062	0,104
ценность собственного престижа	0,887	-0,07	-0,272	-0,024	0,033	-0,043
ценность достижений	0,881	-0,151	0,071	0,03	-0,034	-0,038
ценность высокого матер. полож.	0,71	0,158	-0,005	0,202	-0,334	-0,091
ценность сохранения индив-ти	0,865	-0,019	-0,123	0,162	-0,024	-0,093

Далее у обеих подгрупп оказались существенно менее значимые и менее устойчивые факторы. При этом у второй подгруппы были обнаружены два фактора, которые могут быть причиной их менее развитой психологической готовности к родительству:

- фактор субъективного контроля и ответственности за неудачи и семейное благополучие;
- фактор экстраверсии, провоцирующей психологическую нестабильность.

Первый фактор отражает субъективную близость для личности таких областей как семья и неудачи, субъективный контроль над неудачами и субъективный контроль над ситуациями в семье может выглядеть для личности как единый. Это может сформировать у молодых людей изначально неудачный образ семьи. Второй фактор проявляется в том, что общительная, импульсивная,

требующая внимания со стороны окружающих личность может обладать склонностями к психологической нестабильности и низкой устойчивостью к стрессовым нагрузкам, что может сформировать у личности позицию погруженности в себя, а это может сказаться на их социальной активности, на успешности построения межличностных отношений, и в частности на создании семьи и рождении ребенка.

В итоге проведения факторного анализа, можно сделать вывод о том, что факторные структуры личностных особенностей молодых людей с высоким и средним уровнями психологической готовности к родительству в каждом случае имеют свою специфику. При этом фактор субъективного контроля и ответственности за неудачи и семейное благополучие и фактор экстраверсии, провоцирующей психологическую нестабильность, у молодых людей со средним уровнем ПГкР, вероятно, являются негативными предикторами их психологической готовности к родительству.

В перспективе планируется исследование других личностных особенностей, которые могут быть предикторами создания семьи психологической готовности к родительству (потребность в заботе, открытость и откровенность, ориентированность на творчество, чувствительность к происходящим событиям, жизненная позиция и др.) у современной молодежи.

Список источников:

- 1. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социологические исследования. 2007. № 1.*
- 2. Истратова О.Н., Карнаух Л.А. К вопросу изучения готовности к родительству современной молодежи. В сборнике: Безопасность и развитие личности в образовании Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 196-199.*
- 3. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Представления о гендерных и семейных ролях современных молодых мужчин и женщин // European Social Science Journal. 2017. - № 7. С. 391-400.*
- 4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с.*
- 5. Тимченко А. А. Молодежь в современном российском обществе: проблемы и перспективы // Общество и право. 2014. №1 (47). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve-problemy-i-perspektivy>.*

Истратова О.Н., Рылецкая А.С., Тиболт И.В.
АКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В
ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ: РИСКИ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме – увеличению пребывания школьников в Интернет-пространстве. Целью исследования стало выявление особенностей онлайн-активности современных школьников. В статье представлены результаты теоретического анализа следующих вопросов: специфики подростков как представителей цифрового поколения, видов онлайн-угроз. Изложены результаты эмпирического исследования в виде сравнительного анализа активности учащихся подросткового возраста двух поколений в Интернет-пространстве по следующим аспектам: значимость интернета как источника информации, время и цели проведения в Сети, эмоциональное восприятие интернета, восприятие опасности/безопасности интернета. Выявлено, что, по сравнению со своими ровесниками 2009 года, современные школьники видят интернет наиважнейшим источником информации, оттеснившим родителей, учителей, книги. Увеличилось время пребывания в интернете, что обуславливает не снижающую своей актуальности проблему интернет-зависимости. Немного повысилось негативное отношение к контенту Сети на фоне в основном позитивного восприятия интернета. Интернет в целом воспринимается как относительно безопасная среда. Это может отражать незрелость психики и не сформированную рефлексивность учащихся.

В свете тенденции цифровизации всех сфер общества, внедрения информационных технологий в образовательный процесс, результаты исследования важны для повышения цифровой грамотности школьников в целях обучения их способам безопасного поведения в Сети.

Ключевые слова: цифровое поколение, Интернет-пространство, информация, онлайн-активность, учащиеся, подростки, информационно-психологическая безопасность.

Abstract: The article is devoted to an urgent problem – the increase of staying of schoolchildren in the Internet space. The aim of the study is to identify the features of online activity of modern schoolchildren. The article presents the results of a theoretical analysis of the following issues: the specifics of adolescents as representatives of the digital generation, types of online threats. The results of an empirical study are presented in the form of a comparative analysis of the activity of two generations of adolescent schoolchildren in the Internet space in the following aspects: the importance of the Internet as a source of information, the time and purpose of the Internet, the emotional perception of the Internet, and the perception of the danger / security of the Internet. It was revealed that modern students see the Internet as the most important source of information, even more than parents,

teachers, books, compared with their peers in 2009. The time spent on the Internet has increased, which causes the problem of Internet addiction that does not reduce its relevance. The negative attitude to the content of the internet has increased slightly against the background of a generally positive perception of the Internet. The Internet as a whole is perceived as a relatively safe environment. This may reflect the immaturity of the psyche and the unformed reflexivity of schoolchildren.

The results of the study are important to improve the digital literacy of students in order to teach them how to behave securely on the Web.

Keywords: digital generation, Internet space, information, online activity, students, adolescents, information and psychological security.

Стремительная цифровизация всех областей деятельности человека не обходит стороной и подрастающее поколение: современные дети и подростки не представляют своей жизни без гаджетов и интернета. Молодежь активнее взрослых осваивает новые информационные технологии, применяя их для удовлетворения самых разнообразных потребностей: в познании и образовании, общении и развлечениях. Возросла и покупательная активность подростков в Сети, а также – все больше детей способны создать свой контент и представить его на всеобщее обозрение и оценку. Интернет-пространство предоставляет огромные возможности для мобилизации активности человека. Интернет может выступать в качестве информационно-образовательного пространства, способствующего непрерывному образованию, поскольку обладает следующими характеристиками: предоставляет огромный по объему контент и средства для информационного поиска, практически не имея пространственных и временных ограничений; обеспечивает избыточность, мультимедийность, многоаспектность, динамичность информации; предоставляет средства для работы с информацией (ее создания, преобразования, распространения), а также для дистанционной коммуникации; обладает высоким психоактивным потенциалом, предоставляет мотивационные стимулы в познании мира и себя самого [4]. Дети активно взаимодействуют друг с другом в Сети. Подчас они отмечают что в Сети чувствуют себя в единении с другими, а в реальном общении испытывают трудности. Эти две стороны общения сегодня часто взаимообусловлены: чем больше проблем в реальной жизни, тем выше вероятность ухода человека в виртуальную реальность. При этом далеко не все контакты в этой реальности безопасны для неустойчивой детской психики. Информационная пресыщенность сетевого контента создает состояние «потока», из которого самостоятельно ребенок не всегда может выйти, смешивая жизненную реальность и виртуальную. Именно дети и подростки являются группой риска для негативных воздействий Сети, что обуславливает постоянную актуальность следующих вопросов: в чем проявляется активность подростков в Интернете, есть ли специфика этой активности по сравнению с

данными 10-летней давности, как воспринимают онлайн-угрозы сами школьники, достаточно ли развита у них цифровая грамотность для противодействия этим угрозам?

Анализ источников по особенностям современных подростков [2; 5, 7], как представителей т.н. цифрового поколения, показал, что они способны работать в режиме многозадачности, проявляют большую настойчивость и целеустремленность при видении практической значимости для себя достижения цели, быстро обучаются, открыты новому опыту. При этом с трудностями перерабатывают вербальную информацию (феномен «клипового мышления»), имеют меньший, по сравнению со своими сверстниками прошлых поколений, объем памяти и более отвлекаемы, могут проявлять слабоволие и инфантильность. Однако для них, как и прежде, характерен широкий диапазон интересов. Общение со сверстниками, как ведущая деятельность, все больше переносится в пласт виртуальных взаимоотношений, где участниками, как было уже отмечено, становятся подчас вовсе не сверстники.

Анализ угроз Интернет-пространства позволил выделить следующие группы онлайн-рисков [3; 7]: риски нанесения вреда здоровью вследствие чрезмерного взаимодействия с гаджетами, кибер-риски, коммуникационные риски, контентные риски, потребительские риски, интернет-зависимость и зависимость от онлайн-игр.

С целью изучения того, как проявляется онлайн-активность современных подростков, насколько опасным / безопасным они воспринимают интернет, было проведено эмпирическое исследование.

Участниками исследования выступили учащиеся средних классов 13-16 лет (средний возраст – 14,3 лет). Общее количество человек – 71 (33 мальчика и 38 девочек).

Для изучения интернет-активности школьников, а также – для анализа их восприятия онлайн-рисков была создана специальная анкета, состоящая из 8 вопросов по интернет-активности и таблицы для заполнения по онлайн-рискам. Данная анкета составлена на основе исследований под руководством Г.В. Солдатовой (МГУ им. М.В. Ломоносова), а также О.Н. Истратовой (Южный федеральный университет).

Для выявления особенностей интернет-активности современных школьников сравнивались результаты анкетирования российских школьников в 2009 и 2019 годах.

В нашем информационном обществе источники информации имеют очень важное значение. На вопрос «Какой источник информации для тебя сегодня самый главный?» все участники исследования на первое место поставили интернет. А 10 лет назад Интернет занимал 2 место (табл. 1).

Таблица 1. Распределение источников информации по важности для школьников в 2009 г. и 2019 г.

2009 год	2019 год
1. Родители	1. Интернет
2. Интернет	2. Учителя
3. Учителя	3. Родители
4. Друзья	4. Друзья
5. TV	5. Книги
6. Книги	6. TV
7. Печатные СМИ	7. Печатные СМИ

Заметно менее авторитетными, как источник информации, стали родители. Положительно, что книги «продвинулись» на одну позицию вперед по важности, оттеснив телевидение, которое во многом сегодня заменяется роликами на ютубе и скачанными фильмами.

Ответы на вопрос анкеты «Как много времени ты проводишь в Интернете?» показал, что все подростки активно используют Интернет: не было выявлено ни одного человека, выбравшего варианты «Я не пользуюсь интернетом», «очень мало, иногда по выходным».

Результаты показывают, что подростки довольно много времени проводят в Интернете: почти половина (44 %) – от 4 до 7 часов, при этом почти четверть опрошенных (23 %) вообще живут в Интернете, проводя в нем 8 и более часов. При этом только 21 % отвечающих отметили, что родители контролируют их время препровождения в сети, указывая конкретное количество часов или правила пребывания (например, только после выполненных домашних заданий, до 22.00 и т.д.). Если учесть нормативное распределение времени по видам деятельности для школьника средних классов, то у учащихся, чрезмерно находящихся в Сети, интернет вымещает многие виды деятельности (сокращается сон, время приготовления уроков, отсутствуют прогулки). Данный факт может свидетельствовать о риске формирования интернет-зависимости у этих подростков. Однако сегодня школьники в интернете решают многие задачи, в том числе и учебные, поэтому есть смысл посмотреть, с какими целями пребывают в интернете современные подростки. Об этом был третий вопрос анкеты.

Результаты выборов вариантов ответов на вопрос о целях пребывания в сети были категоризированы в следующие варианты: изучение нового материала, поиск интересной информации; общение в социальных сетях; развлечения, в т.ч. онлайн-игры; скачивание разной информации; размещение своего контента; заказ и покупка товаров.

Отвечающие на вопрос выбирали по несколько целей, распределяя их по значимости. Перевод результатов в проценты показал, какие цели пребывания в Интернете для подростков более важные, какие – менее:

- общение в социальных сетях – 26%;
- изучение нового материала, поиск интересной информации – 25 %;
- развлечения, в т.ч. онлайн-игры – 24 %;
- скачивание разной информации – 9 %;
- размещение своего контента – 8%;
- заказ и покупка товаров – 8 %.

Результаты показали, что наиболее значимые цели связаны с удовлетворением познавательной потребности, потребности в общении и развлечениях. Это отражает интересы подростков.

Значимость интернета (и по времени пребывания в нем, и по целям) должна каким-то образом переживаться человеком. Какие эмоции вызывает Интернет у школьников – об этом был один из вопросов анкеты.

Если сравнивать эмоции, которые доминируют в восприятии интернета, стоит отметить, что, как 10 лет назад, так и сегодня, информация в интернете вызывает интерес (25 % всех эмоциональных выборов). Нахождение в интернете для современных подростков очень важно, так как вызывает эмоцию удовольствия. Многие говорят, что «в интернете они отдыхают». Современные подростки, по сравнению со своими ровесниками 10 лет назад, чувствуют себя в интернете более уверенно. Естественно, что, с развитием информационных технологий, у них повышается цифровая грамотность. При этом, современные подростки отмечают и опасность интернета в большей степени, чем раньше. Хотя процент выбора эмоции «опасность» не высокий.

По сравнению с подростками прошлого поколения, повышается доля негативных эмоций (17%), а раньше соотношение позитивных и негативных эмоций было 91,5% / 8,5%. [6, с. 37] Можно предположить, что Интернет-пространство воспринимается современными подростками не так радужно, как раньше.

По оценкам подростков важности для них тех или иных рисков было получено, что они относятся к этой проблеме довольно оптимистично: оценки всех видов рисков по 10-бальной шкале ниже среднего: от 3,7 б. до 4,8 б. С одной стороны, возрастает доля негативных переживаний, связанных с интернетом, с другой – просматривается некоторая беззаботность в восприятии онлайн-угроз школьниками. Это может стать фактором риска их информационно-психологической безопасности.

Каким образом подростки справляются с онлайн-рисками?

Неожиданным результатом явилось то, что никто практически не указывал на обращение за помощью к взрослым.

Это подтверждает специфику теории поколений [1], что современные дети в вопросах цифровизации подчас превосходят своих родителей и учителей, тем самым могут оказывать, наоборот, им поддержку. В основном с рисками подростки справляются самостоятельно, подчас обращаясь за советом в онлайн - форумы.

Из конкретных приемов борьбы с онлайн-рисками наиболее применимыми для подростков являются следующие, представленные в таблице 2.

Таблица 2. Как справляются с различными формами онлайн-рисков подростки

	Формы борьбы	%%	Трудности в борьбе	%%
Технические риски (угроза здоровью)	занятие спортом/прогулки/ переключение на др. деятельность	27	слабоволие, лень	43
	смена режима дня/ делать перерывы	16	трудности соблюдения режима и распределения времени	38
	уменьшить время проведения за ПК	13	скучно	18
	контроль осанки/ зарядка для глаз/врач	20	невозможность вернуть здоровье	6
	общение с друзьями	11	нет	6
	капли/лекарства	5		
	гигиена рабочего места/экрана	5		
	никак	4		
	Успешность в борьбе с риском (баллы от 0 до10)	7,18		
Кибер-риски	Использовать надежные сервисы и ПО / отсеив вред сайтов	15	внезапность возникновения	37
	черный список / игнорирование вредоносных ПО и сообщений	15	временные трудности	19
	двухканальная авторизация/смена пароля	13	медленная работа техподдержки	17
	использование антивируса/firewall	12	нет	14
	поиск решения в интернете/техподдержка	10	нагрузка системы	13
	переустановка ОС и ПО/удаление вредоносного ПО	9		
	восстановление через рез почту	8		
	удаление непроверенной информации	6		
	обращение за помощью	6		
	общение с проверенными адресатами	3		
	Никак	2		
	Успешность в борьбе с риском (баллы от 0 до10)	8,15		
Коммуникационные	игнорирование	30	неадекватные люди/не следят за речью - неприятно	32
	аргументированный ответ	19	временные трудности	14
	блокировка ресурса	17	личностное преодоление – «держат себя в руках»	11
	отвечаю тем же	12		

	никак	14		
	обращение за помощью	8		
	Успешность в борьбе с риском (баллы от 0 до10)	8,04		
Контентные	игнорирую	34	блокировка данных	43
	отправка в черный список/блокировка/ не использовать контент	30	нет	36
	общаюсь на проверенных сайтах со знакомыми людьми	13	не знаю, что делать	14
	осознание проблемы/ собственный взгляд	12	не считаю проблемой	7
	никак	5		
	помощь сторонних ресурсов/техподдержка	3		
	обращение за помощью к старшим	2		
	Успешность в борьбе с риском (баллы от 0 до10)	8,41		
Потребительские	никак	29	нет	62
	защищенная покупка/проверенный сайты	26	хищение виртуальных данных и имущества	38
	смена паролей	19	свой ответ, споры в интернете	11
	обращение в правоохранительные органы/техподдержка	16		
	обращение за помощью к взрослым	9%		
	Успешность в борьбе с риском (баллы от 0 до10)	8,43		
Интернет-зависимость	не считаю проблемой	27	навязчивое желание вернуться в соц. сети / не могу без видосиков/ новостей/хайпа	36
	саморазвитие, самоконтроль	27	мое сообщество общается в соц. сетях	20
	общаться больше в реальности	24	виртуальный мир проще, чем реальный	16
	осознание проблемы	22	нет	15
	обращение за помощью к взрослым	1	отсутствие реальной оценки ситуации	13
	Успешность в борьбе с риском (баллы от 0 до10)	8,43		
Игровая зависимость	никак, не считаю проблемой	45	трудно признать себя зависимым	34
	саморазвитие	26	не замечаешь потерянного времени	33
	осознание проблемы	14	нет	22
	сократил время за играми	8	потери финансов	11
	принудительное отключение от интернета	6		
	Успешность в борьбе с риском (баллы от 0 до10)	8,12		

Оценка участниками исследования своей успешности в борьбе с разными типами рисков высокая: 7-8 баллов. Можно сказать, что подростки не видят особых проблем в опасности интернета. Примечательно, что около 45% опрошенных не считают проблемой интернет-зависимость и зависимость от онлайн-игр и не принимают никаких мер по профилактике этой проблемы. При этом применительно практически ко всем типам рисков респонденты отмечали такие трудности в борьбе с ними, как слабость воли, лень, навязчивое желание вернуться в Сеть / к игре. То есть, можно сказать, что при довольно оптимистичном взгляде на данную проблему, они отмечают, как свои возможности, так и ограничения в ее решении.

Итак, онлайн-активность современных подростков, по сравнению с их ровесниками 10 лет назад можно охарактеризовать так:

- интернет для них – самый главный источник информации;
- время проведения в Сети увеличилось, подчас вымещая другие виды деятельности;
- главные потребности, удовлетворяемые подростками в Интернете: познавательная, потребности в общении и развлечениях;
- интернет-пространство воспринимается положительно: доминируют эмоции интереса, удовольствия, радости, любопытства;
- интернет воспринимается оптимистично: опасность – на уровне ниже среднего, своя цифровая компетентность – высокая;
- среди трудностей противодействия онлайн рискам упоминаются как внешние (технические), так и внутренние (слабость воли).

Список источников:

1. Зайцева Н.А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? // *Российские регионы: взгляд в будущее*. 2015. №2 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-my-raznye-ili-odinakovye>
2. Кибальченко И. А. Интеллектуально-личностный ресурс субъекта развития: теоретические основы [Текст] / И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто, О. Н. Истратова. Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. 160 с.
3. Лызь Н. А. Информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве: виды, факторы, риски [Текст] / Н. А. Лызь, О. Н. Истратова // *Педагогика*. 2019. № 4. С. 16-26.
4. Лызь Н. А. Роль информационно-образовательного интернет-пространства в непрерывном образовании личности [Текст] / Н. А. Лызь, О. Н. Истратова // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2019. Т. 11, № 1. С. 33-41.
5. Назаров М.М. https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=74313 Цифровое поколение двухтысячных: особенности медианпотребления. – *Информационное общество*. – 2016, №3. С. 27-36.
6. Солдатова Г.В. Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете

[Текст] / Г.В. Солдатова, Е.Ю. Зотова, А.И. Чекалина, О.С. Гостимская; ред. Г.В. Солдатовой. М., 2011. 176 с.

7. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность [Текст] / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. М.: Смысл, 2017.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Внимание – один из важных психических процессов, который является условием успешного осуществления любого вида деятельности дошкольников как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение. В статье рассматривается развитие внимания и его свойств у старших дошкольников в период подготовки к школе.

Ключевые слова: внимание, старший дошкольник, подготовка к школе.

Abstract: Attention is a very important mental process, which is a condition for the successful implementation of any activity of children, both external and internal, and its product is its high-quality performance. The article deals with the problem of developing attention and its properties in older preschoolers in preparation for school.

Keywords: attention, senior preschooler, preparation for school.

Внимание как познавательный психический процесс способствует организации других процессов (восприятия, памяти, мышления и пр.) В онтогенезе произвольное внимание формируется рано: новорожденный способен поддерживать зрительный контакт с матерью, следить за ее мимикой. Произвольное внимание формируется позднее, является задачей и итогом развития на дошкольном этапе детства, условием успешной адаптации к школе. В связи, с чем возникает проблема создания необходимых и оптимальных условий для полноценного, поэтапного развития внимания детей.

На значимость внимания и его свойств для развития навыков учебной деятельности указывают и педагоги и психологи. Общеобразовательные учреждения предъявляют высокие требования к развитости детского внимания в плане умения работать без отвлечений, следовать инструкциям педагогов и контролировать получаемый результат. По статистике первоклассники чаще всего страдают от рассеянности или недостаточной развитости внимания. Отчасти это обусловлено спецификой созревания участков коры головного мозга, ответственных за волевой контроль, в том числе и контроль познавательных процессов. Учитывая темпы созревания лобных долей коры, можно утверждать, что произвольное внимание к началу школьного обучения не является полностью сформированным.

Под вниманием понимается направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо предмете, явлении или деятельности. Направленность сознания есть выбор объекта, а сосредоточенность предполагает отвлечение от всего, что не имеет отношения к этому объекту.

Вопросы развития внимания отражены в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Выделяются три его основных вида:

- произвольное;
- произвольное;
- послепроизвольное.

Внимание имеет сложную функциональную структуру, основанную на взаимосвязи его важнейших свойств, которые делятся на первичные (объем, устойчивость, концентрация, распределение) и вторичные (переключаемость).

В старшем дошкольном возрасте становится доступно довольно четкое восприятие один за другим двух и более объектов. Результат становится лучше, когда педагог поясняет изображения, находит причинно-следственные отношения между ними, привлекает к этому процессу дошкольников.

В старшем дошкольном возрасте не только возрастает количество воспринимаемых объектов, но и видоизменяется круг предметов, которые притягивают его внимание. Допустим, если внимание младшего дошкольника привлекали яркие и необычные предметы, то дошкольника старшего возраста привлекают внешне совсем не заметные. Даже в тех предметах, которые были близки ребенку раньше, сейчас он начинает подмечать другое [1;184-189].

Исходя из этого, можно утверждать, что при переходе в старший дошкольный возраст увеличивается и устойчивость внимания. Это выражается, в том, что детские игры становятся продолжительнее по времени. Если дети средней группы проигрывают игру за полчаса, то у детей старшей группы продолжительность игры может увеличиться от часа и более. Еще важно отметить тот факт, что старшие дошкольники могут удерживать внимание на действиях, приобретающих для них интеллектуальный интерес (головоломки, загадки).

Организовывая обучение детей старшего дошкольного возраста необходимо принять во внимание то, что они могут плодотворно выполнять одно задание не более 10-15 минут. У дошкольников, как правило, сила концентрации внимания, так же как переключение и распределение внимания малы, поэтому их необходимо формировать для успешного обучения в дальнейшем.

Формирование внимания у детей старшего дошкольного возраста напрямую связано с тем, насколько эффективно будет организовано занятие. Значительную роль в развитии внимания детей будет иметь и распорядок дня, который способствует более легкому переключению, распределению, концентрации внимания.

С формированием данных свойств дошкольники старшего возраста обретают потенциал обращать свое внимание на необходимые объекты и явления, сохранять его на протяжении определённого времени. Так по окончании старшего дошкольного возраста усложняются виды деятельности

детей и их продвижение в общем интеллектуальном развитии, соответственно внимание начинает приобретать высокую концентрацию и устойчивость.

Как отмечалось ранее, проблема исследования состоит в том, чтобы создать оптимальные условия для развития свойств внимания старших дошкольников в период подготовки к школе и с их учётом выстроить непосредственную образовательную деятельность. Значительную роль в организации таких занятий играют цифровые технологии. С их использованием процесс обучения приобретает более информативный и познавательный характер.

Практикующие педагоги и психологи в сфере дошкольного образования, высказывают мнение, что демонстрация аудио и видео материалов повышает эффективность восприятия новой информации за счет высокой интерактивности, а также возможности работать с разными типами материалов (видеофильмы, презентации и др.).

По их мнению, включение компьютерных технологий в педагогический процесс может лечь в основу более успешного обучения в школе, благодаря устойчивой позитивной мотивации и развитию познавательного интереса.

Положительное влияние компьютерных игр на развитие дошкольников становится возможным, в том числе потому, что помимо развлекательного направления, в последнее время все больше можно говорить об обучающих и развивающих играх, которые формируют и развивают у детей высшие психические процессы (внимание, восприятие, память, мышление) [2;31-38].

В конечном итоге о том, какой уровень развития внимания у детей старшего дошкольного возраста будет указывать развитость его свойств: объёма, концентрации, устойчивости, распределения и переключения.

Внимание становится более устойчивым как вследствие развития нейронных связей в коре головного мозга, так и вследствие формирования определенных поведенческих привычек, связанных с организацией собственной деятельности. Дошкольнику это дает потенциал работать, не отвлекаясь, когда есть четкое понимание того, что свое дело необходимо завершить, даже тогда, когда возникла наиболее заманчивая перспектива.

Развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста обусловлено тем, что изменяются условия организации их жизни, они овладевают другими, новыми видами деятельности.

С целью выявления особенностей развития свойств внимания у старших дошкольников нами было проведено исследование на базе: МБДОУ «ДС общеразвивающего вида №10» г. Алексин. Выборку исследования составили группа детей из 10 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Для исследования мы использовали психодиагностические стандартизированные методики: тест «переплетенных линий» (модификация теста Рея) Т. В. Чередникова для детей

5-6 лет; методику «Проставь значки» 5-6 лет (Р.С Немов); методику «Расставь точки» для детей 6 лет (В. Богомолов).

Результаты диагностического исследования по методике «Переплетённые линии» показали, что значительная часть детей (40%) детей демонстрируют низкий уровень развития устойчивости внимания, средний и высокий уровень поровну зафиксирован у 30% испытуемых. На выполнение задания дети с высоким и средним показателями затратили минимальное количество отведённого времени и по ходу выполнения не допустили ошибок.

Результаты, полученные по итогам исследования по методике «Проставь значки» (Р. С. Немов) на определение уровня переключения и распределения внимания, показали: равное количество детей показало средний и высокий уровень распределения и переключения внимания (30 и 30%, соответственно), низкий уровень зафиксирован у 40% испытуемых. Все показатели распределения и переключения внимания соответствуют нормам развития для старшего дошкольного возраста, несмотря на имеющиеся низкие показатели среди детей.

Анализ результатов исследования по методике «Расставь точки» В. О. Богомолова на определение уровня объёма внимания показал, что равное количество детей показали средний, низкий и очень высокий уровень объёма внимания (30, 30 и 30%, соответственно), что говорит о неравномерности развития внимания в экспериментальной группе. Высокий уровень развития зафиксирован всего лишь у 10% испытуемых.

Таким образом, можно выделить проблемные зоны в сформированности внимания у детей экспериментальной группы, которые затрагивают практически все его свойства (устойчивость, переключение, объем). Выявленные особенности могут создать определенные трудности при переходе на следующий этап развития – дошкольный. Целесообразным является мониторинг развития внимания в более старшем возрасте с целью своевременной коррекции возможных трудностей, а также профилактическое проведение развивающей работы.

Список источников:

- 1. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте// Хрестоматия по вниманию. М.: 2009С. 184 – 189.*
- 2. Худайгулова Г.Р. Наблюдение, как метод исследования концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. №7.2016.С.31-38*

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: Интерес к музыке является одним из показателей музыкального развития ребёнка. В статье описываются условия, при которых ребёнок дошкольного возраста может проявлять интерес к музыкальной деятельности.

Ключевые слова: развитие, интерес, ребёнок, музыкальная деятельность, детский сад, семья.

Abstract: Interest in music is one of the indicators of a child's musical development. The article describes the conditions under which a child of preschool age can show interest in musical activities.

Keywords: development, interest, child, musical activity, kindergarten, family.

Современный мир устроен так, что сегодняшний ребёнок находится в рамках компьютеризации и цифровой среды. Интересы подрастающего поколения всё больше находят своё отражение в компьютерных играх, телевизионных шоу-программах и т.д. Подвижные коллективные игры с детьми, дворовые концерты, приготовленные самими детьми для доброй, отзывчивой публики, остались в прошлом веке.

В настоящее время цифровая цивилизация предоставляет возможность ребёнку общаться с музыкой непосредственно через различные гаджеты, современное музыкальное оборудование, с помощью которых он слушает музыку, учит и поёт песню, двигается под музыку. Но для полноценного развития ребёнка этого недостаточно. Необходимо живое взаимодействие ребёнка с музыкой.

С помощью музыки ребёнок не просто имеет возможность рассказать о себе, своём внутреннем мире, но и может быть понят другим человеком [4,9].

Таким образом, развитие интереса к музыкальной деятельности дошкольника в условиях современного детского сада и семьи является актуальным вопросом для родителей, педагогов, психологов и исследователей. Актуальность данной проблемы находит отражение не только в научно - педагогическом дискурсе, но и в нормативных документах об образовании. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования от 17.10.2013 г. "...развитие интереса детей..."определяется в качестве требований в области познавательного развития дошкольников, а музыкальная деятельность включает в себя восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах. Иначе говоря, проблема развития

интереса к музыкальной деятельности является естественной педагогической задачей для педагогов детской образовательной организации, так как развитие интереса к музыкальной деятельности дошкольников на современном этапе дошкольного образования обусловлено не только психологическими особенностями сензитивности данного возрастного периода, но и государственной образовательной политикой и требованиями современного общества.

Проблемой развития музыкального интереса дошкольников в нашей стране занимались такие учёные и исследователи, как Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, И.А. Джидарьян, А.Н. Зиминая, А.И. Катинене, А.А. Михайловская, В.А. Петрова, О.П. Радынова, Р.А. Тельчарова, Б.М. Теплов, Н.М. Черноиваненко, Р.М. Чумичева и другие. Одним из показателей музыкального развития исследователи выделяют интерес к музыке, проявляющийся во внимании ребёнка во время слушания музыкальных произведений, внешних двигательных, мимических, пантомимических реакциях, отражающих его внутренние переживания, в узнавании любимых мелодий, а также в просьбах повторить ещё раз понравившуюся песню.

Согласно толковому словарю русского языка, *интерес* означает особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять [7,249]. А.А. Михайловская выделяет уровни понятия "интерес к классической музыке" - 1) уровень любопытства; 2) уровень любознательности; 3) уровень устойчивого интереса. Она считает практическую деятельность - важным условием для формирования интереса к музыке. Дети должны «жить» в музыке, сами её воспринимать, интерпретировать и даже создавать. Важно давать ребёнку слушать разнообразные по форме и жанру произведения: как песни, романсы, так и детские оперы, балеты, инструментальные пьесы, например, «Волшебная флейта» В.А. Моцарта, «Золотой петушок» Н.А. Римского-Корсакова, «Любовь к трём апельсинам» С.С. Прокофьева, «Детский альбом» и балеты П.И. Чайковского [6,42].

В настоящее время интерес к музыке дошкольников рассматривается через призму формирования основ музыкальной культуры. А.Г. Гогоберидзе считает создание интереса основой музыкального развития. Дошкольник как субъект музыкальной деятельности проявляет интерес к музыке, избирательное отношение к музыке и разным видам музыкальной деятельности; инициативность, желание заниматься музыкальной деятельностью; самостоятельность в выборе и осуществлении музыкальной деятельности; творчество в интерпретации музыкальных произведений [3,76]. Особую роль в становлении интереса к музыке она отводит родителям ребёнка, считает, что опыт напрямую зависит от домашнего окружения и обстановки.

Как справедливо, отмечает В.С. Вербовская тот факт, что интересы современного ребёнка значительно отличаются от интересов его сверстников

двадцать-тридцать лет назад; проблема развития эмоциональной отзывчивости у современных дошкольников стоит гораздо острее, что обусловлено социальными изменениями современности [2,129]. Она считает, что необходимо находить наиболее эффективные средства для развития эмоциональной отзывчивости дошкольников.

Одним из эффективных средств развития интересов к музыкальной деятельности у дошкольников, на наш взгляд, является элементарная импровизация, которая по мнению Н.А. Терентьевой, доступна всем детям, она присутствует в самостоятельной игровой деятельности детей. Именно, в игре ребёнок проявляет интерес к слушанию, пению, музыкально-ритмическим движениям, игре на музыкальных инструментах и выступает как считают, исследователи А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, в различных позициях - слушателя, исполнителя, создателя. Таким образом, важным фактором в развитии интереса к музыкальной деятельности дошкольника является необходимость предоставления ребёнку инициативности в музыкальной деятельности, самостоятельности в выборе музыкального вида деятельности, в использовании атрибутов для музыкальной игры и так далее.

Развитию интереса к музыкальной деятельности дошкольников способствует средовой подход. Роль среды в музыкальной деятельности дошкольников отражена в работах Е.В. Бояковой, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Рахматовой, Г.А. Прасловой, Р.Р. Лоскутова, Л.И. Уколовой и другие.

В целях эффективности развития интереса музыкально обогащённая среда должна окружать ребёнка не только в дошкольной образовательной среде, но и в семье. А.Г. Гогоберидзе определяет музыкально-обогащённую среду как предметно-развивающую среду группы, обогащённую музыкальным и песенным материалом, позволяющим ребёнку накапливать музыкальный и практический опыт, стимулирующую развитие самостоятельности, влияющую на становление индивидуальной музыкальной субкультуры[3].

Важность организации музыкальной среды для развития детей в семье подчёркивает Л.М. Кашапова: "Известно, что в семье, серьёзно занимающейся музыкальным воспитанием, ребёнок постоянно находится в музыкальной среде и с первых дней жизни получает разнообразные и ценные впечатления, на основе которых развиваются музыкальные способности, формируется его музыкальная культура" [5,230].

Исходя из выше написанного, приходим к выводу о том, что основной задачей педагога и родителей является создание условий для развития интереса к музыкальной деятельности у ребёнка дошкольного возраста.

Подводя итоги, определим условия развития интереса к музыкальной деятельности у детей старшего дошкольного возраста:

- наличие музыкально обогащённой среды в детском саду, в семье;

- использование на музыкальных занятиях привлекательных методов, средств, приёмов в различных видах музыкальной деятельности;
- предоставление ребёнку самостоятельности в выборе вида музыкальной деятельности;
- поддержка инициативности ребёнка в музыкальной деятельности;
- совместное посещение родителей и детей музыкальных мероприятий в детском саду, концертов в городских культурных учреждениях и учреждениях дополнительного образования.

Список источников:

1. Боякова Е.В. Роль среды в эстетическом и музыкальном развитии детей дошкольного возраста: история и современность // Педагогика искусства. 2015. № 2. С. 160-176.
2. Вербовская В.С. Особенности развития эмоциональной отзывчивости
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Декунская. - 3-е изд., перераб. - М., 2017. - 288 с.
4. Гогоберидзе Г.А., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие., 2010. - 656 с.
5. Каменская О.А. Психолого-педагогические основы музыкального развития дошкольников в семье // Образовательное пространство в социокультурном развитии личности: науч. сбор. статей и материалов II Всероссийской научно-практической конференции (г. Егорьевск, 20 апреля 2018) / под общ. ред. Н.Ф. Губановой. - Коломна: ГСГУ, 2018. - С. 228 - 233.
6. Михайловская А.А. Формирование у детей интереса к классической музыке // Современное музыкальное образование: традиции и инновации сборник докладов участников IV Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», Кафедра музыкального образования; ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», Кафедра музыкального образования; Каршинский государственный университет, Факультет педагогики. 2018. С. 40-42.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М., 2008. - 944 с.
8. Прокофьева Т.А. Психолого-педагогические условия развития интереса к музыкальной деятельности у дошкольников средствами народного искусства // Современные тенденции развития культуры, искусства и образования Коллективная монография. Москва, 2017. С. 244-251.
9. Рахматова З.А. Влияние музыкальной среды на развитие импровизации у детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2018. № 1 (11). С. 19-21.

Камнев А. Н., Макарова С. А.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА БАЗЕ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ.

Аннотация. В работе показаны альтернативные пути развития субъектности личности, а также образовательно-воспитательный потенциал детского лагеря по формированию положительного вектора развития субъектности подростков с ограниченными возможностями социализации.

Ключевые слова: детский лагерь, субъектность, вектор развития субъектности, компоненты субъектности, ограниченные возможности социализации.

Kamnev A.N., Makarova S.A.

The development of subjectivity of a teenager with limited opportunities of socialization on the basis of a summer children's camp.

Kamnev A.N. - Professor of the Moscow State University of pedagogic-psychological, senior researcher at the Institute of Oceanology P.P. Shirshov, doctor of biological sciences

Makarova S.A. - Director of education development center "Logodar"

Abstract: The paper shows alternative ways of developing personality subjectivity, as well as the educational potential of the children's camp to form a positive vector for the development of subjectivity of adolescents with limited opportunities for socialization.

Keywords: children's camp, subjectivity, the vector of development of subjectivity, components of subjectivity, limited opportunities for socialization.

Приоритетной задачей педагогики и психологии является воспитание подрастающего поколения, поскольку именно от привитых ему норм и ценностей зависит то, в каком мире мы будем жить завтра. Однако нельзя забывать о том, что и в наше время, в цивилизованном и культурном обществе все люди имеют разный уровень жизни, а также возможности для получения достойного образования и воспитания.

В рамках данной работы мы бы хотели остановиться на рассмотрение проблемы воспитания субъектности такой категории детей подросткового возраста, которые обладают ограниченными возможностями социализации - ОВС [7]. Данный термин мы ввели в связи с рассмотрением проблемы инклюзивного образования по аналогии с термином ОВЗ - ограниченные возможности здоровья. Круг людей с ОВС, для которых инклюзивное образование так же актуально, достаточно широк: это могут быть и дети национальных меньшинств, попавшие в новые социальные условия [6], 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 и дети-сироты [7].

Таким образом, понятие «ОВС» является более широким, чем «ОВЗ», поскольку вышеперечисленные группы населения могут иметь или не иметь физических проблем со здоровьем, но так же, как и дети с ОВЗ испытывать трудности в социальной адаптации, 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 [7].

Рассматривая понятие «субъектность», мы должны, прежде всего, определить, что такое «субъект».

В психологии «субъект» - активный преобразователь действительности, который реализуется «в своих деяниях». При этом он представляет собой единство всех качеств человека (природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.) [1].

В педагогике «субъект» рассматривается через проявление в определенной образовательной деятельности.

Занимаясь проблемой развития субъектности у современных подростков и школьников, мы проанализировали варианты понимания данного термина различными авторами и пришли к выводу, что в контексте данной статьи, наиболее близким нам является определение А.К. Осницкого, который под «субъектностью» понимает целостную характеристику активности человека, обнаруживаемую в деятельности и поведении [10].

Однако, если рассматривать субъектность как самоопределение личности в её деятельности, то, на наш взгляд, было бы правильно рассмотреть два вектора развития субъектности школьников, в том числе подростков, которые наблюдаются на практике. Сама субъектность, а точнее, ее вектор развития может быть, как положительным, так и отрицательным.

Что же представляет из себя *отрицательный вектор* развития субъектности?

В 21 веке человечество живет в цифровом мире, мы избалованы легкодоступностью любой информации. При этом бездумное поглощение огромного информационного потока через Интернет и телевидение приводит к искажению и потере традиционных ориентиров, ценностей и установок в развитии личности современного подростка.

Известно, что основной тенденцией в развитии самопрезентации личности подростка является самоутверждение в глазах сверстников, которое зачастую носит не положительную, а отрицательную окраску. Те времена, когда добиться уважения сверстников и внимания противоположного пола старались проявлением силы воли и характера, выдержкой и благородством, умом и эрудицией, к сожалению, исчезли...

Искажение нравственных установок в современном обществе привело к тому, что добиться признания сверстников подростку гораздо легче при

демонстрации отрицательной, а иногда и асоциальной формы поведения. Демонстрация физической силы путем притеснения слабых, неуважение к старшим, к педагогам, наличие вредных привычек, потребительское отношение к окружающей среде, превознесение материальных благ над духовным миром – вот примеры отрицательного вектора развития субъектности подростка, изменить который можно только целенаправленным воспитанием.

И это воспитание должно быть направлено на формирование и развитие *положительного вектора* субъектности, принимать участие в котором должны все институты воспитания и образования, включая семью, школу, сверстников и взрослых, окружающих подростка, в том числе в рамках дополнительного образования.

Интересный факт замечают психологи и педагоги, работающие с подростками: ребенок, который среди сверстников может демонстрироваться отрицательные модели поведения, при индивидуально-личностном контакте, то есть, один на один, может быть вполне адекватной личностью, способной отрицательно оценивать собственные поступки.

Таким образом, поскольку потребность к самоутверждению в среде сверстников посредством демонстрации свойственны всем подросткам, необходимо формировать такое окружение из сверстников, в котором попытки демонстрации отрицательной модели поведения не приведут к желаемому эффекту: поведение будет осуждаться, а не вызовет уважение у окружающих. Как и где можно сформировать такое окружение для ребенка?

Таковыми возможностями в формировании коллектива, безусловно, обладают образовательные учреждения. Однако нельзя забывать, что в наше время образовательная функция школы вытеснила воспитательную. Учителям просто некогда заниматься еще и воспитанием! Единственным вариантом реализации данной функции является порицание, осуждение и попытка делегировать необходимость решения проблем с поведением родителям ребенка. В свою очередь те санкции, которые применяют родители, как правило, способствуют отчуждению незрелой личности подростка от «постоянно читающих нотации взрослых», снижают у ребенка мотивацию к учебе и саморазвитию, утверждают его отрицательные модели поведения банально из свойственного подросткам «духа противоречия», таким образом, закрепляя формирование отрицательного вектора развития субъектности.

Так как же помочь подростку обрести правильные ориентиры для формирования субъектности? Лучшими возможностями для решения этой задачи этого обладает система оздоровления и отдыха детей – *детские оздоровительные лагеря*, в которых реализуются различные варианты группового и индивидуального обучения и воспитания, предлагается свободный выбор содержания и форм опытно-исследовательской деятельности, имеется

огромный воспитательный потенциал, обеспечивающий интериоризацию нравственных, духовных, культурных и социальных ориентиров [5].

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 [3, 4, 5].

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 и подростков 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 формирования и развития положительного вектора субъектности, в том числе и для подростков с ОВС!

Какие же *компоненты субъектности* подростка можно и нужно формировать в рамках воспитательно-образовательной деятельности в летнем оздоровительном лагере?

1) *Чувство самоуважения и чувство собственного достоинства* при реализации стремления к самоутверждению в среде сверстников. Современным подросткам необходимо уяснить, что данные понятия несовместимы с асоциальным поведением или злоупотреблением вредными привычками, а также разного рода зависимостью. И при этом данный компонент личности не должен зависеть от внешних факторов, зачастую приводящих людей к ограничению возможностей социализации, а, напротив, должен сохраняться у любого человека в любых, даже самых трудных условиях. Во время проведения летней лагерной смены подростки, будучи окружены опытными наставниками, имеют возможность убедиться на практике, что истинное уважение коллектива можно заслужить только проявлением положительных качеств личности. Именно в лагере дети и подростки получают шанс для самореализации в различных видах деятельности, инициативность и успешность, в которой и является основным аспектом, позволяющим ребёнку самоутвердиться в коллективе сверстников. Так, школьники на практике убеждаются в том, что преодоление своего страха высоты при прохождении «веревочного города» вызывает гораздо большее уважение коллектива сверстников, нежели попытка

демонстрации асоциального поведения или нарушения установленных правил [3, 4, 5].

В нашей программе «Отдых и учеба с радостью» дети и подростки, в том числе и с ОВС, имеют возможность на практике познакомиться и реализовать себя в таких видах деятельности, как: скалолазание, дайвинг, стрельба из лука, гончарное мастерство, различные виды творческих мастерских, естественнонаучные дисциплины, спортивные дисциплины, морское дело, туристская подготовка, бальные танцы, изобразительное искусство, витражная техника и многое другое. А также ежедневно проводятся тематические вечерние мероприятия, к которому совместно готовятся коллективы каждого отряда и коллектив наставников, являющийся положительным примером для всех детей. Выступление от лица отряда – очень ответственное действие, которое улучшает самоорганизацию ребенка, формирует сознательность, и стремление к ответственному выполнению возложенной задачи, повышает его самооценку [5].

Таким образом, широкий выбор разнообразных дисциплин и лагерных мероприятий дает шанс каждому ребенку найти себя и проявить свои способности, заслужив одобрение наставников и уважение сверстников, что в свою очередь будет способствовать дальнейшему закреплению и развитию положительного вектора субъектности.

2) *Коммуникативные навыки.* Поколение, живущее в цифровом мире, теряет навыки человеческой речевой коммуникации, заменяя ее онлайн-общением с помощью мессенджеров и социальных сетей. Поэтому современных детей и подростков нужно заново учить общаться друг с другом, чему способствуют проводимые в лагере различные мероприятия, направленные на командообразование (игры, ярмарки, квесты, соревнования, викторины и т.д.), а также совместная подготовка к выступлениям отрядов на различных вечерних мероприятиях [5].

3) *Патриотическое воспитание.* Живущие под мирным небом дети и подростки зачастую не могут прочувствовать и осознать, как важно сохранение мира на земле, и какой ценой приходилось завоевывать нашу свободу нашим великим предкам! Проводимые в программе «Отдых и учеба с радостью» тематические мероприятия патриотической направленности («Вечер памяти», знакомство с исконно русскими ремеслами, бытом и видами творчества, исторические беседы, ярмарки и т.д.) воспитывают у детей и подростков любовь к родине и стремление к сохранению мира, а также побуждают гордиться нашими предками и ценить их вклад в нашу историю.

4) *Профессиональное самоопределение.* Данный аспект развития личности особенно актуален в подростковом возрасте, поскольку формирует мотивацию для дальнейшего обучения и развития. И не так важно, изберет ли в будущем ребенок ту профессию, о которой мечтал в детстве. Важно, чтобы он вообще

думал о том, чем бы хотел заниматься, что ему нравится и какую пользу он мог бы принести обществу. Именно это является показателем социальной зрелости личности. К сожалению, в наш продвинутый век информационных технологий подросткам и даже молодежи зачастую свойственны проявления инфантилизма и профессиональной дезориентации. Если еще несколько десятков лет назад мальчишки мечтали быть космонавтами и мореплавателями, то в наше время, в лучшем случае – менеджерами по продажам чего-нибудь или директорами, а в худшем – вообще не работать, продолжая вести иждивенческий образ жизни под крылом у родителей. Широкий спектр предлагаемых в нашем лагере дисциплин позволяет подросткам на практике познакомиться с разнообразными видами деятельности и осознать свои жизненные интересы для последующего профессионального самоопределения [3, 5].

5) Экологическая культура и ответственность.

В процессе проведения летних смен в лагере в неназидательной форме происходит формирование экологического сознания детей и подростков, основными показателями уровня развития которого являются экологическая ответственность, нравственность, соблюдение баланса и благоразумия во взаимодействии с природной средой. Так, в рамках лагерных программ «Отдых и учеба с радостью» осуществляется теоретическое и практическое знакомство школьников с дисциплинами, касающимися охраны окружающей среды (биология, микробиология, экология, основы туризма, работа на ферме, уход за домашними животными и др.), а также организуются мероприятия по охране окружающей среды (акция «Чистый берег» - сбор мусора на побережье Черного моря в районе расположения лагеря, а также постоянный сбор и сортировка мусора на территории лагеря). Немаловажным фактором является также «экологичность» самих занятий и методики преподавания, соблюдение принципа экологичности при подборе дисциплин и видов деятельности, в которые ежедневно погружаются наши воспитанники: это и гармоничное чередование различных дисциплин (естественнонаучной, творческой, спортивной и др. направленности), и чередование теории и практики внутри каждой дисциплины, и гармоничное сочетание воспитательной, образовательной и развивающей функции, а также экологической культуры, которую несет в себе каждый элемент программы. Немаловажным аспектом является возможность предоставления подрастающему поколению, которое будучи подверженным глобальной цифровизации и технократии является носителем искаженных ценностей (гаджеты, компьютерные игры и т.д.), познакомиться с другими, более природосообразными видами деятельности (гончарное мастерство, подводное плавание, стрельба из лука и т.д.) [3, 4, 5].

б) Стремление к постоянному саморазвитию личности.

Как было сказано выше, в современном мире дети и подростки имеют искаженные ценности и установки. Так, в наше время показателем успешности

в развитии личности, заслуживающей уважения сверстников, является наличие у ребёнка дорогостоящих гаджетов и дорогой машины у родителей. Но социально незрелые личности подростков не могут осознать, что благосостояние – не показатель развития личности самого ребенка, а просто заслуга его родителей. Сам он пока ничего в жизни не достиг и не заработал. Очень важно, чтобы подростки понимали и принимали, что личностные внутренние характеристики имеют большую ценность, нежели внешние атрибуты материального мира. Однако, к сожалению, неспособность противостоять информационному потоку, исходящему из сети Интернет и телевидения, а также легкодоступность любой информации привело к атрофированию у подрастающего поколения стремления к саморазвитию и обучению. Действительно, зачем учить историю или математику, если любую информацию может подсказать Google? И такое мнение бытует среди подавляющего большинства подростков. При этом, как показывает практика, чем выше уровень развития технологий, тем ниже уровень нашего собственного развития, ведь мы все меньше нуждаемся в сохранении информации в голове, устном счете, письме от руки, нахождении алгоритма решения задач и т.д., делегируя эти функции телефону и компьютеру. Это очень трудная задача – мотивировать детей и подростков на обучение и саморазвитие, но от ее решения зависит будущее нашего мира. У нас в лагере дети не пользуются гаджетами, это условие пребывания в программе... Но зато они живут настоящей жизнью, полной творчества, движения, развития и радости познания! А для того, чтобы оно было более успешным, в программу лагеря внедрены различные развивающие технологии, такие, как нейрокоррекция, элементы мозжечковой стимуляции и терапии сенсорной интеграции, миофункциональная коррекция [2, 9, 11], использование которых позволяет детям более успешно усваивать программу, повышать потенциал работы мозга и формирует мотивацию к дальнейшему школьному обучению [8].

Таким образом, учитывая тот факт, что, несмотря на ограничение возможностей социализации по различным причинам, юные представители этой социально уязвимой части населения так же быстро усваивают отрицательные модели поведения, как и дети из полноценных и благополучных семей, возможностью приостановить формирование отрицательного вектора развития субъектности подростков и взамен способствовать формированию и развитию положительного вектора обладают именно летние оздоровительные лагеря, поскольку здесь ребята получают безграничные возможности для самореализации личности в положительном ключе, а также для профессионального самоопределения в будущем.

Список источников:

1. Брушлинский, А.В. *О критериях субъекта и его деятельности [Текст] / А.В. Брушлинский // Психология субъекта профессиональной деятельности. – Москва-Ярославль: ДИА-пресс, 2001. – С. 5-23*
2. Вострокнутов Н.В. «Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации». // В сб.: «Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков». М. 1995г., с. 8-11.
3. Камнев А.Н. Проект "Отдых и учёба с радостью": научно-приключенческие программы "Океания", "Воздь краснокожих", "Храброе сердце", "Лес полон знаний", "Новый опыт", "Lingvosatr" как инструмент образования и воспитания детей и молодёжи. // Проблемы региональной экологии. 2014. № 6. С. 171-174.
4. 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.
5. Камнев А.Н., Камнев О.А., Камнева М.А., Ефремов К.Д., Киселева И.С., Кононова О.А., Манукян Е.Л., Миронец О.Г., Нуриманова О.М., Покаташкина М.В., Шипилова В.С. Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях. Под редакцией А.Н. Камнева и В.И. Панова // М.: Изд-во. Перо. 2016. С. 434 с.
6. Камнев А.Н., Кондратьев М.Ю., Кузнецов И.М., Мордовин Б.А., Первушина И.Н., Ткаченко Н.В., Ушакова В.Г., Хухлаев О.В., Шведовский В.А., Шведовский О.В., Шведовская А.Р., Шведовская Т.Л. Состояние и тенденции межнациональных отношений этнодемографического развития населения г. Москва. Под редакцией А.Н. Камнева и М.Ю. Кондратьева // М.: Московский дом национальностей. 2004. 320с.
7. Камнев А.Н., Макарова С.А. Детский лагерь - площадка для детей с ограниченными возможностями социализации. На примере программы «Отдых и учёба с радостью». // В сборнике научных трудов IV Ежегодной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики». 2019. 13-14 мая 2019г. М.: МГППУ стр. 301-303.
8. Камнев А.Н., Макарова С. А. Просто, но эффективно. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости. // М.: Народное образование, 2019. №2. стр.157 – 165.
9. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе. // под ред. Глоzman Ж.М., Соболевой А.Е., – М.: «Смысл», 2014. – 544с.
10. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5-19.
11. Семенович А.В., «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте». // М.: «Академия», 2002г. – 232с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Безопасная образовательная среда – это система психологической и педагогической безопасностей учебно-воспитательного процесса. В статье описываются составляющие компоненты безопасной образовательной среды и механизмы обеспечения безопасности учащихся сельских малокомплектных школ в Республике Казахстан.

Ключевые слова: сельская малокомплектная школа, ученики, безопасность, подвоз, тепловой режим, питьевая вода, охват питанием, временная семья, мобильный учитель, безопасная образовательная среда.

Abstract. Abstract: A safe educational environment is a system of psychological and pedagogical safety of the educational process. The article describes the constituent components of a safe educational environment and the mechanisms for ensuring the safety of students in rural ungraded schools in the Republic of Kazakhstan.

Keywords: rural ungraded school, students, safety, transportation, thermal conditions, drinking water, food coverage, temporary family, mobile teacher, safe educational environment.

Во всех цивилизованных странах главным приоритетом системы образования является обеспечение безопасной образовательной среды. Данные многочисленных исследований и материалы СМИ убедительно показывают, что обеспечение безопасной образовательной среды – дело нелегкое, требующее постоянного внимания не только педагогической, родительской общественности, но и местных исполнительных органов.

Предметом рассмотрения данной статьи являются компоненты безопасной образовательной среды и механизмы обеспечения безопасности учащихся сельских малокомплектных школ в Республике Казахстан. Объектом рассмотрения - деятельность взрослых (педагогов, родителей и местных исполнительных органов.) по обеспечению безопасной образовательной среды. Цель статьи: показать составляющие компоненты безопасной образовательной среды в условиях малокомплектных школ и механизмы обеспечения безопасности учащихся малокомплектных школ (далее МКШ). Для достижения поставленной цели нами будут использовано два государственных документа: Государственная программа развития образования и науки на 2020-2025годы (далее ГПРОН)иНОБД (Национальная образовательная база данных).

Сегодня все понимают, что создание безопасной образовательной среды в школе и детская безопасность - важнейшее условие повышения качества жизни. Проблема безопасности образовательной среды неоднократно поднималась первым президентом РК Н.А. Назарбаевым. В Послании народу Казахстана от 5 октября 2018 года. Первый Президент предложил сконцентрироваться на обеспечении безопасности детей. Учитывая важность детской безопасности первый Президент, поручил обеспечить оснащение всех школ и детских садов системами видеонаблюдения, усилить работу школьных психологов и реализовать другие последовательные меры. Эта проблема сохраняет свою актуальность и на современном этапе развития нашего общества[1].

В начале 2020 года вышел долгожданный документ, регламентирующий деятельность образования ГПРОН на 2020-2025годы, где проблема создания безопасной и комфортной среды является приоритетной. Для повышения эффективности государственных затрат на создание безопасной и комфортной среды для детей ГПРОН на 2020-2025гг планирует использовать лучшую мировую практику. Наша страна открыта для обмена положительным опытом и сама готова делиться наработанным материалом по данной проблеме[2].

В толковом психолого-педагогическом словаре «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества от внутренних и внешних угроз. Понятие «безопасность» включает в себя психологическую и физическую составляющие [4].

Маслоу А. пишет: «Именно хорошая среда является для среднего организма одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья. Предоставив организму возможность самоактуализации она, подобно доброму наставнику отступает в тень, чтобы позволить самому вершить выбор в соответствии с собственными желаниями и требованиями, оставляя за собой право, следить за тем, чтобы он учитывал желания и требования других людей».[5.] В пирамиде потребностей А. Маслоу вторую ступень занимает потребность в безопасности, которая в современном понимании включает защиту от болезней, преступности, проявления всех видов насилия, жестокого обращения, пренебрежения интересами и нуждами человека. На сегодняшний день прибавилось еще несколько видов опасностей: буллинг, кибербуллинг, сексуальное насилие, похищение учащихся. Обеспечение безопасности образовательной среды в школе является главным условием для реализации других потребностей: социальных, которые включают в свою очередь дружбу, привязанность, взаимопонимание и взаимопомощь. Там, где удовлетворены вышеназванные потребности, появляется необходимость в самоуважении, самопознании, изучении культуры своего народа, своей страны и других народов, потребность в духовных ценностях. Мы можем говорить о том, что для повышения качества жизни важное место занимает проблема

безопасной образовательной среды, в условиях которой развиваются лучшие качества личности.

Одной из главных задач системы образования РК является обеспечение безопасной и комфортной среды обучения. В Республике Казахстан (далее РК) по последним данным (НОБД) от 1 ноября 2019 года в стране функционирует в сельской местности - 5225 школ (53,4 % от общего количества школ) с контингентом обучающихся - 1 465 252, в том числе 2 820 малокомплектных школ (40 %), в которых обучаются - 19 450 детей. Среди сельских школ преобладают малокомплектные школы (40 %)[3]. МКШ характерное явление не только для РК, но и для стран с малочисленным населением, с большим расстоянием между населенными пунктами. В связи с урбанизацией населения, неудовлетворенностью родителей и учителей социально-бытовыми условиями, в том числе условиями обучения в сельской школе, отсутствием рабочих мест на селе для самих родителей ежегодно сокращается сеть сельских школ и увеличивается сеть городских школ. Для поддержки сельских школ в регионах созданы опорные школы(ресурсные центры) как одна из эффективных путей обеспечения качественного образования для детей отдалённых сельских МКШ (магнитных школ).

В настоящее время в стране функционирует 185 опорных школ (ресурсных центров): к ним прикреплены 605 магнитных МКШ (21% от всех МКШ). Наибольшее количество опорных школ находятся в Карагандинской (39), Акмолинской (21), Северо-Казахстанской (23), Павлодарской (19), наименьшее количество в Мангистауской (1), ВКО - 6, отсутствуют опорные школы в Атырауской и Кызылординской областях.

Организация образовательного процесса в МКШ имеет свои особенности и отличается от организации полнокомплектных сельских и городских школ. При стремлении к равным образовательным возможностям и успеху каждого ребенка остро встают вопросы не только об организации образовательного процесса, который будет учитывать особенности территории, контингент обучающихся, характер социокультурной среды, образовательный уровень родителей, но и особенностях создания безопасной образовательной среды. Приведем точечные проблемы сельских школ:

- географическая удаленность от районных центров,
- малая комплектация классов, отсутствие параллельных классов или какого-то определенного класса
- социально-экономическая составляющая,
- отсутствие необходимой инфраструктуры,
- нехватка учителей с качественной подготовкой,
- ограничения образовательных возможностей,
- в сельской местности выбор школ ограниченный,
- в сельских школах предлагается меньше внеклассных занятий.

Перечислим основные компоненты безопасной образовательной среды для МКШ:

- соблюдение санитарно-гигиенических норм здания, освещения;
- тепловой режим в зимнее время года;
- защита от опасностей природного характера: наводнений и землетрясений, низких и высоких температур;
- обеспечение безопасного подвоза учащихся из населенных пунктов, где нет школы;
- проживание в интернатах;
- проживание во временной семье;
- обеспечение горячим или буфетным питанием;
- питьевая вода;
- наличие туалетов в здании школы;
- буллинг, кибербуллинг

Перейдем к освещению каждого компонента по созданию безопасной образовательной среды. Ситуация по материально-технической базе школ позволила увидеть сеть сельских школ, в том числе и МКШ, осуществляющих работу в приспособленных помещениях. В Туркестанской области 209 сельских школ, Алматинской области 151, в ВКО 133, в ЗКО 128 работающих в приспособленном помещении больше всего. Наблюдается сокращение школ находящихся в приспособленных зданиях, идет строительство новых школ, ведется капитальный ремонт изношенных зданий непригодных для осуществления обучения, и, тем не менее, эта проблема, ожидающая своего решения.

Для сохранения здоровья учащихся важно соблюдения теплового режима. В ряде школ до сих пор осуществляется печное отопление, теплоснабжение из местной котельной не всегда приводит к нужному результату. В большинстве школ тепловой режим соответствует норме, вместе с тем, в отдаленных сельских МКШ есть случаи не соблюдения теплового режима. Учащиеся на уроках сидят в верхней одежде, администрация школы проводит занятия в сокращенном режиме, есть школы, которые осуществляют перенос уроков музыки, технологии, физической культуры на более теплое время. Решение данной проблемы решается местными исполнительными органами. Из-за низкой наполняемости классов часто бывает нерентабельным содержать здание школы. Администрацией школ северных районов проводится разъяснительная работа с учащимися о соблюдении теплового режима одежды, поведении во время низких температур, об опасностях, которые могут возникнуть в ходе нарушения теплового режима.

Опасности природного характера как наводнения и землетрясения, пожары решаются проведением разъяснительной работы с учащимися школ о поведении во время чрезвычайных ситуаций. Администрацией школы, кабинетом

психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса проводятся обучающие тренинги и практикумы о поведении во время чрезвычайных ситуаций и низких температурах. Наводнения имеют место быть в населенных пунктах на побережье рек Ишим, Иртыш, Нура, Есиль и др. Местные исполнительные органы принимают активное участие в разъяснительной работе. В стране Алматинская область характеризуется частыми случаями подземных толчков и землетрясений. С учащимися данного региона осуществляется инструктаж о поведении во время землетрясений, как в здании, так и в открытой местности.

Не во всех школах осуществляется безопасный подвоз учащихся, так как не обновляется автопарк, и нет финансирования из местных исполнительных органов. Подвоз организован для 26913 школьников (*в 2018-2019уч.г. - 25 330 или 99,8%*), в том числе:

24 159 охвачены ежедневным подвозом к школе и обратно домой;

Для решения кадрового обеспечения и обеспечения безопасности детей в рамках реализации ГПРОН на 2020-2025гг будет запущен проект «Мобильный учитель». Данный проект наша страна переняла из положительного опыта Российской Федерации. Мобильный учитель по определенному расписанию передвигается на автотранспорте по близлежащим магнитным школам, прикрепленным к опорным школам. Мобильным учителем может быть учитель как опорной, так и магнитной школы, имеющий специальное педагогическое образование, прошедший курсовую подготовку. Проект «Мобильный учитель» решает вопрос кадрового обеспечения и безопасности учащихся.

При опорных школах функционируют интернаты, там проживают дети из магнитных и отдаленных населенных пунктов. На сегодняшний день – 2754 учащихся проживают в пришкольных интернатах. ГПРОН на 2020-2025гг. запланирована работа по модернизации интернатов в организациях образования, улучшения условий пребывания в них, в том числе за счет механизмов государственного частного предпринимательства (ГЧП). Интернаты способствуют получению доступа к образованию учащихся из отдаленных населенных пунктов. В сельской местности при ресурсных центрах функционируют интернаты, в которых учащиеся живут в течение всего учебного года, и есть те, где учащиеся магнитных школ проживают три раза в продолжение учебного года во время сессии. Для решения данной проблемы значительный вклад делают местные исполнительные органы. В тех населенных пунктах, где нет интернатов, например в Северо-Казахстанской области введен проект «Временная семья», где дети, находящиеся в период сессий живут во временной семье. Педагогическим коллективом школы по согласованию с семьями осуществляется распределение учащихся во временные

семьи. В названной области данный проект успешно осуществляется уже три года.

По данным НОБД 2018 года, в 2535 сельских школах имеются только надворные туалеты, в 1629 школах – привозная вода, 1093 – без горячей воды, 1800 не обеспечены видеокамерами[2]. По решению названных проблем работа ведется постоянно и есть положительная динамика по всем пунктам.

На современном этапе школа, по мнению родителей, перестала быть безопасным местом. Насилие в организациях общего среднего образования, в том числе и МКШ, является серьёзной проблемой Казахстана. Обучающиеся и воспитанники стали чаще сталкиваться со школьным насилием и дискриминацией (т.е. психологическое насилие, физическое насилие, вымогательство, оскорбления и притеснения сексуального характера, кибербуллинг и дискриминация). Напомним, что школьное насилие — вид насилия, при котором имеет место применение силы (принуждения) между детьми, учителями по отношению к ученику или учениками по отношению к учителю и насилием является любое поведение, которое нарушает права другого человека. Пользуясь терминами психолого-педагогического словаря под ред. Успенского В.Б., Чернявской А.П. рассмотрим названные виды насилия, подробнее разьясим их проявления[4.].

-Вымогательство – это требование передачи чужого имущества или права на имущество или совершения других действий имущественного характера под угрозой запугивания, насилия, избиения. В организациях образования старше по возрасту учащиеся отбирают карманные деньги у младших или физически слабых ровесников. В условиях ресурсного центра есть факты вымогательств местных учащихся у приезжих учащихся из магнитных школ личного имущества и денег. Для педагогического коллектива важно проводить профилактическую работу по разьяснению уголовной ответственности за совершаемые поступки. Своевременное выявление случая вымогательства, позволит избежать проблем в детском коллективе.

-Буллинг - это динамические и повторяющиеся модели вербального и/или невербального поведения, производимые одним или несколькими учениками в отношении другого ученика, причем стремление нанести вред намеренно, а также есть реальная или кажущаяся разница в силе. В детском коллективе часто можно увидеть ребенка, который не может найти свои вещи, которому испачкали учебные принадлежности или личные вещи. Классный коллектив при этом не проявляет сочувствия и не помогает ребенку. Повторяющиеся случаи пропажи и порчи вещей расстраивают, угнетают психику ребенка – в результате чего у него пропадает желание учиться, снижается самооценка, он замыкается в себе. Буллингу часто подвергаются дети, имеющие отставание в росте, весе, физических показателях, имеющие дефекты речи: заикаются, картавят,

шепелявят и др. Учитель чаще реагирует на прямой буллинг, когда становится свидетелем щипков, побоев или подзатыльников, но в случаях поведенческого буллинга он реагирует не сразу, когда классный коллектив вынуждает жертву перенести оскорбительные и унижающие для неё чувства собственного достоинства действия; сплетни, интриги, вымогательства, шантаж; бойкоты жертве, различные вербальные «пакости». Учителя, к сожалению, думают, что это межличностные отношения детей. Учителю необходимо помнить силу сказанного слова, научить принимать друг друга такими, какие они есть, помочь коллективу наладить гармоничные отношения. Этого можно достичь через коллективную совместную деятельность, игры, тренинги. Эта проблема быстрее решается в условиях МКШ через привлечение к совместной поисковой деятельности, вовлечение в групповые проекты по краеведению, где учащиеся взаимодействуют друг с другом, больше находят объединяющие их корни.

С развитием интернет-технологий, мобильной связи повысились случаи кибербуллинга - нападения с целью нанесения психологического вреда, которые осуществляются через электронную почту, сервисы мгновенных сообщений, в чатах, социальных сетях, на web-сайтах, а также посредством мобильной связи. Весь класс в одно время может отправить СМС – послание преследуемой жертве с угрозами, оскорблениями. Родителям трудно понять, что вызывает негативные эмоции у их ребенка, так как не все дети могут показать получаемые послания. ГПРОН для решения данной проблемы предлагает в воспитательные планы включить работу по киберкультуре и кибергигиене учащихся. Это новые малоизвестные для педагогической общественности термины, мы планируем подготовить отдельную статью по этой теме. В целях раннего выявления детей «группы риска» и оказания им своевременной помощи, пресечения буллинга будет усилена деятельность психологических служб организаций образования и школьных служб примирения [2].

Таким образом, обеспечение безопасной и комфортной образовательной среды в МКШ важная приоритетная задача Республики Казахстан, потому что с сохранением школы, есть надежда сохранить село. ГПРОН обозначила важные моменты для дальнейшей работы местных исполнительных органов и педагогических коллективов, родительской общественности по созданию безопасной образовательной среды. Новые задачи поставлены и перед школьной службой психолого-педагогического сопровождения. Потому что психологическая безопасность образовательной среды школы сегодня является не только ведущим компонентом, влияющим на психическое здоровье субъектов учебно-воспитательного процесса, но и фундаментом для реализации всех образовательных инноваций. Безопасность педагогической среды школьников строится на уважении прав и свобод всех участников образовательного процесса. Таким образом, безопасная образовательная среда – это система психологической и педагогической безопасностей учебно-воспитательного

процесса. В создании такой среды участвуют все педагоги: администрация организации образования, социально-педагогическая служба, методическое объединение классных руководителей, учителей-предметников, медицинская служба, родительская общественность, местные исполнительные органы.

Список источников:

1. Назарбаев Н.А. Послание Президента Республики Казахстан «Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни» от 5 октября 2018г. <http://adilet.zan.kz/rus/docs>
2. Государственная программа развития образования и науки на 2020-2025годы сайт <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>.
3. Национальная образовательная база данных от 1 ноября 2019 года.
4. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Словарь психолого-педагогических терминов. С-П.2010. 380с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.,2002

Кардапольцева Л. В., Пожидаева Т. В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВСТВЕННОМ ИДЕАЛЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье изучены особенности формирования представлений о нравственном идеале у младших школьников. Рассмотрены основные новообразования в младшем школьном возрасте и особенности развития, которые в наибольшей степени оказывают влияние на формирование представлений о нравственном идеале.

Ключевые слова: младший школьник, нравственный идеал, новообразования, особенности развития.

Abstract: the article examines the peculiarities of forming ideas about the moral ideal of children of primary school age. The main new formation of children of primary school age and features of development that have the greatest influence on the formation of ideas about the moral ideal are considered.

Key words: children of primary school age, moral ideal, new formation, features of development.

В свете требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (от 6.10.2009 г. № 373) образовательное пространство школы подвергается серьезным изменениям. Огромное значение отводится личности младшего школьника, особенностям достижения личностных, метапредметных и предметных результатов каждого обучающегося. Помимо этого, большая роль в развитии личности младшего школьника должна отводиться духовно-нравственному воспитанию. Оно должно быть ориентировано на достижение определенного идеала – высоконравственного гражданина России [9].

Целью статьи является анализ особенностей формирования представлений о нравственном идеале у младших школьников.

Вопросы формирования представлений о нравственном идеале были и будут актуальны всегда, так как нравственность лежит в основе человеческих отношений. В различные возрастные периоды развития личности существуют неодинаковые возможности для формирования представлений о нравственном идеале. В связи с чем необходимо учитывать возрастные, природные и индивидуальные особенности обучающихся.

Для воспитания достойного поколения необходимо проводить нравственное воспитание комплексно, охватывая всю жизнедеятельность ребенка. Поскольку в детском возрасте характер более гибок, а внутренний мир

ребенка наиболее внушаем, то заниматься нравственным воспитанием нужно начинать как можно раньше. В свою очередь остановимся на рассмотрении особенностей формирования представлений о нравственном идеале у младших школьников

Детям не даны, в готовом виде от рождения чувства, эмоциональная зрелость, способность к гуманизму, эмпатии и альтруизму. Процесс их интериоризации обусловлен индивидуальным опытом ребенка.

Младший школьный возраст – это этап развития ребенка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Это переход из детства в сознательную учебную деятельность. Границы этого возраста определяются примерно в интервале от 6-7 до 10-11 лет. Поступая в школу, ребенок становится участником новой и более сложной системы взаимоотношений людей. В младшем школьном возрасте обучающийся располагает огромными резервами развития. На этом этапе происходит дальнейшее физическое и психическое развитие.

И.А. Зимняя считает младший школьный возраст началом общественного бытия ребенка как субъекта деятельности [5, с. 384]. Поступая в школу, у младшего школьника начинается перестройка всей системы отношений с действительностью. Д.Б. Эльконин подчеркивал: «Начало школьного периода жизни ребенка характеризуется принципиальным изменением всего его строя, он начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность» [10, с. 93].

Ученые-психологи (А.А. Люблинская, В.А. Крутецкий, В.С. Мухина, Л.С. Славина) выявили, что младший школьный возраст – период оформления моральных правил и идей. В эти годы ребенок впитывает информацию и с интересом принимает разнообразные правила и законы.

В младшем школьном возрасте, констатирует Л.С. Выготский, «происходит переход от ситуативного познания мира к его научному изучению» [4, с. 194], начинается процесс не только расширения, но и систематизации и углубления знаний.

В младшем школьном возрасте изменяется самосознание, что приводит к переоценке ценностей: все, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается ценным, то что связано с игрой, менее важным. В поведении в это время утрачивается детская непосредственность. Потребность стать взрослым у младшего школьника принимает вид стремления быть хорошим учеником. У него появляются новые ролевые обязанности, которые связаны непосредственно с учебной деятельностью. Согласно В.М. Коротову: «Осознание важности и нужности новых обязанностей и дел предопределяет готовность ребенка выполнять новые требования взрослых: добросовестно готовить школьные задания и старательно овладевать знаниями» [7, с. 66].

В этом возрастном периоде также появляются два самых важных

новообразования: личностная рефлексия и интеллектуальная рефлексия.

Личностная рефлексия. В младшем школьном возрасте количество факторов, которые оказывают влияние на самооценку значительно увеличивается. У детей продолжает формироваться стремление иметь собственную точку зрения на происходящее вокруг них. Также у детей младшего школьного возраста появляются суждения о собственной социальной значимости – самооценка. Бунеев Р.Н. пишет: «Самооценка – это личностное суждение о собственной значимости, включающее в себя цели и ценности, через которые человек характеризует самого себя и намечает перспективы своего развития, а также это и чувственно окрашенное отношение к себе в разных конкретных ситуациях и разных видах деятельности» [2, с. 16]. Самооценка обеспечивает реализацию сознательной активности личности, ее нравственное становление. В формировании представлений о нравственном идеале необходимо учитывать, что дети начинают активно, самостоятельно разбираться в различных жизненных ситуациях, но при этом их оценка событий, поступков часто носит ситуативный характер.

Интеллектуальная рефлексия. Ребенок начинает думать об основаниях того, почему он думает так, а не иначе. У младшего школьника возникает механизм коррекции своего мышления со стороны логики. В учебной деятельности, младший школьник учится ставить цели и контролировать свое поведение с позиции формирования у него представлений о нравственном идеале. Для этого необходимо знание норм и эталонов; выработка нравственных представлений, ориентиров, которые служат основой для формирования представлений о нравственном идеале. Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня сформированности представлений о нравственном идеале. Но дети младшего школьного возраста могут осуществлять самоконтроль только под руководством взрослого, позиция которого – эталон поведения для них.

В младшем школьном возрасте большие изменения наблюдаются и в познавательной сфере ребенка. Стоит отметить те, которые в наибольшей степени влияют на формирование представлений о нравственном идеале.

Так, память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Не стоит забывать, что у детей младшего школьного возраста лучше развита наглядно-образная память: дети лучше запоминают конкретные предметы, лица, факты, цвета, события. Поэтому для формирования представлений о нравственном идеале важную роль играет конкретный, фактический материал, который развивает наглядную и образную память.

В области восприятия переходит переход от произвольного к целенаправленному произвольному наблюдению за объектами. При формировании представлений о нравственном идеале восприятием необходимо руководить. Для этого нужно создать у младшего школьника предварительный поисковый образ для того, чтобы он смог увидеть то, что нужно.

Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. В школьный возраст ребенок вступает с относительно слабой функцией интеллекта. Внимание младших школьников непроизвольно, неустойчиво, ограничено по объему. Память в этот период имеет преимущественно наглядно-образный характер. В период младшего школьного возраста хорошо запоминается яркий материал, который вызывает у ребенка интерес, производит впечатление, формирует конкретный образ. Именно эта возрастная особенность дает хорошую возможность для формирования представлений о нравственном идеале и предполагает выбор такого средства формирования, который способен удивить и заинтересовать ребенка.

В этом возрасте формируется способность сосредоточивать внимание на малоинтересных вещах. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание обучающихся, без всяких усилий с их стороны. Дети могут упустить важные существенные моменты в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают их своими интересными деталями. Поэтому при формировании представлений о нравственном идеале должна строиться специальная работа по организации внимания детей, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств.

Эмоциональные переживания приобретают более обобщенный характер. Младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается на их психической деятельности, которая обычно окрашена эмоциями: все, что дети наблюдают, думают и делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Младшие школьники еще не умеют сдерживать свои чувства, они достаточно непосредственны и откровенны в выражении радости, печали, страха. Также эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, бурным проявлением своих эмоций. Но с годами развивается способность регулировать свои чувства.

Таким образом, младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредствует развитие всех остальных функций, происходят интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность.

Важную роль в формировании представлений о нравственном идеале у детей младшего школьного возраста играет эмпатия, то есть способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова: «Эмпатия как свойство личности выступает мотивом различных форм поведения» [8, с. 346]. Сочувствие является устойчивым свойством, которое побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в его основе лежит нравственная потребность в благополучии других людей, на его основе формируется

представление о ценности другого.

С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб человека на реакцию на его чувства и далее – на реакцию на жизненную ситуацию в целом. М.П. Козлов отмечал, что в младшем школьном возрасте наряду с развивающимся чувством «Я» у ребенка складывается представление о «Я» других людей, отличном от собственного [6, с. 30]. На этом этапе важно научить обучающихся начальной школы учитывать интересы других, их потребности, представленные переживаниях. Также не стоит забывать, что в младшем школьном возрасте дети восприимчивы к воздействию значимого для них взрослого. Поэтому через эмпатию возможно формирование представлений о нравственном идеале у младших школьников.

По мнению Л.И. Божович, стержнем, определяющим нравственное развитие личности младшего школьника, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношения детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость [1, с. 211]. У ребенка возникает новый уровень самосознания, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция». Л.С. Выготский отмечал: «Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от обстоятельств» [3, с. 203].

Знание нравственных норм является предпосылкой формирования представлений о нравственном идеале, но одних знаний недостаточно. У младших школьников знания не всегда соответствуют реальным действиям. Это часто прослеживается в ситуациях, где происходит несоответствие нравственных правил и личных желаний ребенка. Нравственные правила только в том случае трансформируются в представления о нравственном идеале, когда они будут «пережиты» и найдут эмоциональный отклик в душе младшего школьника. Судить о сформированности представлений о нравственном идеале можно только по реальным поступкам детей, их побудительным мотивам. Желание, готовность и способность сознательно действовать в соответствии нравственным представлениям могут проявляться только в нравственных поступках

Поступки детей зачастую носят подражательный характер или вызывается импульсивными возникающими внутренними побуждениями. Важно, в частности, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими представлениями о нравственном идеале по различным вопросам поведения.

Непосредственное влияние на формирование представлений о нравственном идеале оказывает учитель начальных классов. Это происходит в школе на уроках литературного чтения. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, учитель, его личность, знания, убеждения, но и

та атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ученик, превращаясь из объекта в субъект воспитания. Развивающая активность школьника, сознательность, инициативность в процессе обучения и есть овладение собственным поведением.

Занимаясь формированием представлений о нравственном идеале у младших школьников, необходимо учитывать в большей степени не особенности формирования представлений о нравственных нормах и нравственном поведении, а возрастную специфику усвоения этих знаний. Так как их восприятие, принятие и усвоение полностью зависит от возможностей самого младшего школьника. Важно учитывать особенности психического и физического развития ребенка. К основным из них можно отнести:

- недостаточная четкость представлений о нравственном идеале;
- несовпадение нравственных норм и личных желаний ребенка;
- непостоянство нравственного поведения в повседневности.

Также стоит обратить внимание и на возрастные возможности ребенка, использование которых может повысить эффективность работы учителя в формировании представлений о нравственном идеале у обучающихся начальной школы:

- склонность к игре;
- возможность рефлексии на самого себя и возрастающая роль самооценки в становлении личности;
- развитие самосознания, формирование самоконтроля и «внутренней позиции личности»;
- возможность использования эмпатии и сочувствия;
- поступки носят подражательный характер или вызываются импульсивными внутренними побуждениями;
- стремление самим во всем разобраться;
- развитие познавательных процессов.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы, констатируем, что младший школьный возраст – сенситивный период для формирования представлений о нравственном идеале. Особенности восприятия и мышления младших школьников необходимо учитывать при формировании нравственных категорий о добре и зле, систем взглядов на окружающий мир (представлений, понятий, взглядов), знаний нравственных норм, принципов и правил поведения в обществе. Что касается особенностей эмоциональной сферы младших школьников, то тут необходимо использовать в развитии эмоциональной отзывчивости к другим людям, их поступкам; умении детей сочувствовать, сопереживать ближнему.

Список источников:

1. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1975. – 254 с.
2. Бунеев Р.Н. По дороге к азбуке. Лесные истории / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова. – М.: Баласс, 2012. – 80 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 2008. – 310 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1991. – 294 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 417 с.
6. Козлов М.П. Воспитание нравственного сознания / М.П. Козлов. – М.: Академия, 2001. – 184 с.
7. Коротов В.М. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / В.М. Коротов, Г.Н. Волков. – М.: Академия, 2009. – 168 с.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка, 2 изд. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1995. – 414 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. – Режим доступа: 183 https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.p df
10. Эльконин Д.Б. Психология развития / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия. 2001. – 140 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ
ОСОБЫХ ДЕТЕЙ И ПРИНИМАВШИХ УЧАСТИЕ В ПРОГРАММЕ
«МАМИНО ВРЕМЯ (MOMTIMEOUT)»**

Аннотация. В данной статье описаны результаты пилотажного исследования, в котором предпринята попытка адаптировать программу «Осознанное родительство» для семей, воспитывающих детей с особенностями развития к онлайн формату. А так же, сравнить психологические особенности мам воспитывающих особых детей до и после прохождения программы.

This article describes the results of a pilot study in which an attempt was made to adapt the “Conscious Parenting” program for families raising children with developmental disabilities to the online format. And also, compare the psychological characteristics of mothers raising special children before and after passing the program.

Ключевые слова. Ответственное родительство, теория привязанности, ребенок с особыми потребностями, ненормотипичный ребенок, психологические особенности мам, детская психология, Мамино время, MomTimeOut, онлайн, психологическая травма.

Введение

Количество детей с особыми потребностями и с особенностями развития с каждым годом неуклонно растет. (Прирост численности детей-инвалидов по РФ с 2013 по 2019 года составил 18% по данным Фед Службы Статистики [3]).
Причин этому множество:

✓ Рост числа детей-инвалидов, сейчас их более полумиллиона человек (2014) связано, в том числе, и с развитием медицины. "Раньше они просто умирали, а сейчас мы начинаем их спасать. [4] В настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации, т.е. 4,5% всей детской популяции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. [5]

✓ Члены семьи, ухаживающие за детьми-инвалидами имеют депрессивные расстройства [6] Мамы, воспитывающие особых детей имеют низкий уровень психологического благополучия в части самопринятия и управления средой (пилотажное исследование проведено нами в 2018-19 году и опубликовано в БФ «Александра» и Городском информационно-методическом Центре «Семья»).

✓ Культурологические особенности порождают дискурс «справления», тем самым среда поддерживает чувство тревоги и вины у родителя, который не может справиться с особенностями ребенка. [7]

Появление ребенка с особенностями в обычной семье практически всегда наносит психологическую травму членам таких семей, особенно матерям, появляется диссоциация.

Диссоциация существует как всеобщее явление, присущее всему населению. Многие индивидуумы, не испытывают целостного ощущения «Я» во времени, но для них это кажется нормальным. [8] Маркером наличия диссоциативных состояний у клиентов являются состояния, при которых они мало или совсем ничего не помнят.

На сегодняшний день программ по поддержке таких родителей практически нет, а из психологии известно, что только родитель в ресурсе может дать основу для развития своего ребенка. Проработка и гармонизация привязанности у взрослого и затем формирование на ее основе безопасной, надежной привязанности у ребенка дает им устойчивость к воздействию стрессовых обстоятельств. Дети с безопасной привязанностью лучше учатся, лучше строят социальные отношения и имеют меньше проблем в области психического здоровья. [9]

На практике мы увидели следующее. Были женщины, которые оставались только слушателями, они не включали микрофон и камеру, но присутствовали на группе и были свидетелями, иногда что-то отзывалось у них и они вступали в диалог, иногда ждали, пока занятие закончится и уже в индивидуальном порядке вступали с нами в диалог. При этом темы могли обсуждаться как заявленные по программе, так и их личные.

Наши клиентки выходили на связь в дороге, в больнице, гуляя с детьми на улице, занимаясь домашними делами, уезжая за город. Одновременно, со свободой приходит и большая ответственность за действия, так как клиент находится далеко и ему выйти из контакта гораздо проще, чем в режиме реальной встречи. Запросы у участниц были разные: поддержка, психосаматика, отсутствие жизненных сил, потребность в сообществе, разгрузка, принятие ситуации, новые знания.

Нами замечено, что основная особенность таких мам заключается в наличии у них незавершенного процесса травмы, и как следствие отреагирования горестных чувств трансформируется в фокусировку на реабилитации детей, собственная жизнь отходит на второй план.

Нами проведено исследование с помощью профессиональных диагностик и получены следующие результаты.

Целью исследования было установить уровень психологического благополучия у матерей, ухаживающих за особыми детьми, а так же выявить психологические особенности данной категории родителей. Так же сравнить полученные результаты диагностики в начале программы с данными, полученными после прохождения всех занятий программы. Дать возможность мамам с особыми детьми поделиться своими сложностями, опытом, найти

закономерности по взаимодействию с ребенком, провести параллель со своим детством, научиться осознавать свои чувства и т.п.

С июня по октябрь 2019 года было зарегистрировано 46 заявок от мам. География: Ленинградская область, Санкт-Петербург, Калининград, Воронеж, Архангельск, г. Когалым Хмао-Югра и даже Турции.

В проект обратились мамы детей с ДЦП, Синдром Дауна, Аутизмом, Ментальными нарушениями, СДВГ тяжелой степени и др. Получено 30 заполненных анкет и диагностик. Сформировано три группы из 13 человек в целом, до конца программы дошло 4 мамы.

Результаты исследования и их обсуждение. Для получения более валидных результатов исследования, мы решили объединить данные диагностик [2], которые были заполнены с ноября 2018 по октябрь 2019 года. Данные, полученные нами из анкет и диагностик мам в два этапа:

1. Выявим психологические особенности мам, имеющих особых детей.
2. Проведем сравнительный анализ данных, полученных до и после прохождения группы респондентами.

Этап 1:

Материалы и методы исследования. В исследование были включены 39 мам, имеющих особых детей в возрасте от 28 до 62 лет, средний возраст выборки 40 лет и 3 месяца. Дети в возрасте от 7 месяцев до 36 лет, средний возраст детей 8 лет 8 месяцев. Все исследуемые мамы до рождения детей были из семей не имеющих прежде в составе инвалидов и сами относятся к норме. На момент исследования восемь (85%) респондентов имеют полные семьи. У 25 женщин (64%) из них еще есть дети с нормой и 14 мам (36%) особый ребенок является первым и единственным. Одна женщина имеет степень кандидата наук (3%), 27 женщин (69%) имеют высшее образование, 8 женщин имеют (20%) имеют среднее техническое образование и только 3 женщины (8 %) профессионального образования не имеют. 59% женщин, имеющих особых детей находятся в домашних условиях и занимаются уходом за детьми. 59% женщин не имеют опыта обращения за психологической помощью для себя. Это говорит об отсутствии культуры и традиций заботы о своем психологическом благополучии.

В исследовании были применены следующие методы и диагностики:

1. Шкала Цунга для самооценки депрессии. Этот тест, выявляет соматические, психологические, поведенческие и аффективные симптомы депрессии.

2. Шкала психологического благополучия, разработанная Кэрл Рифф. Данная методика предназначена для измерения выраженности основных составляющих психологического благополучия.

3. Метод интервью. Данный метод помогает получить социально-психологическую информацию с помощью устного опроса.

4. Метод наблюдения. Данный метод заключается в целенаправленном и организованном восприятии и регистрации поведения объекта.

Обработка данных, полученных в ходе исследования, проводилась с помощью программы IBMSPSSStatistics 20. Рассмотрим результаты.

1. Результаты теста на депрессию «шкала Цунга».

Результаты, полученные с помощью методики тест на депрессию «шкала Цунга» показали, что среднее значение по данной методике составляет 45,5 баллов и соответствует нормальному состоянию респондентов. Однако, нами замечено, что выборка оказалась не однородна (3% -депрессивное расстройство средней степени тяжести, 25%-легкое депрессивное расстройство и 3% -депрессивное расстройство тяжелой степени тяжести). Данные показатели свидетельствует о истощенности и снижении ресурса матери, что напрямую имеет влияние на реабилитацию и психологическое благополучие их детей. Однако, 69% мам не имеют депрессии и такой результат мы связываем с тем, испытуемые имеют полные семьи. Это говорит о наличии целостной семейной системы, в рамках которой мамы имеют дополнительные опоры и поддержку, возможности для своего восстановления.

2. Результаты диагностики по методике «Шкала психологического благополучия К.Рифф»

В целом по выборке общая оценка респондентами своего психологического благополучия составляет 329 балла при средних показаниях методики от 315 до 413.



Рис. 1 Результаты диагностики по методике «Шкала психологического благополучия К.Рифф»

Мы видим, что 54% и 50% респондентов имеют низкие значения по шкалам «управление средой» и «самопринятие» соответственно.

Низкий балл по шкале «управление средой» характеризует респондентов

как людей, которые испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относятся к представляющимся возможностям, лишены чувства контроля над происходящим вокруг. До рождения такого ребенка большинство мам были включены в социум, имели образование и профессию. Мамы, имеющие особых детей, вынуждены отказаться от социальной активности и оплачиваемой работы и перейти полностью на деятельность по уходу за особым ребенком и материальное обеспечение социальным пособием. Это не позволяет в полной мере реализовать себя в профессии.

Респонденты с наименьшим баллом по шкале «самопринятие» не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем они являются. Учитывая тот факт, что дети могут являться нарциссическим расширением родителя, рождение особого ребенка приводит к искаженному восприятию родителем самого себя. Хочется отметить, что для всех исследуемых мам и членов их семей ребенок был долгожданным и желанным. Факт появления ребенка с особенностями в развитии был неожиданным. Это повело к переживанию кризиса, связанного с утратой ожиданий здорового ребенка и наоборот появлением в качестве члена семьи особого ребенка. На группах мамы выражали амбивалентные чувства по отношению как к ребенку, так и к самой себе, что характеризует наличие кризиса у респондентов.

Этап 2:

Материалы и методы исследования. В исследование были включены 6 мам в возрасте от 29 до 49 лет, средний возраст выборки 41 год. Испытуемые имеют семьи с особыми детьми в возрасте от 1 до 22 лет, средний возраст детей 9 лет. Всеми женщинами была пройдена программа «Мамино время (MomTimeOut)» и заполнена диагностика до и после ее прохождения. Полученные данные позволяют нам сделать предварительные выводы об эффективности оказания психологической помощи мамам, имеющим особых детей.

1. Результаты теста на депрессию «шкала Цунга».

Результаты, полученные с помощью методики тест на депрессию «шкала Цунга» показали, что среднее значение переменной на конец прохождения программы оказалось статистически значимо ниже среднего значения переменной на начало прохождения программы ($p=0,043$), а именно произошло понижение уровня со значения 47,5 баллов до 36,0 баллов и соответствует нормальному состоянию респондентов.



Рис. 2 Сравнение результатов теста на депрессию «шкала Цунга» до и после прохождения программы «Мамино время»

Далее рассмотрим изменения результатов диагностики по методике «Шкала психологического благополучия К.Рифф» до и после прохождения программы. В целом психологическое благополучие респондентов выросло с показателя 339 баллов до 379 баллов (статистически значимое различие $p=0,029$). Результаты сравнения данных в разрезе шкал представлены на диаграмме ниже.



Рис. 3 Сравнение результатов диагностики по методике «Шкала психологического благополучия К.Рифф» в разрезе шкал до и после прохождения программы «Мамино время (MomTimeOut)».

Из вышеприведенной диаграммы мы наглядно видим, что по всем шкалам, определяющим психологическое благополучие респондентов произошло увеличение/улучшение показателей после прохождения программы «Мамино время (MomTimeOut)». По шкалам «Автономия» ($p=0,045$), «Управление средой» ($p=0,047$), «Самопринятие» ($p=0,014$), «Цели в жизни» ($p=0,020$) средние значения переменных на конец прохождения программы оказались статистически значимо выше средних значений переменных на начало прохождения программы ($p<0,05$). Это

означает, что в течении прохождения программы, произошла позитивная динамика изменения актуального психологического благополучия у участников программы. Полученные данные подтверждаются результатом диагностики респондентов по методике Тест на депрессию «шкала Цунга».

Дополнительно, в конце проекта, мы предложили мамам особых детей заполнить анонимную анкета обратной связи. Некоторые цитаты из них приведены ниже. Они позволят более живо почувствовать состояние женщин, оказавшихся в сложной жизненной ситуации:

Посмотрим на проблему глазами мамы:

“Нет системы, в которой родители знают кто, когда и как может им помочь. Нет четких указаний какие методы лечения нужно применять, много охотников наживаться на беде родителей, воспитывающих особых детей.”

“Были вчера в ПНД, на мой вопрос стоит ли ограничивать ребенка от социума, врач ответил, что сами решайте, сами находите социальное общение ребенку, кружки... А то, что мы своему ребенку вынуждены быть педагогами, врачами и родителями никого не интересует, у всех так.”

“Не всегда мама знает, как воспитывать такого ребенка, сложно определить степень проблем и пути их решения мама не всегда знает...”

“Не хватает общения. Понимания. Доброты. Порой даже мамы особых детей очень злые и завистливые!”

“Не понятно когда же родителям положена хоть какая-то помощь и поддержка. Порой чувствуешь себя один на один со своими проблемами.”

Почувствуем то, как чувствует себя мама, когда решает обратиться за помощью:

“Чувствовала что не справляюсь эмоционально и физически“

“Стала кружится голова от недосыпа и начались панические атаки.“

“Упадническое и истощённое состояние“

“Усталость, много детей в семье“

“Подавленность, усталость , агрессия“

“Не хватает чего-то, что бы выбраться из круга вины, мне казалось что меня унижают и обижают из глубины детских обид, дано мне это испытание, чтобы я приняла это все и простила.“

“Узнала о наборе в группы по радио, помню свое состояние, я думала, что ну вот, мне бы попасть в число участников! “

“Сложно было признать что тебе нужна помощь что ты не справляешься, физически и эмоционально. “

“Стыдно тратить время на себя, а не проводить с ребёнком, что ты хочешь встретиться с друзьями расслабиться и тем более побыть одна!”

“Была потребность пообщаться на тему отношений с ребенком и просто поговорить, с другими родителями тоже, как они переживают эти моменты. “

“Надеюсь освободиться от груза произошедшего с нами кошмара и с новыми силами продолжать бороться за здоровье своего ребенка.“

“Не жить каждый день как на войне в борьбе и агрессии, а искать мирные пути (которые казались нереальными). “

Почувствуем то, как чувствует себя мама, после получения психологической помощи:

“Что я могу многое выдержать. “

“Я стараюсь больше принимать его таким какой есть.“

“Более снисходительная и готова на разговор.“

“Во многом очень сильно изменились, стали более доверительные, тёплые отношения в семье и с ребенком.”

“Поняв, что то про саму себя я по другому стала относиться к окружающим (близким и просто знакомым). “

“Вернулась к общественной деятельности, есть планы на будущее.”

“Гораздо лучше себя чувствую, особенно психологическая поддержка была сильной во время занятий.”

“Общаюсь но на другом уровне без агрессии без конфликта и мольбы и угроз и негатива. Когда я изменилась????? Наверное сразу, но очень экологично и даже не сразу заметно.... “

“Каждая встреча и тема плавно переходили в следующую и в жизни лично у меня (странным образом) события повторяли темы встреч(эта какая то мистика прослеживается через встречи). “

“Я несколько лет ходила на группы поддержки, но программа Мамино Время по другому работает, это глубокий анализ самого себя, твоих чувств, действий, эмоций. “

“ПОДДЕРЖКА, никакого осуждения, даже никакой критики! “

“Изменилась, отпустила, нашла новые пути и ресурсы, стала адекватнее))) но в то же время решительнее. “

“Открытость миру и доверие открывает канал с возможностями. “

“Большой шаг - пошли в обычную школу, переборола страх - для мамы трагично, что и как подумают, удивлена как обычные дети приняли - открытые , много вопросов и очень помогал мальчик и появился друг у ребенка. Вы дали толчок. “

“Оказывается все просто и легко и чувство удовлетворения. “

Что открыл в Вас ребенок:

“Научил меня смотреть на обычные вещи по другому, радуешься мелочам, смотрю на общую жизнь открыл мои границы познания. Раньше работа, дом и думала ни ужели я все так проживу и ни чего не увижу и ни чего не узнаю границы познания.“

“Раньше казалось что жизнь впустую проходило, внутренняя пустота, ты не нужен никому отвержен и не ценят. Наполнилась жизнь, ребенок открывает

мои желания, он подталкивает меня на действия, и я понимаю что если я этого не сделаю то этого не случится никогда в моей жизни. “

“Мой ребенок даёт мне совершенно другое представление о правильном устройстве общества, то что казалось раньше неважным, незначительным, теперь кажется очень важным. Например, важно заниматься любимыми делами, а не только заставлять себя делать что-то через силу. Тогда ты будешь более счастливым и отношения с другими“

“Чувство сострадания, делится чем-то абсолютно безвозмездно, сразу могу увидеть, что ребёнок не такой как все (вижу например, что у ребёнка аутизм, когда окружающие реагируют неадекватно).“

“Он меня сделал лучше, я не знала что я такая сильная, я прохожу это испытание и не ругаю себя что что-то не доделала, тогда уж сделай да и все. Научилась планировать будущее. С ребенком ты думаешь что дальше будет. Главное планировать - все получается, раньше я не мечтала а жила и проживала, что я несчастная...“

Другие мысли...

“Благодарна за то, что есть такая возможность у мам в виде психологической помощи, которая не даёт сдаваться в тяжелых ситуациях, да и сами ситуации уже не кажутся тяжелыми.”

“Благодарю психологов, за их труд и время, за то что понимали, не критиковали и не осуждали.“

“Давно хотела, но казалось дорого и может психолог нехороший попасться. Ребенок еще больше стимулировал... что он не нужен мне? и тогда стало страшновато. Плакала и в душе вылезло переживание, важно чтобы попался человек которому хочешь рассказать, выговорилась у меня появилась гордость что смогла. Произошло обсуждение вопросов, которые боялась задать и спросить, потому что говорить не с кем“

“Простое человеческое спасибо за проект!“

“Вселенная дает шанс и говорит ты же хочешь получить ответ, на тебе психологов. “

“Мало, хочется еще. Это такая постоянная потребность, то есть это не как, ты там прочитал книжку, что-то выяснил и дальше этим пользуешься, нет это нужно всегда, потому что это ситуация которая всегда всю твою жизнь происходит, соответственно подобная поддержка нужна в постоянном режиме...“

“На мой взгляд, не всем мамам удастся выделить время для себя, но оно того стоит! “

Практически все мамы отмечают, что даже после прохождения программы им необходима регулярная психологическая поддержка, так как даже в условиях безусловного принятия своего ребенка приходится сталкиваться с решением проблемы его социализации и адаптации. Это

провоцирует ретравматизацию и ухудшает психологическое состояние родителей, так как общество еще не готово принять их с особыми детьми такими как они есть.

Данное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. 31 % мам, имеющие особых детей находятся в депрессивном состоянии разной степени тяжести.
2. Мама имеющие особых детей имеют низкий уровень психологического благополучия в части трудностей управления средой и низкого уровня самопринятия, преобладании негативной самооценки.
3. После прохождения программы «Мамино время» наблюдается: снижение показателя уровня депрессии, улучшение показателей актуального психологического благополучия респондентов.
4. Мамам, имеющим детей с ОВЗ необходима психологическая поддержка на регулярной основе.

Учитывая факт, что выборка не большая, мы не можем пока говорить о стабильности полученного результата и распространить его на данную категорию родителей в целом. Нам интересно продолжить начатое исследование, создать инструмент (адаптированная программа работы в группе «Мамино время (MomTimeOut)», индивидуальная работа с травмой по технике «Интеграция событий жизни», разработка и внедрение восстанавливающих и поддерживающих ресурсное состояние женщин, имеющих особых детей, технологии он-лайн сопровождения), помогающий родителям с особыми детьми проживать кризис и далее находить в себе ресурсы к дальнейшей жизни и самореализации в обществе.

Список литературы:

1. *Ответственное родительство. Учебно-методическое пособие по работе с семьей / под ред. В.А.Барабохиной. СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2016. – 188 с.*
2. *Социальное обслуживание граждан пожилого возраста и инвалидов трудоспособного возраста. Научно-методический сборник «Социальное обслуживание семей и детей». Выпуск 17. СПб.: СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2019. – 240 с.*
3. <https://www.gks.ru/folder/13964>
4. [_http://www.amic.ru/news/287702/](http://www.amic.ru/news/287702/). Астахов П. 2014
5. https://studwood.ru/575484/sotsiologiya/dinamika_prichiny_rosta_detskoy_invalidnosti
6. <https://cyberleninka.ru/article/v/fenomen-semeynoy-invalidnosti-ili-depressiya-u-rodstvennikov-uhazhi-vayuschih-za-patsientom-s-invalidnostyu>.
7. https://www.youtube.com/watch?v=gLU8HD9S_NM&fbclid=IwAR3flr0LPr1CX0-6wHjj8ABsxFf_5G2gWdp9_FLlGCWGUTI0sOjeKetINig
8. <https://lifespanintegration.com/lifespan-integration-russia/>
9. <http://doc.knigi-x.ru/22raznoe/470239-1-cto-takoe-privyazannost-pochemu-eto-tak-vazhno-kristin-pakering-programmnyy-direktor-zreloe-roditelstvo.ph>

Тьюторская поддержка детей и подростков с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности)

Аннотация: В статье представлены возможности применения тьюторства для решения социальных и психолого-педагогических проблем детей и подростков с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности). Обозначены достоинства этого направления как компонента комплексной социально-психологической помощи детям и подросткам с СДВ(Г).

Ключевые слова: тьютор, психолого-педагогическая поддержка, ребенок, подросток, синдром дефицита внимания и гиперактивности, СДВГ.

Abstract: The article presents the possibility of using tutoring for solving social and psychological-pedagogical problems of children and adolescents with attention deficit disorder (and hyperactivity). The merits of this trend are indicated as a component of comprehensive social and psychological assistance to children and adolescents with ADHD.

Key words: tutor, psychological and pedagogical support, child, teenager, attention deficit hyperactivity disorder, ADHD.

Тьюторство – достаточно распространенная европейская практика поддержки и обеспечения специфических нужд детей и подростков с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности). В России она пока получила небольшое распространение в связи со сложностями финансирования и внедрения ее в общеобразовательный процесс [1, с. 223]. Основной целью тьюторства является индивидуализация помощи детям и подросткам со специфическими сложностями обучения и развития, дополняющей педагогическую и психологическую поддержку [2, с. 21].

Синдром дефицита внимания (и гиперактивности) в этом плане представляет собой весьма востребованное поле применения практики тьюторского сопровождения. СДВ(Г) является нарушением функционирования внимания и проявления поведенческих характеристик – проявлением импульсивности или гиперактивности [3, с. 48-49].

Дети и подростки с СДВ(Г) имеют выраженные сложности формирования учебных навыков (чтения, письма, счета, речи и т.д.), адекватной учебной мотивации, социализации в учебном, семейном и бытовом пространстве, а также формирования навыков самоорганизации и самоконтроля [4, с. 56-57]. В настоящее время основная проблема заключается в том, что социальные субъекты близкого окружения – педагоги и члены семьи такого ребенка или подростка не только не имеют навыков эффективного взаимодействия с ними, но и не имеют возможности обучения коррекции их поведения и нарушений внимания, психологической поддержки на разных этапах развития. В России, в

отличие от многих других государств (США, Германия, Норвегия, Япония и многих других), нет собственного ресурсного центра по поддержке семей, в которых ребенок имеет данное заболевание. Очень скудно в широком доступе представлена информация об СДВ(Г) и возможностях его лечения и коррекции. Многие педагоги и психологи образования отмечают, что часто имеют большие сложности по выявлению этого нарушения, несмотря на его широкую распространенность, а также по модификации общеобразовательных программ школьного обучения для детей и подростков с СДВ(Г).

Основными направлениями работы тьютора с детьми и подростками с СДВ(Г) могут являться:

- обучение всех субъектов проблемного поля – членов семьи, психолога, воспитателей или педагогов, врачей неврологов и психиатров – идентификации признаков ситуативного нарушения поведения ребенка или подростка, эффективному поведению и взаимодействию с ними, а также обучение самих детей и подростков внутреннему поведенческому самоконтролю;

- формирование особых условий образа жизни, требуемых для снятия внешних симптомов нарушений внимания и поведения детей и подростков (например это могут быть обеспечение долгосрочной и краткосрочной временной перспективы учебы и повседневной жизни – работа с расписанием, постановка целей и задач, обеспечение внешнего контроля, обучение самостоятельному планированию и контролю выполненных действий);

- особые формы работы с мотивацией (интериоризация внешней мотивации, обеспечение формирования истинной учебной мотивации, разработка для родителей, воспитателей и педагогов системы индивидуальных мотивирующих подкреплений и наказаний);

- обеспечение условий безопасности в социальных и бытовых условиях, особые требования к которым порождают невнимательность, гиперактивность или импульсивность детей и подростков в этом синдромом;

- адаптация жизненного пространства для снятия внешних симптомов нарушений внимания и поведения детей и подростков (минимизация раздражителей, вызывающих отвлечение внимания и импульсивное поведение – разработка индивидуальных рекомендаций родителям по оформлению детской комнаты или уголка ребенка, выбору его одежды, учебных принадлежностей и т.п.);

- консультирование субъектов проблемного поля в неотложных ситуациях, возникающих с ребенком или подростком [6; 7].

В зависимости от трудностей ребенка и его нужд, тьютор помогает ему приобрести необходимые навыки и учиться быть независимым. Также контролирует и помогает в общении с детьми. Проверяет поздоровался ли ребенок, как ответил на приветствие, как выполняет задания учителя, инициирует ли прямое общение с учителем, как отвечает и что, как общается и

играет с детьми, с какими трудностями он сталкивается в образовательном процессе и в общении с детьми – эта информация ежедневно передается родителям для дальнейшей работы дома или с психологом. Тьютор наблюдает за негативным поведением ребенка, выявляя причины этого поведения и их последствия – как реальные, так и возможные.

Ребенок или подросток при этом учится подчиняться общим правилам и дисциплине в социуме с помощью тьютора, который, в свою очередь, помогает ребенку включиться и научиться соблюдать эти правила [5, с. 34]. В случае неправильного или негативного поведения родитель, воспитатель или педагог обращается напрямую к ребенку, делая замечание ему, а не тьютору. За правильное поведение учитель обязательно хвалит ребенка, способствуя таким образом установлению хорошего контакта и помогая ребенку понять, что отвечать надо также напрямую учителю, а не тьютору. Тьютор может также предлагать ребенку похвалу, но делая это в качестве дополнения к вербальной похвале родителей или учителя.

Согласно этим задачам тьютор может составлять индивидуальный план по системной работе с конкретным ребенком или подростком, становясь не только его наставником, но и наставником для его семьи и педагогического коллектива. Программа индивидуального сопровождения и ведущие направления работы с ребенком или подростком с СДВ(Г) должны составляться самим тьютором или психологом по согласованию с его родителями, врачом и ведущими педагогами. При этом родители ребенка должны знать должностные обязанности тьютора и исходя из них, очерчивать его желательные действия. Тьютор должен четко знать проблемы ребенка – как с медицинской, так и с психологической и педагогической позиций.

В план рекомендуется изначально включить периодический контроль ребенка у лечащего врача невролога или психотерапевта. План рекомендуется составлять на год, по мере достижения взросления основного субъекта наставничества, снятия внешних симптомов нарушения внимания и поведения [3], а также передачи сформированной системы наставничества семье и педагогическому коллективу дошкольного или школьного учреждения. В связи с изменениями ситуации – поездки, путешествия семьи, изменения темпов или успешности обучения ребенка и т.п. – в этот план могут вноситься коррективы и дополнения. Тьютор при этом должен не только составлять программу, но и контролировать успешность ее выполнения, что должно быть обязательно прописано в договоре, заключаемой семьей ребенка с тьютором. Это дает, прежде всего, возможность самому тьютору иметь влияние на родителей ребенка, обеспечивая тем самым среду для формирования активных изменений.

В связи с установленным спектром обязанностей, основными требованиями, выдвигаемыми к личности тьютора по работе с детьми и

подростками с СДВ(Г), и его профессиональной компетентности, стоит выделить:

- высшее или среднее специальное психологическое или педагогическое образование;

- обязательное дополнительное обучение тьюторской работе;

- прохождение курсов дополнительной квалификации по работе с детьми, имеющими неврологические и психиатрические отклонения, в частности СДВ(Г);

- личная компетентность в воспитательных и образовательных вопросах, в том числе опыт работы с детьми и подростками, имеющими неврологические или психиатрические отклонения;

- дополнительные навыки: коммуникативная, этическая, социальная и в том числе эмоциональная компетентность; способность к анализу и синтезу, творческому и критическому мышлению; социальная толерантность; широкий кругозор и круг социально-профессионального взаимодействия.

Помимо основных требований, специфика сопровождения детей и подростков с СДВ(Г) обуславливает дополнительные требования к компетентности тьютора:

- подвижность и мобильность, необходимые, чтобы успевать передвигаться вместе с импульсивным и/или гиперактивным ребенком; отсюда вытекают требования к возрасту тьютора, позволяющего обеспечивать эти требования;

- личная зрелость, позволяющая организовать направленный и эффективный контакт с ребенком или – особенно – подростком, быть для него авторитетным наставником;

- отсутствие вредных привычек, что особенно актуально при работе с подростками, имеющими СДВ(Г), так как они имеют повышенную склонность к развитию различных форм девиантного поведения;

- нейтральность в позиции и поведении относительно всех субъектов проблемного поля – самого ребенка или подростка, членов его семьи, психолога, воспитателей или педагогов, врачей, – служащая для предотвращения прецедентов по снижению авторитета родителей или педагогов для ребенка в воспитательном плане или подрыва доверия этих субъектов друг к другу

В настоящее время программа тьюторства практически слита с общей практикой профессионального воспитательного сопровождения ребенка и подростка [6], что затрудняет разработку специализированных учебных программ для таких специалистов. Гораздо практичнее, как нам представляется, дополнительно обучать специалистов в области педагогики или психологии, дополняя их базовые знания необходимыми блоками. Тьюторская поддержка детей и подростков с СДВ(Г) распространена в России гораздо меньше, чем аналогичная практика для детей с РАС, но тем не менее, как показывает наш

опыт, не менее востребованная. Многие семьи готовы сотрудничать с тьюторами на коммерческой основе, не прибегая к возможностям государственных программ. Поэтому немаловажным представляется разработка специализированной программы для тьюторского сопровождения детей и подростков с СДВ(Г). Владея специальными знаниями и навыками, такой тьютор мог бы стать координационным центром для обеспечения психолого-педагогической и социальной помощи ребенку или подростку с СДВ(Г) в социальной системе.

Список источников:

1. Александрова Е.А., Андреева Е. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. Вып. 2. С. 222-231.
2. Ефремова О.И. Модель тьюторской поддержки учащихся // Воспитание школьников. 2010. №1. С. 21-26.
3. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: современные принципы диагностики и лечения // Вопросы современной педиатрии. 2014. №13(4). С. 48-53.
4. Катунова В.В. Причины снижения учебной мотивации у учащихся с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности) // Современная зарубежная психология, 2019. №2. С. 56-66.
5. Колосова Е.Б. Тьюторство в образовательной среде школы // Управление школой: прил. к газ. «Первое сентября». 2008. № 17. С. 32-35.
6. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». Утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 г. №10н // КонсультантПлюс [Сайт]. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/ (дата обращения: 02.07.2019).
7. Профессиональный стандарт «Тьюторское сопровождение в образовании»: Проект. М.: Межрегиональная тьюторская ассоциация; Федеральный институт развития образования, 2012 [Сайт]. URL: http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/korporativnyy_professionalnyy_standart_tyutora_mta.pdf (дата обращения: 02.07.2019).

Каурова Т. С., Бахотская М. А., Биккенина Е. О.
**ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ
АГРЕССИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ**

Аннотация: Проявление агрессии у мальчиков и девочек дошкольного возраста является одной из наиболее часто встречающихся психологических проблем. У многих детей дошкольного возраста, при усвоении норм поведения в семье и обществе, на разных возрастных этапах, проявление различных видов агрессии уходит на второй план. Но у некоторых мальчиков и девочек проявления агрессии остаются и продолжают усиливаться. Именно в семье формируются нравственные ценности, и подается правильный пример поведения, чтобы снизить риск проявления агрессивных тенденций у дошкольника в дальнейшей его жизни. Если нет поддержки в семье, то ребенку нужна психолого-педагогическая поддержка и правильно выстроенная система коррекции поведения.

Ключевые слова: семья, агрессия, возрастные этапы, гендерный фактор, поведение.

Abstract: The manifestation of aggression in boys and girls of preschool age is a psychological problem. When mastering the norms of behavior in many children, the level of aggression decreases. There are also children in whom the level of aggression does not decrease and leads to problems. It is in the family that moral values are formed and the correct example of behavior is set in order to reduce the risk of aggressive tendencies in the preschool child in the future of his life. Such children need psychological help and behavior correction.

Key words: family, aggression, age stages, gender, behavior.

Различные формы агрессивного поведения можно наблюдать у большинства дошкольников. На поведение ребенка дошкольного возраста очень сильно может повлиять поведение родителей с проявлениями агрессии, развод родителей, рождение нового ребенка или эмоционально не спокойная ситуация в семье и т. д. Также все эти факторы могут усилить проявление агрессии у дошкольника или же агрессия ребенка может перейти в устойчивый тип поведения.

Однако нужно отметить, что некоторые дошкольники проявляют более выраженную склонность к агрессии, которая может проявляться в следующем:

1. преобладание прямой физической агрессии
2. высокая частота агрессивных действий
3. агрессивные действия, направленные на причинение боли, а не на достижение цели [1].

Необходимо отметить, что любое систематическое проявление агрессии в семье, негативно влияет на становлении личности ребенка, превращая его либо в потенциальную жертву всех конфликтов и нападок, либо в потенциального агрессора.

Какие-то определенные, собственные особенности проявления агрессии или же постоянное ожидание от других людей агрессивных действий приводит к тому, что у ребенка начинают формироваться такие качества личности, как:

- компенсированная или заниженная самооценка;
- нарушение эмпатии в отношениях со сверстниками;
- плохо развитые навыки игровой деятельности;
- недостаточное развитие коммуникативных навыков и интеллекта;
- низкий уровень саморегуляции;
- повышенная тревожность [1].

Необходимо отметить, что у детей раннего дошкольного возраста, агрессивное поведение носит исключительно инструментальный или реактивный характер. Такие дошкольники проявляют агрессию только в том случае, если они хотят добиться определённой цели. После достижения поставленной цели агрессивные действия прекращаются.

Агрессивные действия у ребенка можно наблюдать уже с самого раннего детства. В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослыми. Выражается это, чаще всего, вспышками злости или гнева, сопровождающиеся криком, брыканием, кусанием, драчливостью [3].

Кризис трех лет приносит много проблем для окружающих, любое сказанное слово или действие, которое не понравится ребенку, может вызвать настоящий всплеск ярости. В этом возрасте дети могут спокойно кидаться на родителей с кулаками и пытаться им навредить. Именно дети в возрасте трех лет часто говорят родителям, что ненавидят их.

В. В. Лебединский отмечает, что периоды выраженной агрессивности ребенка, нарушающие его гармоничные отношения с окружающими и наблюдаемые в процессе нормального аффективного развития, в основном совпадают с переживаниями возрастных аффективных и личностных кризисов[4].

Э. Клер в работе «О личности трехлетнего ребенка» выделила несколько важных симптомов этого кризиса, такие как: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, протест-бунт, стремление к деспотизму [6, с.16].

Ребенок 4-5 лет не осмеливается в этом возрасте открыто излить свою злость на мать, и переносит гнев и агрессивность на другой, гораздо более безобидный объект. Ребенок не может взять верх над матерью и отцом, прежде всего потому, что они взрослые и пользуются реальным авторитетом. К тому же

ребенку уже привито чувство уважения и послушания, пусть даже с применением угроз и наказаний [2].

К шести-семи годам к инструментальной агрессии начинает примешиваться агрессия, адресованная другому человеку лично. Происходит смена форм агрессии: частота просто физического нападения уменьшается за счет роста более «социализированных» форм (оскорбление, борьба) [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в дошкольном возрасте у ребенка могут проявляться различные виды агрессии и агрессивности. Причинами проявления агрессии и агрессивности могут служить: нарушение эмоционального климата в семье, агрессия родителей, кризисы личности, внешние факторы, характер ребенка.

Так, например:

а) в младшем дошкольном возрасте у ребенка проявляется в основном физическая агрессия, которая может выражаться в таких проявлениях как: замахивание на родителей, крик и драка;

б) в среднем дошкольном возрасте у ребенка в большей степени проявляется вербальная агрессия, чем физическая, она может проявляться в виде: упрямства, строптивости, своеволия, обесценивания взрослых, протеста-бунта, стремления к деспотизму;

в) в старшем дошкольном возрасте у ребенка проявляется как физическая агрессия, так и вербальная агрессия, которая может выражаться в таких проявлениях как: оскорбление, борьба.

Исследование взаимосвязи гендерных особенностей проявления агрессии у дошкольников на разных возрастных этапах с особенностями воспитания в семье проходило на базе «Детского сада № 1627» г. Москвы, в группах среднего, старшего и младшего дошкольного возраста. В эксперименте участвовало в общей сложности 60 детей в возрасте от 3-6 лет.

Для диагностики уровня агрессии у детей дошкольного возраста были использованы следующие методики:

1. Методика «Кактус» М. А. Панфилова

Цель: выявить особенности проявления агрессии и агрессивности у детей дошкольного возраста.

2. Методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич

Цель: выявить личностные черты дошкольника.

3. Анкета для родителей. Методика авторская

Цель: особенности воспитания в семье, проявление агрессии родителями, выявление уровня агрессии и агрессивности у детей дошкольного возраста

4. Проблемные ситуации. Методика авторская

Цель: отношение родителей к проявлению агрессии у детей, выявление особенностей проявления агрессии у детей дошкольного возраста (Приложение № 5)

5. Наблюдение

Цель: выявить и зафиксировать особенности агрессивного поведения детей дошкольного возраста.

В ходе эмпирического исследования, было проведено пять методик. По результатам методики «Кактус» было выявлено, что в младшем дошкольном возрасте количество мальчиков и девочек, у которых проявляется высокий уровень агрессии одинаково (20%). В среднем и старшем дошкольном возрасте высокий уровень агрессии проявляется сильнее всего у девочек (30%), а у мальчиков снижается (10%).

По результатам методики «Несуществующее животное» было выявлено, что в младшем дошкольном возрасте высокий уровень агрессивности проявляется сильнее всего у мальчиков (40%). В среднем дошкольном возрасте количество мальчиков и девочек, у которых проявляется высокий уровень агрессивности, опять одинаков (20%). В старшем же дошкольном возрасте количество девочек (30%) с проявлением агрессивности снова превалирует над результатами мальчиков (10%).

По результатам методики «Анкета для родителей» было выявлено, что в младшем, среднем и старшем дошкольных возрастах чаще всего и мальчики и девочки проявляют вербальную агрессию (70%), нежели физическую (20%).

Необходимо также отметить, что в семьях, где дошкольника часто наказывают, а также применяю в основном физические виды наказаний, у мальчиков и девочек агрессия проявляется в два раза чаще. Также необходимо отметить, что в основном причинами наказания является плохое поведение, а также непослушание.

Результаты методики показали, что есть взаимосвязь между проявлением агрессии у родителей и видом наказания ребенка. Родители с высоким уровнем агрессии считали правильным применение агрессии в наказании ребенка. Данная группа родителей была представлена 70% выборки.

В качестве наказания они предлагали шлепать ребенка, оставлять в темной комнате, запрещать гаджеты, лишать игрушек или еды, не реагировать на плач ребенка, не разговаривать с ребенком и т.д.

Интересен тот факт, что родители по отношению к мальчикам предпочитают использовать физический вид наказания, а родители девочек применяют и физический вид наказания, и вербальный вид наказания.

Необходимо отметить, что с возрастом наблюдается тенденция смены физического на вербальный вид наказания, хотя родители полностью не отказываются от физического наказания детей.

Однако, детей которых родители стараются не наказывать, с возрастом становится все меньше, и старшие дошкольники получают больше наказаний 60%, по сравнению с младшим возрастом 40%.

Основываясь на полученных данных, мы можем сделать вывод, что мальчики чаще всего бросаются и ломают предметы (60%), чем девочки (10%). Так же было выявлено, что мальчики чаще всего кусаются в младшем дошкольном возрасте (70%). Толкаются же в основном девочки, и с возрастом проявление данной физической агрессии только увеличивается (80%).

Интересен тот факт, что проявлению агрессии в виде крика снижается у мальчиков с возрастом в два раза. У девочек же данное проявление агрессии сохраняется на протяжении всего дошкольного периода.

Также можно наблюдать, что количество друзей не зависит от возраста и пола дошкольника, их количество может зависеть только от характера самого дошкольника и проявления агрессии.

Методика «Проблемные ситуации» показала, что в младшем дошкольном возрасте к агрессии больше склонны мальчики (40%). В среднем и старшем дошкольном возрасте к агрессии более склоны девочки (60%).

Также можно сделать вывод, что в младшем дошкольном возрасте, мальчикам и девочкам, более присуща физическая агрессия, которая может быть направлена не только на сверстника, но и на взрослого.

В среднем дошкольном возрасте агрессия у мальчиков может быть направлена на кого-то более слабого, а также на какой-то предмет, она может носить как физический характер, так и вербальный.

В старшем же дошкольном возрасте, девочки, у которых проявляется агрессия, пытаются либо стать лидером принижая тех, кто им не нравится, или делая их изгоями.

Результаты методики показали, что большая часть родителей (80%) положительно относится к проявлению агрессии ребенком. Родители считают, что проявление агрессии формирует нужные личностные черты – позицию лидера, смелость, решительность, умение постоять за себя и т.д. При этом многие родители 60% учат детей проявлять агрессию и «постоять за себя».

По результатам методики «Наблюдение» было выявлено, что у мальчиков проявление физической агрессии с возрастом увеличивается. У девочек же проявление физической агрессии остается на относительно одном уровне на всех возрастных этапах. Однако проявление вербальной агрессии с возрастом у девочек не снижается.

По результатам всех методик, можно сказать что есть возрастные особенности проявления агрессии и агрессивности у дошкольников на разных возрастных этапах, которые могут проявляться следующим образом:

а) в младшем дошкольном возрасте, у ребенка проявляется в основном физическая агрессия, которая может выражаться в таких проявлениях как замахивание на родителей или сверстника, крик и драка;

б) в среднем дошкольном возрасте у ребенка в большей степени проявляется вербальная агрессия, чем физическая, она может проявляться в виде упрямства, строптивости, своеволия, обесценивания взрослых, протеста-бунта, стремления к деспотизму;

в) в старшем дошкольном возрасте у ребенка проявляется одинаково физическая агрессия и вербальная агрессия, которая может выражаться в таких проявлениях как оскорбления или борьба.

По результатам всех методик, можно сказать что есть гендерные особенности проявления агрессии и агрессивности у дошкольников на разных возрастных этапах, которые могут проявляться следующим образом:

а) в младшем дошкольном возрасте количество мальчиков и девочек, у которых проявляется высокий уровень агрессии одинаково;

б) в среднем и старшем дошкольном возрасте высокий уровень агрессии проявляется сильнее всего у девочек, а у мальчиков снижается;

в) в дошкольном возрасте мальчики и девочки проявляют вербальную агрессию, нежели физическую;

г) мальчики чаще всего бросаются и ломают предметы, чем девочки дошкольного возраста;

д) мальчики чаще всего кусаются в младшем дошкольном возрасте, а толкаются же в основном девочки и с возрастом проявление данной физической агрессии только увеличивается;

е) проявление агрессии в виде крика снижается у мальчиков с возрастом в два раза. У девочек же данное проявление агрессии сохраняется на протяжении всего дошкольного периода.

Проведенные методики доказали взаимосвязь семейного воспитания и проявления агрессии ребенком дошкольного возраста, наиболее существенными являются:

- формирование нравственных ценностей в семье и правильных примеров поведения. При искажении результатом будет агрессивное поведение, которое ребенок будет считать правильным;

- систематическое проявление агрессии в семье, будет негативно влиять на становлении личности ребенка, превращая его либо в потенциальную жертву всех конфликтов и нападок, либо в потенциального агрессора;

- взаимосвязь между проявлением агрессии у родителей и видом наказания ребенка. Родители с высоким уровнем агрессии считают правильным применение агрессии в наказании ребенка;

- тенденция к наказанию ребенка зависит от возраста ребенка, чем старше ребенок. Тем больше его наказывают, тем больше форм наказания становится;

- положительное отношение родителей к проявлению агрессии ребенком. Родители считают, что проявление агрессии формирует нужные личностные черты ребенка.

Рассмотрев взаимосвязь семейного воспитания и гендерных проявлений агрессии ребенком дошкольного возраста, можно сказать о том, что родителям требуется психолого-педагогическая поддержка в вопросах воспитания ребенка дошкольного возраста. В образовательных программах необходимо уделить этому вопросу особое внимание.

Список источников:

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия – СПб. Питер, 1998. – с.24-88.
2. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. - 2001. - № 1. - с. 60-71.
3. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопр. Психологии. – 1992, №1-2.-с. 16.
4. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1987, с. 34-36.
5. Фурманов И.М. Детская агрессивность. - Мн., 1996, с. 3-74.
6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психологические труды. - 2-е изд., стер. - М.: Воронеж, 1997. – с. 416.

МОТИВАЦИЯ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ И ДРУГИЕ ПРИЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: Семейное воспитание по качеству примеров, времени воздействия и ответственности за результат развития гармоничной личности в социуме XXI века является основным для ребенка. В статье описываются элементы и приемы, с помощью которых воспитание посредством чтения в семье воспитывает у младшего школьника навыки анализа информации и креативных решений в ответ на вызовы времени, то есть способствует социализации и делает личность творчески успешной.

Ключевые слова: семья, ребенок, воспитание, мотивация, чтение, художественный текст, сценарий, визуальное искусство.

Abstract: Family education on the quality of examples, time of impact and responsibility for the result of the development of a harmonious personality in the society of the XXI century is the main one for the child. The article describes the elements and techniques by which education through reading in the family brings up the skills of information analysis and creative solutions in response to the challenges of time, that is, contributes to socialization and makes a person creatively successful.

Key words: family, child, education, motivation, reading, artistic text, script, visual art.

Мы поговорим о важности социализации детей для развития гармоничной личности исследователя (жизни) посредством семейного воспитания, как воспитания основного. Известные модели социализации детей актуальны сегодня, во время конкурентного целеполагания, и были актуальны и полвека назад, и ранее. К этому всегда был родительский интерес, мотивированный желанием не только дать обществу «продолжателя рода, но гармонично развитого человека, инноватора без потери духовной составляющей. Проблематика мотивации детей и взрослых к чтению книг известна довольно многим. Но то, что происходит сегодня, на наших глазах, имеет определенную специфику. Фрагментарное мышление, гедонистическое общество сего мотивами, цейтнот, вошедший в привычку, недостаточная или местами номинальная поддержка программ развития со стороны государства, психологическая неготовность и интеллектуальная бедность в области нетипового (нешаблонного), творческого мышления людей – таковы далеко не все факторы влияния на ситуацию в социализации и образовании, давно уже ставшей критической. Для решения проблемы важно провести значительную предварительную работу, и понять – какие факторы предшествовали ситуации и что можно прогнозировать. На наш взгляд, соотношение понятий воспитания ребенка в семье и его социализации в обществе крайне важные аспекты и

аргументы. И мы, проведя несколько семейных, и не только, исследований, предлагаем улучшить ситуацию посредством увеличения занятий чтением в семьях, предполагая его мотивирующее и социализирующее значение. И предлагаем для этого несколько апробированных приемов, о которых далее пойдет речь.

Получение информации (вариант – работа с информацией, в том числе сразу с несколькими источниками, их анализ и интерпретации) и вдумчивое чтение (термин введен к.п.н. И. Тихомировой) художественной литературы, отличающееся между собой сопереживанием с автором и моделированием собственных смех мышления – весьма непохожие понятия [4]. Умственное (интеллектуальное), нравственное, физическое, правовое развитие личности в канве ее социализации – таковы направления развития гармоничной личности. Семейное, гражданское, экологическое, патриотическое – вот неполный «список» направлений воспитания ребенка в социуме. И я не стал бы выделять в части большей значимости ни одно из них. Они разные, но все направления абсолютно необходимы современному человеку для разрешения вопросов социализации и десоциализации ребенка, педагогической запущенности, в целом оценке рисков и возможностей в условиях вызовов времени [6].

Немногие, вне научного круга исследователей проблематики, понимают, что в основе успеха социализации является один и тот же принцип – чтение. Для успеха чтения нужна мотивация. Чтобы она воспринималась ребенком с прерогативой в ограниченные условиями свободное время, необходимы родительское влияние и пример. И в этом вопросе (мотивации семейного чтения как эффективного приема социализации ребенка) многие наши «специалисты» из библиотечной и педагогической областей культуры «опустили руки»; кто-то, обвиняя родителей в избыточном и раннем приобщении детей к электронным гаджетам, блокирующим собственно детское креативное мышление, кто-то, уступая «неизбежному» прогрессу в виде новых информационных технологий, благодаря которым развитие личности человека условно может проходить и без чтения художественной литературы. Некоторые считают последнее ненужной тратой времени. Да, конечно, по примеру американского исследователя Г. Гарднеру есть аж девять типов интеллекта, и лишь два из них совершенствуют свое развитие с обязательной помощью чтения (остальные как-то обходятся без этого). Отечественным специалистам опускать руки в этом вопросе не только рано, но и нецелесообразно. В любезном нашем Отечестве вопросами мотивации чтения занимались довольно известные ученые Н. Рубакин, А. Левидов и др. Иначе можно было бы «поставить крест» на гуманитарном гармоничном образовании личности, немислимом без художественной литературы из признанной мировой сокровищницы.

Известные уже способы «чтения наоборот» и другие, описанные мною ранее в печатных и электронных методических материалах [1], [2], [3] под

эгидой семейного воспитания (и другие) уместно добавить двумя новым элементами, которые можно ввести в копилку педагогического инструментария. Один из действенных приемов - чтение художественного текста одновременно с просмотром художественного фильма, снятого по мотивам того же романа (произведения). Читаете тот отрывок, сюжет, часть, которая соответствует данной серии. К примеру, художественный фильм Александра Котта «Печорин» и оригинал произведения М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». При чтении «с экрана» возникает особый ряд творческих ассоциаций, которые мотивируют к чтению оригинала (книги) [5]. Разумеется, авторская (режиссерская) концепция постановки художественных фильмов отличается некоторой творческой автономией, весьма интересно не только сравнивать видение двух и более авторов сценариев одного первоначального текстового произведения, но и находить новые концепции уже самостоятельно. Поясню. По сути, речь идет о создании методологии и дальнейшем изучении методов мотивации чтения.

При просмотре художественного фильма в силу определения жанра кино и визуализации «картинки» перед глазами, другого видения у зрителя не возникает; он участвует в том, что видит. При чтении сюжета на ту же тему, у читателя возникает новые непредсказуемые для других читателей концепции и освоение сюжета [4]. По сути, читатель видит (просматривает) кино на ту же тему в своем сознании, которое услужливо воспроизводит «картинку» в соответствии с его личностным опытом, социальными представлениями об эпохе, ментальности, знании истории (эпохи), полученном ранее из других источников, и... творческим воображением, которое индивидуально. Таким образом, по одному и тому же произведению в жанре художественной литературы можно поставить множество киносценариев (кинофильмов), и практика этого явления в мировом искусстве обширная. К примеру, несколько постановок Анны Карениной (по одноименному роману, автор Л.Н. Толстой), тот же «Герой нашего времени» (по роману М.Ю. Лермонтова) снят в нескольких вариантах, в том числе одним и тем же режиссером (А. Котт, «Печорин» и «Княжна Мери» - отдельные, перекликающиеся между собой фильмы с одними и теми же главными и второстепенными героями), Легенда о Тиле Уленшпигеле (Ш. де Костер), «Шерлок Холмс» Артура Конан-Дойла и другие примеры. Почему сценаристов и режиссеров не удовлетворяют уже созданные ранее кинопостановки? Это вопрос дискуссионный. По Актавио Паса «человек в течение всей жизни задает себе одни и те же вопросы, меняются только ответы». Но рефрен причинно-следственной связи очевиден: каждая творческая натура по прочтению текста романа или повести видит ситуацию по-своему. Авторский взгляд не мешает создавать новые концепции видения, казалось бы, одной и той же, мастерски описанной истории. Количество экранизаций или постановок произведений художественной литературы

представляется пропорциональным тому, насколько та или иная книга популярна в определенный период времени. В этом смысле «классика» несомненно выигрывает, поскольку в каждом столетии появляется не один, а десятки вариантов киносценариев и театральных интерпретаций одного и того же произведения в разных странах. Примеров довольно много, и У. Шекспир к тому не исключение. Экранизируется мировая сокровищница литературы, ибо, как предпочитают говорить об этом поэты, бог сохраняет только вечные ценности. Экранизации детских сказок появляются по той же логике; в этом смысле «классика» имеет межжанровую ценность, интернациональна и космополитична. Метод, о котором мы сделали столь пространное представление пока не запатентован, и исследования его действенности, несомненно, приведут к возникновению соответствующей методологии. В процессе семейно-досуговых исследований установлено, что просмотр художественного фильма «с книжкой в руках», помогает ребенку развиваться. У ребенка возникают вопросы о произведении, о его трактовке и особенностях постановки сценария, в том числе «по мотивам» произведения, когда постановка относительно далека от текста и является авторской интерпретацией. Ребенок анализирует, сам становится исследователем, научается видеть новые пути для постановок по первоначальному тексту, то есть проявляет и совершенствует собственные пути мышления, таким образом, развивается творчески. Мотивационным инструментом в данном случае является семья и примеры, актуальные в семье. Что может получить социум от такого молодого читателя в среднесрочной перспективе? Ученого, изобретателя, разносторонне развитого человека, натуру, способную видеть многообразие решения одной задачи. Чем это плохо? Таким человеком сложнее управлять, как и всяким, имеющим неноминальное образование, и живущего в соответствии с концепцией «непрерывное образование» длинную в жизнь. Но этот взгляд не мешает человеку. Наоборот, сей подход социализации делает развивающуюся творческую натуру жизнеспособной и отчасти самодостаточной. Если мы – каждый наедине с собой – задумаемся, отчего же с таким интересом читаем эти строки, то признаемся, что вне зависимости от отношения к предложенному авторскому методу, понимаем важнейшее значение творчества в жизни вообще. С другой стороны, при определенных, далеко не тепличных условиях, творчески ориентированный человек способен один создать интеллектуальные или инновационные продукты в разных сферах приложения идей, которые затруднительны даже многочисленным коллективам номинально образованных граждан, формально объединенных, но недостаточно мотивированных, для решения смежных задач. Впрочем, чтобы быть правильно понятым, скажу, что не стал бы нивелировать значение труда коллективов.

Следующий способ из эффективных и апробированных в нашей семье – чтение относительно одновременно нескольких книг. При слове одновременно

на ум приходит смысловое значение «одномоментно», сразу. Уточню, что человек пока еще не достиг совершенства в сей сфере, несмотря на то, что некоторые профессионалы могут похвастаться тем, что могут заниматься сразу несколькими проектами и отслеживать несколько дел. Но в чтении это не работает буквально, ибо воспринимать смысл (объемным или сферическим зрением) двух и более текстов, расположенных перед глазами в любой форме, будь дисплей монитора или книга в печатном виде, затруднительно. Поэтому, получать информацию в таком режиме вполне возможно, но, чтобы получать эстетическое удовольствие от чтения художественных произведений, требуется специальная подготовка или свойства ума, заложенные природой, что в современном социуме нельзя назвать явлением типичным, даже с учетом «популярного» в последние годы фрагментарного мышления.

Этот способ прошел апробацию в Институте специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга (Санкт-Петербург), где в течение четырех лет мы занимались диссертационными исследованиями по теме мотивации чтения различными педагогическими инструментами, в том числе родителями – в семьях. В работах отечественных и зарубежных ученых-педагогов еще ранее нашли подтверждения понятия о компенсаторном развитии различных областей и навыков человека с ОВЗ. В случае моего исследования референтная группа младших школьников состояла из 120 учащихся, получающих образование в общеобразовательных и коррекционных школах. Предложенный способ заключается в поочередном чтении двух (в одном отрезке времени) книг, выбранных из сегмента детской художественной литературы по интересам учащегося с условием, что ранее ни одну из этих книг он не читал. Выбор производился под контролем родителя-исследователя, но весьма демократичным: разрешалось использовать любой источник – печатную или электронную книгу, полученную по каналам информационно-телекоммуникационной сети Интернет или взятую в домашней, школьной, иной общедоступной библиотеке в печатной форме. Соблюдалось условие сопоставимости объема, то есть книга должна содержать не менее 80 и не более 160 страниц. Выбор объема обуславливается средним значением времени, которое младший школьник – ребенок 7-11 лет затрачивает на чтение в течение дня. Таким образом, школьник уделял чтению ежедневно 2 часа в досуговое время, проводимое в семье. Эксперимент проводился в течение 10-12 дней – в зависимости от объема выбранных книг. После перерыва в один месяц снова повторялся уже с другими книгами. Весь процесс контролировался как заинтересованными родителями, так и аспирантом-исследователем, по согласованию с руководством учебных заведений. Таким образом, результаты эксперимента в части соблюдения школьниками условий исследования, ибо они были проведены под объективным контролем, можно признать валидными.

Как именно читали? В тишине, в течение двухчасового интервала ежедневно младший школьник читал поочередно две выбранные книги, затрачивая на чтение каждой примерно равное время – по одному часу непрерывно. Требовать более усидчивого, продолжительного (по времени) чтения в силу возраста развивающейся личности нецелесообразно, ибо в этом возрасте у младших школьников еще силен игровой инстинкт, несмотря на общую сензитивность. Выбор – с какой книги начать чтение, а какой продолжить оставался за чтецом. Таким образом, в день прочитывалось примерно по 20 страниц каждой из книг. В голове ребенка почти одновременно разыгрывались две разные истории, мастерски описанные авторами детской художественной литературы. В этом ключе уместно было бы рассказать о детских предпочтениях, о том, как именно и какие книги выбирали младшие школьники. Однако, это исследование уже выходит за рамки основного, хотя его результаты не менее интересны.

Затем были получены и обработаны результаты эксперимента. Интерпретация результатов тем более интересна, что она проводилась с интервалами, с промежуточным подведением итогов в конце учебного года. Оказалось, что те ученики, кто участвовал в эксперименте и читал рассказы из двух разных книг в течение длительного время учебного года, по окончании учебного года показали более успешные результаты в трех важных аспектах: по социализации, по скорочтению, по пониманию смысла прочитанного. Первое было подтверждено прямо, второе косвенно – посредством написания сочинения о прочитанных книгах. Итоговые оценки по освоению русского языка и литературы улучшились на 1-2 балла уже в первом году; динамика положительных изменений фиксировалась с третьей четверти первого года эксперимента. Впоследствии эти же дети, в сравнении с теми, кто не участвовал в лонгитюдном эксперименте, более успешно осваивали список книг для домашнего чтения, заданный педагогами на лето и контролировавшийся в семье родителями. Большинство таких детей выразили и обосновали желание заниматься в кружках с педагогами дополнительного образования по темам, где присутствуют элементы изобретательства. В эксперименте, проведенном в ИСПиП им. Р. Валленберга приняли участие дети из общеобразовательных (основных), а также из коррекционных школ - младшие школьники с нарушением опорно-двигательной активности, но с сохранным интеллектом.

Целью настоящей статьи не является подробное описание научного эксперимента, и он приведен здесь для обоснованности метода, предложенного автором и коллегами. И в целом, говорить о результатах рано, но можно поговорить о тенденциях. Практические результаты как первого, так и второго инновационных методов по социализации детей посредством воспитания чтения в семье, показали, что эти направления (в части воспитания и мотивации к чтению) уместно рекомендовать, так как они способствуют развитию

гармоничной личности и творческих навыков. Эксперимент решено продолжить, ибо его результаты заинтересовали научную общественность.

Что касается рекомендуемого возраста читателей, сензитивных для воспитания чтением, то автор не мог выдумать мотивационные педагогические методы, и тем более предложить их обоснование научному сообществу, если бы сначала не испытал их в узком кругу своей семьи – среди не только детей, но и взрослых. Полученные эмпирическим путем, выводы о пользе воспитательного потенциала посредством семейного чтения, позволили довести идею до логического завершения и приступить к научной методологии. Отсюда следует вывод о том, что новые или подзабытые старые мотивационные методы вполне пригодны также во второй декаде XXI века, или во всяком случае, не ухудшают проблемную ситуацию с чтением и социализацией как детей, так и взрослых читателей. Проблематику социализации посредством воспитания чтением в семье, на наш взгляд, необходимо изучать дальше и совершенствовать. Так мы не лишены возможности мотивировать к чтению как взрослых, так и детей дома, в библиотеках, в детских оздоровительных лагерях, на отдыхе и в иных вариантах досуговой деятельности.

Список источников:

1. *Кашкаров А.П. Детское чтение. Пособие для отцов. — М.: Либерей-Бибинформ. — 2010. — 96 с. — вып. 123. - ISBN 978-5-8167-0033-7*
2. *Кашкаров А.П., Глебова С. А., Филиппова Е. С. Воспитатели чтения: библиотека, семья, школа. Практическое пособие. – М.: Либерей-Бибинформ. – 2012. – 339 с. – вып. 135. – ISBN 978-5-8167-0045-0*
3. *Кашкаров А.П. Как приохотить ребенка к чтению: нестандартные методики. – Ростов н/Д: Феникс. – 2013. – 76 с. - ISBN 978-5-222-20602-7*
4. *Тихомирова И.И. От чтения - к творчеству жизни. Сборник статей по педагогике и психологии детского чтения. М.: РШБА, 2017*
5. *Тихомирова И.И. Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран: сборник материалов для руководителей программ по продвижению чтения / сост.: Е.Ю. Гениева, Ю.П. Мелентьева. – М.: РШБА, 2009.*
6. *Е.Н. Приступна. Современные модели социализации детей. Вебинар. Режим доступа: <https://video.1sept.ru/video/1341>*

Книсарина М. М., Укубаева Р. М.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Психологическое здоровье младшего школьника – это динамическая совокупность его психофизиологических свойств, позволяющая ему эффективно и безболезненно для себя решать учебные и ситуативные задачи. В статье рассматривается проблема формирования психологического здоровья обучающегося начальной школы в рамках реализации программы обновленного содержания общеобразовательного образования. Эмпирическое исследование в масштабах одной школы показал уровень осведомленности педагогических кадров и родителей по изучаемой проблеме, требующей разработки и внедрения комплексной программы формирования психологического здоровья у детей начальных классов.

Ключевые слова: семья, начальная школа, младшие школьники, психологическое здоровье, критерии психологического здоровья, объективные факторы, субъективные факторы, специальная программа.

Abstract: Psychological health is a prerequisite for the full functioning and development of a person in the process of his life. The psychological health of a primary school student is a dynamic set of its psychophysiological properties that allows it to solve educational and situational tasks effectively and painlessly for itself. The article discusses the problem of the formation of psychological health of a primary school student in the framework of the program of the updated content of secondary education. An empirical study on the scale of one school showed the level of awareness of teachers and parents on the studied problem, requiring the development and implementation of a comprehensive program for the formation of psychological health in primary school children.

Keywords: family, elementary school, primary school students, psychological health, psychological health criteria, objective factors, subjective factors, special program.

В настоящее время пристальное внимание общественности уделяется здоровью человека, как физического, так и психологического. Само понятие «психологическое здоровье», введенное И.В.Дубровиной, являлось одним из компонентов психического здоровья.

Существует неоднозначное толкование понятия «психологическое здоровье», поскольку не разработаны четкие критерии его оценки, принципы

формирования, пути и методы восстановления. Многие ученые в своих исследованиях определяли данное понятие в различных аспектах: понятие как гармоничное соотношение между эмоциональной и интеллектуальной, физической и психической стороной жизни личности (Ж.И. Намазбаева, Н.С. Лавриенко, А.Б. Садыкова); как состояние баланса между различными аспектами личности человека (Р.Ассаджиоли); как баланс между потребностями индивида и общества (С.Фрайберг); как процесс жизни личности, в котором сбалансированы коммуникативные, когнитивные, эмоциональные, рефлексивные, поведенческие аспекты (Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова); как результат адекватной регуляции поведения и деятельности человека (А.В.Петровский и М.Г.Ярошевский); как умение справляться с трудными жизненными ситуациями без отрицательных последствий для здоровья (П.Бейкер) [1, 2, 3, 4, 5].

Все существующие определения данного понятия сходятся в одном мнении - это динамическая совокупность различных психических свойств личности человека.

Открытым остается вопрос определения путей формирования психологически здоровой личности ребенка. Дубровина И.В. считает, что проблемы сохранения и укрепления психологического здоровья является целью и критерием успешной деятельности школьных психологов, а использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе – это основная задача педагогов [6].

В отечественной образовательной практике наблюдается несоответствие результатов теоретических исследований в данной области с реальным их применением в педагогическом процессе, не определены условия и технологии его становления и укрепления. Цель нашего исследования заключается в изучении проблемы формирования психологического здоровья младших школьников в условиях обновленного содержания образования.

С 2016 года в стране началась реализация программы обновления содержания образования - трансформационные изменения в системе общеобразовательного образования, целью которых является повышение конкурентоспособности, функциональной грамотности, достаточный уровень образованности и нравственности обучающихся.

Задача педагогов в условиях обновленной программы прививать обучающимся основные человеческие нормы и морали, сформировать толерантность и уважение к другим людям, воспитать ответственного и здорового человека. В рамках обновленного содержания образования формирование психологического здоровья младших школьников будет протекать эффективно при условии соблюдения условий: при непрерывном, поэтапном характере; при системном включении групповой и индивидуальной

работе как с детьми, так и их родителями; при использовании наравне с общепедагогическими технологиями специальные по формированию психологического здоровья обучающихся.

Психологическое здоровье - необходимое условие полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности; оно представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, которые позволяют ему гармонично удовлетворять потребности индивида и общества одновременно. Все это в целом является своего рода предпосылкой ориентации личности на выполнение учебных и личностных задач в процессе жизнедеятельности. Поэтому психологическое здоровье младшего школьника зависит от опыта преодоления как учебных, так и личностных трудностей.

Безусловно, что психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Психологическое здоровье – это динамическая совокупность психических свойств человека, позволяющая ему гармонично ориентироваться в своем жизненном пространстве. Основная цель всех социальных институтов – поддерживать гармонию между эмоциональной и интеллектуальной сферой человека, т.е. психологического здоровья.

Процесс формирования психологического здоровья должен быть комплексным и представлять собой систему слаженной психолого-педагогической, организационной, духовно-нравственной, психокоррекционной работы всех участников образовательного процесса младшего школьника: родителей, классных учителей, учителей-предметников, психологов и социологов, руководителей образовательных организаций.

По нашим наблюдениям большинство педагогов и родителей не считают важным принимать во внимание психологически факторы риска психосоматических заболеваний детей. Был проведен опрос родителей и школьных учителей средней общеобразовательной школы № 30 г. Актобе по определению уровня их осведомленности о факторах, приводящих к ухудшению психологического здоровья младших школьников.

Всего участвовало в опросе человек: 21 учителей начальных классов; 2 психолога, 2 социальных педагогов, 7 человек из администрации школы; 559 родителей. Анкета была разработана нами и состояла из 3-х вопросов: 1) Что такое психологическое здоровье?; 2) Какие факторы влияют на нарушение психологического здоровья детей?; 3) Какие факторы сохраняют и укрепляют психологическое здоровье детей?

На первый вопрос большинство респондентов выбрали неверный ответ из предложенных трех вариантов определения понятия «психологическое здоровье». Недостаточный уровень осведомленности родителей и учителей по проблеме психологического здоровья человека, как исследовательский результат был для нас ожидаемым явлением, поскольку соответствующая

просветительская и профилактическая работа не проводится в наших школах и в СМИ.

На второй вопрос мы получили вполне ожидаемые результаты, которые проиллюстрированы в виде диаграммы на рисунке 1.

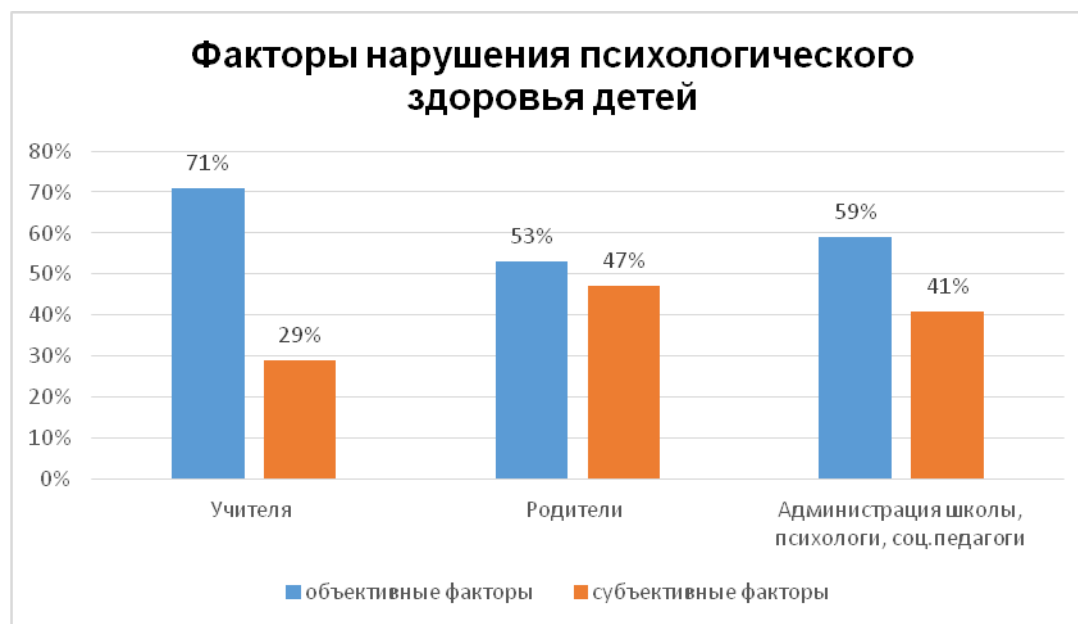


Рисунок 1 – Диаграмма определения факторов нарушения психологического здоровья детей

Отрадно, что все респонденты выделили именно объективные факторы, способными нарушить психологическое здоровье младших школьников, к указанным факторам относится их деятельность.

В ранее своих работах мы уже отмечали, что психологическое здоровье формируется при взаимовлиянии внутренних (личностные особенности) и внешних (окружающая среда) условий, позволяющих скорректировать процесс оказания психологической помощи, а также содержание профилактических мероприятий [7]. В процессе нашей жизнедеятельности психологическое здоровье претерпевает различные изменения под воздействием объективных/внешних и субъективных/внутренних факторов, которые постоянно воздействуют друг на друга. Следует учитывать также и субъективные факторы – психическая потенциальная возможность самой личности. К факторам риска психологического нездоровья детей относятся повышенная тревожность, депрессивность, агрессивность и неумение личности осознавать и адекватно выражать свои чувства. В профилактической и психокоррекционной деятельности именно на эти факторы следует акцентировать свое внимание психологам и учителям.

На третий вопрос психологи и социальные педагоги, администрация ответили правильно, подчеркнув все указанные в анкете меры профилактической и психокоррекционной деятельности, что и соответствует специфике их профессиональной деятельности. Родители и учителя недостаточно осведомлены в этой области психологии и педагогики, что вполне понятно и объяснимо.

Одной из важных характеристик психологически здорового человека является его саморегулируемость, определяемая как возможность адекватного приспособления к неблагоприятным условиям, воздействиям. Многие исследователи отмечали, что личностные особенности субъекта могут способствовать или нарушать собственное здоровье, например, влиять на длительность и интенсивность стрессовых реакций, следовательно, и на возникающие из-за стресса болезни [8].

Зарубежные ученые (M.Scheier, C.Carver, 1987) доказали, что крепкому здоровью характерны наличие у личности активности и оптимизма, и наоборот болезненность человека связана с его пессимизмом и пассивностью. Аналогично считают и другие ученые (Petersen et al., 1998) - оптимизм не только способствует здоровому образу жизни и (Scheier et al., 1999; Segerstrom et al., 1998), но и укрепляет иммунную систему человека [9, 438]. Именно оптимисты способны придерживаться правильного питания, здорового образа жизни, преодолевать преграды и побеждать, выходить из конфликтных эмоциональных состояний посредством копинг-стратегий. В отличие от пессимистов они чаще занимаются спортом (M.Kavussanu, E.McAuley, 1995) [10] и соблюдают все профилактические рекомендации врачей по сохранению здоровья (M.Scheier, C.Carver, 1987). Важен также и внутренний локус контроля человека, потому что именно от него зависит настрой на появление или исчезновение симптомов любой болезни (L.Wengert, A.Rosen, 1995) [11].

Общеизвестно, что существующая общеобразовательная система обучения, а также оценивание родителями и учителями по их «взрослым» критериям только снижает самооценку и жизнеспособность ребенка, тем самым ухудшая его психологическое здоровье. Учителям рекомендовано учитывать следующие принципы при построении учебного процесса с целью формирования психологического здоровья младших школьников: единства индивидуализации и дифференциации, опоры на внутренние ресурсы и активность детей, жизненного оптимизма.

Необходимо развивать у детей умения, способствующие формированию психологического здоровья младших школьников: умения правильно воспринимать себя и других людей, принимать свои и чужие достоинства и недостатки; умение осознавать свою внутреннюю сущность; умения управлять своей деятельностью и жизнью; умение критически мыслить; умение нести ответственность за происходящее. Основными методами и приемами

формирование психологического здоровья ребенка в начальной школе являются психологический тренинг, тренинговые упражнения, ролевые и интерактивные игры.

Профилактическая и психокоррекционная работа, как с детьми, так и их родителями должна быть направлена на раскрытие внутренних возможностей личности. По мнению учителей и родителей обновлённое содержание образования, по сравнению с традиционным обучением, развивает детей с творческой стороны, расширяет границы познания. Возникающая между учителем и учеником обратная связь, объективная новая форма оценивания не только педагогически эффективна, но и позволяет ребёнку видеть свои достижения и способствует его саморазвитию.

Данное исследование в масштабах одной школы не может охватить весь круг проблем формирования и сохранения психологического здоровья младших школьников. Все еще недостаточно освещены культурно-исторические аспекты, медико-профилактические аспекты психологического здоровья человека.

Перспективы данного исследования заключается в научной разработке комплексной программы формирования и развития психологического здоровья обучающихся начальных классов в условиях обновленного содержания образования. Нами были даны рекомендации педагогическому коллективу школы включить в комплексную программу формирования психологического здоровья младших школьников наравне с педагогами и психологами школ и родителей детей, поскольку ответственность за результаты образования несут все субъекты образовательного процесса.

Проблемы сохранения и укрепления психологического здоровья личности обучающегося настолько важны и актуальны для современной системы образования, поскольку именно здоровье является основным критерием полноценной личности любого общества. Изучение в данной работе небольшого теоретического аспекта проблемы формирования психологического здоровья младших школьников позволит не только продолжить исследование в практическом аспекте, но и может быть полезен психологам, социальным педагогам и другим специалистам.

Таким образом, результаты исследования показали, необходимость целенаправленной комплексной психолого-педагогической работы по формированию психологического здоровья обучающихся начальной школы и других уровней образования.

Список источников:

- 1. Намазбаева Ж.И., Лавриенко Н.С., Садыкова А.Б. Технология формирования психологически здоровой личности: Учебное пособие. Алматы: INFINILINE. 2011. 192 с.*
- 2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. М.: 1994. 286 с.*

3. Фрайберг *Волшебные годы; понимание и руководство проблемами раннего детства*. М. 1997. 74с.
4. Холмогорова А.Б, Гаранян Н.Г. *Эмоциональные расстройства и современная культура // Московский психотерапевтический журнал*. 1999. №2. С.61-90.
5. Петровский А.В. Ярошевский М.Г. *Краткий психологический словарь*. М.: Педагогика, 1985. 492с.
6. Дубровина И.В. *Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики*. М.: Педагогика, 1991. 232с.
7. Книсарина М.М. *Самоменеджмент как социальный фактор сохранения и укрепления психологического здоровья студентов // Актуальные вопросы экологии человека: социальные аспекты: сборник научных статей участников Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 15-17 мая 2017г.). В 3-х томах/ отв. ред. Г.М. Хасанова. Уфа: РИО ИЦИПТ. 2017. Том 1. 330 с. С.262-266.*
8. Smith T., Williams P. *Personality and health: advantages and limitations of the five-factor model//J. of Personalty*, 1992, v. 10, p. 395-423.
9. Ильин Е.П. *Психология индивидуальных различий*. СПб.: Питер, 2004. 701 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
10. Kavussanu M., Mc Auley E. *Exercise and optimism: are highly active individuals more optimistic? // J. of Sport and Exercise Psychology*, 1995, v. 17, p. 247-258.
11. Wenglert L., Rosen A. *Optimism, self-esteem, mood and subjective health//Personality and Individual Differences*. 1995, v.18, p. 153-171.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОСТИ В СЕМЬЕ

Аннотация: В статье описывается нетрадиционная форма работы с семьями воспитанников «Сказочная гостиная», основанная на принципе «народности» К.Д. Ушинского, как наиболее эффективная на данном этапе формирования нравственности в коллективе родителей. Ключевые слова: семья, нравственность, семейные отношения, форма работы.

Abstract: The article describes the non-traditional form of work with the families of pupils "Fairy-tale living room", based on the principle of "nationality" Of K. D. Ushinsky, as the most effective at this stage of formation of morality in the group of parents.

Key words: family, morality, family relation, form of work.

«Истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное богатство и льется само собою, без всяких насильственных мер: время, труд, честность, знание, умение владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека – эти единственные творцы всякого богатства»

К.Д. Ушинский

Нравственное воспитание занимает главное место в педагогике Ушинского, оно, по его мнению, должно быть неразрывно связано с умственным и трудовым воспитанием детей. Система воспитания детей в каждой стране, подчеркивал он, связана с условиями исторического развития народа, с его нуждами и потребностями. Огромную роль в развитии и воспитании личности ребенка играют родители и воспитатели, пример их жизни и поведения. К.Д.Ушинский наиболее естественной средой воспитания и обучения дошкольников считал семью. Однако он предъявлял высокие требования и к личности воспитательницы, которая, по его мнению, должна обладать педагогическим талантом, доброй, кроткой, но, в то же время с твердым характером, происходить из среды народа, обладать лучшими его нравственными качествами, всесторонними знаниями, любить свое дело и детей, служить для них примером, изучать законы психического развития детей, осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку.

В настоящее время задачи воспитания стали более сложными. Дело в том, что во всех областях жизни происходят сегодня резкие изменения. В течение жизни одного поколения полностью изменился образ жизни людей. Если

раньше, родители готовили своих детей для вступления в мир, который они хорошо знали, то сегодняшние родители готовят своих детей для вступления в жизнь, которой они не могут знать, о требованиях которой они не имеют понятия. Недостаточно сегодня дать детям одни лишь готовые знания, необходимо учить ребенка с малых лет самостоятельному, творческому мышлению, помогающему находить новые решения в новых ситуациях, учить его критически относиться к чужим взглядам и мнениям, быть терпимым к мнению других, но принципиальным и требовательным к себе самому. Воспитание ребенка сегодня должно стать чем-то большим, чем простой передачей готовых знаний, умений, навыков и стиля поведения. Подлинное воспитание сегодня - это постоянный диалог воспитателя с ребенком, в процессе которого ребенок все в большей мере осваивает способность к принятию самостоятельных решений, что поможет ему стать полноправным членом общества, наполнит его жизнь смыслом. Но не только сам ребенок, но и семья как социальная единица в своем развитии проходит через какие-то трудности, иногда переживая и серьезные кризисные моменты. В некоторых случаях трудности, наблюдаемые в развитии ребенка, являются отражением проблем семьи, признаком нарушения нормальных семейных отношений. И чтобы помочь ребенку, надо прежде всего помочь его семье. Мы, воспитатели, прежде всего, опираемся на механизмы социокультурного развития ребенка, которым владеет семья, строим планы и программы с учетом пожеланий родителей. Все большее их количество беспокоит развитие речи собственного ребенка, и, выбирая детское дошкольное учреждение, многие отдают предпочтение не только близости его с местом проживания, но и статусу учреждения, направлению его образовательной деятельности, приоритетному направлению развития детей в группе.

Одним из таких направлений в нашем детском саду и в группе является воспитание этнотолерантности, планируемыми результатами которого являются: проявление добрых чувств к родителям, к членам своей семьи, эмоциональная отзывчивость на состояние близких, сверстников, умение пожалеть; открытое общение со взрослыми и сверстниками, умение доброжелательно общаться, в том числе, с детьми другой национальности; выполнение элементарных правил поведения, бережного отношения к природе; умение представление о традициях своей семьи, именах родителей и членов своей семьи; проявление интереса к русской народной культуре - игрушкам, песенному, устному народному творчеству, подвижным играм и др.

Большое внимание нами, воспитателями, уделяется знакомству детей с народными сказками и народным творчеством. К.Д. Ушинский упорно боролся за осуществление воспитания и обучения детей в семье, детском саду и школе на родном языке. Он считал главным в развитии речи детей — развивать

мыслительные способности, учить правильно выражать свои мысли, придавал большое значение методу наглядности, т.е. рассказыванию по картинкам.

Учитывая особенности детей и образовательные запросы их родителей, наряду с традиционными формами образовательно-воспитательной деятельности, мы используем наиболее эффективные формы работы с детьми и родителями.

Такой формой стала детско-родительская гостиная «Сказочные посиделки», где родители и дети с воспитателем объединены в сообщество с едиными интересами развития детей на основе русских народных традиций. Мы читаем сказки, играем в народные игры, инсценируем и проводим вместе народные праздники, занимаемся народным декоративным творчеством, используя при этом малые формы фольклора. Не случайно К.Д. Ушинский подчеркивал, что "... воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным"[1, стр164].

Большую роль в процессе воспитания детей играет педагогическая грамотность родителей. В процессе общения в «Сказочной гостиной» мы устраиваем диспуты с родителями на волнующие темы, приводим примеры учений великих педагогов, таких как К.Д. Ушинский, а также современных авторов. Изучение творческого наследия предков способствует привлечению внимания к духовным ценностям, развитию интереса и уважения к историческому прошлому, а это открывает большие возможности для развития человека как личности, индивидуальности с альтернативным мышлением, способной понимать и ценить то, что создано трудом народа. Объясняем, что все дети от природы любознательны, главное найти подход к ребенку, воспитателям и родителям поощрять детей в их порывах к самостоятельной деятельности, продуманно и умело руководить ими, не допуская ни чрезмерного напряжения сил детей, ни чрезмерного облегчения, так как эти крайности могут содействовать появлению у них лени, пассивности. Огромное воспитательно-образовательное значение Ушинский придавал играм, труду и формированию привычек детей, доказывал, что при формировании привычек ничто так сильно не действует, как пример взрослых. Он считал игру свободной деятельностью, в которой формируются все стороны души, ум, сердце, воля человека. В игре ребенок живет, и следы от игры запечатляются у ребенка сильнее, чем от повседневной жизни, поэтому, объединяя детей и родителей в игре, мы даем всем участникам возможность «проживания позитивных событий и впечатлений от совместных действий в общности» [2, стр.3] «Сказочной гостиной».

Наряду с народными играми К.Д. Ушинский большое значение придавал трудовому воспитанию. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни» [1, стр.236]. Таким трудом в нашей «Сказочной гостиной» мы называем

совместное творчество детей и родителей, когда за общим столом из кусочка ткани появляется куколка или лоскутная аппликация. Радость от совместного творческого общения способствует укреплению авторитета воспитателя у детей и родителей, даёт толчок к вдохновлению. Совместные праздники с посиделками, самоваром и гармошкой только добавляют душевной теплоты в такие встречи, помогают сохранить свои истоки, возродить традиции. Общая народная игра с родителями, или общий хоровод дает возможность ребенку ощутить себя защищенным, любимым и нужным, учит преодолевать трудности, быть смелым и находчивым, ловким и великодушным. Умение принимать и дарить подарки воспитывает чувство благодарности, уважение к труду других людей, эстетическое и творческое начало.

Список источников:

- 1. К.Д. Ушинский «Русская школа», М.; Институт русской цивилизации, 2015. 678 с.*
- 2. Традиционные народные праздники в общеобразовательных учреждениях: Методическое пособие/Е.И. Якубовская, Н.В. Еремина, Г.В. Емельянова и др.; Под общей ред. Е.И. Якубовской. – СПб.: СПбАППО. 2008. – 288 е.: ил Инв. №1688*

Колмыкова О. Г., Кузенкова О. Я.

СЕМЬЯ И ДЕТСКИЙ САД: В СО-ДЕЙСТВИИ – УСПЕХ!

Аннотация: в совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, которую представляет собой образовательный Стандарт, входит принцип личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей. В этом самом актуальном для дошкольного образования документе особое внимание уделяется сотрудничеству Организации с семьей. Решение этой задачи может стать основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушения их развития [6].

Педагогический коллектив ДОО понимает какие усилия должен проявить, чтобы соответствовать в своей деятельности современным ориентирам. Работа с родителями и раньше была необходимой и давала положительные результаты при правильной ее организации. Но в последние годы мы постарались пересмотреть подходы к взаимодействию детского сада и семьи, нашли сильные и слабые стороны в этом направлении работы и убедились в наличии конкретных проблем, преодолев которые, мы перешли на новый уровень взаимоотношений.

Ключевые слова: дети, родители, семья, педагоги, сотрудничество, СО-действие, Совет отцов.

Abstract: The set of mandatory requirements for preschool education, which is the educational Standard, includes the principle of the personality-developing and humanistic nature of the interaction between adults (parents (legal representatives), pedagogical and other employees of the Organization) and children. In this most relevant document for preschool education, special attention is paid to the cooperation of the Organization with the family. The solution to this problem can become the basis for assisting parents (legal representatives) in raising children, protecting and strengthening their physical and mental health, in developing individual abilities and the necessary correction of impaired development [6].

The teaching staff of the preschool educational institutions understands what effort it must make in order to comply with modern guidelines in its activities. Working with parents was necessary before and yielded positive results when properly organized. But in recent years we have tried to reconsider approaches to the interaction between kindergarten and family, found strengths and weaknesses in this area of work and made sure that we overcame the certain problems and moved to a new level of relationship.

Key words: children, parents, family, teachers, cooperation, CO-action, Council of fathers.

Сегодня в сфере дошкольного образования активно развиваются традиционные формы взаимодействия педагогов, детей, родителей и членов их семей. Тем не менее, необходимость введения инноваций в образовательный процесс — это не прихоть, не равнодушное отношение к творческому поиску эффективных форм работы с детьми, это - требование времени [3].

Коллектив нашего детского сада понимает, что каждый из нас является членом образовательного сообщества, и для каждого важны не просто коммуникация, но и стремление оставаться самим собою в этом общении, независимо от возраста, образования, личных желаний, интересов.

В общении с коллегиальными органами управления ДООУ, а именно: с Советом Учреждения, с Центром поддержки и развития ДООУ, с Педагогическим советом, делался упор на общность наших интересов, одну цель. Которая заключается в создании условий для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, в обеспечении возможности развития педагогического коллектива и в целом дошкольной образовательной организации.

Итоги педагогической кооперации с родителями в начале работы послужили основанием для уверенности, что мы на верном пути, что соответствует требованиям федерального образовательного стандарта ДОО.

Обратив внимание на результаты распространенного сегодня опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения о том, что в каждой третьей российской семье воспитанием несовершеннолетних занимается в основном мать (33%), и лишь в 2% случаев - отец. Мы убедились в том, что ведущую роль в воспитании детей в семьях, в школах и детских садах играют женщины. Нужно возродить престиж отцов.

И тогда мы начали реализовывать свою мечту: создать и привлечь к общей деятельности отцов. На первом общем родительском собрании мужчины отнеслись к разговору серьезно, согласились войти в Совет отцов и начали вести плановую работу.

На совете Отцов папы выбрали четыре направления работы, каждое из которых должно решать разноплановые задачи [4]:

- «Папины рассказы» направлены на социально-коммуникативное, патриотическое воспитание дошкольников. По предварительно составленному плану папы проводят цикл бесед с детьми, делясь не только своим личным опытом, но и демонстрируя свои профессиональные знания.

- «Мастерилка» решает задачи трудового, социально-коммуникативного воспитания. Родители знакомят детей с различными инструментами и вместе изготавливают какую-нибудь игрушку, поделку.

- «Шашечно-шахматный клуб» направлен на интеллектуальное воспитание. Каждую неделю папы или дедушки придя вечером за ребенком задерживаются в группе для того, чтобы поиграть с детьми в шашки. Завершая учебный год, мы проводим традиционный турнир по шашкам.

- Направление «Хозяин» подразумевает планирование деятельности отцов по поддержанию благоустройства на территории и создание на ней развивающих объектов. Председатель Совета отцов вошел в Совет ДООУ, чтобы корректировать общее планирование и взаимодействие.

Таким образом, планы всех коллегиальных органов стали соответствовать насущным задачам учреждения.

Между тем педагогический коллектив активно реализовывал один из методов педагогического проектирования [2]. Суть данного приема предполагает ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ активное участие взрослых в комплексных формах деятельности по широкому спектру тем, соответствующих программным задачам и ее содержанию. Этими взрослыми являются, естественно, не только педагоги, но и родители, другие члены семьи ребенка.

Как уже говорилось выше, создать коллегиальные органы общественного управления нам удалось, удалось и скоординировать их работу. Конкретные проекты стали выливаться в конкретные планы работы каждого органа.

Так родился проект «Создание системы взаимодействия с родителями (законными представителями)», который участвовал во многих конкурсах и получил достойную оценку. С опытом работы в этом направлении мы принимали участие во Всероссийском конкурсе образовательных организаций на лучшую организацию работы с родителями (номинация «Лучший опыт вовлечения родителей в управление образовательной организацией»), в котором заняли второе место и стали участниками II съезда Национальной родительской ассоциации, были приглашены на торжественное мероприятие в Министерство Просвещения РФ в октябре 2018 года.

Важным проектом стал проект «Территория ДООУ как средство экологического воспитания дошкольников».

Его цель: создание на территории ДООУ учебного специально оборудованного природного маршрута – экологической тропы, обеспечивающего образовательную деятельность педагогов с детьми по экологическому воспитанию.

Этот проект также участвовал во многих конкурсах и получил достойную оценку.

В результате его полной реализации на территории ДООУ была создана экологическая тропа из более чем двадцати объектов.

Далее этот педагогический проект получил продолжение в виде новых задач, заключенных в идее создания на территории ДООУ самых разнообразных развивающих объектов с целью продолжения образовательного пространства.

Большую долю участия вносят родители и в работу по проекту «Патриотическое воспитание в ДОУ».

В рамках которого стали традиционными акции и флешмобы: «Салют, Первомай» и «Слався, Победа!». В первый раз на Первомай огромный хоровод крепко переплетенных рук детей, педагогов и родителей будто бы обнял родной детский сад, прошел полный круг и собрал всех на площадке перед зданием. Следующей весной такой же сплоченной колонной, украшенной цветами, шарами, весенними ветками, мы под любимые всеми марши обошли детский сад. Апофеозом акции было исполнение общего танца.

Следующее совместное с родителями мероприятие прошло на летней сцене детского сада. Это был традиционный детско-родительский концерт, посвященный 74 годовщине со Дня Победы. К этой же дате - проведена акция «Бессмертный полк», в которой приняли участие дети и родители нашего детского сада, пройдя по микрорайону с портретами своих родственников-фронтовиков.

Мы этому очень рады, и это обоснованно. Все происходящее на этих совместных детско-взрослых мероприятиях оказывает благотворное влияние на формирование у детей чувства единения, восторга от общей радости; воспитывает уважение к сложившимся традициям и формирует личные качества. В этом мы видим связующую ниточку между поколениями. Еще и еще раз хочется повторить: все свершения нам под силу только благодаря одобрению, поддержке и участию в них наших единомышленников, помощников и друзей: родителей воспитанников.

Ведь точно подметил Василий Александрович Сухомлинский, «какими бы прекрасными ни были наши дошкольные учреждения, самыми главными «мастерами», формирующими разум, мысли наших малышей, являются мать и отец. Семейный коллектив, где ребенка вводят в мир зрелости и мудрости старших, – это такая основа детского мышления, которую не может заменить в этом возрасте никто» [5].

И совсем замечательным в воспитании детей является плодотворный союз педагогов и родителей.

Список источников:

1. Агавелян М. Г., Данилова Е. Ю., Чечулина О. Г. *Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями.* Москва ТЦ Сфера 2009;
2. Давыдова О. И., Майер А. А., Богославец Л. Г., *Проекты в работе с семьей.* Москва, ТЦ Сфера, 2012;
3. Жоламанова А. К., Рябенко Т. И. *Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс дошкольной организации, как условие повышения качества образования*
4. Микляева Н. В. *Семейный и родительский клубы в детском саду.* Москва, ТЦ Сфера 2012;
5. Сухомлинский В. А. *Сердце отдаю детям, [Концептуал](#), 2018;*
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования., Москва, 2014.*

РАННЕЕ (ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ) РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЯ

Аннотация: В статье раннее развитие рассматривается с позиции опережающего или ускоренного левополушарного развития. Выявлены современные тенденции отношения родителей к раннему развитию. Даны рекомендации с позиции психолого-педагогического подхода по данному вопросу.

Ключевые слова: раннее развитие, теория межполушарной асимметрии, возрастная психология.

Abstract: In this article early development is considered from the perspective of leading or accelerated left hemisphere development. The current trends of the parents' attitude towards early development are revealed. The recommendations are given from the position of a psychological and pedagogical approach on this issue.

Key words: early development, theory of interhemispheric asymmetry, developmental psychology.

Теорий и методик в области раннего развития в настоящее время существует множество, причем некоторые затрагивают даже внутриутробный период, большая часть – развитие детей с младенчества. Отдельные специалисты считают, что раннее развитие нужно начинать с года, что, кстати, совпадает с классической периодизацией возрастной психологии, которое выделяет раннее детство как период с года до трёх лет.

Личная практика взаимодействия с современными родителями детей дошкольного возраста позволяет разделить мам и пап на две группы:

1) те, которые выступают за активное, раннее развитие детей, зачастую начиная с младенческого возраста;

2) те, которые считают, что не стоит уделять большого внимания особым занятиям с детьми.

Основными факторами деления на такие группы выступают:

➤ возраст родителей (родившиеся в кон.80-х-нач.90-х иногда считают, что ими в детстве практически не занимались, поэтому и их дети вырастут «нормальными людьми» без особых усилий);

➤ общий денежный доход семьи (определяет возможность посещения/непосещения различных развивающих занятий и покупку игр);

➤ количество детей в семье (например, многодетные мамы, как правило, не выходят на работу, могут заниматься с детьми самостоятельно и/или считают, что своеобразный семейный мини детский садик позволит их детям

приобрести необходимые знания, умения и навыки);

➤ уровень образования самих родителей (насколько они готовы оценить тенденции развития современной социальной среды; также сюда можно отнести их способность к самообразованию в области детской педагогики и психологии);

➤ степень занятости родителей (многие не уделяют времени для общения с детьми не только в течение трудовой недели, но даже и в выходные дни из-за большой моральной и физической нагрузки, предпочитая дать ребёнку в руки гаджет или включить телевизор);

➤ социальный слой родителей и степень их ответственности по отношению к своему ребёнку.

Говоря о развитии детей, родители в первую очередь думают об их умственном интеллекте.

В книге «Мир детства. Дошкольник», выпущенной в 1979 г., сказано: «Ещё только ожидая ребёнка, мечтают матери и отцы о том, каким он вырастет. Им хочется видеть своего сына или дочь добрым, честным, трудолюбивым человеком, преданным своей Родине, готовым постоять за товарища, умеющего жить в коллективе, жизнерадостного, доброжелательного в отношении к людям» [3, с.319]. В этой фразе нет какой-то политической пропаганды того времени. Эти слова актуальны и сейчас. Но только единицы родителей в современной России говорят: «Главное, чтобы мой ребёнок вырос хорошим, добрым человеком». Слово «успех, выраженный в будущем получаемом доходе» очень сильно вытеснил нравственную составляющую развития ребёнка. И эта беда общества XXI века.

Последние пятнадцать лет ознаменовались ростом доли бизнеса в детской сфере, прежде всего, развивающих центров. Многие родители доверились обещаниям, что в таких центрах из их ребёнка в короткий период сделают гениев, и это, в свою очередь, впоследствии повысит эффективность личностного роста в системе «школа-вуз-работа». Что получается по факту? Маркетинг обгоняет педагогику. В итоге дети, которые с 2-3 лет активно обучаются, обгоняя собственные возможности, к школьному возрасту часто подходят уставшими (морально и физически), с психическими расстройствами. При этом амбициозное давление родителей не сбавляется. Неуспехи в школе списываются на лень и безответственность детей.

Современные реалии таковы, что раннее развитие зачастую, по сути, представляет собой опережающее развитие через обучение, без учета становления психических функций в рамках онтогенеза.

Для объяснения вреда подобного развития родителям самим себе достаточно задать два вопроса:

1) Почему ребёнок рождается беспомощным, нет моторных навыков, отсутствует внимание, долгое время не ходит, не говорит?

2) Почему ребёнка отдают учиться в школу в 7 лет?

Теория межполушарной асимметрии позволяет дать простой ответ – человек рождается, условно, «с двумя правыми полушариями», левое отдыхает. По мере роста ребёнка развивается и левое полушарие. Левое – речь и логика, правое – эмоции, чувства, творчество.

Поэтому следует объяснять родителям, что если они в 3-4 года или 5 лет отдают ребёнка сразу на алгоритмику, скорочтение, робототехнику, шахматы, язык, то результат может быть печальным, как для психики ребёнка в целом, так и его дальнейшей способности к обучению в частности. Чтение и простой счет (до десяти) в норме должен осваиваться в 6-7 лет. Если, например, ребёнок тянется к книгам, есть желание читать самому в более раннем возрасте, тогда, конечно, ему нужно помочь. Безусловно, следует поддерживать уже проявившийся интерес со стороны детей к какой-то области (географии, биологии, технике и др.), но не перегружая мозговую деятельность.

Многие родители смотрят на сверстников своего ребёнка и не хотят, чтобы он уступал им в развитии, при этом начинают «лепить подобное», заставляя делать то, что ребёнок не может. Если же ситуация обратная, налицо процесс отставания в предметной деятельности, освоении ролевой игры, простейших математических представлениях, то дополнительные занятия с ребёнком, безусловно, необходимы [4, с.169].

Родителям следует знать, что с момента рождения ребёнок проходит последовательные этапы (ступени) в развитии в соответствии с возрастной периодизацией, и на каждом из этих этапов ребёнок обретает «новообразования, т.е. что-то новое, отличное от предыдущей ступени» [2, с.145]. Но при этом через ступень ребёнок не должен перескакивать. Простой пример. На плоскости (картон, пластик) находятся два отверстия в виде круга и треугольника. Сами же фигуры, соответствующие отверстиям, дают детям в возрасте одного, двух и трёх лет. При этом показывают, что нужно фигурами закрыть отверстия. Годовалый ребёнок, в большинстве случаев, не справится с задачей. Ребёнок двух лет попробует повторить, у него получится, но не с первой попытки. Трёхлетний ребёнок быстро справится с задачей. Иногда достаточно просто объяснить её, и не показывая пример. Действие одно, но при разном возрасте будет совершенно различная степень решения задачи.

Советский психолог Н.С. Лейтис, исследуя детей с выдающимися умственными способностями, пришёл к выводу, что «опережение детей своего возраста не даёт достаточное основание для суждения о его будущих возможностях, а отсутствие такого развитие не исключает вероятности последующего подъема» [3, с.39].

Раннее (опережающее) или ускоренное левополушарное развитие ведёт к «обделению» правого, в частности, ребёнок утрачивает способность веры в сказку (чудо), ощущение надежды, что в более взрослом возрасте может

привести к депрессивным состояниям. Рано развитое мышление зачастую бывает сильным, но не ярким. Снижается творческая составляющая [1, с.69].

Поэтому для гармоничного роста своего ребёнка родители должны, во-первых, знать возрастные психические и физические нормы развития детей; во-вторых, понимать и принимать особенности ребёнка; в-третьих, выстраивать воспитание и обучение, объединив две группы знаний.

Список источников:

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: В.Секачев, 2019. – 264 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Издательство «Перспектива», 2019. – 224 с.
3. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А.Г. Хрипковой; отв. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1979. – 416 с.
4. Психология развития и возрастная психология / С.И. Самыгин [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2020. – 315 с.

Комарова А. В., Павлова Д. К., Ситников В. Л.
**СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ
СЕМЕЙ РАЗНОГО ТИПА О ЛЖИВОМ ЧЕЛОВЕКЕ**

Аннотация: в статье представлены результаты исследования образа лживого человека у младших школьников, воспитывающихся в семьях различного типа. Выявлено, что представления младших школьников о лживом человеке связаны и их представлениями о себе, с применяемыми психологическими защитами и копинг-стратегиями. Также приводятся факты о влиянии типа семьи (полные и неполные, с разным количеством детей), в котором воспитываются младшие школьники на их представления о лживом человеке.

Ключевые слова: образ лживого человека, Я-образ, психологические защиты, копинг-стратегии, младшие школьники, полная семья, неполная семья, сиблинги

Abstract: this article presents the results of a study of the image of a lying person in primary school children brought up in families of various types. It was revealed that the ideas of younger schoolchildren about a lying person are also associated with their ideas about themselves, with the applied psychological defenses and strategies for overcoming difficulties. The facts about the relationship of the type of family (complete and incomplete, with a different number of children) in which younger students are brought up and their ideas about a lying person are also given.

Keywords: the image of a lying person, self-image, psychological defense, coping strategies, elementary school students, complete family, single-parent family, siblings.

Актуальность исследования определяется тем, что процесс социализации ребенка, как в части адаптации к жизни в обществе, так и в реализации усвоенных общественных норм и правил, зависит от того, какие представления он имеет о ценностях, социальных явлениях, какие нравственные образы регулируют его поведение.

В исследованиях, проведенных нами в 2003 – 2015 годах было установлено, что отношение у детей и подростков к таким важным социальным явлениям как ложь и правда, представленное в образах лживого и правдивого человека, связано с особенностями адаптации к социуму. Процесс адаптации учащихся тем более успешен, чем более конкретные представления о лжи и правде они имеют. Разнообразные по своему содержанию представления о лживом и правдивом человеке, полимодальная оценка – при которой правдивый человек не идеализируется, а лживый не демонизируется, свидетельствует о более высоком уровне адаптации учащихся. Размытость образов, их чрезмерная абстрактность, оторванность от реальной социальной ситуации развития детей и

подростков однобокая оценка явлений лжи и правды, будут способствовать социальной виктимизации [4, 5, 6].

При достаточно глубоком изучении представлений учащихся разного возраста о лживом и правдивом человеке, нами не была решена задача – установление влияния на формирование образов лживого человека различных агентов социализации.

Изучение влияния семьи на развитие социальных представлений младших школьников особенно актуально. В младшем школьном возрасте способности к самостоятельному анализу и продуктивному наблюдению у детей не настолько высокие, как у взрослых, то есть наполняемость социально-перцептивных образов в основном зависит от особенностей реакции окружающих, их оценки и суждений. Недостаток информации, получаемой детьми от окружающих, может привести к неполному пониманию того или иного явления [1, 2]. Подобное происходит и с представлениями о лжи и правде, которые являются отражением взглядов значимых взрослых. Внутри семьи может складываться определенное понятие о лживом человеке, которое транслируется ребенку. При этом личный пример взрослого может демонстрировать иную модель поведения, влияющую на представления об относительности лжи и правды, о возможности их проявления в некоторых ситуациях, а также на способность распознавать нравственную модальность поведения других, в том числе и по отношению к себе [2, 3].

Таким образом, изучить и оценить представления о лживом и правдивом человеке у младших школьников, воспитывающихся в разных типах семей, представляется принципиально важным.

Существуют разные подходы к классификации типов семей. Можно дифференцировать семьи в зависимости от демографических признаков (количества детей, количества поколений, проживающих в семье, наличие родителей), по уровню психологического благополучия, в зависимости от условий проживания (социально-экономическим, технико-гигиеническим и др.), по уровню социокультурного и нравственного развития и др. (Мудрик А.В., 1994).

В данном исследовании мы ориентировались на демографический состав семьи, а именно выборка была дифференцирована в зависимости от наличия обоих родителей (на полные и неполные) и количества детей в семье (одногодетные, мало- и многодетные).

Наличие обоих родителей разнообразит социальные представления ребенка за счет включения его в большее количество разнообразных социальных ситуаций, за счет расширения объема и качества информации о социальных явлениях [2, 3].

Взаимодействие с сиблингами, или его отсутствие, важно для оценки специфики представлений о лживом человеке, поскольку, по мнению

современных ученых (Апсаров А.В., О.В. Курешева, Кучер И.В., И.Г. Малкина-Пых, Сайфутдиярова В.Ф., Т.В. Якимова и др.), наличие сиблингов в семье являются особым фактором психического развития ребенка, значимым компонентом социальной ситуации развития, особой группой в которой вырабатываются стереотипы взаимодействия детей [2, 3, 7, 8].

Также возможные между сиблингами ситуации конфликта и соперничества (исследования Е. А. Юмкиной и А. А. Медведевой), в частности включающие манипуляции и ложь, будут влиять на отношение ребенка к собственной и чужой лжи и правде [7, 8].

Таким образом, цель нашего актуального исследования: выявить особенности образа лживого человека в сознании младших школьников из семей различного типа.

В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста, учащиеся 2-4 классов школ г. Санкт-Петербурга (общее количество – 137 человек)

Предмет исследования: содержание образов лживого человека в сознании младших школьников из семей различного типа.

Гипотеза, проверяемая в исследовании: содержание образов лживого человека в сознании младших школьников различается в зависимости от состава их семьи (полные /неполные, однодетные /малодетные /многодетные);

- связано с их Я-образами и стратегиями совладающего поведения.

В качестве основных методик были выбраны и применены «Структура образа человека (иерархическая) (СОЧ(И))» (В.Л.Ситников), опросник копинг-стратегии подростка (Никольская И.М., Грановская Р.М.), интервью для выявления биографических данных детей.

Полученные результаты исследования:

1. Особенности содержания образа лживого человека у младших школьников. В образе лживого человека дети на первое, второе и третье место ставят социальный, эмоциональный компоненты и социальный интеллект. Это связано с особенностями мышления и взаимодействия с окружающим миром младших школьников. Поэтому можно говорить о сензитивности рассматриваемого возраста для развития представлений и формирования отношения ко лжи, также для защиты от нее и других негативных факторов.

Лживый человек представляется младшим школьникам не только как субъект деятельности, но и как объект воздействия, последствия поведения которого отражаются на нем самом. Позже, у подростков и старших школьников данная особенность при описании образа отсутствует. Это показывают наши более ранние исследования [4, 5, 6].

Современные дети в образ лживого человека включают интеллектуальные способности, помимо других компонентов, отражая, прежде всего, взаимодействие в актуальных ситуациях учебной деятельности.

Младшими школьниками, кроме очевидных негативно окрашенных характеристик, в образ лживого человека включены и характеристики положительной модальности, т.е. представления детей разнообразные, способствуют сопоставлению с самими собой и допускают возможность исправления лживого человека.

Анализ невербальной составляющей образа лживого человека показал, что большинство детей противопоставляет себя лживому человеку.

2. Соотношение образов лживого человека и Я-образов младших школьников. В процессе выстраивания образа лживого человека дети исходят из представлений о себе. Описывать лжеца детям оказалось было проще, чем собственный образ. Младшие школьники называли больше слов в образе лживого человека, чем при описании себя. При описании Я-образа младшие школьники ориентируются в большей степени на свою роль в обществе и интеллектуальные характеристики, чем на особенности взаимодействия с другими, как при создании образа лживого человека. Образ лживого человека оценивается более негативно, чем собственный.

3. Соотношение копинг-стратегий младших школьников и содержания образа лживого человека в их сознании.

На формирование образа лживого человека в сознании младшего школьника влияют механизмы совладающего поведения (копинг-стратегии и психологические защиты). Отражение применяемых младшими школьниками копинг-стратегий нашли в волевом, деятельностном, социально интеллектуальном, поведенческом, телесном и эмоциональном компонентах образа лживого человека.

4. Особенности образов лживого человека у младших школьников семей различного типа. В полных и неполных семьях достоверных различий в структуре образа лживого человека не было выявлено. То есть на возникновение в сознании младшего школьника образа лживого человека не влияет количество родителей. Помимо этого фактора, существуют и другие, на которые в перспективе можно обратить внимание: стиль воспитания в семье, особенности восприятия лживого человека родителями, уровень образования родителей, способ заработка.

У младших школьников из обоих типов семей (полных и неполных) образ лживого человека и Я-образ являются связанными, т.е. механизмы формирования образов схожи, помимо личных переживаний детей, включается мнение других людей. При этом Я-образы у детей из неполных семей имеют большее сопоставление с образом лживого человека, а также большее количество негативных характеристик, чем у их сверстников из семей полного типа.

В ходе исследования были выявлены различия в образах лживого человека у младших школьников в семьях с одним и двумя детьми, по компонентам:

социальный интеллект, социальный, телесный, положительный и отрицательный.

При наличии братьев и сестер, а также в полных семьях образ лживого человека в сознании детей становится более конкретным и разнокомпонентным по содержанию.

При наличии сиблингов младшие школьники в отношении Я-образа более критичны, чем дети без братьев и сестер.

Положительными характеристиками лживого человека больше наделяли детей из однодетных семей, чем из мало- и многодетных.

Младшие школьники из многодетных семей единственные, у кого больше сопоставлений характеристик собственного образа с образом лживого человека. Это может говорить о конкретизации образа лживого человека, знании его характерных черт, которые могут быть также присуще и самому ребенку. В многодетных семьях дети выполняют различные роли, некоторые из которых могут требовать проявления разных паттернов поведения, в том числе и лживого.

Подводя итоги, можно отметить, что лживый человек для младших школьников – это объект и субъект воздействия. Представления о лживом человеке связаны у детей с видами психологических защит и копинг-стратегиями, а также с представлениями о себе.

Содержание образов лживого человека в сознании младших школьников из полных и неполных семей близко и по структуре, и по частоте встречаемых характеристик, но при этом дети из неполных семей чаще сопоставляют себя с лживым человеком. Наличие сиблингов влияет на представления детей о лживом человеке.

Дальнейшее исследование этой проблемы возможно в направлении рассмотрении образа лживого человека и других аспектов семьи, а также более глубокое изучение роли сиблингов в развитие социальных представлений младших школьников.

Список источников:

- 1. Дрожжинова В.В. Общие особенности нравственных представлений младших школьников URL <https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-osobennosti-nravstvennyh-predstavleniy-mladshih-shkolnikov> от 15.12.2019*
- 2. Калягина Е. А., Антусенко О. М. Особенности морально-этической ориентации детей младшего школьного возраста из благополучных и неблагополучных семей URL <https://moluch.ru/archive/144/40465/> Дата обращения: 14.12.2019*
- 3. Коган И.М. Образ человека – ориентир воспитания: статья URL <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44883.php> Дата обращения 29.03.2019*
- 4. Комарова А.В. Образ лживого человека в сознании школьников и студентов: дис. ...канд. псих. наук 19.00.07. СПб., 2006.*

5. Комарова А.В., Ситников В.Л. Представления учащихся разного возраста о лживом и честном человеке // Новое в психолого-педагогических исследованиях – 2012. - №3. - С. 54 - 63
6. Ситников В. Л., Регуш Л.А., Кедич С. И., Комарова А.В., Парнюк Н.В., Казначеева Н. Б., Карагачева М. В. Социально-психологическая перцепция в системе образования СПб., 2016. 150 с.
7. Чернова, Г. Р. Психология общения: общеметодологические аспекты, коммуникативные компетентность, трудности общения, публичное выступление, практикум/Г. Р. Чернова, Т. В. Слотина. - Москва : Питер, 2012. -235 с.
8. Юмкина Е. А., Медведева А. А. Специфика взаимоотношений в сиблинговых парах // Молодой ученый. — 2019. — №26. — С. 286-290. — URL <https://moluch.ru/archive/264/61309/> (дата обращения: 30.03.2020).

Комолкина О. И., Чернецкая Н. И.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: Данная статья посвящена изучению проблемы эмоционального интеллекта студентов медицинского колледжа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В статье представлены результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования. Проведен сравнительный анализ эмоционального интеллекта студентов из приемных, опекаемых семей и студентов из семей с биологическими родителями

Ключевые слова: семья, студент, эмоциональный интеллект студентов из приемных семей.

Abstract: the article is devoted to the study of the problem of emotional intelligence of students from foster families. The article presents the results of a theoretical and empirical study. A comparative analysis of the emotional intelligence of students from foster families and students from families with biological parents was carried out.

Key words: family, student, emotional intelligence of students from foster families.

Особенности психического развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в приемной, или опекаемой семье - актуальная проблема современности. Обращение к данной проблеме особенно важно в связи с переходом на новую модель решения проблем сиротства - передачу детей в приемные, замещающие семьи. Остается малоизученным вопрос об эмоциональном интеллекте таких обучающихся, что определило проблему исследования. Исходя из вышеизложенного, было проведено теоретическое и эмпирическое исследование особенностей эмоционального интеллекта студентов медицинского колледжа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Ряд исследователей отмечают ведущую роль семьи в формировании эмоционального интеллекта детей. Педагог В.А. Сухомлинский отмечал, что эмоции и чувства, которые испытывает и переживает ребенок, являются фундаментом, на котором строится его эмоциональная культура. Если ребенок не знает труда, не готов сотворить красоту для других людей, его сердце и душа не воспринимает гуманных, добрых и нежных способов влияния на его

сознание, он становится грубым, и способен воспринимать только примитивные воспитательные приемы: крики, принуждения и наказания [7].

Основой развития эмоционального интеллекта, с точки зрения И. Н. Андреевой, являются, в большей степени, свойства нервной системы, которые наследуются детьми от родителей и общий характер эмоциональных способностей. Она признавала главенствующую роль в формировании эмоционального интеллекта биологических предпосылок, к которым относил:

- наследственные задатки эмоциональной способности,
- правополушарный тип мышления,
- экстраверсию.

Выделяя данные предпосылки, автор отмечала, что последние две являются врожденными и почти неизменяемыми характеристиками личности, в то время как, для первой можно выстраивает определенные условия, способствующие развитию. Под наследственными задатками эмоциональной способности автор предполагала уровень эмоциональности, которым владеют родители. Учитывая, что ребенок основную часть времени проводит в родительской среде, он усваивает из нее определённые знания и приемы овладения эмоциями [1].

Изучение опыта исследования эмоционального интеллекта детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, демонстрирует различия в показателях эмоционального интеллекта детей, проживающих с биологическими родителями и детей из приемных семей, или проживающих в доме-интернате. Объектом указанных исследований являются дети подросткового возраста [2, 6].

Д.Р. Гаджибабаева провела сравнительный анализ эмоционального интеллекта подростков, проживающих в условиях семьи и дома-интерната, и выявила, что все параметры эмоционального интеллекта растут в возрастном диапазоне 11–15 лет у подростков, проживающих в семьях, и не меняются у подростков, проживающих в интернате. Тем самым определены значимые различия между параметрами эмоционального интеллекта младших и старших подростков, проживающих в семье: эмоциональный интеллект старших подростков выше. Не обнаружено подобное различие у подростков, проживающих в интернате: параметры эмоционального интеллекта старших подростков не отличаются от таковых младших [2].

Е.С. Снегирева и В.Н. Сазонова в результате проведенного исследования выявили, что дети из приемных семей иногда способны осознавать и понимать свои эмоции, но произвольно управлять своими эмоциями они не могут, в связи с чем, не могут управлять и своим поведением. Они не понимают эмоции других людей, не умеют сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, не готовы оказать поддержку, а так же не умеют

воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Практически у всех респондентов – детей из приемных семей обнаружена низкая способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой. Уровень эмоционального интеллекта выше у детей из семей с биологическими родителями, по сравнению с детьми из приемных семей [6].

И.В. Дубровина, говоря о психологическом развитии воспитанников детского дома, отмечает, что дети из приемных семей более тревожные, запуганные, закомплексованные, нерешительные, робкие, пугливые, нервные, неуверенные, напряженные, боязливые, они более пассивные, безынициативные, безразличные, слабovolьные, чем дети из семей с биологическими родителями. У них присутствуют проблемы с открытостью чувствам, с идентификацией эмоций в физических состояниях, ощущениях и мыслях, а также с идентификацией эмоций других людей. Они не способны использовать эмоции для направления внимания на приоритетные для мышления вещи, на важную информацию; не способны распознавать неожиданное изменение эмоций, интерпретировать значение смены эмоций, понимать причинно-следственных связей [3].

Дети из приемных семей не направляют свое внимание, восприятие и мышление на понимание сущности другого человека, на его состояние, проблемы и поведение; у них отсутствует способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать [4]. Они не могут (возможно и не хотят) предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Они не стремятся создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности, а, напротив, своим поведением и отношением к партнерам препятствует информационно-энергетическому обмену. Они не умеют и не хотят понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера [5].

Большинство детей из приемных семей стараются избегать личных контактов, считают неуместным проявлять любопытство к другой личности, они убедили себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих, что, естественно, резко ограничивает диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Дети из приемных семей недоверчивые, подозрительные, тревожные, боязливые, агрессивные. У них выражено стремление защититься от других людей, много страхов [6].

Эмпирическое исследование особенностей эмоционального интеллекта обучающихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществлялось на базе Саянского медицинского колледжа. В исследовании приняли участие студенты из приемных семей, в количестве 30 человек (22 девушки и 8 юношей), а также 30 студентов из семей с

биологическими родителями (25 девушек и 5 юношей), в возрасте от 16 до 20 лет. Респонденты были разделены на 2 группы: 1) студенты из приемных семей (30 человек) - экспериментальная группа; 2) студенты из семей с биологическими родителями (30 человек) - контрольная группа. При проведении исследования применялись методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла. Указанная методика предназначена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Представим социальную характеристику студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Основная часть студентов (79%) обучаются на специальности Сестринское дело, 21% – на специальности Лечебное дело. Распределение студентов по курсам, представлено следующим образом: 1 курс - 10%, 2 курс - 44%, 3 курс - 25%, 4 курс - 21%. Большинство студентов экспериментальной группы обучается на 2 курсе.

У 71 % студентов экспериментальной группы опекунами являются родственники (бабушка, дядя, брат и пр.). Лишь у 29% студентов опекуны – не родственники. Респонденты на период обучения в колледже по месту проживания распределились на два равнопредставленных направления: это проживание в общежитии колледжа, и проживание на съемной квартире.

В дополнительной беседе со студентами было выяснен характер взаимоотношений в приемных семьях с точки зрения опекаемых. В основном, а это у 83% респондентов, отношения в семье доброжелательные, открытые, помогающие.

В результате диагностики эмоционального интеллекта было выявлено преобладание у большинства респондентов экспериментальной группы (студенты из приемных семей) среднего уровня выраженности эмоциональной осведомленности. Это предполагает среднюю способность студентов наблюдать изменение своих чувств, анализировать как отрицательные, так и положительные эмоции, понимать источник их возникновения и проблемы, которые их спровоцировали. Полученная таким образом информация о своих истинных чувствах служит источником знания о том, как поступать в жизни и лучше управлять происходящими событиями. Однако, возможно, проявляется у данных студентов не всегда.

Выявился низкий уровень управления своими эмоциями. Для студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характерна тенденция к "застреванию" на отрицательно окрашенных переживаниях после неожиданных огорчений, заикливанию на негативных эмоциях по поводу случившихся неприятностей. Недостаточно выраженный самоконтроль над своими чувствами в конфликтных ситуациях.

Также низким уровнем выраженности представлена шкала «Самомотивация», что показывает склонность респондентов экспериментальной группы испытывать затруднения при необходимости произвольно управлять своими эмоциями, входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности, отбрасывать негативные чувства, вызывать у себя широкий спектр положительных эмоций, действовать в соответствии с запросами жизни.

Характерен средний уровень способности личности студентов к эмпатии - постижению эмоциональных состояний другого человека, проникновению в его внутренний мир, пониманию его переживаний, мыслей, чувств. Эмпатия проявляется в форме сопереживания тех же самых чувств, которые испытывает другой, а также в форме сочувствия - склонности эмоционально отзываться на чувства другого.

Низкий уровень способности к распознаванию эмоций других людей отражает тенденцию к неадекватности реагирования на настроения, побуждения и желания других людей. Не выражено умение воздействовать на эмоциональное состояние окружающих, успокаивать их, улучшать их настроение, советовать по вопросам отношений между людьми, помогать другим использовать их побуждения для достижения личных целей.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта, следовательно, у основной части респондентов данной группы находится на низком уровне.

Таким образом, у большинства респондентов экспериментальной группы было выявлено преобладание низкого уровня выраженности таких составляющих эмоционального интеллекта, как: «Управление своими эмоциями», «Самомотивация», «Распознавание эмоций других» и «Интегративный уровень эмоционального интеллекта». Средний уровень выраженности является доминирующим по шкалам «Эмоциональная осведомленность», «Эмпатия».

У респондентов контрольной группы (студенты из семей с биологическими родителями) выявлено преобладание низких значений по шкале «Управление своими эмоциями». По остальным шкалам выявлено преобладание средних значений.

Высокие показатели интегративного уровня эмоционального интеллекта не выявлены ни у одного респондента ни из экспериментальной, ни из контрольной группы.

Для выявления статистически значимых различий показателей эмоционального интеллекта экспериментальной и контрольной групп был применен U-критерий Манна-Уитни. Сравнительный анализ показал, что результаты контрольной группы превосходят результаты экспериментальной группы по таким шкалам, как «Эмоциональная осведомленность», «Управление своими эмоциями», «Самомотивация», «Эмпатия», «Интегральный уровень

эмоционального интеллекта» ($p \leq 0,01$). Таким образом, по данным методики диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла, уровень эмоционального интеллекта выше у студентов из семей с биологическими родителями, по сравнению со студентами из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Студенты из семей с биологическими родителями лучше способны понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

На основании полученных результатов необходимо разработать рекомендации по развитию эмоционального интеллекта у студентов медицинского колледжа из приемных, опекаемых семей.

Список источников:

1. Андреева И. Н. *Азбука эмоционального интеллекта*. -СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 212 с.
2. Гаджибабаева Д.Р. *Сравнительный анализ эмоционального интеллекта подростков, проживающих в семье и в интернате // Актуальные проблемы психологического знания. № 3 (24). 2012. С. 63-67.*
3. Дубровина И.В. *Психологическое развитие воспитанников детского дома*. М.: Педагогика, 2013. 264 с.
4. Лесина Е.А. *Приемная семья для ребенка и ребенок для приемной семьи // Социальная педагогика. № 3. 2015. С. 78–84.*
5. Ломакина Н. М. *Психологические, когнитивно-личностные особенности приемных детей и их адаптация в семье // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. № 6. 2017. С. 131-137.*
6. Снегирева Е.С., Сазонова В.Н. *Особенности эмоционального интеллекта детей из приемных семей // Известия ВГПУ, №4 (285), 2019. с. 250-253.*
7. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. М.: Концептуал, 2016. 320 с.

ОЦЕНКА РИСКА АСОЦИАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются различные аспекты асоциальности подростков в контексте проблем молодежной политики. Намечены две основные траектории развития асоциальности – криминализация и радикализация. Также описаны различные факторы риска и существующие практики профилактики указанных явлений. Внимание уделено существующим инструментам оценки риска, а также данным, касающимся социально-перцептивным и поведенческим аспектам риска асоциальности подростков в РФ.

Ключевые слова: криминализация, радикализация, факторы риска, подростки, семья, социальная перцепция, агрессивность.

Abstract: The article is dedicated to various aspects of adolescents' asocial behavior in the context of youth policy issues. Two main trajectories of the development of asociality are outlined - criminalization and radicalization. Various risk factors and existing practices for the prevention of these phenomena are also described. Attention is given to existing risk assessment tools, as well as data relating to various aspects (socio-cognitive and behavioral) of adolescents' asocial behavior in the Russian Federation.

Keywords: criminalization, radicalization, risk factors, adolescents, family, social cognition, aggressiveness.

Забота о благополучии молодого поколения – ключевая задача молодежной политики различных государств. Молодежная политика в различных государствах, в первую очередь, направлена на необходимость сокращения издержек и потерь для страны в связи с проблемами, связанными с социализацией молодых людей и интеграцией их в единое экономическое, политическое и социокультурное пространство [1]. Различные явления асоциальности подростков и молодежи могут возникать в процессе социализации и, зачастую, свидетельствовать о нарушении указанного процесса. Диапазон различных проявлений подростковой и молодежной асоциальности крайне широк – от агрессии и враждебности до вовлеченности в различные асоциальные группы.

Крайними формами агрессивности и враждебности, которая понимается как субъективный компонент готовности к агрессии, могут стать явления вовлеченности подростков и молодежи в асоциальные сообщества и криминальную активность. Под асоциальными сообществами мы имеем ввиду, в первую очередь, подростково-делинквентные сообщества («gangs» в зарубежной литературе) и экстремистские сообщества и группировки. Именно

научно-обоснованная профилактика вовлеченности в указанные группы и разработка стратегий интервенции должны являться одними из ключевых «векторов» как молодежной политики, так и профилактики различных видов асоциальности в рамках образовательной деятельности и различных видов социальной работы. Многие факторы риска асоциальности подростков и молодежи сами по себе, взятые в отдельности, зачастую обуславливают только различные проявления агрессивного поведения, которые могут быть зачастую проинтерпретированы как нормативные. Однако, «накопленный эффект» различных факторов риска зачастую обуславливает системные изменения в траектории социализации подростка.

К ключевым факторам риска вовлечения в подростково-делинквентные сообщества (gangs) относятся (подробнее –[2]):

1. референтная группа сверстников - наличие друзей и знакомых в криминальном мире [6, 7];
2. низкая родительская вовлеченность в жизнь ребенка и низкий контроль со стороны взрослых, наличие установок, оправдывающих асоциальное поведение [9,10];
3. наличие травмирующих событий [16];
4. возраст 12 лет – высокая вероятность вовлечения и наиболее «чувствителен» для своевременного вмешательства [18]

Иная траектория асоциальности связана с развитием установок, оправдывающих применение насилия. Данный процесс обозначается как «радикализация». «Радикализм» понимается как фундаментальная альтернатива общественной позиции status quo, которая воспринимается как неприемлемая [20]. Термин «Воинствующая радикализация» (violent radicalisation) концептуализирует ситуации, в которых экстремистские установки уже являются сформировавшимися и выражаются в готовности в применении насилия для отстаивания политических позиций [20].

К ключевым факторам риска молодежной радикализации относятся [12]:

1. острое переживание дискриминации и социальной отчужденности;
2. знакомство с экстремистской идеологией;
3. вовлечение в коммуникацию с представителями радикальных сообществ;
4. наличие убеждения в том, что применение насилия может быть оправдано для достижения идеологических целей.

Иными словами, формулировка и научное обоснование факторов риска формирует ключевые практики профилактики рассматриваемых явлений. К ключевым практикам профилактики криминализации подростков и молодежи относятся [8]:

1. Универсальные программы по предотвращению насилия в школе (Universal School-based Youth Violence Prevention)

2. Подходы, направленные на развитие навыков родительства и формирование культуры детско-родительских отношений (Parenting Skill and Family Relationship Approaches)
3. Программы вмешательства, нацеленные на работу с семьями (Intensive Family-focused Approaches)
4. Работа с сообществом (Policy, Environmental and Structural Approaches)
5. Уличная работа и мобилизация сообщества (Street Outreach and Community Mobilization)
6. Раннее сопровождение (Early Childhood Home Visitation)

Отметим, что три из указанных выше инициатив связаны с работой с семьей и поддержкой семьи. В различных странах функционируют научно обоснованные программы поддержки семейного воспитания, эффективность которых распространяется и на профилактику агрессии и асоциальности в подростковом возрасте. Иное направление – работа с сообществом. Данное направление является ключевым в вопросах профилактики радикализации.

Профилактика радикализации молодежи осуществляется посредством различных инициатив. Так, например, создание безопасных сред для обсуждения молодежью ключевых вопросов, касающихся отношения к экстремизму и проблем, относящихся к более широким контекстам – ключевой тип практики, реализуемой на индивидуальном уровне. На уровне сообщества ключевым трендом в вопросах профилактики экстремизма становится концепция «устойчивости», «жизнестойкости» сообщества («resilience»), в рамках которой подчеркивается необходимость совместной работы государственных органов, гражданского общества и предприятий в целях предотвращения, обработки, сдерживания и устранения угроз.

Профилактика онлайн-рисков радикализации осуществляется посредством следующих практик [5]:

- Альтернативные нарративы (Alternative/counter narratives) - противостояние экстремистской риторике посредством тиражирования ценностей либерального сообщества и важности политического плюрализма («RedirectMethod»).
- Формирование медиа- и информационной грамотности (Media and Information Literacy) - «PEACEapp»[19], «MIL CLICKS»[17].

Оценка рисков асоциальности является ключевым моментом реализации инициатив в сфере профилактики асоциальности. Рассмотрим инструменты, с помощью которых осуществляются оценка рисков девиантности подростков в различных странах. Отметим, что в рассмотрение попадут инструменты, так или иначе «встроенные» в принятие политических решений.

Так, например, в рамках The Korea Youth Risk Behavior Web-based Survey (KYRBS), использован комплекс индикаторов, охватывающих различные аспекты жизни подростков (как риски, так и защитные факторы) [15]. В частности, речь идет об употреблении табака и алкоголя, физической активности, особенностях пищевого поведения, вопросах психического здоровья (mental health), а также наличия хронических заболеваний. Также оцениваются параметры умения соблюдать гигиену, особенности сексуального поведения, наличие/отсутствие интернет-зависимости, опыт переживания насилия (отметим, что данная переменная операционализована через опыт обращения к врачу для ликвидации последствий виктимизации). Вкупе с указанными параметрами фиксируется социально-демографическая информация [15].

В практике реализации Youth Risk Behavior Survey (США) используются следующие индикаторы: опыт хранения и употребления оружия, опыт совершения насилия, переживания виктимизации (в том числе школьного буллинга), опыт переживания суицидальных идеаций, а также опыт употребления ПАВ (табака, алкоголя и наркотиков) [14]

В настоящее время значительную популярность среди мирового экспертного сообщества набрал проект ISRD (International Self-Report Delinquency project) в реализации которого в настоящий момент участвует 41 страна (подробнее -<https://web.northeastern.edu/isrd/isrd3/>)[13]. Рассмотрим подробнее используемый в данном проекте инструментарий. Опрос содержит восемь базовых блоков: Персональные вопросы (Some questions about yourself), вопросы о семье (About your family), о школе (About your school), блок, посвященный опыту переживания виктимизации (Some bad things that may have happened to you), о свободном времени и сверстниках (About leisure time and your peers), оценка гипотетических ситуаций с точки зрения других людей (What would other people think ...), блок об опыте совершения правонарушений (About things young people sometimes do), представления о допустимости правонарушений (What do you think about the following?). Также есть оцениваются дополнительные блоки, касающиеся конкретизации опыта переживания виктимизации, группы сверстников.

Также, в частности, в рамках исследования ISRD3 впервые наравне с тенденциями совершения различных видов правонарушений было оценено отношение и доверие к институту полиции в ряду стран (в частности, Франция, Германия, Нидерланды, Соединенное Королевство и США) [11]. Блок был использован только в указанных странах и только среди респондентов девятиклассников. В рамках данного блока содержится 8 вопросов, касающихся доверия представителям полиции и готовности обратиться в полицию в случае возникновения различных ситуаций.

Рассмотрим конкретнее некоторые блоки рассматриваемого инструмента. В блоке «Some questions about yourself» содержится 15 вопросов, касающихся социально-демографических показателей респондентов, СЭС семьи, религии, а также роли родителей в воспитании, воспринимаемой с точки зрения ребенка. Блок «About your family» содержит 23 вопроса, разбитые на 4 группы:

- Восприятие родителей (4 утверждения)
- Частота совместных семейных ужинов (1 утверждение)
- Коммуникация с родителями (12 утверждений)
- Негативные события семейной жизни (6 утверждений)

Блок «About your school» содержит 14 вопросов, касающихся таких аспектов как идентификация со школой и ощущение безопасности в образовательном учреждении, отношение с любимым учителем и значимость его мнения, опыт прогулов уроков, воспринимаемая успеваемость, опыт повторного обучения в одном и том же классе, планы после завершения школы

Блок «Some bad things that may have happened to you», касающийся виктимизации содержит 7 утверждений, относительно которых задается вопрос, случилось ли подобное с респондентом и с какой частотой за последние 12 месяцев (частота вписывается респондентом самостоятельно). В рамках блока рассматриваются гипотетические ситуации, касающиеся вымогательства, физического насилия (побоев), кражи, дискриминации (в форме физического насилия) по расовому/религиозному/языковому или иному признаку, издевательств в интернете, семейного насилия. Последний показатель оценивается через опыт переживания физических наказаний. Респондентам задают 2 вопроса, один касается шлепков и подзатыльников, другой – побоев с использованием различных предметов. Каждое из указанных утверждений сопровождается дополнительным вопросом, касающимся частоты указанных явлений за 12 месяцев и частоты обращения в полицию.

Блок «About leisure time and your peers» содержит 22 утверждения, посвященные оценке специфики проведения досуга подростков. В данный раздел входят вопросы, касающиеся того, какие виды активности предпочитают в качестве досуга, оценка специфики их круга общения, в частности, в данном блоке есть пул вопросов, касающихся проявлений девиантности среди знакомых и друзей. К проявлениям девиантности относятся: употребление наркотиков, воровство, незаконное проникновение на частную собственность, угрозы с применением оружия, физическое насилие, в т.ч. с использованием оружия.

В рамках блока «What do you think about the following?» оценке подвергаются представления респондентов, касающиеся допустимости совершения девиантных поступков и совершения насилия. Также в рамках данного блока оцениваются воспринимаемые характеристики локального сообщества и территории, в которой проживает респондент. Первые 7 вопросов

касаются оценки допустимости различных девиантных поступков (ложь, «одобрение» дискриминации, намеренная порча имущества, видеопиратство, воровство, незаконное проникновение с целью похищения, побои, применение оружия с целью получения выгоды). В рамках следующих трех вопросов респондентам предлагаются гипотетические ситуации, в рамках которых их просят представить отношение их близкого друга, учителя и родителя к различным ситуациям (воровство, физическое насилие, арест при совершении преступления). Очередные 10 вопросов посвящены готовности к рисковому поведению. Последние 12 вопросов в рамках данного блока посвящены воспринимаемым характеристикам локального сообщества и территории, в которой проживает респондент.

Центральный блок «About things young people sometimes do» посвящен оценке опыта совершения девиантных поступков. Респонденты указывают как сам факт совершения, так и частоту за последние 12 месяцев. Оценке подвергаются такие проявления как рисование граффити в неразрешенных местах (стены, поезда, автобусы, метро), нанесение вреда общественной собственности (автобусная остановка, окно или сидение в транспорте), воровство в магазине, проникновение в здание с целью воровства, воровство велосипеда, воровство мотоцикла или машины, воровство чего-либо из машины, воровство у другого человека с применением угроз или находящегося в беспомощном состоянии, ношение оружия (нож, пистолет или цепь), участие в групповой драке на стадионе, улице или другом общественном месте, нанесение вреда с применением оружия, нелегальная загрузка контента из интернета, продажа наркотиков или содействие в продаже наркотиков другому лицу, нанесение вреда животному.

На основе обзора существующих инструментов оценки рисков асоциальности и девиантности можно сделать вывод о том, что ключевыми аспектами оценки выступают:

- Социально-демографические аспекты
- Отношение к социальным институтам (семья, полиция)
- Специфика сообществ, в которых существует подросток или молодой человек (семья, школа, сверстники)
- Опыт совершения агрессии и правонарушений

Рассмотрим исследования, выполненные под руководством А.А.Реана, описывающие актуальную ситуацию, касающуюся социально-перцептивных и поведенческих аспектов асоциальности подростков в РФ.

В статье [4] приводятся результаты исследования, целью которого являлось изучение социально-перцептивных представлений подростков о таких социальных группах, как родители, одноклассники, учителя, полицейские и чиновники. В результате исследования установлено, что

социально-перцептивные портреты различных социальных групп в восприятии респондентов из общей выборки и выборки учащихся школ для лиц с асоциальным поведением выглядят достаточно согласованно. Отец и мать получают в описании респондентов исключительно положительные характеристики. Однако, матери асоциальных подростков, вероятно, имеют ряд поведенческих особенностей, что отражается в несколько большей вероятности употребления некоторых негативных дескрипторов. В частности, характеристики «равнодушный». О том же свидетельствует и «перемещение» дескриптора «авторитетный» из социально-перцептивного портрета отца в образ матери у учащихся с асоциальным поведением. Одноклассники характеризуются обеими группами респондентов с использованием как положительных, так и отрицательных дескрипторов, отражающих, на наш взгляд, типичные проблемы и характерные особенности подросткового возраста. Учителя характеризуются через набор профессиональных качеств, типичных для данной профессии. Полицейские и чиновники получили крайне негативные характеристики в ответах респондентов. Актуальным является вопрос: связано ли это с проявлением социальной стереотипизации, правового нигилизма и подросткового негативизма, либо же это отражает реально существующие общественные явления и проблемы [4].

В статье [3] предпринята попытка теоретико-эмпирического обоснования необходимости рассмотрения агрессивности подростков в контексте проблемы социально-экономического неравенства. В рамках исследования установлено, что различия в показателях агрессивности в контексте культурного капитала отражаются преимущественно на «субъективных» аспектах агрессивности (обида, чувство вины), а также общего показателя агрессивности в контексте социально-экономического статуса семьи. Различные уровни готовности к физической агрессии указывают респонденты из семей, в которых работают только отец или только мать.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семейная ситуация, а точнее, как ее воспринимаемые характеристики, так и положение в системе социально-экономических «координат» является одним из ключевых параметров оценки риска подростковой асоциальности и девиантности.

Список источников:

1. Алексеев С. В. Молодежная политика в Европе и России (сравнительный анализ) // Проблемы постсоветского пространства. – 2017. – Т. 4. – №. 1. – С. 49-56.
2. Реан А. А., Коновалов И. А. Проблема вовлеченности детей и подростков в криминальные субкультуры в зарубежных исследованиях // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2019. Т. 98. № 2. С. 193-207.
3. Реан А. А., Коновалов И. А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. 2019. № 1. С. 23-33.

4. Реан А. А., Коновалов И. А. Социально-перцептивный образ различных социальных групп в сознании подростков // *Социальная психология и общество*. 2018. № 2. С. 60-80.
5. Alava S., Frau-Meigs D., Hassan G. *Youth and violent extremism on social media: mapping the research*. – UNESCO Publishing, 2017.
6. Bjerregaard B., Smith C. Gender differences in gang participation, delinquency, and substance use // *Journal of Quantitative Criminology*. – 1993. – Т. 9. – №. 4. – С. 329-355.
7. Craig W. M. et al. The road to gang membership: Characteristics of male gang and nongang members from ages 10 to 14 // *Social Development*. – 2002. – Т. 11. – №. 1. – С. 53-68.
8. David-Ferdon C., Simon T. R. *Preventing Youth Violence: Opportunities for Action* // *Centers for Disease Control and Prevention*. – 2014.
9. Esbensen F. A., Deschenes E. P. A multisite examination of youth gang membership: Does gender matter? // *Criminology*. – 1998. – Т. 36. – №. 4. – С. 799-828.
10. Esbensen F. A., Huizinga D., Weiher A. W. Gang and non-gang youth: Differences in explanatory factors // *Journal of Contemporary Criminal Justice*. – 1993. – Т. 9. – №. 2. – С. 94-116.
11. Farren D. et al. Trust in the police and police legitimacy through the eyes of teenagers // *Minority Youth and Social Integration*. – Springer, Cham, 2018. – С. 167-192.
12. Gilpérez-López I. et al. An initial study on radicalization risk factors: Towards an assessment software tool // *2017 28th International Workshop on Database and Expert Systems Applications (DEXA)*. – IEEE, 2017. – С. 11-16.
13. *International Self-Report Delinquency Study*. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.northeastern.edu/isrd/isrd3/> (дата обращения 10.01.2020)
14. Kemal S., Sheehan K., Feinglass J. Gun carrying among freshmen and sophomores in Chicago, New York City and Los Angeles public schools: the Youth Risk Behavior Survey, 2007-2013 // *Injury epidemiology*. – 2018. – Т. 5. – №. 1. – С. 12.
15. Kim Y. et al. Data Resource Profile: The Korea Youth Risk Behavior Web-based Survey (KYRBS) // *International journal of epidemiology*. – 2016. – Т. 45. – №. 4. – С. 1076.
16. Maxson C. L., Whitlock M. L. Joining the gang: Gender differences in risk factors for gang membership // *Gangs in America*. – 2002. – Т. 3. – С. 19-36.
17. MIL CLICKS. – [Электронный ресурс].- URL: <https://en.unesco.org/milclicks> (дата обращения 08.11.19)
18. Pyrooz D. C., Sweeten G. Gang membership between ages 5 and 17 years in the United States // *Journal of Adolescent Health*. – 2015. – Т. 56. – №. 4. – С. 414-419.
19. PEACEapp. – [Электронный ресурс].- URL: <https://www.unaoc.org/what-we-do/projects/peaceapp/> (дата обращения 08.11.19)
20. Schils N., Verhage A. Understanding how and why young people enter radical or violent extremist groups // *International Journal of Conflict and Violence (IJCIV)*. – 2017. – Т. 11. – №. 1. – С. 473.

Коновалова А. М., Бабаева Т. С.

**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА СЕБЯ КАК МАТЕРИ У ЖЕНЩИН С
ОПЫТОМ НЕВЫНАШИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ**

Аннотация: В современном мире все острее встает проблема бесплодия и, в частности, увеличивается количество женщин с опытом невынашивания беременности. Наличие в опыте женщины проблем с беременностью, фрустрация ее потребности стать матерью сказываются на формировании у нее материнства и образа себя как матери, что в дальнейшем может привести как к внутриличностным проблемам женщины, так и к искажению воспитательных практик и детско-родительских отношений в отношении будущего ребенка. В статью приведены результаты исследования особенностей образа себя как матери у женщин с опытом невынашивания беременности (n=30) в сравнении с женщинами, не имеющими опыта беременности (n=30), и с женщинами, воспитывающими детей (n=30). Показано, что для женщин с опытом невынашивания беременности характерным является в целом более выраженное положительное отношение к материнству в целом и отношение к себе как к будущей матери по сравнению с другими группами женщин.

Ключевые слова: материнство, образ себя как матери, невынашивание беременности.

Abstract: In the modern world, the problem of infertility is becoming more acute and, in particular, the number of women with experience of miscarriage is increasing. The presence of women experience pregnancy, frustration of her need to become a mother affect the formation of her motherhood and self-image as a mother, which may further lead to personal problems of women and to distort educational practices and parent-child relationship. In the article the results of research of features of self-image as a mother in women with experience of miscarriage (n=30) compared with women without pregnancy experience (n=30) and women with children (n=30). It is shown that women with experience of miscarriage are characterized by a generally more pronounced positive attitude to motherhood and attitude to themselves as a future mother in comparison with other groups of women.

Keywords: motherhood, self-image as a mother, miscarriage.

В настоящее время все большее внимание исследователей привлекают вопросы исследования родительства, а также его частного аспекта – материнства. В современной психологии материнство рассматривается как особый вариант, особая форма самореализации женщин. Материнство проявляется в потребности женщины быть матерью, заниматься воспитанием ребенка, а также способствовать полноценному его развитию. На данный момент назрела необходимость осуществления комплексных психологических исследований, направленных на определение психологической специфики

материнства, так как данная сфера в настоящее время испытывает проблемы методического, теоретического, а также практического характера.

В последнее время супружеские пары все чаще сталкиваются с такой проблемой как бесплодие. Увеличивается количество женщин с опытом невынашивания беременности [2, 3]. Данное исследование посвящено особенностям образа себя как матери у женщин с опытом невынашивания беременности.

В данном исследовании было использовано две методики:

1. «Незаконченные предложения» (Сакс-Леви, мод. А.Г. Долгих, 2018) [1].
2. Метод семантического дифференциала (пространства, предложенные А.Г. Долгих, 2018) [1].

Выборку исследования составили 90 женщин, составляющих три группы исследования:

1 группа – 30 женщин с опытом невынашивания беременности по медицинским причинам в возрасте от 25 до 35 лет.

2 группа – 30 женщин в возрасте от 25 до 30 лет, не имеющих опыта беременности.

3 группа – 30 женщин, воспитывающих детей в возрасте не старше пяти лет.

Участницы исследования являлись пациентками УКБ № 4 г. Москвы.

Сначала приведем результаты диагностики с применением психодиагностического метода «Незаконченные предложения».

В ходе диагностики в целом по выборке (N = 90) было определено, что преобладающим типом отношения к материнству выступают нейтральное (32,2%), положительное (31,1%), а также амбивалентное (28,9%). Отношение к себе как к будущей матери носит положительный характер у 42,2% участников, у 42,2% участников – нейтральный, у 15,6% - амбивалентный. Также в выборке выявлены лица, которые имеют негативное отношение к материнству (7,8%).

Рассмотрим группы испытуемых по отдельности.

На основании результатов диагностического исследования для женщин, имеющих опыт невынашивания, характерным является выраженное положительное отношение к материнству как к целостному психологическому феномену (60%). Сходное отношение диагностируется у 13,3% женщин, которые не имели опыт беременности, а также у 20% женщин, которые имеют детей.

Амбивалентное отношение к материнству диагностируется у 40% женщин с невынашиванием, у 23,3% женщин без опыта беременности, а также у 33,3% женщин, которые воспитывают детей. Можно говорить о том, что эти женщины отмечают как наличие выраженных положительных аспектов и большое значение материнства, но также указывают и на определенного рода трудности, сложности и ограничения, связанные с ролью матери. В целом, можно говорить

о том, что ни одна из женщин с опытом невынашивания, которая принимала участие в исследовании, не имеет негативного отношения к материнству, но многие участники отметили наличие сложностей и трудностей в связи с принятием на себя роли матери. В ходе исследования было показано, что в целом нейтральный тип отношения к материнству проявляет 40% женщин, которые не имеют детей, а также 46,7% женщин, воспитывающих детей.

Выраженное негативное отношение к материнству имеют 23,3% женщин, которые не имеют опыта беременности. Эти женщины отмечали только ограничения, которые накладывают на жизнь роль матери, высказывали негативное отношение к ребенку.

Попарное сравнение групп респондентов с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни показало, что существуют значимые различия в восприятии материнства женщинами с опытом невынашивания беременности по сравнению с двумя другими группами женщин ($p < 0,01$).

Положительное отношение к себе как к будущей матери отмечается у 53,3% женщин, имеющих опыт невынашивания, 50% женщин без опыта беременности, а также 23,3% женщин, воспитывающих детей до 5 лет. Можно говорить о том, что эти женщины характеризуются уверенностью и сформированным положительным отношением к материнству и себе как к будущей матери, отмечая как внешние аспекты материнства, так и субъективное отношение к исполнению родительских обязанностей, как в эмоциональном аспекте, так и в поведенческом и когнитивном. То есть они отмечали не только субъективную значимость ребенка, но также и указывали на наличие необходимых умений, знаний и навыков, а также способность обеспечивать нормальное функционирование ребенка и его полноценное развитие.

Амбивалентный тип отношения к себе как к будущей матери отмечается у 46,7% женщин с опытом невынашивания, 50% женщин с отсутствием опыта беременности, а также 30% женщин с детьми. Эти женщины отмечают определенного рода проблемы, сложности и трудности с исполнением родительских обязанностей, а также места и роли матери в обеспечении полноценного функционирования ребенка и исполнения материнских обязанностей.

Нейтральный тип отношения к себе как к будущей матери отмечают 46,7% женщин, которые воспитывают ребенка до 5 лет.

Обобщая результаты психодиагностического исследования особенностей отношения к материнству у женщин на основании диагностики с использованием методики «Незаконченные предложения», можно сказать о том, что для женщин с опытом невынашивания беременности характерным является в целом более выраженное положительное отношение к материнству в целом и

отношение к себе как к будущей матери по сравнению с другими группами женщин.

При оценивании образа себя как будущей матери с помощью метода семантического дифференциала семантическими универсалиями этого образа как для всей выборки в целом, так и для выборки женщин с опытом невынашивания беременности являются прилагательные надежность, заботливость, ласковость.

В ходе сравнительного анализа семантических профилей образа себя как будущей матери было определено, что существуют значимые различия в показателях этого образа у участниц трех групп. Женщины с опытом невынашивания беременности в большей степени склонны характеризовать себя как более теплых, мягких, заботливых и гармоничных ($p < 0,05$), по сравнению с представителями двух других групп. Также они воспринимают образ себя как будущей матери как более легких, надежных, тревожных и ласковых, чем женщины без опыта беременности и материнства ($p < 0,05$).

Полученные в ходе исследования результаты могут быть объяснены выраженными различиями в восприятии ситуации беременности и материнства у участниц трех групп. Можно говорить о том, что участницы исследования, которые имеют опыт невынашивания беременности, характеризуются выраженными идеализированными представлениями о материнстве ввиду наличия проблем с беременностью и фрустрацией потребности стать матерью.

Список источников:

- 1. Долгих А.Г. Представления современной молодежи о предстоящем материнстве и отцовстве как компонент психологической готовности к будущему родительству. Дис. ... канд. психол. наук. М. 2018. 196 с.*
- 2. Захарова Е.И., Чуваева А.С. Психологический компонент «привычного невынашивания беременности» // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 1. С. 104–115.*
- 3. Хломов К.Д. Организация адаптационной и реабилитационной помощи беременным с риском невынашивания // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России». М. 2005. С. 425–426.*

Коржова Е. Ю., Безгодова С. А., Микляева А. В., Юркова Е. В.
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ «СЕМЕЙНЫЙ АПГАР» В
ИССЛЕДОВАНИИ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ КРОВНОЙ И
НЕКРОВНОЙ ОПЕКИ

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования, иллюстрирующие возможности и ограничения применения опросника «Семейный АПГАР» для изучения качества семейного функционирования семей кровной и некровной опеки.

Ключевые слова: опека, семейное функционирование, «Семейный АПГАР».
Abstract: The article presents the empirical results, which illustrate the opportunities and limitations of using the "Family APGAR" questionnaire to study the quality of family functioning in kinship and non-kinship care.

Key words: guardianship, family functioning, "Family APGAR"

Актуальность поиска методов, позволяющих получить надежные оценки различных характеристик семейных отношений в опекунских семьях, определяется качественными отличиями семейного функционирования, отличающими семьи, в которых проживает опекаемый ребенок (дети), от семей, в которых дети связаны с родителями кровным родством. «Отношенческие риски» в семьях кровной и некровной опеки весьма разнообразны, и их дифференцированная диагностика может требовать применения объемного комплекса психодиагностических методик, работа с которым может занять до нескольких часов времени как у опекунов, так и у опекаемых детей. В то же время, практика работы с опекунскими семьями показывает, что такой подход к диагностике семейных отношений в этом случае не всегда является продуктивным. Опекунские семьи в силу пристального внимания к их жизни со стороны социальных служб часто очень настороженно относятся к любым диагностическим мероприятиям и в большей степени склонны к социально-желательным ответам, в сравнении с семьями кровного родства. Это требует серьезной предварительной работы по установлению доверительного контакта с детьми и опекунами, что невозможно в условиях заполнения ими опросных бланков и предполагает личностно-окрашенную коммуникацию (например, в формате интервью). Помимо этого, заполнение больших опросников может особенно трудно даваться детям, астенизированным в связи с переживанием неблагоприятных жизненных обстоятельств, предшествовавших ситуации опеки (потеря родителей в физическом или социальном плане), а также в связи с адаптацией к условиям жизни в опекунской семье. Опекуны, в свою очередь, также могут испытывать затруднения в работе с большими опросниками, что характерно, в первую очередь, для пожилых опекунов, которых довольно много среди кровных опекунов. Все это в совокупности

требует использования психодиагностического инструмента, который позволял бы получить достоверные сведения о характере семейных отношений, будучи при этом максимально простым и компактным, требующим минимальных временных затрат.

Этими характеристиками обладает опросник «Семейный АПГАР», разработанный Габриелем Смилкштейном [15] в 1978 году и представленный на русском языке Т.А. Солохиной и Л.С. Шевченко [2] в 2008 году. Опросник включает пять вопросов, отражающих такие параметры семейных отношений, как «адаптивность» (adaptability), «партнерство» (partnership), «рост» (growth), «эмоции» (affection) и «решение проблем» (resolve). Каждый из этих параметров оценивается по 3-балльной шкале («почти всегда» – 2 балла, «иногда» – 1 балл, «почти никогда» – 0 баллов). По аналогии со шкалой АПГАР, применяемой для оценки состояния новорожденных, результаты семейного АПГАРа интерпретируются следующим образом: 7–10 баллов указывают на высокое качество семейного функционирования, 4–6 баллов – на наличие затруднений в семейном функционировании, требующих тактической помощи специалистов, 0–3 балла – на наличие серьезных проблем, требующих немедленного вмешательства.

В основе анализа качества семейных отношений с помощью опросника «Семейный АПГАР» лежит подход к изучению отношений в семье с позиции оценки их функциональности – дисфункциональности, который позволяет рассматривать семью как систему, объединяющую людей, взаимоотношения которых формируются через кровные узы, усыновление, опеку или брак и развиваются на основе эмоциональных связей между ними [5]. Функциональная семья способствует поддержанию и укреплению физического и психологического благополучия входящих в нее людей, тогда как семейная дисфункциональность, напротив, создает предпосылки для снижения их благополучия в физическом и психологическом аспектах.

Если первые исследования семейного функционирования, выполненные в этой парадигме, акцентировали внимание на возможных рисках, сопряженных с теми или иными семейными дисфункциями, то, начиная с последней четверти XX века, внимание исследователей и практиков сосредоточилось на поиске инструментов, позволяющих увидеть сильные стороны и потенциальные возможности семьи для обеспечения поддержки всех ее членов в преодолении трудностей, росте и развитии.

Для функциональных семей характерна четкая и прямая коммуникация, определенность семейных ролей, соблюдение границ каждого члена семьи и одновременно способность решать проблемы, используя ресурсы солидарности и сплочения. Семейная система достигает функциональности благодаря взаимодействию следующих процессов: 1) интеграция, обеспечивающая чувство семейного единства посредством интернализации уважения, интереса и

любви членов семьи друг к другу, разделения общих ценностей и убеждений; 2) индивидуализация, позволяющая членам семьи выстраивать личностную идентичность благодаря такому взаимодействию с другими членами семьи, которое способствует продуктивному исполнению семейных ролей, развивая тем самым способности и формируя новые возможности; 3) поддержка, формирующая ощущение защищенности и возможности развития в разных сферах жизни; 4) трансформация, включающая в себя гибкое реагирование семейной системы на изменения личностного функционирования всех ее членов, а также на новые требования среды [5]. Функциональность семьи, таким образом, достигается благодаря балансу двух ее основных изменений: сплоченности и адаптивности. Оптимальная сплоченность определяется как возможность непротиворечиво удовлетворять как индивидуальные, так и групповые интересы, оптимальная адаптивность – как баланс между жесткостью и неопределенностью на основе общего понимания правил и ролей во внутрисемейных отношениях [13].

Сегодня в литературе имеются данные о том, что функциональность семейных отношений оказывает существенное влияние на становление личности в детском и подростковом возрасте, определяя широкий спектр позитивных эффектов развития, от эмоционального благополучия до академической успеваемости и просоциальности поведения [4]. В связи с этим становится очевидной необходимость разработки надежных инструментов оценки функциональности семейных отношений. Учитывая, что такой инструментарий часто применяется для диагностики семей, члены которых в силу своего возрастного, соматического, социального или психологического статуса бывают не готовы к заполнению больших опросников, он должен быть максимально кратким, но при этом давать информативные результаты. «Семейный АПГАР» в силу удобства применения сегодня широко используется в практике работы психологов и смежных специалистов в разных странах. Однако с первых дней появления этого опросника и по сей день продолжаются активные дискуссии в отношении его надежности и валидности.

С одной стороны, исследователями из разных стран получены сведения, характеризующие некоторые психометрические параметры опросника. Так, удовлетворительные результаты получены для испаноязычной версии опросника. В частности, перуанскими исследователями, проводившими апробацию методики «Семейный АПГАР» на материале обследования 256 мальчиков-подростков в возрасте 11-18 лет, показана достаточная внутренняя согласованность опросника (альфа Кронбаха 0,79), а также валидность шкалы (факторный анализ методом анализа главных компонент и ортогонального вращения Varimax позволил выделить единственный фактор с суммарной дисперсией 54 %). Колумбийские исследователи на выборке 91 школьника 11-17 лет также получили альфу Кронбаха 0,79 и единственный фактор,

объясняющий 55% дисперсии. На материале анализа результатов, полученной в разновозрастной выборке (1321 человек в возрасте 15-96 лет) полученная альфа Кронбаха составила 0,77, а суммарная дисперсия единственного фактора – 53 % [4]. Японскими исследователями подтверждена внешняя валидность опросника «Семейный АПГАР» путем сопоставления его результатов с данными, полученным по Шкале оценки адаптивности и сплоченности семьи (FACESKG IV) с помощью корреляционного анализа [19]. Данные, которые косвенно свидетельствуют в пользу внешней валидности опросника «Семейный АПГАР», получены и другими исследователями. Так, установлено, что суммарные значения «Семейного АПГАР» отрицательно коррелирует с показателями депрессии (на материале обследования пожилых китайцев, [9]) и стресса (взрослые женщины, проживающие в Польше, [18]) на фоне положительных взаимосвязей с качеством жизни (филлипинские взрослые пациенты с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, [8]).

С другой стороны, некоторые исследователи высказывают сомнения в релевантности сведений, получаемых с помощью опросника «Семейный АПГАР», характеристикам реальной семейной ситуации опрашиваемых.

Так, например, в масштабном исследовании, проведенном У. Гарднером и его коллегами, оценивалась степень совпадения данных, полученных с помощью опросника «Семейный АПГАР», с результатами наблюдения врачей, применявших опросник для скрининга семейной ситуации детей 4-15 лет, проходивших лечение в клиниках. В исследовании приняли участие 401 врач, проанализировавших более 22 тысяч случаев (в том числе повторных) посещения медицинских учреждений детьми. Врачи с помощью опросной карты оценивали степень выраженности у детей психосоциальных проблем, родители детей, в свою очередь, заполняли «Семейный АПГАР». Результат показали, что положительные оценки, полученные с помощью опросника «Семейный АПГАР», совпали с данными клинического опросника, использованного врачами, только в 31 % случаев на материале анализа первого посещения семьей медицинского учреждения и только в 43 % случаев – при повторных контактах семьи с врачом. Совпадение для отрицательных оценок составило около 75 % случаев [6]. Этой же исследовательской группой установлено, что только 21 % детей, у которых выявлен дефицит социальной поддержки, имели баллы, указывающие на неэффективное функционирование семьи по опроснику «Семейный АПГАР» [11]. Отсутствие сильных связей между показателями опросника «Семейный АПГАР» и оценками психосоциальных проблем детей врачами было установлено и другими исследователями [17]. На основании полученных данных исследователи делают вывод о том, что результаты опросника «Семейный АПГАР» не могут эффективно использоваться в качестве меры семейной дисфункции в условиях первичной медицинской помощи и ставят под сомнение его содержательную

валидность. В то же время, некоторые исследователи отмечают, что врачи не всегда в полной мере чувствительны к семейным дисфункциям пациентов и могут оценивать качество семейного функционирования недостаточно точно [10].

В отдельных исследованиях отмечается высокая подверженность результатов, полученных с помощью «Семейного АПГАРа», воздействию эффекта социальной желательности, что не позволяет получать с его помощью надежные сведения о качестве семейного функционирования в тех случаях, когда опрашиваемые занимают «оборонительную» позицию [7]. Вместе с тем, имеются сведения о достаточно высокой дифференцирующей способности опросника для оценки качества семейного функционирования подростками, проживающими в социальных учреждениях в силу семейных проблем, в сравнении с их сверстниками, живущими со своими родителями [14]. Показано, что эффективность применения опросника «Семейный АПГАР» может возрастать при условии адаптации формулировок входящих в него утверждений к возможностям респондентов; в частности, продемонстрирована продуктивность применения упрощенного варианта опросника при работе с детьми до подросткового возраста [3].

Учитывая, что «Семейный АПГАР» в силу своей компактности и относительной простоты используемых формулировок в наибольшей степени, в сравнении с другими опросниками, направленными на изучение семейных отношений, подходил для решения наших исследовательских задач и мог быть успешно использован в ходе интервью с опекунами (в том числе пожилыми) и опекаемыми детьми школьного возраста, он был включен в нашу исследовательскую программу. Вместе с тем, учитывая дискуссионный характер надежности результатов, получаемых с его помощью, на этапе, предшествующем интерпретации данных, была проведена оценка возможностей и ограничений применения опросника «Семейный АПГАР» для решения задачи выявления специфики семейного функционирования семей кровной и некровной опеки в сравнении с семьями, в которых родители и дети связаны кровным родством. Необходимость такого анализа, помимо прочего, была обусловлена некоторыми расхождениями в оригинальных формулировках утверждений и их переводах на русский язык, которые, будучи не слишком существенными, тем не менее, могли оказать влияние на результаты опроса: 1) I am satisfied that I can turn to my family for help something is troubling me (Уверен, что могу обратиться к своей семье, если меня что-то беспокоит); 2) I am satisfied with the way my family talks over things with me and shares the problems with me (Удовлетворен тем, как моя семья обсуждает со мной пути решения ее проблем); 3) I am satisfied that my family accepts and supports my wishes to take on new activities or directions (Удовлетворен тем, как семья поддерживает и одобряет мои желания создать что-то новое); 4) I am satisfied with the way my

family expresses affection, and responds to my emotions, such as anger, sorrow or love (Удовлетворен тем, как члены моей семьи выражают свои чувства и отвечают на мои); 5) I am satisfied with the way my family and I share time together (Удовлетворен тем, как вместе с семьей провожу досуг) [2; 16].

Для оценки надежности опросника на материале обследования 201 семьи, в которых воспитываются дети школьного возраста (7-17 лет), в том числе 56 семей кровной опеки, в которых опекунами детей являются их бабушки, 103 семьи некровной опеки и 42 семьи, в которых дети воспитываются кровными родителями, были описаны факторная структура пунктов опросника и степень их согласованности, а также (для детской выборки) были проанализированы взаимосвязи между результатами, полученными с помощью опросника «Семейный АПГАР» и проективной методики «Кинетический рисунок семьи». В ходе исследования респондентам предлагалось ответить на вопросы опросника «Семейный АПГАР» с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта для получения более вариативных ответов. «Кинетический рисунок семьи» оценивался с использованием 5-балльной шкалы двумя экспертами по следующим параметрам: «эмоциональный фон семейных отношений», «интегрированность ребенка в жизнь семьи», «психологическая близость – дистанция между членами семьи», «степень активности ребенка». Независимые экспертные оценки впоследствии сопоставлялись с помощью корреляционного анализа, который показал высокую степень совпадения оценочных рядов (значения коэффициента корреляции Спирмена r_s составили 0,68, 0,59, 0,70 и 0,54 соответственно). Оценки, по которым были обнаружены расхождения в оценочных листах экспертов, усреднялись. Все расчеты осуществлялись с помощью пакета статистических программ «Statistica 12.0».

Факторный анализ позволил подтвердить, что все пять пунктов опросника составляют единый фактор с достаточно высоким значением показателя суммарной дисперсии (69,0 % в выборке взрослых респондентов и 56,6 % в выборке опрошенных детей). Альфа Кронбаха составила 0,86 и 0,80 соответственно. В совокупности эти данные позволяют говорить о высокой внутренней согласованности пунктов опросника, которая нашла отражение в оценках и взрослых респондентов, и детей, независимо от их семейной ситуации.

Тем не менее, сравнивая результаты, полученные с помощью опросника «Семейный АПГАР» в разных группах (семьи кровной опеки, семьи некровной опеки, кровно-родственные детско-родительские семьи) мы получили несколько неожиданные результаты. Так, оказалось, что наиболее высокие оценки семейному функционированию дают опекуны и опекаемые дети в семьях некровной опеки (средние значения составили 22,01 и 21,85 соответственно), в то время как наиболее низкие оценки оказались характерны для кровно-родственных детско-родительских семей (19,93 и 19,47), а семьи

кровной опеки заняли промежуточное положение (19,94 и 20,86). Опираясь на наблюдения, полученные нами в ходе сбора эмпирических данных, мы предположили, что относительно высокие показатели по опроснику «Семейный АПГАР», полученные в опекунских семьях, являются результатом проявления эффекта социальной желательности, который не удалось преодолеть в полной мере даже в условиях личного контакта респондентов и интервьюеров.

В ходе интервью опекунские семьи неоднократно высказывали опасения о том, что результаты интервью могут быть переданы в органы опеки, и упоминание семьей каких-либо проблем может стать поводом для повышения степени контроля за функционированием семьи со стороны социальных служб, вмешательств с их стороны, вплоть до изъятия опекаемого ребенка из семьи. Склонность опекунских семей к сокрытию проблем или же их значительному смягчению при обсуждении со специалистами зафиксированы в литературе [12]. Опросный характер диагностики функциональности семейных отношений с помощью «Семейного АПГАРа» и очевидная направленность входящих в него пунктов, бесспорно, создают благоприятные предпосылки для того, чтобы респондент презентовал свою семейную ситуацию таким образом, какой он считает нужным. Отметим, что в кровно-родственных детско-родительских семьях эффект социальной желательности, безусловно, также мог проявляться, однако в ходе интервью опасения, связанные с раскрытием каких-либо семейных затруднений, практически не встречались, что позволяет предполагать, что эффект социальной желательности в этой выборки оказал влияние на результаты диагностики в меньшей степени.

Это предположение получило частичные подтверждения при сопоставлении результатов, полученных с помощью «Семейного АПГАРа» и «Кинетического рисунка семьи», на материале анализа детской выборки (программа интервью взрослых респондентов не включала проективного рисования). Сопоставляя данные, мы исходили из идеи о том, что продукты деятельности (в частности, рисунки) в меньшей степени подвержены воздействию эффектов социальной желательности [1]. В выборке детей, проживающих со своими родителями, были получены множественные положительные связи между показателями обеих методик ($0,31 \leq r_s \leq 0,46$), что позволяет констатировать высокую согласованность результатов, полученных с помощью «Семейного АПГАРа» и проективного рисования. В выборках детей, воспитывающихся в опекунских семьях, подобных связей в три раза меньше, а также несколько меньше их сила ($0,19 \leq r_s \leq 0,21$). Таким образом, в случае опекунских семей взаимосвязи между методиками также присутствуют, однако они носят не такой тесный характер, как в выборке детей, воспитывающихся в родительских семьях, что, на наш взгляд, указывает на проявление эффекта социальной желательности ответов на вопросы «Семейного АПГАРа» детей из опекунских семей. Об этом же косвенно говорит и тот факт, что примерно в

половине случаев отказа от рисования опекаемые дети формулировали наивысшие оценки функционирования семьи, в некоторых случаях выражая опасения, связанные со своей неосведомленностью о том, как будет интерпретироваться рисунок.

Вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что оценки семейного функционирования, полученные в результате анализа «Кинетического рисунка семьи», в выборке детей из семей кровной опеки в целом ниже, нежели в выборке опекаемых детей, не связанных с опекунами кровным родством (эмоциональный фон семейных отношений – 3,91 и 4,21* соответственно, психологическая близость / дистанция между членами семьи – 3,92 и 3,81, интегрированность ребенка в жизнь семьи – 3,78 и 3,92, степень активности ребенка – 3,34 и 3,65*; примечание: * – различия достоверны, $p \leq 0,05$). Учитывая аналогичное соотношение показателей по опроснику «Семейный АПГАР», можно предположить, что, несмотря на воздействие эффекта социальной желательности, его показатели в целом воспроизводят модальность оценок семейного функционирования в условиях сходства жизненной ситуации семьи, что позволяет признать допустимым сравнение с помощью «Семейного АПГАРа» характеристик семейного функционирования семей кровной и некровной опеки, однако делает нецелесообразным сопоставление результатов с данными, полученными в кровно-родственных детско-родительских семьях, функционирующих в принципиально иных социальных условиях. Отметим, что этот вывод опирается на результаты, полученные в детской выборке, но требует в будущем отдельной проверки на материале анализа семейного функционирования, представленного в оценках взрослых членов семьи (родителей и опекунов).

Таким образом, наш опыт свидетельствует о том, что семейный АПГАР может применяться для диагностики качества функционирования семей кровной и некровной опеки при условии учета социального контекста жизни семьи, оказывающего существенное влияние на результаты диагностики благодаря актуализации эффекта социальной желательности. Помимо этого, для повышения точности диагностики целесообразно использовать «Семейный АПГАР» в комплексе с другими психодиагностическими методами, в меньшей степени подверженными воздействию эффектов социальной желательности. В целом, применение «Семейного АПГАРа» как элемента беседы или интервью существенно предпочтительнее, чем использование его в рамках письменного опроса, поскольку в условиях личного контакта психолога с ребенком и его опекунами/родителями появляется больше возможностей для фиксации тех факторов, которые могут повлиять на точность диагностических результатов.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-013-00085.

Список источников:

1. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. *Графические методы в психологической диагностике*. М.: Дидакт, 1992. 256 с.
2. Солохина Т.А., Шевченко Л.С. *Семья и психическое расстройство: что может помочь семье в преодолении болезни? // Двенадцать лекций о психиатрии и психическом здоровье / под редакцией В.С. Ястребова*. М.: МАКС Пресс, 2008. С. 8-23.
3. Austin J. K., Huberty T. *Revision of the Family APGAR for Use by 8-Year-Olds // Family Systems Medicine*. 1989. Vol. 7 (3). Pp. 323-328.
4. Castilla H., Caycho T., Shimabukuro M., Valdivia A. *Perception of family functioning: psychometric analysis of Family APGAR Scale in adolescents in Lima // Propósitos y Representaciones*. 2014. Vol. 2 (1). Pp.49-78. DOI: 10.20511/pyr2014.v2n1.53
5. Friedemann M. *The framework of systemic organization: Thousand Oaks, CA: SAGE Publications*, 1995.
6. Gardner W., Nutting P. A. Kelleher K. J. et al. *Does the Family APGAR Effectively Measure Family Functioning? // Journal of Family Practice*. 2001. Vol. 50 (1). Pp. 19-25.
7. Gwyther R.E., Bentz E.J., Drossman D.A., Berolzheimer N. *Validity of the family APGAR in patients with irritable bowel syndrome // Family Medicine*. 1993. Vol. 25 (1). Pp. 21-25.
8. Lim A., Manching J., Penserga E. G. *Correlation between Family APGAR scores and health-related quality of life of Filipino elderly patients with knee osteoarthritis // International Journal of Rheumatic Diseases*. 2012. Vol. 15 (4). Pp. 407-413.
9. Lu C., Yuan L., Lin W., Zhou Y., Pan S. *Depression and resilience mediates the effect of family function on quality of life of the elderly // Archives of Gerontology & Geriatrics*. 2017. Vol. 71. Pp. 34-42. DOI: 10.1016/j.archger.2017.02.011
10. Mengel M. *The use of the family APGAR in screening for family dysfunction in a family practice center // The Journal of Family Practice*. 1987. Vol. 24 (4). Pp. 394-398.
11. Murphy J. M., Kelleher K., Pagano M.E. et al. *The family APGAR and psychosocial problems in children: a report from ASPN and PROS // The Journal of Family Practice*. 1998. Vol. 46 (1). Pp. 54-64.
12. O'Brien V. *The benefits and challenges of kinship care // Child Care in Practice*. 2012. Vol. 18 (2). Pp. 127-146.
13. Olson D.H. *Circumplex model of marital and family systems // Journal of Family Therapy*. 2000. Vol. 22. Pp. 144-167.
14. Shapiro J., Neinstein L. S., Rabinovitz S. *The Family APGAR: Use of a Simple Family-Function Screening Test with Adolescents // Family Systems Medicine*. 1987. Vol. 5 (2). Pp. 220-228.
15. Smilkstein G. *The family APGAR: A proposal for a family function test and its uses by physicians // The Journal of Family Practice*. 1978. Vol. 6 (6). Pp. 1231-1239.
16. Smilkstein G., Ashworth C., Montano D. *Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function // Journal of Family Practice*. 1982. Vol. 15. Pp. 303-311.
17. Smucker W.D., Wildman B.G., Lynch T.R. et al. *Relationship between the family APGAR and behavioral problems in children // Archives of Family Medicine*. 1995. Vol. 4 (6). Pp. 535-339.
18. Sprusińska E. *The Family APGAR Index: study on relationship between family function, social support, global stress and mental health perception in women // International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*. 1994. Vol. 7 (1). Pp. 23-32.

19. Takenaka H., Ban N. *The most important question in family approach: the potential of the resolve item of the family APGAR in family medicine // Asia Pacific Family Medicine. 2016. Vol. 15. Pp. 3. DOI: 10.1186/s12930-016-0028-9*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЬИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА УСПЕШНОСТЬ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация: Семья – это самая лучшая среда для развития любого ребенка. После появления ребенка с нарушением слуха, семейная система претерпевает ряд изменений, которые снижают ее потенциальные возможности. В результате чего страдает эффективность реабилитации ребенка с нарушением слуха. Возможность получения семьей своевременной психологической помощи могла бы исправить эту ситуацию.

Ключевые слова: семья, нарушение слуха, психологическая помощь, реабилитация.

Abstract: The Family is the best environment for the development of any child. After the birth of a child with hearing impairment, the family system undergoes a number of changes that reduce its potential. As a result, the effectiveness of rehabilitation of a child with hearing impairment suffers. The possibility of receiving timely psychological help could correct this situation.

Keywords: family, hearing impairment, psychological assistance, rehabilitation.

По данным ВОЗ на 2019 год, более 5% населения мира – 466 миллионов человек (432 миллиона взрослых людей и 34 миллиона детей) – страдают от инвалидизирующей потери слуха. По данным Минздрава в России проживает около 200 тысяч инвалидов по слуху и слабослышащих граждан. По оценкам экспертов, к 2050 году эти цифры увеличатся в два раза.

Медицина не стоит на месте. Благодаря аудиологическому скринингу новорожденных, имеется возможность диагностировать нарушение в раннем возрасте и своевременно оказывать помощь детям с врожденными патологиями. Первичный (органический) дефект (слух – по Л.С. Выготскому) помогают устранить технические устройства (слуховые аппараты, кохлеарные импланты, системы костной проводимости). Дефектологи, психологи, педагоги стараются скомпенсировать вторичные отклонения (речь, мышление, развитие личности и т.п.), возникающие как социокультурные последствия органического нарушения.

Успешность реабилитации и интеграции в общество лиц с нарушениями слуха зависит от многих факторов: причин, времени наступления и степени нарушения слуха, времени выявления нарушения, использования слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов, наличия систематических занятий со специалистами, дополнительных нарушений развития и т.д.

Одним из важных факторов, влияющим на развитие любого ребенка, является семья. При работе с детьми с нарушениями слуха, особенно когда мы говорим о раннем и дошкольном возрасте, семья становится решающим фактором. Именно родители, под руководством сурдопедагога, могут и должны заниматься со своим ребёнком, помогать ему и верить в его возможности [2].

Однако, прежде чем будет возможно оказание помощи ребенку с нарушением слуха, всем членам семьи приходится столкнуться с диагнозом и прожить определенные стадии принятия (шок, понимание, «защитное отрицание», принятие и конструктивные действия). Подробно об этом пишет в своих работах Е.И. Исенина [1]. К сожалению, в подавляющем большинстве ситуаций родители остаются с горем один на один, что существенно тормозит проживание каждого этапа, соответственно затягивается начало коррекционных занятий с ребенком.

В ситуации эмоционального напряжения или депрессивного состояния, как реакции на нарушение слуха, что часто бывает в слышащих семьях, родители не способны полноценно включиться в реабилитационный процесс. Беспокойство за будущее сказывается также на стиле воспитания, гиперопека со стороны взрослых препятствует адекватному развитию и социализации ребенка.

В семьях, где родители имеют нарушение слуха, психологическая ситуация гораздо спокойнее, но меньше мотивации для овладения устной речью и социализации в «мир слышащих».

Отдельным пунктом можно выделить сложности, возникающие во взаимоотношениях отца и матери. После известия о диагнозе ребенка, происходит искажение внутрисемейных отношений (особенно влияет на позицию отца), возможны нарушения в дальнейшем репродуктивном поведении родителей (боязнь заводить еще детей) [6] и т.п. Когда родители застревают на этапе поиска виновных, есть риск распада семьи. Исследователи (П.Д. Павленок, В.Д. Альперович и др.) отмечают, что уровень разводов в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями, достаточно высокий и составляет 50% (от общего числа семей). В этом случае, к проблемам семьи ребенка с ограниченными возможностями прибавляются трудности неполной семьи.

Братья и сестры также очень эмоционально переживают ситуацию рождения больного ребенка. А.А. Моисеева [3] описывает следующие реакции у условно здоровых сиблингов:

- ✓ чувство обиды и несправедливости, связанные с дефицитом родительского внимания,
- ✓ чувство одиночества, в ряде случаев даже неудобства, стыда и исключения со стороны своих сверстников,
- ✓ чувство вины и стыда за то, что сами здоровы,

✓ повышенное чувство ответственности за брата или сестру с ограниченными возможностями здоровья (могут брать на себя обязанности по уходу и т.п.) или наоборот полное отращение к оказанию помощи.

Особое беспокойство психологов вызывают признаки отстраненности, отгороженности от близких взрослых. Дети демонстрируют агрессию или наоборот полное подчинение, тревожность с одной целью – обратить на себя внимание родителей и других взрослых.

Потенциально наличие нескольких детей в семье может создать более благоприятные условия для успешной социализации ребенка с нарушенным слухом, но для этого все внутрисемейные отношения между взрослыми и детьми необходимо гармонизировать.

Появление глухого или слабослышащего ребенка затрагивает не только эмоциональное состояние семьи. В.В. Ткачева [5] описывает еще два уровня (кроме психологического) качественных изменений в жизни семьи, воспитывающей детей с нарушениями слуха. *Социальный* уровень включает сужение круга знакомых, ограничение контактов и отказ заводить новые знакомства. Затраты на лечение, занятия с сурдопедагогами, обслуживание слуховых аппаратов (СА) или кохлеарных имплантов (КИ) сказываются на социально-экономическом устройстве семьи. *Соматический* уровень связан с физическими и длительными эмоциональными переживаниями, что приводит к нарушению режима сна, потере аппетита, скачкам артериального давления, частым головным болям. На этом фоне у родителей появляются или усиливаются вегетативные и астенические расстройства, соматические заболевания. При этом невротическое состояние матери может провоцировать вторичные эмоциональные и поведенческие нарушения у ребенка.

Для того, чтобы адаптироваться и научиться всей семье жить в новых условиях требуется время и помощь со стороны. О необходимости использования семейно-центрированного подхода много пишут при разработке программ ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Но помощь психологов нужна и в случаях, когда проблемы со слухом начинаются и в более старшем возрасте.

К сожалению, в реальности семьи сталкиваются с катастрофической нехваткой специалистов даже в крупных городах России, не говоря уже о регионах. Просветительские функции психолога в ряде случаев вынужден брать на себя сурдопедагог, но провести полноценную психологическую консультацию с семьей он не может.

По нашему опыту, родители, в первую очередь матери, имеющие возможность обратиться за поддержкой к психологу, находятся в более ресурсном состоянии и способны эффективнее оказывать помощь своему ребенку.

О необходимости поддержки родителей по мере взросления детей говорит и пишет В.В. Ткачева [4]. На данный момент отсутствуют практические рекомендации для родителей относительно восполнения эмоциональных и физических сил, для избегания «эмоционального выгорания». Эти направления помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, являются наиболее востребованными в специальной психологии. Эмоционально стабильное состояние всех членов семьи позволяет создать необходимые условия для гармоничного развития ребенка с нарушением слуха.

Список источников:

1. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. - 80 с.
2. Леонгард Э.И. Я не хочу молчать! : опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард – Москва : Теревинф, 2008. – 144 с.
3. Моисеева А.А. Психологические проблемы сиблингов из семей, имеющих ребенка с ОВЗ // Психологическая безопасность личности в изменяющемся социуме. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2018. – С. 140-143
4. Ткачева В.В. Об итогах и перспективах развития направления психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья Материалы научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 154-160.
5. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии. –М.: Книголюб, 2007. –144 с.
6. Фокина Н. А. Специфика отношений родителей с детьми, имеющими нарушения слуха // Молодой ученый. — 2016. — №21. — С. 844-847. — URL <https://moluch.ru/archive/125/34857/> (дата обращения: 03.02.2020).

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: В статье дано обоснование разработки теоретических подходов к процессу развития воспитательного потенциала современной семьи с позиций системного и синергетического подходов; рассмотрены особенности воспитательного потенциала семьи с учетом феномена семейной самоорганизации и представлены структурные компоненты модели развития воспитательного потенциала семьи.

Ключевые слова: семья, взаимодействие с родителями, воспитательный потенциал семьи, системный и синергетический подход.

Abstract: The article substantiates the development of theoretical approaches to the process of developing the educational potential of the modern family from the positions of systemic and synergetic approaches; considers the features of the educational potential of the family, taking into account the phenomenon of family self-organization, and presents the structural components of the model of development of the educational potential of the family.

Keywords: family, partnership with parents, educational potential of the family, systemic and synergistic approach.

Анализ практики свидетельствует, что в условиях возрастающих требований общества к качеству исполнения всеми родителями своих воспитательных обязанностей, большому количеству родителей требуется дополнительная профессиональная поддержка в вопросах семейного воспитания. Современная семья не всегда успешно решает проблемы, связанные с реализацией воспитательной функции, что подтверждается данными федеральной службы государственной статистики: о количестве семей, находящихся в социально-опасном положении; о численности детей, родители которых лишены родительских прав; о числе преступлений совершенными несовершеннолетними.

Помимо крайних вариантов семейного неблагополучия, очень часто родители испытывают трудности в сложных ситуациях связанных с воспитанием детей в семье и не состоятельны в их решении без помощи специалистов. В современной ситуации развития технического прогресса, альтернативности политических взглядов, посягательств на внутренний мир человека информационно-коммуникативных и социальных сетей, современным родителям приходится готовить детей к жизни, к которой они не всегда готовы сами. Поэтому, неслучайно, родителям требуется поддержка специалистов,

обладающих компетентностью в сфере воспитания и подготовки ребенка в условиях новой социальной действительности.

Сегодня, так же, актуален акцент на развитии субъектности ребенка. Развитие и становление субъектности детей является ведущей идеей, объединяющей потребности образовательных учреждений и семьи. При этом, необходима поддержка субъектности самих родителей, их возможности и потребности занимать партнерскую позицию по отношению к социальным, общественным и государственным институтам, выступать заказчиками образовательных услуг и принимать на себя функции субъектов образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, перед педагогической наукой встает задача отойти от традиционного воздействующего подхода к работе с родителями и начать поиск качественно новых форм и методов партнерского сотрудничества с родителями с целью развития воспитательного потенциала семьи.

При этом, важно отметить, что новые информационно-коммуникативные возможности общества создают необходимые условия для развития воспитательного потенциала семьи в условиях открытого образовательного пространства, которое в ситуации усложняющегося мира и развития социальной культуры включает в себя не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.), но и другие элементы социальной и культурной среды (учреждения культуры, спорта, здравоохранения и социальной защиты, средства массовой информации, некоммерческие общественные организации, бизнес-структуры) при использовании их соответствующим образом.

Актуальность решения этой проблемы выдвигают задачу рассмотрения новых методологических подходов к последовательному анализу закономерностей и принципов развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве и определения психолого-педагогических условий для организации эффективного партнерского сотрудничества с семьей.

Теоретико-методологическим фундаментом обоснования концепции развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве в нашем исследовании является интеграция *системного и синергетического подходов*.

С позиций системного подхода важно рассматривать сущность следующих аспектов: *во-первых*, целостность семьи как социально-педагогической системы; *во-вторых*, феномен воспитательного потенциала семьи как совокупность взаимосвязанных компонентов; *в-третьих*, процесс развития воспитательного потенциала семьи как целостное явление с множеством элементов в совокупности отношений и связей между ними.

Системный подход предполагает, что семья является педагогической системой, признаками которой являются: целостность, стабильность,

открытость, способность к самоорганизации, саморазвитию, синтезогенезу. В целом, педагогическая система семьи складывается из следующих компонентов: цель, субъектов воспитания, социокультурная среда; педагогическое взаимодействие как средство воспитания; управление обеспечением жизнедеятельности семьи, как решающий фактор стабилизации состояния семьи как системы.

В соответствии с системной интерпретацией семья является живой системой, состоящей из независимых частей. Их взаимодействие обеспечивает такие свойства системы, которыми ни одна из частей не обладает. В то же время любые изменения в одной из частей семейной системы, влекут за собой изменения в других ее частях.

Системный подход в современной социальной педагогике, психологии и в смежных с ней областях определяет семейно-центрированный характер предоставления помощи. Проблема ребенка не может быть рассмотрена вне контекста семейных взаимоотношений, точно также, как и внутренние родительские проблемы решаются при включении в психотерапевтический процесс детей. Вследствие этого системный подход к проблеме развития воспитательного потенциала семьи, в современных условиях вносит значительное отличие от традиционного подхода к решению данной проблемы. Так, традиционно предполагалось, что повышение уровня воспитательного потенциала семьи происходит за счет формирования педагогической культуры родителей. Фактически, анализ литературы показывает, что можно говорить о тождественности процессов развития воспитательного потенциала семьи и формирования педагогической культуры родителей. Но, с точки зрения системного подхода, где дети являются активными субъектами семейной педагогической системы, мы считаем, что на развитие воспитательного потенциала семьи можно влиять, осуществляя педагогическое взаимодействие с детьми по формированию у них ценностного отношения к семье.

Придерживаясь данной позиции, необходимо рассматривать процесс развития воспитательного потенциал семьи не только как процесс воздействия взрослого на ребенка, но и как процесс взаимовлияния членов семьи друг на друга, поскольку, воспитывая детей, родители сами попадают под их воспитательное воздействие.

Также, системный подход (в совокупности с синергетическим подходом) и новые реалии образовательной теории и практики позволяют дать следующее определение феномена воспитательного потенциала семьи:

Воспитательный потенциал семьи - это открытая система социально-педагогической самоорганизации семьи, представляющая совокупность взаимосвязанных процессуальных (цель, содержание, методы, условия, результат) и содержательных (аксиологический, педагогический,

психологический, социокультурный) компонентов, объединенная функциональной целостностью и позволяющая целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации.

При этом, отметим, что каждый компонент воспитательного потенциала семьи оказывается взаимообусловлен и взаимозависим в своем влиянии на эффективность семейного воспитания.

Таким образом, системный подход в исследовании феномена воспитательного потенциала семьи требует применения принципа целостности, который предполагает: анализ структуры воспитательного потенциала семьи и выявление компонентов, поддающихся внешнему влиянию с целью их развития; анализ связей между основными компонентами воспитательного потенциала семьи, выделение системообразующих составляющих, влияющих на становление других компонентов.

Системный подход, безусловно, определяет и моделирование процесса организационно-педагогического управления развитием воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве. Теоретическая модель данного процесса представляет собой целостную, вероятностную систему открытого типа, адаптированную к условиям открытого образовательного пространства, состоящую из упорядоченной совокупности взаимосвязанных средств, методов и технологий необходимых для создания оптимального педагогического обеспечения процесса развития воспитательного потенциала современной семьи.

Модель развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве представлена нами единством следующих компонентов:

- 1) социальный заказ, определяющий согласованность социально-личностных потребностей);
- 2) концептуальный компонент, включающий в себя целевой и научно-методологический блок, а также ядро концепции (закономерности и принципы);
- 3) проектно-теоретический компонент, состоящий из нормативной и содержательной базы развития воспитательного потенциала семьи;
- 4) организационно-технологической компонент, содержанием которого является: социально-педагогическая среда, субъекты, методы, средства, формы, технологии, этапы развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве;
- 5) результативно-оценочный компонент, состоящий из критериев оценки развития воспитательного потенциала семьи, показателей уровней его развития и диагностических методик. [3]

Переходя к рассмотрению решения проблемы развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве с позиций

синергетического подхода, важно отметить, что, не смотря на широкое применение постнеклассической методологии в области решения проблем социально-педагогического характера, дискуссия о целесообразности использования данной методологии остается в современной науке не закрытой.

В частности, В.Л. Бенин полагает, что основные характеристики постнеклассической науки разработаны применительно к области естествознания и должны с осторожностью использоваться педагогической наукой. В то же время, на наш взгляд, воспитательный потенциал семьи – это особый объект исследования в педагогической науке, который можно соотнести с теми характеристиками постнеклассической методологии, тщательным образом проанализированными В.Л. Бениным в своем исследовании. [1]

Так же, обуславливая методологию нашего исследования синергетическим подходом, считаем целесообразным принимать во внимание точку зрения В.Г. Буданова, о том, что применение синергетики в исследовании социальных процессов ограничено в некоторых отношениях:

1. Удовлетворительно поняты, с точки зрения синергетики, могут быть только массовые процессы. Поведение личности, мотивы ее деятельности, предпочтения едва ли могут быть объяснены с ее помощью, так как она имеет дело с макросоциальными процессами и общими тенденциями развития общества. Она дает картину макроскопических, социо-экономических событий, где суммированы личностные решения и акты выбора индивидов. Индивид же, как таковой, синергетикой не изучается.

2. Синергетика не учитывает роль сознательного фактора духовной сферы, так как не рассматривает возможность человека прямо и сознательно противодействовать макротенденциям самоорганизации, которые присущи социальным сообществам.

3. При переходе на более высокие уровни организации возрастает количество факторов, которые участвуют в детерминации изучаемого социального события, в то время как синергетика применима к исследованию таких процессов, которые детерминированы небольшим количеством фактов. [2]

Наша позиция такова, что данные ограничения не касаются предмета настоящего исследования, поскольку развитие воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве является массовым явлением, детерминированным определенным кругом факторов, в котором трудно учитывать возможность отдельного человека противодействовать макротенденциям самоорганизации.

Исходя из этого, считаем, что при общем понимании актуальности постнеклассической методологии в решении социально-педагогических задач, проблемы развития воспитательного потенциала семьи в открытом

образовательном пространстве с позиций синергетического подхода в должной мере не рассматривались и требуют теоретических обоснований.

Анализ научных исследований дает возможность утверждать, что семья, являясь микросоциумом, ячейкой общества со своей уникальной и неповторимой структурой, связями, традициями принадлежит типу *самоорганизующихся* систем и в процессе жизнедеятельности постоянно саморегулируется и самосовершенствуется. Никто и ничто не может гарантировать раз и навсегда установленный порядок, организацию и управление в семье, поскольку семья, а соответственно и воспитательный потенциал семьи, ежеминутно подвергается воздействию извне всевозможных факторов общественных отношений (экономических, политических, социальных), производственных отношений (уровень урбанизации, безработица, экологические изменения и катаклизмы), внутренних факторов (эмоциональный микроклимат, взаимоотношения между супругами, детьми, болезни, материальный достаток и т.д.) следовательно, семья является образованием очень сложным, изменчивым и динамичным.

В связи с этим важно определить сущностные характеристики феномена семейной самоорганизации, который связан с пониманием семьи как самоорганизующейся системы и рассмотрен в трудах современных ученых [4, 5, 6].

В самом общем определении саморазвивающаяся система может быть рассмотрена как система, которая самостоятельно определяет цели своего развития и способы их достижения, изменяет свою структуру и другие параметры в процессе своего развития. Главным условием проявления способности семьи к семейной самоорганизации выступают принципы: опоры на собственные силы, понимаемой как развитие собственной инициативы, активности и энергии, как главную возможность полноценного функционирования семьи; и принцип активности семьи, дидактический смысл которого заключается в осознанном преодолении трудностей в плане жизнеобеспечения и воспитания детей, способов рациональных способов организации. При изменяющихся условиях семья способна менять свою внутреннюю активность. Это положение является важным для понимания проблемы развития воспитательного потенциала семьи, учтено при разработке определения воспитательного потенциала семьи, его содержательных компонентов и факторов, влияющих на его эффективное развитие и актуализацию.

В целом, исходя из основных признаков синергетики (*самоорганизация, открытость, нелинейность, неравномерность*), можно говорить о том, что идеи синергетики относительно развития воспитательного потенциала семьи приводят нас к следующим теоретическим положениям.

1. Развитие воспитательного потенциала семьи строится на основе

механизмов и процессов самоорганизации и саморазвития. Предпосылками для самоорганизации и саморазвития выступают: а) способность семьи вступать в широкие социальные связи с внешней средой и обмениваться с ней информацией; б) достаточная социально-педагогическая нестабильность семьи, приводящая к неравновесности ее социально-психологического статуса и степени реализации воспитательных возможностей, что в итоге становится условием и источником возникновения порядка; в) наличие множества различных вариантов создания условий для развития воспитательного потенциала семьи (как внутренних, так и внешних) и соответственно множество способов ответных реакций семьи (множество вариантов результативности) на внешние воздействия.

2. Кризисное, проблемное, неустойчивое состояние семьи и ее воспитательного потенциала, должно осознаваться не как безысходное состояние относительно реализации воспитательной функции семьей, а как возможность для поиска новых резервов семьи в решении собственных проблем, так как для жизнедеятельности саморегулирующихся систем и большое значение имеет не только устойчивость и необходимость, но и неустойчивость и случайность.

3. Социально-педагогическое сопровождение реализации воспитательной функции семьи должно основываться на учете уровня и особенностей воспитательного потенциала конкретной семьи и осознания тенденций его развития. При этом внешнее влияние необходимо гармонично согласовывать с внутренними условиями и компонентами семьи как социально-педагогической системы (целями, субъектами, управлением, видами деятельности и т.д.).

4. Замкнутость социально-педагогической системы семьи, оторванность ее от внешней поддержки и взаимодействия с другими социальными институтами недопустима, так как препятствует развитию воспитательного потенциала семьи, что в конечном итоге приводит к отрицательному результату выполнения семьей своей воспитательной функции.

5. Воспитательные процессы в семье зависят от множества факторов, существенно влияющих на этот процесс. С одной стороны, невозможно регламентировать многочисленные влияния на ребенка, формирующие у него определенные установки на отношения к различным группам людей. С другой стороны, процесс воспитания всегда будет нелинейным и асимметричным в силу постоянно меняющихся обстоятельств.

6. Синергетический подход позволяет рассматривать каждый субъект педагогического процесса (дети, воспитатели, родители) как саморазвивающиеся подсистемы, осуществляющие переход от развития к саморазвитию.

7. Соотношение управляемости и спонтанности при организации процесса развития воспитательного потенциала семей в открытом образовательном

пространстве может быть в полной мере реализовано с учетом особенностей синергетического подхода.

Таким образом, в нашем исследовании, основываясь на принципах системности и целостности синергетика делает акцент на изучение механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвивающихся структур, которой является семейная среда. Использование данной методологии на уровне социально-педагогической работы как профессиональной деятельности дает возможности повысить ее эффективность, так как специалисты работающие с семьей и знающие особенности системно-синергетического подхода способны взаимодействовать с семьей с учетом основных признаков самоорганизующихся систем: открытости, нелинейности, неравномерности и помочь родителям и другим членам семьи в ситуации бифуркации, направляя их по пути саморазвития индивидуальных и социальных ресурсов.

Список литературы:

1. Буданов В.Г. *Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: - 2007. — 232 с.*
2. Бенин В.Л. *Нужна ли педагогике постнеклассическая методология? //Образование и наука 2014. № 7, с 115*
3. Коробкова В.В. *Реализация концепции развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве //Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», №11-12, Москва, 2015г.*
4. Прокопьева М.М. *Семья как самоорганизующаяся социально-педагогическая система: моногр. / М.М. Прокопьева. – М.: РАО. ИПСР, 2002. – 198 с.*
5. Сабитова Г.В. *Развитие социально-педагогической поддержки семей с детьми в современных условиях / Г.В. Сабитова. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2008. – 128 с.*
6. Симакова Т.П. *Субъектная позиция семьи в открытом образовательном пространстве: моногр. / Т.П. Симакова. – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2011. – 236 с.*

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕГАТИВНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДОМА РЕБЕНКА

Аннотация: Проблема негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка является одной из наиболее значимых в современной психологической науке, поскольку с одной стороны в поведении воспитанников зафиксированы особенности поведения, препятствующие их ежедневной деятельности, последующей адаптации в современном мире, а с другой отсутствуют модели психолого-педагогической помощи, направленной именно на сглаживание или нивелирование негативных поведенческих реакций детей вследствие недостаточности научных данных о феномене негативных поведенческих реакций. Целью статьи является представление результатов исследования негативных поведенческих реакций воспитанников дома ребенка, базирующегося на проведенном теоретическом анализе, разработке и апробации психодиагностической методики. Исследование позволило констатировать качественное и количественное своеобразие негативных поведенческих реакций воспитанников дома ребенка. Материалы исследования могут быть использованы в ежедневной практической деятельности сотрудников домов ребенка.

Ключевые слова: негативные поведенческие реакции, дом ребенка

Abstract: The problem of negative behavioral reactions in pupils of the orphanage is one of the most significant in modern psychological science, since, on the one hand, the behavior of the pupils contains behavioral characteristics that impede their daily activities and subsequent adaptation in the modern world, and on the other, there are no psychological and pedagogical models assistance aimed specifically at smoothing or leveling negative behavioral reactions of children due to insufficient scientific data on nomen of negative behavioral reactions. The purpose of the article is to present the results of a study of negative behavioral reactions of pupils of a child's home, based on the theoretical analysis, development and testing of a psycho-diagnostic technique. The study allowed us to ascertain the qualitative and quantitative peculiarity of negative behavioral reactions of pupils of the orphanage. Research materials can be used in the daily practical activities of employees of children's homes.

Keywords: negative behavioral reactions, baby house

В настоящее время особую актуальность приобрела проблема возникновения негативных поведенческих реакций среди воспитанников дома ребенка. В нашей стране в последнее десятилетие отмечаются позитивные изменения в системе жизнеустройства детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в частности, улучшены условия проживания детей в

домах ребенка и снижено количество детей, воспитывающихся в одной группе. Кроме того, осуществляется психолого-медико-педагогическое сопровождение детей, возвращающихся в родную семью, а также поступающих на воспитание из дома ребенка в замещающую семью. В тоже время, специалисты разного профиля отмечают у воспитанников дома ребенка особенности в поведении, осложняющие последующую адаптацию к жизни в замещающей семье, при возврате в родную семью и, в целом, социализацию в современном мире. К таким особенностям можно отнести: укусы себя и окружающих, щипание частей своего тела и других, толкание окружающих взрослых и детей, двигательную расторможенность и стереотипность поведения (раскачивание в кроватке, лежа на полу, на коленях и др.).

Несмотря на отсутствие однозначного подхода к определению данного явления в современной психологической литературе, большинство специалистов отмечают наличие подобных проявлений в поведении у детей вне зависимости от условий проживания и воспитания, начиная с младенческого возраста, которые впоследствии нивелируются и поведение приобретает социально-одобряемые формы. Однако у воспитанников дома ребенка интенсивность и разнообразие подобного поведения не только не снижается, а может закрепляться и увеличиваться, что негативно сказывается на дальнейшей социализации детей в окружающем мире.

Современные исследования в отечественной и зарубежной психологической науке свидетельствуют о наличии такого феномена как нежелательное, противоречащее общественным интересам или «негативное» поведение, однако, находящееся в рамках «поведенческой нормы». Необходимо отметить, что выделение подобного поведения находится в контексте существующих различий при трактовке понятий «поведение» (М. Я. Басов, Е. В. Змановская) и «нормы» в поведении (В. Д. Менделеевич, Ч. Венар, С. Минека) [1]. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил сделать вывод о стремлении к систематизации знаний о поведенческих особенностях на разных этапах жизни человека и соотнесению их к категориям «агрессивное поведение», «конфликтные проявления в поведении», «негативизм», «упрямство» (А. С. Белкин, Г. Э. Бреслав, Л. С. Выготский, П. И. Ермаков, С. Л. Колосова, Т. Г. Румянцева, С. Л. Рубинштейн, А. Басс, А. Адлер, Р. Бэрон, Д. Зиллман, З.Фрейд). Однако существующие ограничения в употреблении вышеуказанных понятий привели к необходимости использования в данном исследовании понятия «Негативные поведенческие реакции человека» (далее ННР), под которым будем понимать, в соответствии с точками зрения М. Я. Басова, В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова, А. И. Сорокиной, А. А. Шавыриной, действия, направленные на причинение вреда себе или объектам окружающей среды (одушевленным или неодушевленным)[10]. Детерминанты ННР могут быть сгруппированы и

отнесены к объективным (особенности системы воспитания в обществе; психосоматического развития, функционирования нейропсихологических структур (Г. А. Виленская, Е. А. Сергиенко, А. Даймонд, К. Э. Изард,) и субъективным факторам (самокупность факторов, влияющих на изменения мотивационно-потребностной сферы, процесс формирования личности в детском возрасте, становление форм общения (Л. И. Божович, Л. В. Вершинина, М. И. Лисина, Г. Крайг)[2,9]. В целом, явление НПР является неотъемлемой частью при овладении ребенком новыми социальными умениями, которое впоследствии нивелируется при успешной социализации. Однако, данные реакции могут фиксироваться в поведении вследствие непоследовательной воспитательной позиции взрослого (Н. Н. Васягина, С. Л. Колосова, А. Налчаджан)[4,5].

Отечественные и зарубежные авторы отмечают НПР у воспитанников дома ребенка, механизм закрепления которых связан с организацией воспитания детей в доме ребенка (А. А. Джумагазиев), спецификой взаимодействия воспитанников с окружающими взрослыми (В. О. Аникина, К. В. Солоед, С. Ю. Мещерякова, Р. Ж. Мухамедрахимов, Л. М. Царегородцева), опытом воспитания в родительской семье и постоянным пребыванием в ситуации фрустрации и эмоциональной депривации (Дж. Боулби, Й. Лангмейер, З. Матейчек, А. Н. Прихожан, Н. М. Щелованов)[3,7]. Обобщая результаты исследований, можно констатировать, что в настоящее время зафиксированные «индивидуальные» НПР воспитанников дома ребенка, их направленность и ситуации реализации реакций (В. А. Доскин, З. С. Макарова, М. О. Проселкова, Э. Л. Фрухт, К. Browne), и существующие психодиагностические методики (шкалы поведения Н. Бейли, «Примерная схема наблюдения за поведением ребенка» Н.М. Платоновой, «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет» Н. Л. Галигузовой, Е. О. Смирновой, Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой), направленные на выявление узкоконкретных параметров поведения детей, не позволяют составить целостное представление о феномене негативных поведенческих реакций воспитанников дома ребенка[6,8].

В связи с вышеуказанным было осуществлено исследование негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка, дошкольной организации. В исследовании приняли участие 162 воспитанника ГКУЗ Свердловской области «Специализированный дом ребенка», (5 отделений), 162 воспитанника дошкольного учреждения (г. Екатеринбург, Сысерть) в возрастном диапазоне от 2 до 3 лет, 63 воспитателя дома ребенка, 12 воспитателей дошкольного учреждения. Исследование осуществлялось методом наблюдения путем видеофиксации в течение 30 дней и заполнения предварительно составленной «Схемы наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка».

Схема наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка

включает в себя не только точное описание наблюдаемого факта, но и фиксацию окружающей ситуации. Таким образом, данная схема включает следующие ситуации для наблюдения за негативными поведенческими реакциями: прием пищи; ситуация ограничения свободы действий ребенка, предполагающая запрет взрослого на какое-либо действие ребенка; процесс одевания и раздевания; ситуация присутствия незнакомых детей в группе; совместная игра с другими; ситуация применения негативных поведенческих реакций со стороны других детей к данному ребенку; ситуация достижения ребенком поставленной цели; ситуация психофизиологической усталости в различных жизненных ситуациях; «ситуация неудачи»[5].

В структуру схемы наблюдения заложена направленность негативных поведенческих реакций ребенка, исходя из ранее проведенного анализа источников литературы: на себя, на других детей, на взрослого, на окружающие предметы. *Описание негативной поведенческой реакции* происходит при одновременном распределении ее к категориям: вербальные негативные поведенческие реакции («В»), невербальные (физические) негативные поведенческие реакции («Ф»). Вышеуказанное способствует качественному анализу негативных поведенческих реакций ребенка. Количественный анализ негативных поведенческих реакций ребенка производится, в том числе, и при помощи учета частоты актов различных видов реакций (менее 2 в течение минуты (< 2), 2 и более в течение 1 минуты (> 2), которая также заложена в структуру «Схемы наблюдения за негативными поведенческими реакциями».

Схема наблюдения за негативными поведенческими реакциями предполагает фиксацию особенностей поведения ребенка в длительный период, в частности в течение 30 дней. Данный период выбран в целях исследования и в связи с особенностями системы работы домов ребенка.

Данные, зафиксированные в «Схеме наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка» по каждому ребенку, были сгруппированы и преобразованы в таблицу, необходимую для проведения дальнейшей математической обработки данных.

Таблица включает в себя следующие графы: № п/п; возраст (месяцы); место проведения (МП): ДР (дом ребенка), ДС (детский сад); название группы по направленности реакций (А - реакции преимущественно направлены на самого себя; В - реакции преимущественно направлены на окружающие предметы; С - реакции преимущественно направлены на взрослого; D - реакции преимущественно направлены на других детей); общее количество видов фиксированных негативных поведенческих реакций (Ав, Аф, Вв, Вф, Сф, Св, Дф, Дв); количество НПР в каждой из 9 ситуаций (4 направленности; 2 вида реакций; частота).

Полученные результаты позволили выделить подгруппы воспитанников дома ребенка по преимущественной направленности НПР: А - дети, НПР

которых направлены на самого себя (29,60%); В - дети, НПР которых направлены на окружающие предметы (8,60%); С - дети, НПР которых направлены на взрослого (8,00%); D - дети, НПР которых направлены на других детей (53,70%).

Таким образом, у всех воспитанников дома ребенка выявлены негативные поведенческие реакции.

Анализ полученных результатов позволил подробно описать выявленные специфические (характерны для конкретной ситуации) и неспецифические негативные поведенческие реакции, характерные для каждой подгруппы в исследуемых ситуациях. Рассмотрим подробнее некоторые из них в подгруппах А,В,С,Д: *в ситуации приема пищи* – удары ложкой себя по голове, крик, рычание (А); переворачивание тарелки с едой (В); удары ложкой по сотруднику, помогающему другому ребенку (С); залезание ложкой в тарелку другого ребенка и разбрасывание еды (D); *в ситуации ограничения свободы действий ребенка* - кусание кистей рук(А); хлопанье дверцами шкафов детской мебели(В); кусание взрослого за предметы одежды, руки(С), кусание другого ребенка за предметы одежды(Д); *в ситуации одевания и раздевания*–вытягивание волос руками(А); сдергивание одежды, головных уборов с себя(В); бросание одежды, обуви, головных уборов в сторону взрослого(С) ; ковыряние в ушах другого и дергание за них(Д); *в ситуации присутствия незнакомых детей в группе* – резкие падения на пол с последующим раскачиванием вправо - влево(А); бросание игрушек, переворачивание стульев(В); кусание частей тела сотрудника при попытке взрослого уделить внимание вновь пришедшему ребенку(С); кусание за плечи, руки, спину, щеки других детей; дергание за волосы; похлопывание по спине(Д); *в ситуации совместной игры* –верчение, трясение головой(А); грызение игровых предметов, предметов мебели; удары игрушками по столу, стулу(В); дергание сотрудника за волосы, части одежды(С);тыканье пальцем в глаза(Д); *в ситуации НПР со стороны другого ребенка* – удары руками себе по лицу(А); резкое бросание игрового и неигрового предмета, находящегося в руке(В); резкое бросание игрового и неигрового предмета, находящегося в руке в сторону взрослого(С); толкание руками в живот, спину(Д); *в ситуации достижения поставленной цели*–повисание на руках и поджимание ног(А); топтание игровых и неигровых предметов(В); толкание взрослого руками(С); сталкивание другого ребенка со стула, дивана; игрового предмета(Д); *в ситуации психофизической усталости*–щипание частей своего тела(А); удары по предметам детской мебели(В); бросание игровых и неигровых предметов в сторону взрослого(С), дергание других за волосы, уши, шею(Д); *в ситуации неудачи*- удары рукой по голове, грызение ладоней (А) : бросание попавшего в поле зрения игрового и неигрового предмета(В); бросание попавшего в поле зрения игрового и неигрового предмета в сотрудника дома ребенка(С); кусание за различные части

тела другого ребенка(D). Вербальные НПР каждого ребенка в каждой группе сопровождаются невербальными и включают крик, визг, слова «отойди», «не буду» и др. Частота актов различных видов реакций варьируется: менее 2 в минуту, 2 и более в минуту

В группе детей, воспитывающихся в родительской семье, также выделены подгруппы по направленности НПР: подгруппа В- 11,11%; С- 4,93%; D-17,28%. Можно констатировать, что отсутствуют дети, НПР которых преимущественно направлены на самих себя; наиболее многочисленную подгруппу составляют дети, имеющие лишь единичные реакции разной направленности; В целом, негативные поведенческие реакции детей, воспитывающихся в доме ребенка, представлены большим качественным разнообразием. Кроме того, анализ полученных результатов позволил определить у каждого ребенка, участвующего в исследовании – степень проявления НПР: высокая- проявляется в 7-9 ситуациях, средняя – в 3-6 ситуациях, низкая в 1-3 ситуациях.

По результатам сравнительного анализа (U-критерий Манна-Уитни) показателей НПР в группах ДР и ДС можно констатировать достоверные различия: по всем показателям (физические и вербальные реакции в 9 ситуациях) у детей в доме ребенка значения (средний ранг) выше, чем у детей, посещающих детский сад: средний ранг физических НПР во 2 ситуации 219,74 в группе ДР, 105,26 в группе ДС; вербальных – 216,15 (ДР), 108,85 (ДС).

Применение метода ранговой корреляции Спирмена (при $p=0,01$) позволило установить высокозначимые взаимосвязи между физическими и вербальными НПР в каждой исследуемой ситуации в каждой подгруппе воспитанников дома ребенка. В то же время выявленные высокозначимые корреляционные взаимосвязи между НПР у детей, воспитывающихся в родительской семье, могут быть соотнесены с психосоциальным развитием детей 2-3 лет.

Применение методов математической, в частности, описательной статистики позволило установить, что показатель максимального количества НПР у воспитанников дома ребенка выше, чем у детей, воспитывающихся в родительской семье; выявить условно нормативный показатель максимального количества НПР (от 4 до 37) для детей в возрасте 2-3 лет (Таблица -1).

Вышеуказанное обусловило необходимость изучения факторов, влияющих на формирование негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка. Таким образом были сопоставлены медицинские заключения, временной период воспитания детей в доме ребенка и полученные данные анализа результатов исследования негативных поведенческих реакций. Были выделены 3 группы воспитанников дома ребенка.

Первую группу составляют все 48 детей, имеющих преимущественную направленность негативных поведенческих реакций на самого себя, прожили в доме ребенка с момента перевода из родильного дома и имеют в анамнезе

тяжелые генетические и неврологические заболевания.

В состав *второй группы* можно включить 87 детей, имеющих высокую и среднюю степень проявления негативных поведенческих реакций разной направленности, которые воспитываются в доме ребенка менее 6 месяцев и имеют незначительные неврологические нарушения, не влияющие на поведение;

Таблица 1 - Максимальные значения показателя количества негативных поведенческих реакций у детей

Ситуация/вид негативной поведенческой реакции (физическая (Ф), вербальная (В))		Дом ребенка (ДР)				Дошкольное учреждение (ДС)			
		Группы детей по преимущественной направленности негативных поведенческих реакций							
		АДР	ВДР	СДР	ДДР	АДС	ВДС	СДС	ДДС
1. прием пищи	Ф	460	56	52	84	0	12	0	12
	В	293	18	39	75	0	6	0	10
2. ограничение свободы действий ребенка	Ф	626	67	98	95	0	22	15	25
	В	460	39	74	85	0	15	14	25
3. процесс одевания и раздевания;	Ф	560	60	70	84	0	0	0	0
	В	344	31	60	65	0	0	0	0
4. присутствие незнакомых детей в группе	Ф	325	25	35	55	0	0	0	4
	В	388	14	22	43	0	0	0	4
5. совместная игра с другими	Ф	585	77	98	115	0	22	18	35
	В	232	40	57	96	0	18	10	26
6. негативная поведенческая реакция со стороны другого ребенка	Ф	298	57	62	77	0	17	0	14
	В	214	23	49	47	0	23	0	14
7. достижение поставленной цели	Ф	800	64	56	97	0	21	15	37
	В	418	54	44	80	0	25	13	31
8. психофизиологическая усталость	Ф	630	78	122	106	0	32	23	30
	В	512	72	67	89	0	26	19	21
9. ситуация неудачи	Ф	213	51	73	64	0	24	0	10
	В	171	38	73	69	0	16	0	14

Контингент *третьей группы* составляют 27 детей, имеющих низкую степень проявления негативных поведенческих реакций разной направленности, воспитываются в доме ребенка с момента поступления из родильного дома, а также менее 6 месяцев и более 6 месяцев.

Полученные результаты в дальнейшем были соотнесены с *непосредственной причиной пребывания ребенка в доме ребенка*.

Дети, составляющие вторую группу, могут быть условно разделены по причинам пребывания в доме ребенка:

- **группа А** - 37 детей, изъятых из семьи по решению суда вследствие воспитания в неблагополучных условиях (34 ребенка), в том числе с применением физического насилия (3 ребенка);
- **группа Б** - 48 детей, родители (или лица их заменяющие) которых написали временный отказ;
- **группа В** - 2 ребенка, родители (или лица их заменяющие) которых погибли.

В указанных группах, на основе данных диагностического исследования негативных поведенческих реакций, выделим подгруппы по направленности негативных поведенческих реакций. В группах А, Б, В отсутствуют дети, негативные поведенческие реакции которых направлены на самого себя.

В **группе А** у 7 детей (18,9% от числа детей данной группы), негативные поведенческие реакции направлены на окружающие предметы; у 30 детей (81,1 % от числа детей данной группы) негативные поведенческие реакции направлены на других детей. В данной группе отсутствуют дети с направленностью негативных поведенческих реакций на взрослого.

В **группе Б** у 4 детей (8,3% от числа детей данной группы) негативные поведенческие реакции направлены на окружающие предметы; у 8 детей (16,7% от числа детей данной группы) негативные поведенческие реакции направлены на взрослого; у 36 детей (75% от числа детей данной группы) негативные поведенческие реакции направлены на других детей.

В **группе В** у 2 детей (100% детей от числа детей данной группы), негативные поведенческие реакции направлены на окружающие предметы.

Кроме того, было проведено изучение возникающих поведенческих реакций воспитанников дома ребенка на воздействия взрослого при негативных поведенческих реакциях со стороны ребенка с участием 32 воспитанников дома ребенка.

Анализ полученных результатов свидетельствует о выявлении преимущественного типа поведенческой реакции ребенка на воздействия взрослого у воспитанников дома ребенка:

- в ответ на поглаживание по спине ребенка у 20 (62,5%) детей наблюдалось нивелирование негативной поведенческой реакции, у 8(25%) детей – ослабление негативной поведенческой реакции, у 3 (9,4%) детей – отсутствие реакции на воздействие взрослого, у 1(3,1%) ребенка – усиление негативной поведенческой реакции;

- в ответ на невербальное воздействие взрослого без оттенка ласкового отношения у 12 (37,5%) детей отмечалось нивелирование негативной поведенческой реакции, у 12(37,5%) – отсутствие реакции на воздействие взрослого, у 4(12,5%) детей - ослабление негативной поведенческой реакции, у 4(12,5%) детей – усиление негативной поведенческой реакции;

- в ответ на ласковое называние по имени у 18(56,25%) детей отмечалось нивелирование негативной поведенческой реакции, у 1(3,1%) ребенка – усиление реакции, у 8 (25%)детей – ослабление реакции, у 5 (15,6%)детей – отсутствие реакции на воздействие взрослого;

- в ответ на произнесение слова «нельзя» у 10 (31,25%) детей наблюдалось нивелирование негативной поведенческой реакции, у 5(15,6%) детей – усиление реакции, у 8(25%)детей - отсутствие реакции на воздействие взрослого, у 9

(28,1%) детей – ослабление негативной поведенческой реакции.

Вышеуказанные данные свидетельствуют, что нивелирование негативной поведенческой реакции у большинства детей происходит как реакция на поглаживание по спине и ласковое называние по имени. Кроме того, наименее продуктивным в отношении прекращения негативной поведенческой реакции у детей явилось произнесение слова «нельзя».

Таким образом, исследование негативных поведенческих реакций воспитанников дома ребенка позволяет констатировать выявление посредством применения метода наблюдения и заполнения «Схемы наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка» у всех воспитанников негативных поведенческих реакций, направленных на себя, на окружающие предметы, на взрослого, на других детей. Наиболее многочисленную подгруппу воспитанников дома ребенка составляет подгруппа с направленностью НПР на других детей (53,70%). Среди детей, воспитывающихся в родительской семье, отсутствует подгруппа с преимущественной направленностью НПР на самого себя. В тоже время 29,60% воспитанников дома ребенка составляют подгруппу с направленностью на самого себя. Негативные поведенческие реакции воспитанников дома ребенка представлены более разнообразным арсеналом специфических и неспецифических реакций, чем у воспитанников дошкольной организации. Выделенный условно нормативный показатель максимального количества НПР для детей в возрасте от 2 до 3 лет, воспитывающихся в родительской семье и посещающих дошкольную организацию (от 4 до 37 реакций вне зависимости от исследуемой ситуации) необходим для последующего использования «Схемы наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка» вне контекста данного исследования. Все вышеуказанные данные, а также проведенные дополнительные исследования причины и времени поступления детей в дом ребенка как фактора возникновения НПР, возможные реакции детей на воздействия взрослого будут основой для построения модели профилактики негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка.

Список источников:

1. Басов, М.Я. *Избранные психологические произведения* [Текст]/ М.Я. Басов. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
2. Божович, Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* [Текст]/ Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Боулби, Д. *Привязанность* [Текст]/ Д. Боулби; ред. С. Сироткин. – Ижевск: ERGO, 2005. – 306 с.
4. Васягина, Н.Н. *Субъектное становление матери в социокультурном пространстве России*[Текст]: монография/ Н.Н. Васягина. – Екатеринбург: [б.и.], 2013.- 364с.
5. Васягина Н.Н., Космакова В.И. *Особенности негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка*//*Специальное образование.*-2018.-№4.- С.121-132
6. *Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет* [Текст]/ Е.О.

- Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – СПб.: Детство-пресс, 2005. – 144 с.
7. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие [Текст]/ Р.Ж. Мухамедрахимов.- СПб.: Издательство СПб. Ун-та, 2001.- 288с.
8. Проселкова М.О. Особенности психического развития детей- сирот[Текст]/ автореф. дис..канд. мед наук.
9. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция [Текст]/Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М.: изд-во « Институт психологии РАН»,2010.- 352 с.
10. Сорокина, А.И. Конфликтные проявления как форма позитивной активности в детском возрасте [Текст]: дис. ...док. псих. наук/ А. И. Сорокина. – Уфа, 2001

Костина Л. М., Швецова Н. В., Карпова М. А., Шиничева И. Ю.
СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИХ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

В эпоху динамических и сложных процессов в социально-экономической и культурной жизни нашей страны выбор профессии для выпускников школы становится чрезвычайно трудным и ответственным решением. В настоящее время подростки к окончанию средней школы должны быть готовы к осознанному выбору профессии. Согласно ФГОС основного общего образования, в личностных требованиях к усвоению программы указана готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению. Получается, что в успешной ориентации молодёжи на своё профессиональное становление заинтересовано государство. В связи с этим возникает необходимость в оказании психолого-педагогической помощи по различным аспектам выбора профессии. Одним из направлений такой помощи является профессиональная диагностика, которая входит как компонент в систему профессиональной ориентации. Для нее характерен индивидуальный подход к каждому отдельному учащемуся в профессиональном самоопределении. В сложных ситуациях выбора профессии, которые часто отличаются значительной неопределенностью, индивидуально ориентированная профдиагностика и сопутствующая профконсультация своевременно поможет учащимся подготовиться к требованиям профессиональной деятельности, осуществить свой выбор исходя из потребностей общества в квалифицированных кадрах.

В настоящее время достаточно хорошо изучена теория профессиональной ориентации учащихся, многие отечественные учёные занимались этим вопросом, а именно: социально-экономические, теоретические и научные подходы к профориентации исследовали Н.И. Калугин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, В.Г. Максимов, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко, С.Т. Шацкий; в рамках личностно-ориентированного подхода, который рассматривает взаимосвязь возрастных особенностей личности с выбором профессии подростками работали Г. С. Абрамова, Л. И. Божович, А. И. Воробьева, И. С. Кон, Р. С. Немов, Л. Ф. Обухова, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн, А. А. Реан, А. И. Каптерев и др.

Существуют различные направления и формы профориентационной работы. Например, К.К. Платонов выделяет профконсультирование, профпросвещение и профотбор. При этом стоит отметить, что ведущая роль отдаётся профессиональному просвещению. Психолого-педагогическое просвещение-раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, направленный на формирование у населения (учителей, воспитателей,

школьников, родителей, широкой общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания. Так, Васенкина Н.С. считает, что профессиональное просвещение закладывает основы профессиональной направленности личности. Многими исследованиями подтверждается тот факт, что наиболее устойчивы к выбранной профессии оказываются те учащиеся, которые поступают в профессиональные образовательные учреждения с выраженным интересом, способностям и склонностям к ней.

Тем не менее, несмотря на большое количество теоретических разработок по вопросу профессиональной ориентации подростков, на практике необходимо организовать эффективное консультирование и просвещение, которые помогли бы обучающимся с осознанным выбором своей профессии, ведь этот шаг во многом предопределяет дальнейшую жизнь и степень удовлетворённости ею.

Цель: выявить склонности и предрасположенность подростков к профессиям и разработать программу их психологического просвещения.

Результаты изучения склонностей подростков при их профориентации

В ходе проведения диагностики по определению типа личности нами была использована методика Дж. Холланда «Опросник профессиональных предпочтений».

Наибольший процент составляют подростки с социальным типом личности (27%). Далее следует художественный тип (22%) и выделенный нами смешанный тип (22%), в который вошли подростки с нечётко выделенными типами личностями, например, с социальным и предпринимательским. Как говорил сам Дж. Холланд, такая личность является недифференцированной, т.е. с нечётким уровнем определённости личностного или профессионального профиля. Затем идёт реалистический тип (10%) личности. К конвенциональному типу личности относятся (8%) подростков, в след за ним идёт интеллектуальный (7%) тип и самое наименьшее число подростков (5%) относится к предпринимательскому типу личности.

Наибольшее число мальчиков относятся либо к социальному типу личности (11%), либо к смешанному (11%), т.е. к слабо дифференцированному. Затем идёт реалистический тип (9%), конвенциональный (6%) и интеллектуальный (5%). Меньше всего мальчиков показало склонность к художественному (3%) и предпринимательскому типу личности (1%).

Среди девочек самыми популярными оказались художественный тип личности (18%) и социальный (16%). Почти такое же количество девочек, как и мальчиков, относятся к смешанному типу (10%). Затем идёт предпринимательский (3%). Одинаковое количество девочек относятся к конвенциональному (2%) и интеллектуальному (2%) типам личности. И самое наименьшее количество девочек относятся к реалистическому типу (1%).

Для определения склонностей подростков к определённым видам деятельности нами была использована методика Л. Йовайши «Опросник профессиональных склонностей».

Исходя из подученных данных ясно, что наибольший процент подростков (23%) вошли в выделенную нами смешанную категорию, в которую попали подростки с нечётко выраженными склонностями. Затем идёт сфера умственного труда, склонность к которой показали (19%) испытуемых. Направленность к сфере искусства выявлена у (18%) подростков. Склонность к сфере материальных интересов (производство и потребление материальных благ) обнаружена у (15%) учащихся. Склонность к сфере физического труда выявлена у (11%) подростков. Вслед за этим идёт сфера работы с людьми (10%) и самое маленькое количество подростков (3%) показали склонность к сфере технических интересов.

Самое наибольшее количество мальчиков относятся к сфере умственной деятельности (13%) и смешанной (13%). Далее идёт сфера материальных интересов (10%). У одинакового количества мальчиков выявились склонности к сфере технических интересов (3%) и к сфере физического труда (3%). Наименьшее число юношей проявляют интерес к сфере искусства (2%) и сфере работы с людьми (2%).

У девочек преобладающей сферой оказалось искусство (16%). Почти такое же количество девушек, как и юношей относятся к смешанной категории (10%). Сфера работы с людьми и сфера физического труда стоит на третьем месте по популярности у девочек, т.к. к ним показали склонность 8% опрошенных людей. Затем идёт сфера умственного труда (7%) и сфера материальных интересов (5%). Ни у одной девушки не было выявлено склонности к сфере технических интересов.

Так же для изучения склонностей подростков к определённым видам деятельности родителям была предложена анкета.

Наибольшее количество (42%) подростков мы отнесли к выделенному нами смешанному типу. Далее поровну (17%) показали подростки склонность к сфере работы с людьми и к эстетическим видам деятельности. Затем идёт практическая деятельность (9%). К исследовательской (интеллектуальной) работе отметили (8%) подростков. Склонность к экстремальным видам деятельности проявляется у (5%) подростков. Самое наименьшее значение (3%) проявилось у подростков в склонности к плано-экономическим видам деятельности.

Стоит отметить, что на основе анкеты для родителей такое большое количество подростков относится к смешанной группе по ряду причин: во-первых, некоторые родители не смогли выделить какую-то одну преобладающую сферу и отметили сразу несколько, а, во-вторых, были и такие родители, которые, например, выделили сразу же все сферы преобладающими

или, наоборот, наименее явными. На наш взгляд, это можно объяснить следующим: либо некоторые взрослые отнеслись несерьёзно к заполнению анкеты, либо родителям сложно определить склонности своих детей к какой-либо деятельности.

Используя методы математического анализа для сравнения отличий между мальчиками и девочками, а именно t-критерий Стьюдента, нами были получены следующие результаты: по методике Л. Йовайши $t=0,783$ при вероятности допустимой ошибки равной 0,05, что свидетельствует о том, что данные средних значений не различаются. По методике Дж. Холланда $t=0,783$ при вероятности допустимой ошибки равной 0,05, что так же говорит о том, что данные средних значений не различаются.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показывают, что преобладающим типом личности среди подростков является социальный, а наиболее популярным видом деятельности является сфера умственного труда.

Полученные данные позволят педагогам и психологам образовательных учреждений разработать программы профориентационной работы с подростками с учетом их возрастных и половых особенностей.

Список источников:

1. Костина Л.М. *Игровая терапия с тревожными детьми*. СПб: Речь, 2005
2. Костина Л.М. *Психологическая безопасность личности: подходы, компоненты*. В сборнике: *Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 215-летию Герценовского университета*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2012. С. 294-298
3. Костина Л.М., Карпова Е.П. *Проблема профориентации подростков в современной школе*. В сборнике: *От ранней профориентации к выбору профессии инженера - Формирование престижа профессии инженера у современных школьников Сборник статей II (VII) Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием в рамках Петербургского международного образовательного форума Международной очно-заочной научно-практической конференции*. В 2-х частях. 2019. С. 50-52.
4. Костина Л.М., Шиничева И.Ю. *Профориентация подростков в контексте психологической безопасности личности*. В сборнике: *Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов*. В 2-х томах. 2019. С. 140-141.

НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация: Взаимодействие педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации для детей с нарушениями и родителями воспитанников является основой эффективной коррекционно-педагогической работы и условием дальнейшей успешной интеграции дошкольников в общество.

Ключевые слова: ребенок с нарушениями зрения, дошкольная образовательная организация, родители, коррекционно-педагогическая деятельность, зрительная патология.

Abstract: Interaction of teachers and specialists of preschool educational organizations for children with disabilities and parents of pupils is the basis of effective correctional and pedagogical work and a condition for further successful integration of preschoolers into society.

Keywords: a child with visual impairment, preschool educational organization, parents, correctional and pedagogical activities, visual pathology.

Дошкольное детство имеет чрезвычайно важную роль в процессе становления личности ребенка с нарушениями зрения, формирования необходимых для обучения в школе предпосылок и важных качеств личности, которые будут определять его социальное поведение и деятельность на протяжении всей жизни. Нарушения зрения обуславливают трудности в познавательном, социальном и личностном развитии ребенка. Концептуальной основой организации дошкольной образовательной организации являются обеспечение оптимальных условий для комплексного, системного, непрерывного воспитания и обучения детей дошкольного возраста, который является периодом созревания зрительной системы ребенка. Исходя из этого, основными задачами дошкольной организации для детей с нарушениями зрения являются:

–обеспечение условий для своевременного, полноценного и гармоничного развития каждого ребенка, с целью воспитания инициативной и творческой личности;

–приобщение детей к основным составляющим человеческой культуры;

–воспитание активного познавательного, морального и эстетического отношения к окружающему миру;

–формирование у детей сенсорного (перцептивного) опыта, на основе активизации полисенсорного восприятия, т.к. зрительное восприятие всегда осуществляется во взаимосвязи с другими видами чувств: слуховыми,

обонятельными, кожными, тактильными, вкусовыми, кинестетическими;

–обеспечение квалифицированной заботы о сохранении и укреплении физического и психологического здоровья детей с нарушениями зрения, приучение к здоровому образу жизни;

–создание в дошкольной образовательной организации и в семьях воспитанников условий для овладения детьми морально-этическими нормами, культурой поведения и общения; способами предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций.

Конечной целью дошкольной образовательной организации для детей с нарушениями зрения является стабилизация всего хода психофизического развития детей для осуществления их успешной интеграции в среду сверстников и, в целом, интеграции в общество. Однако решение вышеперечисленных задач невозможно без осуществления совместной скоординированной работы всего педагогического коллектива дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников с нарушениями зрения.

Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями зрения осуществляется в семье и в специальных дошкольных организациях для детей со зрительной патологией. Основными задачами такой работы являются:

–охрана физического и психического здоровья детей, формирование основ здорового образа жизни ребенка;

–всесторонне воспитание личности ребенка, развитие его возможностей и творческого потенциала;

–формирование гуманных взаимоотношений с родными и близкими, обеспечение эмоционального комфорта каждого из воспитуемых;

–воспитание уважения к общечеловеческим и национальным ценностям [3, с. 57].

В современных условиях социально-экономической нестабильности общества, семья выполняет не только роль воспитания, но и является той средой, в которой осуществляется психолого-педагогическая коррекция и социализация ребенка с нарушениями зрения. Следовательно, вопросы семейного воспитания детей с патологией зрения становятся сегодня все более актуальными. Однако, к сожалению, большинство родителей осуществляют процесс воспитания детей с нарушениями зрения спонтанно, не задумываясь о необходимости специальных подходов к развитию зрительного восприятия, познавательных процессов, а также личности ребенка в целом.

Специальные занятия в детском саду для детей с нарушениями зрения сами по себе не гарантируют положительных изменений в обучении, воспитании и развитии ребенка. Необходима преемственность работы дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. Парадоксальным образом факт наличия в семье ребенка со зрительными

патологиями осложняет мотивацию родителей, которая должна быть направлена на сотрудничество со специалистами дошкольной образовательной организации. Однако серьезность ситуации родителями все же осознается, так как они приводят ребенка и передают его под опеку воспитателей и специалистов на время пребывания в детском саду. Активно же воспринимать и обеспечивать преемственность коррекционных мероприятий в домашних условиях родители не столько не хотят, сколько не считают нужным. Необходимость тесного сотрудничества родителей в первые годы жизни ребенка с нарушениями зрения со специалистами детского сада и воспитателями очевидна, поскольку роль накопленного багажа знаний в этот период жизни ребенка достаточно значительна представить. Если родители это понимают, то они более внимательно относятся к тому, что они делают для ребенка сами в процессе воспитания и обучения и к той колоссальной работе, которую выполняют педагоги, чтобы преодолеть нарушения зрения у ребенка. В этом случае родители стремятся получить необходимую информацию и знания, для оказания помощи своим детям.

Психолого-педагогические условия, в которых оказывается ребенок, имеющие нарушения зрения, влияют на процесс формирования его личности [2, с. 126]. Возможность родителей влиять на психофизическое развитие, становление личности ребенка со зрительной патологией, создавать благоприятные условия для предупреждения, коррекции и компенсации вторичных отклонений во многом зависит от степени их образованности в вопросах тифлопедагогики и тифлопсихологии. Поэтому особое значение имеет организация эффективного взаимодействия родителей и семьи ребенка с нарушениями зрения с педагогическим составом дошкольной организации, которую посещает ребенок. Задачами взаимодействия семей воспитанников и педагогов, а также специалистов дошкольной образовательной организации являются:

- помощь родителям в понимании особенностей зрительного восприятия своего ребенка;

- сообщение необходимых знаний об особенностях развития и воспитания ребенка, имеющего патологию зрения;

- обучение специфическим приемам, которые обеспечивают нормальное психофизическое и психомоторное развитие ребенка.

Основными направлениями взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями детей со нарушениями зрения можно выделить следующие:

1. Посторонние работы педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации с родителями как с параспециалистами, выстраивание с ними партнерских отношений.

2. Оказание квалифицированной педагогической и психологической поддержки.

3. Осуществление помощи в создании для детей развивающей и комфортной семейной среды.

4. Создание условий для активного участия родителей детей со зрительной патологией в их воспитании и обучении.

5. Формирование адекватных взаимоотношений в родительской и детско-родительской семейных подсистемах.

6. Поддержка принципа сотрудничества во взаимоотношениях детей и родителей, а также, принципа соответствия интересов для поддержания заинтересованности в сотрудничестве.

Участвуя в различных формах вышеперечисленных направлений взаимодействия педагогического коллектива дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников с нарушениями зрения, родители получают квалифицированную помощь решают соответствующие задачи:

–создают дома спокойную доброжелательную атмосферу с теми режимными ограничениями, которые продиктованы зрительным диагнозом ребенка;

–овладевают основами специальной педагогики и психологии, навыками поведения в домашних условиях, посещая коррекционные занятия дефектолога-тифлопедагога по коррекционному развитию и воспитанию ребенка, а также его обучению и закреплению полученных результатов;

–получают психологическую помощь и поддержку, знания об особенностях развития собственного ребенка в процессе консультирования педагога-психолога, а также формируют адекватную самооценку, правильное отношение к зрительному нарушению, волевые качества, умения включать в жизнь ребенка игровую и посильную трудовую деятельность;

–совершенствуют навыки самостоятельного продолжения работы по интеграции ребенка в школу.

Направления работы с детьми с нарушениями зрения и их родителями реализуется через следующие формы организации коррекционно-педагогического процесса:

1. Консультативно-рекомендательная форма включает: первичное психолого-педагогическое обследование специалистами, консультативные встречи с ними, повторные психолого-педагогические обследования. Положительными результатами таких консультаций, можно считать, когда прислушавшись к рекомендациям специалистов, и, ощутив возможность получения реальной поддержки, родители обращаются к ним за повторной помощью. При повторных встречах прослеживается динамика психофизического развития ребенка, а также эффективность предложенных рекомендаций.

2. Лекционно-просветительская работа: проведение лекционных занятий для получения необходимых теоретических знаний по различным вопросам воспитания и обучения детей. По желанию родителей возможно проведение лекций, посвященных медицинским аспектам развития ребенка. Посещая эти занятия, родители приобретают не только знания, но и поддержку друг друга, а также понимание того, что они не одиноки, что есть другие семьи со схожими проблемами, что придает родителям уверенности, спокойствия, снимает напряжение. К лекционно-просветительской работе относится и участие родителей в тематических собраниях, которые проводятся воспитателями и специалистами дошкольной образовательной организации (тифлопедагогами, педагогом-психологом и пр.). Темы родительских собраний могут быть различными, включая и темы, предложенные родителями. Одним из элементов данной работы может быть информационный стенд для родителей, информационная страница сайта дошкольной образовательной организации, где в интересной форме собрана вся полезная информация, которая обновляется ежемесячно. Также возможна форма получения ответов на интересующие родителей вопросы в электронной форме.

3. Практические занятия для родителей: семинары-практикумы, тренинги, мастер-классы, конкурсы, выставки, конференции, круглые столы, беседы и т.д. Данные мероприятия дают родителям много полезной информации, очерчивая круг вопросов, на которые они не могли ответить прежде. Подготовка и проведение данных форм практических занятий должно осуществляться с участием воспитателей, специалистов: тифлопедагога, педагога-психолога, врача-офтальмолога и др.

4. Организация детских утренников и праздников, досугов, развлечений, чаепитий, совместной трудовой деятельности. Тематика этих мероприятий может быть различной, однако, она должна соответствовать образовательной программе, по которой работает дошкольная образовательная организация. В подготовке и проведении этих форм работы, кроме специалистов и родителей, принимает участие практически весь персонал дошкольной образовательной организации. Такие мероприятия очень важны в комплексном коррекционно-воспитательном процессе.

5. Индивидуальные занятия с родителями. Во время этих занятий специалист использует личностно-ориентированный подход, направленный на выявление и поддержку положительных качеств личности, которые необходимы им для успешного сотрудничества со своим ребенком. При этом важно учитывать внутреннее состояние родителей и их готовность к сотрудничеству. Индивидуальная работа с родителями совместно с их детьми может включать следующие формы:

- демонстрация родителям приемов работы с ребенком;
- конспектирование родителями занятий, которые проводятся с ребенком;

- выполнение родителем домашних заданий со своим ребенком;
- чтение родителями литературы, рекомендованной специалистами;
- реализация творческих задумок родителей в работе с ребенком.

6. Подгрупповые занятия. Подобная форма работы проводится после того, как уже сформировано сотрудничество ребенка и родителя в процессе индивидуальных занятий. Целью подгрупповых занятий является обучение родителей умению налаживать сотрудничество с другим ребенком, а также навыкам эффективного взаимодействия детей и взрослых между собой. Формами организации подгрупповых занятий могут быть: релаксация, разыгрывание ролевых ситуаций, музыкотерапия, библиотерапия, хореотерапия, вокалотерапия, арттерапия, цветотерапия т.д. Наиболее эффективной формой с детско-родительской группой является игротерапия. При проведении занятий следует придерживаться рекомендаций, предложенных Л. А. Дружининой: создавать эмоционально благоприятную обстановку при общении с ребенком; избегать стрессовых состояний, ситуаций неуспеха; всем педагогам поддерживать охранительный режим путем чередования видов деятельности и индивидуального подхода к степени предлагаемой интеллектуальной нагрузки; в течение для предлагать виды деятельности с учетом перехода от малоподвижных занятий к активным играм, от эмоционально ярких к спокойным занятиям [1, с. 64].

Благодаря использованию всех вышеперечисленных форм работы с родителями отмечаются существенные положительные изменения: в восприятии семейных отношений дошкольником с нарушениями зрения, в его осознании своего положения в семейном коллективе; в динамике родительского отношения к детям, которое становится более теплым и доброжелательным, адекватном оценивании родителями состояния своих детей. Получив всесторонние знания сведения о закономерностях развития, разных моделях обучения и воспитания, особенностях личности и поведения детей, родители более оптимистично оценивают перспективы ребенка с нарушениями зрения.

Эффективность внедрения комплексной помощи при коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми с нарушениями зрения подтверждается следующими фактами:

–включение в педагогический процесс родителей ребенка с нарушениями зрения, изменяет их восприятие ребенка и способствует его включению в единый семейный коллектив;

–коррекция нехватки родительского отношения позволяет установить доверительный эмоциональный фон с ребенком, а также оптимизировать восприятие особенностей его поведения, личности, сформировать конструктивные модели родительского поведения;

–совместное участие детей и родителей в групповых занятиях приводит к положительным изменениям в сфере межличностного взаимодействия со

сверстниками.

Объединение родительской группы, вследствие осознания общности проблем детей и стремление к их разрешению влияет определенным образом на гармонизацию сферы внутрисемейных отношений, а также отношений между семьей и ее внешним окружением.

Основные подходы к пониманию семьи и составляющих семейного воспитания строятся на понимании структуры взаимоотношений в семьях и уровне психолого-педагогической культуры родителей в семье. Дошкольная образовательная организация и семья связаны преемственностью, которая обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей, поэтому очень важно соблюдение принципа взаимопроникновения этих двух социальных институтов. Однако следует понимать, что семья и детский сад имеют свои особенные функции и не могут заменить друг друга. Главным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между родителями и дошкольной образовательной организацией, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, что является необходимым при подготовке детей к школе.

Основной целью всех направлений и форм взаимодействия педагогов, специалистов дошкольной образовательной организации с семьей воспитанников с нарушениями зрения – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться своими проблемами и совместно находить пути их решения.

Список источников:

- 1. Волокитина Т.В., Зотова А.А., Попова Е.В., Сеницкая Е.Ю. Коррекция нарушений зрительного восприятия у слабовидящих детей: Учебное пособие. Архангельск: Изд-во САФУ имени М.В. Ломоносова, 2013. 175 с.*
- 2. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). Москва: Изд-во Классика Стиль, 2006. 256 с.*
- 3. Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. 137 с.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация: Успех ребенка с ОВЗ зависит от разных, многих факторов, одним из которых является принятие педагогом нового ребенка в общеразвивающую группу детского сада. Воспитатель сталкивается с множеством проблем, особенно, если раньше не приходилось сталкиваться с вопросами обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлено исследование, которое дает положительный результат при изучении психологической готовности педагога в инклюзивной группе детского сада.

Ключевые слова: ребенок, педагог, психологическая готовность, принятие.

Annotation: The success of a child with OVZ depends on various, many factors, one of which is the adoption of a new child by the teacher in the General development group of the kindergarten. The educator faces a lot of problems, especially if you have not had to deal with issues of education and upbringing of children with disabilities before. The article presents a study that gives a positive result when studying the psychological readiness of a teacher in an inclusive kindergarten group.

Key words: child, teacher, psychological readiness, acceptance.

Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья - одна из основных тенденций развития современной практики образования в России. Проведя анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых для сопровождения инклюзии в образовательной организации свидетельствует о том, что на данном этапе развития система не совершенна. Если говорить о подготовке педагога для реализации инклюзивного образования, то она в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. [1]

Говоря об инклюзии, важно отметить, что в первую очередь это образование, в котором дети имеют равные возможности, но при создании определенных условий. Одним из главных условий реализации инклюзивного образования является подготовка кадрового состава. Чаще всего, у педагога в дошкольной образовательной организации появляется неожиданно особый ребенок, с которым нужно как-то работать, взаимодействовать, обучать его, но как? Вот на этом этапе реализации инклюзивного образования педагог остается

совершенно одинок, неся груз проблем, который быстро перерастает в негативное отношение к «особым» детям.

Следующим этапом реализации инклюзии будет обучение педагога группы на курсах повышения квалификации, но к сожалению воспитатель детского сада уже имеет негативный опыт работы, который ни к чему не привел. Знания, полученные в теории сложно применить на практике, не приняв в первую очередь ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Можно с уверенностью говорить о том, что именно педагог формирует положительное отношение к такому ребенку в группе детей, у родителей нормально развивающихся детей. Разве может это сделать человек, который не видит ничего хорошего в том, что у него в группе появился «особый ребенок», конечно нет. В этом случае мы увидим инклюзивную группу в документах детского сада, но не на практике.

По нашему мнению составляющими готовности к оказанию помощи является эмпатия, толерантность, сочувствие, принятие ребенка таким, какой он есть. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

Профессионализм педагога – это важная и самодостаточная характеристика деятельности педагога в целом, и отдельных его действий в частности. Педагог должен быть профессионалом, он точно представляет стратегическую цель своей деятельности в конкретных условиях. Внутренние убеждения педагога-профессионала можно представить следующим образом: «Я знаю, зачем и что делаю; вижу пути достижения своих целей; чётко знаю границы, в том числе этические, своих действий. Я знаю, что умею решать стоящие передо мной задачи хорошо, красиво, изящно и мне это нравится. Я – профессионал». [2]

Все перечисленные факторы непременно помогут педагогу понять суть инклюзивного образования, принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья таким, какой он есть, ведь любой человек, каждый ребенок имеет право на образование и общение.

Часто в детских садах мы встречаем опытных педагогов, знания и практические умения которых бесценны, но к большому сожалению, чем старше педагог, тем сложнее ему перестроиться на новые направления работы. Инклюзия для многих педагогов, особенно на периферии понятие новое и часто не понятное, следовательно и непринятое. На данном этапе не актуально говорить о толерантности и эмпатии.

Проводя исследование, мы выдвинули гипотезу о том, что компетентный педагог может оказывать качественные образовательные услуги всем категориям детей. Эксперимент мы проводили в сельском детском саду, где имеются инклюзивные группы. Были выбраны 2 группы, обе средние, в группе № 1 воспитывался ребенок с синдромом Дауна, полный день без

сопровождения; в группе № 2 находилась девочка с умеренной умственной отсталостью, посещение кратковременное, в первую половину дня, в сопровождении мамы.

При первичном опросе педагогов, который проходил в форме беседы были выявлены следующие проблемы, отраженные педагогами: трудность в организации занятий, режимных моментов, сложности нахождения на прогулке, некоторые из педагогов не понимали своей роли в воспитании таких детей, считая, что с ними должны работать специалисты. Вначале пути педагоги совершенно не хотели воспитывать и принимать «особых» детей. После проведенной беседы стало понятно, что педагоги психологически не принимают таких детей, следовательно не хотят узнать больше информации о их диагнозе, возможности индивидуально работы. Работа стояла на месте, в группах царил хаос. Мнения педагогов разделялись лишь в одном, педагоги группы № 1 были готовы учиться и узнавать новое для того, чтобы понять ребенка с синдромом Дауна, воспитатели группы № 2 напротив, отказывались от девочки, не веря в то, что их труд будет ей полезен, не желали иметь дополнительную нагрузку.

Для решения сложившихся ситуаций был создан план взаимодействия с педагогами, где прописывались подробно направления работы, для повышения компетентности педагогов в инклюзивном образовании, создания положительного психологического климата в коллективе группы. План создавался учителем – логопедом, педагогом – психологом, инструктором по физической культуре и методистом образовательного учреждения. Так же было принято решение изучить предметную базу дипломов воспитателей с целью определения, наличия специальных дисциплин в курсе (получив предварительное согласие педагогов). Вот что мы увидели. Педагоги группы № 1 имели дипломы о высшем педагогическом образовании (социальный педагог и преподаватель дошкольной педагогики и психологии), где в достаточном объеме присутствовали предметы специальная педагогика и специальная психология. В группе № 2 была другая ситуация, одна воспитательница закончила педагогическое училище, вторая по специальности – учитель технологии, прошедшая курсы переподготовки, специальных дисциплин в дипломах не было. Из этого следует вывод: образование педагогов во многом определяет и компетентность и готовность меняться.

На данном этапе исследования нам удалось создать положительное отношение у педагогов к инклюзии, были проведены обучающие семинары, мастер – классы узких специалистов, которые постарались максимально показывать достоинства детей. Работу узких специалистов конечно хочется отметить отдельно, они не только занимались своей узкой направленность индивидуально с детьми, но и приходили в группу в гости, помогая воспитателям, снижая их нагрузку, оказывали информационную, методическую помощь. В детском саду плодотворно начала функционировать ПМПк, где

педагоги могли поделиться своими проблемами и найти пути решения проблем. У педагогов появился интерес к деятельности, так как они увидели положительные результаты, динамику в развитии детей.

Инклюзивное образование это не только включение в образовательный процесс всех детей, но и включение, забота о педагогах, о которых, часто забывают.

Список источников:

- 1.Алехина С.В., Фальковская Л.П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма – М., 2014. – 28 с.*
- 2.Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование 2013, № 1 с. 83-92.*
- 3.Наумов А.А., Ворошнина О.Р. и др. Сопровождение ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного и инклюзивного образования – Пермь, 2013. – с. 213-233.*
- 4.Потапова О. Е. Инклюзивные практики в детском саду – М., 2015. 128 с.*

СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ГОРОДСКОЙ СЕМЬЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Семейное чтение является источником формирования личности, приобщения к культуре, богатству эмоционального и интеллектуального развития. Вместе с тем активно отмечается снижение количества и качества чтения в современном мире. В статье рассматриваются особенности семейного чтения с детьми дошкольного возраста современных городских семьях.

Ключевые слова: семья, семейное чтение, дети дошкольного возраста .

Abstract: Family reading is a source of personality formation, familiarization with culture, a wealth of emotional and intellectual development. At the same time, a decrease in the quantity and quality of reading in the modern world is actively noted. The article discusses the features of family reading with children of preschool age in modern urban families

Key words: family, family reading, preschool children.

В настоящее время изучению проблемы семейного чтения дошкольников посвящается значительное количество научных работ в области педагогики и психологии. С давних времен книга была источником знания, средством культурного развития и духовного роста. Книга всегда почиталась как особая ценность. Книги берегли и передавали как часть наследства. Основным источником приобщения к книге выступала семья. В царских и дворянских семьях России существовала традиция семейного чтения. Вся семья собиралась вместе за чтением. Книга учила и объединяла.

В настоящее время многие специалисты обеспокоены тенденцией информатизации общества и заменой чтения информационными технологиями [1, 2, 5]. Во всем мире с начала двухтысячных начинает отмечаться спад интереса молодых людей к книге и чтению. Изменение претерпевает не только количество читаемых книг, но и содержательная сторона той литературы, которая читается. Эти процессы характерны не только для чтения взрослых, но и для детского чтения. Ребенок дошкольного возраста довольно рано оказывается приобщен к миру информационных технологий. Исследования показывают, что это приводит к снижению качества мышления, воображения, развития эмоционального интеллекта, пагубно отражается на дальнейшем развитии.

Во многом, решающую роль в приобщении детей к книге играют родители. Однако исследователи отмечают, что многие семьи перестали читать ребенку книги, домашние библиотеки заменяет электронная книга [3,4,5]. Молодые родители часто не читают сами и не приобщают ребенка к книге. Тем

не менее, чтение в современном обществе остается одним из важнейших элементов культуры, инструментом для повышения интеллектуального потенциала, творческой и социальной активности личности. Чтение является незаменимым процессом сохранения и трансляции культуры и образованности в мире.

Анализ литературы позволил нам выявить противоречие между социальными эффектами и ролью семейного чтения в становлении личности и снижением количества и качества данной традиции.

Традиции семейного чтения своими корнями уходят в историю. От семьи зависит, будет ли ребенок воспринимать книгу как источник знаний, эмоций, культуры или просто как один из способов развлечения. Сегодня книга часто транслируется родителями детям как источник информации, что усиливает информационную сторону чтения, но снижает духовную и эмоциональную. Семейное чтение превращается в безэмоциональное, информационное, что в дальнейшем ведет снижению у детей читательского интереса. В связи с этим, исследователи подчеркивают, что семейное чтение несет в себе потенциальные возможности не только формирования в дальнейшем чтеца, но и развития эмоционального интеллекта ребенка, закладки высокой духовной, интеллектуальной и нравственной культуры личности.

Сейчас перед обществом стоит значимая задача возрождения семейного чтения, начиная с дошкольного возраста. Для решения данной задачи во всем мире в последние десятилетия предпринимаются целенаправленные программы, иницируемые как на государственном уровне, так и на уровне читающей общественности. Опыт внедрения подобного рода программ показал их эффективность и длительные социальные эффекты.

Нам было важно выявить особенности семейного чтения с детьми старшего дошкольного возраста в современных семьях. Для решения данной задачи мы составили электронную анкету из 15 вопросов смешанного характера на платформе Google и распространили ее в двух группах респондентов. Первую группу составили родители, активно посещающие с детьми Российскую государственную детскую библиотеку (РГДБ). Во вторую группу вошли родители из детских садов г.Москвы, не являющейся активными посетителями библиотек. Для нас было важно сопоставить наличие общего и индивидуального внутри этих групп.

Опрос проводился среди родителей детей старших дошкольников. В опросе приняли участие 73 человека, из них первую группу составили 42 человека, вторую – 31 человек.

Родители из детских садов – 65% опрошенных - почти не ходят в библиотеку, хотя некоторая часть из них всё же посещает библиотеку. Родительская аудитория из детских садов (65%) чаще читает книги перед сном, тогда как родители, посещающие РГДБ, читают книги несколько раз в день. С

нашей точки зрения, это связано с тем, что библиотека работает днём и её посещают родители, не занятые в это время профессиональной деятельностью или работающие удаленно и имеющие возможность распоряжаться временем гибко, способные позволить себе больше свободного в дневное время. В отличие от них, родительская выборка из детских садов, большую часть времени днем заняты на работе и, приходя с работы, успевают только прочесть ребенку книги на ночь. Возможно, в выходные они также заняты бытовыми делами и также затрудняются в выборе дополнительного времени на чтение ребенку.

Ответы на вопрос об обсуждении прочитанного с ребенком родительская аудитория из библиотеки «жаловалась», что дети отказываются обсуждать прочитанное или отвечают односложно. В отличие родительской аудитории из детских садов. Хотя обсуждают с ребенком прочитанные книги и в той, и в другой аудитории. По нашему мнению это так же связано с тем, что родители библиотек не работают и, следовательно, проводят с ребёнком гораздо больше времени, в то время как родители из детских садов, проводя значительную часть времени на работе, стараются сделать время общения с ребенком максимально насыщенным. Можно также предположить, что дети сами привлекают внимание родителей, хотя бы перед сном, так как они не видели их целый день и нуждаются в общении.

Следующим был вопрос о чтении без ребенка, являвшийся для нас важным, поскольку дети берут пример со своих родителей. Если родители не читают книг, то детям сложно увидеть привлекательность и ценность чтения как такового, и если книг вообще нет дома, то ребёнок с ними даже не будет знаком, не будет иметь возможности соприкоснуться с ними. Если ребёнок видит перед собой пример взрослого, который читает книгу и ему это доставляет удовольствие, то ребёнок захочет сделать так же. Полученные данные показывают, что 77,4 % родителей из библиотечной выборки читают ежедневно, и только 51,7 % родительской выборки из детских садов делают тоже самое. При этом родители из первой выборки чаще отвечали, что ежедневно находят время на чтение, а родители из второй выборки отмечали, что читают или несколько раз в неделю, либо время от времени, при наличии возможности, чаще всего читают в транспорте, когда едут с работы или на работу. Также родители из второй выборки чаще читают книги на электронных носителях, поскольку в дороге такой формат чтения является наиболее удобным с их точки зрения. Таким образом, у детей родителей первой выборки создается больше возможностей получить пример образа читающего родителя.

Вопрос о содержании чтения детям в двух группах не показал значительных различий. Из предложенных вариантов родители обеих групп в основном выбирали «Сказки». Нас также интересовало, какой любимый книжный герой у детей. Полученные ответы из двух выборок можно разделить

на героев зарубежной и отечественной литературы. Так, в детских садах среди любимых героев, из отечественных книг были такие герои, как: поросёнок Наф-Наф, Домовёнок Кузя, дядя Фёдор, Вини Пух, Голубой щенок, Муха Цокотуха, дядя Стёпа, Буратино, Марабу, крокодил Гена, а любимыми героями из зарубежных книг: Золушка, Русалочка, Ариэль, Хоббит, Алиса, Элли, Кот в сапогах. То есть, в большей степени из зарубежных героев представлены были не столько герои книг, сколько герои популярных западных мультфильмов. Поэтому, возможно, интерес к книгам с этими героями возник у детей после просмотра мультфильмов. В выборке из библиотеки любимых книжных героев детей тоже можно разделить на отечественных и зарубежных. Среди зарубежных героев: Груффало, Гарри Поттер, Алиса, Карлсон, Мери Поппинс, Муми-Троли, Трусливый Лев, Питер Пен, Дровосек, храбрый Портняжка, Чиполлино, Эльф из Дюймовочки. Среди отечественных героев: Незнайка, Мойдодыр, Буратино, Снеговик, дядя Фёдор, Бармалей, Алиса Селезнёва, Баба Яга, Котёнок Гав. Таким образом, здесь видны четкие приоритеты в читательских интересах детей. Обе группы книжных героев в данной выборке разнообразнее, часто это герои книг не для дошкольников, а для детей более старшего возраста. Также в этой выборке присутствуют и герои стихотворений. На основании ответов на этот вопрос можно предположить, что родители в выборке из библиотеки читают детям чаще и более разнообразную литературу.

Ответы на вопрос о любимой книге ребенка также можно разделить на отечественные и зарубежные произведения. Так, в выборке из детских садов любимыми зарубежными произведениями были названы следующие: Приключение Мейзи, Золушка, Русалочка, Кот в сапогах, Алиса в стране чудес, Волшебник изумрудного города. А любимые отечественные книги, следующие: Муха-Цокотуха, Крокодил Гена и Чебурашка, Дядя Стёпа, Телефон, Трое из Простоквашино, Бегемот который боялся прививок. В библиотечной выборке среди отечественных были представлены Ежик Серёжик, умная собака Соня, Котёнок Гав, книга знаний, стихи С.Я.Маршака, Бременские Музыканты, Мойдодыр. Среди зарубежных - Медвежонок Паддингтон, Хоббит туда и обратно, Пеппи - длинный чулок, Груффало, Гарри Поттер, Волшебник изумрудного города, Алиса в стране чудес, Приключения Эмилия из Лённеберги, Храбрый портняжка. Как и с ответами на вопрос о книжных героях, у детей, чьи родители посещают библиотеку читательские интересы шире и разнообразнее.

Одним из значимых вопросов для нас было наличие в семьях домашних библиотек. У большинства опрошенных - соответственно 93,1% и 83,1 % - есть домашние библиотеки. На наш взгляд, это хороший показатель, так как дети видят перед глазами книги, и даже если родители их не читают, рано или поздно у детей может возникнуть интерес к книге и чтению. Важно нам было также выяснить наличие в семье личной, хотя бы небольшой библиотеки у ребенка. На

этот вопрос, фактически все родители в двух выборках ответили утвердительно. Такие ответы свидетельствуют о том, что хотя информационные технологии и являются неотъемлемой частью современной жизни, книга присутствует в жизни ребенка.

Однако, наличие личных книг у ребенка – необходимое, но еще недостаточное условие приобщения в дальнейшем ребенка к чтению. Значение имеет подбор этих книг, содержательная сторона вопроса. Поэтому следующий вопрос был направлен на выяснение того, какие же книги есть в личной библиотеке ребенка в семье. Основным содержанием в домашней библиотеки ребенка были сказки. Такие ответы мы получили в двух группах респондентов. Кроме этого родители называли такие книги как, энциклопедии, рассказы о животных, стихи. Поэтому можно предположить, что содержание детской семейной библиотеки отвечает критерию разнообразия.

Проведенное исследование позволило нам сформулировать следующие выводы:

1. Несмотря на отмечаемый исследователями спад интереса к чтению во взрослом и детском сообществе, современные родители с детьми старшего дошкольного возраста интересуются книгой, читают сами и приобщают к книге своих детей.

2. Родители, посещающие вместе с детьми Российскую государственную детскую библиотеку, читают детям чаще, находя для этого времени в течение дня. Родительская аудитория из детских садов, читает детям в большей степени вечером, на ночь, что объясняется на наш взгляд большей профессиональной занятостью и объективным отсутствием времени для чтения в другие периоды дня.

3. Содержание чтения у родителей, посещающих с детьми библиотеки шире и разнообразнее. Данное утверждение косвенно подтверждается и литературными предпочтениями детей, их любимыми книгами и книжными героями.

4. В большинстве семей есть домашние библиотеки, в том числе небольшие библиотеки детской литературы. Данный факт свидетельствует, что книга присутствует как в предметной среде семьи, так и в жизни и развитии детей. При этом наполнение детских библиотек в семье достаточно разнообразно. Приоритетом, в силу специфики возраста, являются разнообразные сказки. Также в содержании детской библиотеки присутствуют энциклопедии, стихи, повести и др.

6. Все опрошенные родители обсуждают с детьми прочитанные книги, что позволяет сделать вывод о достаточно вдумчивом серьезном отношении, готовности формировать у ребенка с детства грамотную читательскую позицию.

Таким образом, изучение нами особенностей семейного чтения в современных городских семьях с детьми дошкольного возраста, позволяет

сделать вывод о присутствии в жизни современного дошкольника книги, привитии родителями интереса к книге в данном возрасте. Однако глубина данного процесса в разных семьях различна. Родители, стремящиеся вместе с детьми посещать библиотеки, изначально являются аудиторией более нацеленной на формирование читательской позиции у детей, стремящейся расширить круг детского чтения, показать его разные стороны, привить интерес к книге и чтению. А это, в свою очередь свидетельствует о том, что поддержания семейного чтения с детьми старшего дошкольного возраста необходима целенаправленная работа по его сопровождению со стороны детских садов и библиотек.

Список источников:

1. Барковская Н.В. Роль детской книги в семейном воспитании // Педагогическое образование в России. – 2015. - №4
2. Вахрушева Н.В. Особенности детского чтения и проблема формирования интереса к книге // Вестник Московского государственного университета печати. – 2011. - № 7.
3. Малахова Н. Г. Детское чтение глазами родителей / Ното legens - 3: Сборник статей. Памяти Алексея Алексеевича Леонтьева. - Москва: Школьная библиотека, 2006. - С. 224-241.
4. Малахова Н.Г. Дети родители - читатели библиотеки // Социолог и психолог в библиотеке: Сб. статей и материалов. Вып. IX. - Москва. 2014. -С. 106 -111.
5. Пенская Е.Н. Детское чтение: локальные и глобальные проблемы // Вопросы образования. – 2008.- № 1. – С.283-285

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ МЕЖДУ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ И ПОКАЗАТЕЛЯМИ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДОО

Аннотация: Существенными факторами адаптации ребенка к ДОО выступают его уровень тревожности и гармоничность взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Причем взаимоотношения с родителями являются определяющими. В статье представлены результаты исследования связи между детско-родительскими отношениями и успешностью адаптации ребенка к ДОО разного типа.

Ключевые слова: адаптация, массовый детский сад, семейный детский сад, семья, дети, родители.

Abstract: Significant factors in the child's adaptation to preschool education are his level of anxiety and the harmonious relationship with adults and peers. Moreover, relationships with parents are crucial. The article presents the results of a study of the relationship between parent-child relationships and the successful adaptation of a child to different types of preschool educational institutions.

Key words: adaptation, mass kindergarten, family kindergarten, family, children, parents.

Социальная ситуация развития дошкольника детерминирована системой его взаимоотношений с референтным окружением – родителями, воспитателями детского сада, сверстниками. От успешности адаптации ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения (ДОО) зависит его дальнейшее психологическое благополучие и дальнейшая интеграция в мир человеческих отношений. Адаптация ребенка к ДОО определяется различными факторами как объективного, так и субъективного характера.

Помимо массовых ДОО сейчас все больше распространяются домашние детские сады, адаптация в которых зачастую проходит быстрее и менее травматично для малышей [1].

Несмотря на значительное количество исследований по проблеме адаптации детей к новым условиям, а также вопросам детско-родительских отношений, проблема связи особенностей адаптации дошкольников в ДОО с характером их детско-родительских отношений остается недостаточно изученной [2].

На основании теоретического анализа данной проблемы мы предположили, что существует связь между детско-родительскими отношениями и показателями адаптации воспитанников к ДОО (тревожностью и популярностью в группе сверстников). Чем более гармонично отношение родителей к ребенку, тем ниже у него тревожность и больше – популярность в группе детского сада. Кроме того, ожидалось, что детско-родительские

отношения и показатели адаптированности более позитивно выражены у детей из семейного ДОУ, чем из массового.

В исследовании приняли участие 122 человека. Из них – 61 ребенок в возрасте от 3,5 – 4,3 лет (31 мальчик и 30 девочек). Все дети обучаются по одной программе, однако в разных условиях. Две группы (25 и 24 ребенка) составляют дети из массового детского сада (МДС), третью (12 детей) – из семейного (СДС). Также были опрошены мамы детей (62 чел.).

Показатели детско-родительских отношений в нашем эмпирическом исследовании оценивались с помощью теста-опросника А.Я. Варга и В.В. Столина (ОРО) и методики Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Особенности адаптированности детей к условиям ДОУ оценивались с помощью социометрической методики Е.О. Смирновой «Капитан корабля» и теста тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

Результаты эмпирического исследования показали, что в целом большинство матерей (75%) имеют высокий уровень принятия своего ребенка. Это значит, что они проявляют искренний интерес к потребностям ребенка, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу. «Кооперация» и «симбиоз» находятся у большинства родителей на среднем уровне, что означает доброжелательное внимание к интересам ребенка, поощрение самостоятельности и инициативы, стремление в целом быть ближе к ребенку, удовлетворять его основные потребности. «Контроль» выражен у большинства матерей на среднем уровне (77%): взрослый не проявляет излишней авторитарности и строгости, не всегда требует беспрекословного послушания. Высокие показатели по шкале «маленький неудачник» не были зафиксированы ни у одного родителя, а ответы 56% матерей свидетельствовали об их конструктивном отношении к неудачам ребенка. Таким образом, в целом отношение опрошенных матерей к их детям можно считать гармоничным и основанным на принятии.

Анализ семейных отношений с помощью методики Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса показал, что уровень предъявляемых к ребенку требований в основном снижен во всех обследованных группах. При этом у родителей третьей группы детей (СДС) в среднем выше уровень протекции и стремление к удовлетворению потребностей ребенка, чем у родителей первых двух групп (МДС).

С помощью методики Е.О. Смирновой было выявлено, что в каждой из групп МДС количество детей, имеющих статус «лидеры» и «незамечаемые» примерно одинаково (по 12 человек, остальные попали в категорию «звезды»), в то время как в группе СДС «лидеров» вдвое больше, чем «незамечаемых» (8 и 4 соответственно).

Родительские установки в семьях, дети из которых имеют благоприятное («лидеры» и «звезды») положение в группе детского сада, оказались более позитивными и конструктивными, по сравнению с теми, которые свойственны родителям детей, занимающих неблагоприятное («незамечаемые» и «отверженные») положение среди сверстников (критерий Манна-Уитни, уровень значимости 0,05).

Далее мы рассмотрели показатели тревожности детей. Степень тревожности дошкольника в типичных для него социальных ситуациях является показателем уровня эмоциональной адаптированности. По результатам применения проективного теста Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амена «Выбери нужное лицо» было выявлено, что тревожность больше выражена в группах детей из МДС, по сравнению с детьми из семейного детского сада.

Корреляционный анализ данных показал наличие ряда связей между характером детско-родительских отношений и особенностями адаптации детей к условиям ДОУ.

Чем гармоничнее детско-родительские отношения, тем ниже показатели тревожности у ребенка (отрицательная корреляция, на уровне 0,05, между индексом тревожности и показателями родительских отношений по шкалам «принятие», «кооперация», а также положительная – со шкалой «отношение к неудачам»). То есть снижение позитивного интереса взрослого к ребенку, недостаток сотрудничества, акцент на неудачах детей и другие негативные явления в процессе родительского воспитания сопровождаются повышением тревожности у детей как показателя их адаптированности к условиям ДОУ.

Выявлена положительная корреляция (на уровне 0,01) между получаемых детьми количеством социометрических выборов и показателями по шкалам ОРО «принятие», «кооперация», «симбиоз», а также ниже отрицательная – по шкале «маленький неудачник».

Обнаружена положительная корреляция между особенностями воспитания, которые могут приводить к нарушениям в поведении и развитии личности ребенка (использовался опросник АСВ) и параметрами адаптированности детей к ДОУ. Чем более выражена у родителей неустойчивость воспитания детей, чем больше они предъявляют к ребенку требований и меньше уделяют ему позитивного внимания, тем выше у него тревожность. Чем полнее родители удовлетворяют потребности ребенка, заботятся о нем, и чем более последовательно они выдерживают свой стиль воспитания, тем больше популярность ребенка в группе детского сада.

Более подробное рассмотрение параметров тревожности детей в различных ситуациях и корреляции этих параметров с показателями родительских установок в стиле воспитания также свидетельствуют о том, что чем более гармонична семейная ситуация, тем легче ребенок адаптируется к общению с детьми в садике. И наоборот, чем больше проявляются в домашнем

воспитании неконструктивные установки родителей, тем больше трудностей у детей в адаптации.

Далее мы сравнили показатели детско-родительских отношений и адаптированности детей в ДОО разного типа.

С помощью критерия Манна-Уитни было показано, что в семейном садике показатели тревожности и уровень принятия детей родителями выше, а выраженность родительских установок «вытеснение» и «запреты» ниже, чем в массовом ($p < 0,05$). Такие неконструктивные, приводящие к нарушению развития ребенка установки родителей, как запреты, изоляция и вытеснение, чаще встречаются в воспитательных стратегиях родителей у детей из массового ДОО (критерий Манна-Уитни, значимость на уровне $p \leq 0,05$).

Кроме того, было выявлено, что адаптация к ДОО больше затруднена для мальчиков, при этом их воспитание в семьях чаще характеризуется негативными установками родителей, чем в процессе воспитания девочек. Различия были получены по следующим показателям: «воспитательная неуверенность родителей», «проекция», «вытеснение», «тревожность», «игнорирование» ($p < 0,05$). Возможно, полученные результаты объясняются тем, что мальчики априори склонны к большей активности и разнообразию поведения, что вызывает у родителей стремление их более строго контролировать.

Таким образом, тревожность и благополучие взаимоотношений со сверстниками как показатели адаптации к ДОО взаимосвязаны с особенностями родительского воспитания детей. При этом необходимо учитывать, что именно взаимоотношения с родителями являются определяющими для адаптации детей, так как семья – первый и важнейший институт социализации ребенка.

Список источников:

- 1. Барсукова О.В. Детско-родительская привязанность как условие социальной адаптации ребенка раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. г. Казань, 2015. С. 44-47.*
- 2. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А. Актуальные вопросы социальной психологии образования // Личность и группа в образовательном пространстве. Сборник научных трудов. Вып.4 / Под ред. О.Б. Крушельницкой. М., МГППУ, 2011. С.5-14.*

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования представлений обучающихся о будущей семье. Предлагается разработка программы курса внеурочной деятельности «Этика семейных отношений» для 10 (11) классов.

Ключевые слова: жизненное самоопределение, образ семьи, ценности семьи, психолого-педагогическая поддержка старшеклассников

Abstract: The article presents the results of a study of students' ideas about their future family. It is proposed to develop a curriculum for extracurricular activities «Ethics of Family Relationships» for 10 (11) grades.

Keywords: life self-determination, family image, family values, psychological and pedagogical support of high school students

Проблема жизненного самоопределения в области семейной сферы жизнедеятельности актуальна в современных условиях. Существующие проблемы молодой семьи, как правило, связаны с недостатком необходимых знаний и умений для конструктивной реализации личностных потребностей, продуктивного общения в сфере супружеских отношений и ответственного родительства [2].

Определение социальной и личностной позиции взрослого человека в системе межличностных отношений, построение профессиональной, семейной перспективы жизни занимает одно из главных мест в развитии личности старшеклассника. Усвоение моделей полоролевого поведения, формирование образа семьи и готовности вступления в брак являются основными условиями успешной адаптации к взрослой жизни [1].

Целью данного исследования стало изучение представлений о будущей семье у обучающихся 3-11 классов общеобразовательных организаций. Всего в опросе приняли участие 976 обучающихся 4-х общеобразовательных школ, среди которых были по две сельские и городские организации.

По результатам опроса более 50% детей основное назначение семьи определяют как «для любви и взаимопонимания» и «для рождения и воспитания детей». Около 22% обучающихся 6-11 классов выделяют роль семьи, предназначенную, в первую очередь, для общения и совместного досуга.

Таким образом, основные функции семьи у детей связаны с традиционными – любви, понимания в общении и воспитательной, репродуктивной, как продолжение рода. При этом наблюдается возрастание доли ответов «для рождения и воспитания детей» от младшего школьного

возраста к среднему в городских школах (до 50 %), и от среднего школьного возраста к старшему – в сельских (до 64,9 %). Обучающиеся 3-5 классов сельских школ выбирали этот вариант ответа чаще (58,8%) по сравнению со своими сверстниками из городских школ.

Школьники городских школ во всех возрастных группах (до 75 %) отмечали, что семья нужна «для любви и взаимопонимания», в частности у них этот показатель в 2 раза выше, чем у школьников сельских школ (во всех возрастных группах). В целом, у детей городских школ образ семьи, связанный с ее предназначением касается романтических отношений, любви, коммуникативной сферы, взаимопонимания супругов, а у обучающихся сельских школ предназначение семьи соотносится, прежде всего, с рождением и воспитанием детей.

Представления обучающихся о составе (структуре) семьи следующие. Младшие школьники будущую семью характеризуют как, состоящую из нескольких поколений: «родители, ребенок или несколько детей, бабушка/дедушка» (50,3%), однако в средних классах этот показатель снижается до 37%, а в старших классах уже преобладает образ семьи, состоящей из родителей и одного ребенка (35,3%). У детей также появляется тенденция формирования образа семьи как «муж и жена без детей» к старшим классам (7,1%).

В динамике от младшего школьного возраста к старшему возрастает показатель представлений о семье, в составе которой родители и один ребенок. У обучающихся 9-11 классов сельских школ этот показатель возрастает до 52,5%, что в значительной степени различается с показателями обучающихся городских школ в данной возрастной группе (17,8 %).

Оптимальным возрастом для вступления в брак в младших и средних классах (3-8 классы) дети считают возраст 20-25 лет. В группе обучающихся 9-11 классов выявлен большой разброс оптимальных возрастов вступления в брак: в равной степени (около 33 %) выбирались возраста: «до 20 лет», «20-25 лет» и «25-30 лет». В целом, у старшеклассников к окончанию школы представления о возрасте вступления в брак являются неопределенными, размытыми.

Относительно периода продолжительности времени знакомства до создания семьи в группах обучающихся 6-11 классов преобладали варианты ответов «несколько лет» и «около года». Однако к 9-11 классам растет доля обучающихся (27,5%), которые считают, что от знакомства с человеком до создания семьи достаточно 2-3 месяца, среди которых большая часть старшеклассников сельских школ (42,2%). В городских школах этот возрастной период выбирают только 12,8 %. Как показали результаты опроса, в целом у старшеклассников сельских школ представления о «досемейном» периоде знакомства являются несформированными.

В представлениях о материальном обеспечении семьи во всех возрастных группах отмечается равная роль обоих супругов (более 55%). Однако к 9-11 классам возрастает тенденция к признанию ведущей роли мужа, ответственным за материальное обеспечение семьи (до 42%).

В вопросе распределения семейных обязанностей не выявлено различий в возрастных группах обучающихся: 51% школьников считают, что семейные обязанности (работа, воспитание детей) должны распределяться поровну между мужем и женой. В то же время высока тенденция выбора позиции «муж работает, жена – занимается домашним хозяйством и воспитанием детей» (35 %).

В качестве важных для сохранения семейных традиций во всех возрастных группах выделяются «проведение праздников в кругу семьи», «совместное проведение отпуска родителей с детьми», «отдых вместе с детьми в выходные дни». Выбор таких традиций, как «обучение родителями (бабушками, дедушками) детей социально-значимым навыкам (умение готовить, бытовые навыки, ремонтные работы и др.)» являются значимыми для учащихся 6-11 классов (52,8%), что свидетельствует о приоритете для них совместной деятельности с родителями.

В вопросе о представлениях школьников о родословной семьи учащиеся 6-11 классов достаточно информированы о роде деятельности своих родителей, родственников во втором поколении (бабушки, дедушки) (63 %). Родословную всей семьи (более чем в трех поколениях (прапрабабушка, прапрадедушка) знают 32 % учащихся 9-11 классов и 23 % школьников 6-8 классов.

Знания о создании семьи большинство школьников во всех возрастных группах получают в своей семье (70 % в 3-8 классах). В 6-8 и 9-11 классах добавляются другие значимые источники: интернет, социальные сети (при этом в 6-8 классах он самый высокий – 27,6 %), круг сверстников и друзей (14%). Следует отметить, что занятия в школе в среде обучающихся не являются значимым источником получения знаний о семье, имеют тенденцию к снижению до 14% в старших классах.

Результаты проведенного исследования привели к необходимости разработки программы курса внеурочной деятельности «Этика семейных отношений».

Программа направлена на оказание психолого-педагогической поддержки старшеклассникам в ситуации семейного самоопределения, расширение жизненной перспективы личности, оказание помощи в построении образа будущей семьи с опорой на индивидуальные, возрастные, физиологические особенностей обучающихся.

Итогом реализации программы являются приобретенные знания, развитие личностных качеств, освоение умений и навыков, соответствующих

компетенций обучающихся, необходимых для успешной будущей самореализации в сфере семейных отношений.

Основная цель курса - подготовка к осознанному и ответственному выбору жизненного пути с ориентацией на семью;

Задачи курса:

- развитие правовой компетентности обучающихся в области семейного законодательства;
- освоение навыков конструктивного поведения в типичных семейных ситуациях, в том числе конфликтных;
- овладение навыками саморегуляции поведения, правилами личной безопасности;
- развитие у обучающихся ценностного отношения к собственному здоровью.

На реализацию данной программы, согласно учебному плану образовательной организации, отводится 32 часа. Срок освоения программы – 1 учебный год, режим занятий - 1 час в неделю. Программа может быть реализована в течение учебного года в 10 или 11 классах.

Организация занятий предполагает разработку и принятие норм конструктивного взаимодействия обучающихся в группе, анализ и совместное обсуждение итогов работы группы (рефлексия). При рассмотрении темы «Культура интимно-личностных взаимоотношений между полами» для проведения занятий приглашаются медицинские работники.

Тематическое планирование

Тема 1. Значение семьи в жизни человека (теория - 1 ч, практика - 2 ч.)

Тема 2. Социальные функции семьи (теория - 1 ч, практика - 2 ч.)

Тема 3. Гендерные различия в обществе (теория - 1 ч, практика - 2 ч.)

Тема 4. Культура интимно-личностных взаимоотношений между полами (теория - 2 ч, практика - 2 ч.)

Тема 5. Ранние браки: «за» или «против» (практика - 2 ч.)

Тема 6. На пути к выбору спутника жизни (теория - 1 ч, практика - 2 ч.)

Тема 7. Права и обязанности супругов (теория - 1 ч, практика - 2 ч.)

Тема 8. Брачный договор: «за» или «против»? (практика - 2 ч.)

Тема 9. Эффективные коммуникации как основа конструктивных отношений в семье (практика - 2 ч.)

Тема 10. Конфликты в семье. Конструктивное поведение в конфликте (практика - 2 ч.)

Тема 11. Детско-родительские взаимоотношения (теория - 1 ч, практика - 2 ч.)

Тема 12. Образ будущей семьи (практика - 2 ч.).

Содержание темы «Значение семьи в жизни человека» включает рассмотрение основных функций семьи, закономерности функционирования

семейных систем, жизненного цикла семьи. Внимание уделяется семейному законодательству РФ, анализируются основные положения Семейного кодекса РФ о браке и семье.

В рамках темы «Социальные функции семьи» акценты делаются на психологических и социальных аспектах семьи. Семья рассматривается как малая социальная группа, основанная на супружеском союзе и родственных связях. Анализируется происхождение брака и семьи, значение семьи в жизни отдельного человека и общества. В рамках дискуссии обучающихся определяют основные функции семьи и их трансформацию в современном обществе.

Актуальность темы «Гендерные различия в обществе» связана с меняющимися в обществе гендерными ролями. На практическом занятии с обучающимися рассматриваются психофизиологические особенности юноши и девушки, понятия о мужественности и женственности в разные эпохи исторического развития, искаженные представления о мужественности и женственности, определяются позиции мужчины и женщины в современном мире.

При изучении темы «Культура интимно-личностных взаимоотношений между полами» для проведения занятий приглашаются медицинские работники. Занятие проводится отдельно для юношей и девушек врачами-специалистами: гинекологами и урологами-андрологами. Делаются акценты на культуре интимных отношений, ответственности за сексуальное поведение, последствиях ранних половых отношений, профилактике венерических заболеваний.

Тема «Ранние браки: за или против» реализуется в форме групповой дискуссии и направлена на развитие навыков критического мышления, освоение приемов эффективного общения, умения аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

На практическом занятии по теме «На пути к выбору спутника жизни» с обучающимися анализируются мотивы вступления в брак, мифы о брачном партнере, теории выбора брачного партнера, представления молодых людей об идеальном(ой) супруге.

В рамках темы «Права и обязанности супругов» на примере проблемных ситуаций рассматривается ответственность и обязанности супругов в процессе регулирования брачно-семейных отношений. Детализируется понятие «брак», порядок и условия его заключения, обстоятельства, препятствующие заключению брака, личные и имущественные права и обязанности супругов.

В содержание темы «Брачный договор: за или против?» включено понятие брачного договора, его достоинства и недостатки. Внимание уделено практике составления брачного договора, характеристике основных позиций, необходимых для закрепления в семейных отношениях (имущественных прав, финансовых обязательств и др.).

Рассмотрение темы «Эффективные коммуникации как основа конструктивных отношений в семье» позволяет обучающимся на примере проблемных ситуаций взаимодействия осваивать конструктивные техники общения, определять барьеры общения в семье и способы их преодоления.

Тема «Конфликты в семье. Конструктивное поведение в конфликте» включает освоение технологии работы с конфликтными ситуациями в системе семейных отношений. Внимание уделено анализу основных причин, стратегиям поведения, способам разрешения конфликтов.

Тема «Детско-родительские взаимоотношения» включает рассмотрение проблем семьи с нарушениями общения, коммуникативной компетентности в детско-родительских отношениях. На практическом занятии обсуждаются основные позиции родителей по отношению к детям, определяющие гармоничные отношения между ними.

Завершается программа курса итоговым занятием «Образ будущей семьи» по составлению коллажа в группах.

Список источников:

1. Векилова, С. А. Психология семьи: учебник и практикум для академического бакалавриата [Электронный ресурс] - Москва: Издательство Юрайт, 2016. - 308 с.- URL: <https://biblio-online.ru/bcode/388237>
2. Лекции по курсу «Этика и психология семейной жизни» [Электронный ресурс].-URL: https://znanio.ru/media/lektcii_po_kursu_etika_i_psihologiya_imejnoj_zhizni-297299/330575
- 3.
- 4.
- 5.

СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОТЕШЕК)

Аннотация: В данной статье предлагается рассмотреть авторский подход к решению актуальной проблемы в логопедической практике – стимуляции речи у детей, в качестве пути решения вопросов образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Язык и коммуникация являются основой социального взаимодействия. Коммуникация – необходимое условие развития навыков общения, улучшения социальной адаптации и повышения качества жизни особых детей.

Ключевые слова: социализация, стимуляция речи, ограниченные возможности здоровья

Abstract: In this article we will study the author's method of the children speech stimulation, an important problem of the speech therapy practice, as the solution of education and socialization of children with disabilities. Language and communication are the basis of social interaction. Communication is a necessary condition for developing communication skills, improving social adaptation and the quality of life of special children.

Key words: socialization, speech stimulation, limited health opportunities.

Л. С. Выготский подчеркивает, что собственно ограниченные возможности не делают ребенка дефективным. Степень его дефективности или нормальности зависит от отношений в обществе и от исхода социальной компенсации. Рассуждая подобным образом, Л.С. Выготский формулирует цель воспитания: «Социальная полноценность есть конечная целевая точка воспитания» [2].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) длительно находятся в условиях социальной депривации. Значительная часть из них, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, не всегда оказывается подготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем, любой человек, имеющий дефект развития, при соответствующих условиях должен стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

Знаменитые психологи П.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин в качестве доминирующей стороны в развитии личности называют социальный опыт, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей,

формирование личности. В процессе социализации актуализируется опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности [1].

Социализация – развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества [7]. Одним из условий успешной социализации детей с ОВЗ является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего, прежде всего необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных организациях для социальной адаптации детей.

Нами осознается важность оптимального развития потенциальных возможностей детей с ОВЗ, их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества. Это и определило основное содержание при планировании работы по стимуляции речи у детей, не владеющими экспрессивной речью в полной мере. Экспериментальная работа проводилась с семьями, в которых воспитываются дети с алалией.

Основными принципами коррекционно-развивающей работы нами выдвигаются системность, комплексность, развитие, онтогенетический и принцип обходного пути. А также такие общедидактические принципы, как наглядность, доступность, сознательность, индивидуальный подход, научность [4].

В данной статье представлены рекомендации, разработанные с учетом психодинамики детского возраста, учетом особенностей неговорящих детей с алалией (1 уровень речевого развития по Р.Е.Левиной) дошкольного возраста (3-7 лет). Наиболее важным для нас было обеспечить полимодальность в образования данной группы детей, создать условия для восприятия и обработки информации, варьируя способы и приемы передачи материала. Ориентированный на ребенка-молчуна подход выходит за рамки работы на традиционных занятиях и предусматривает следующие блоки задач [3].

1. Блок задач, направленных на развитие аудиального восприятия информации:

- формировать представление о звуковом и слоговом строении слова;
- формировать подражательную речь и дифференциацию звукоподражаний на слух;

- формировать восприятие и воспроизведение слогового ритма;
- совершенствовать мелодико-интонационную и эмоциональную окраску речи;

- обогащать и активизировать словарь.

2. Блок задач, направленных на развитие визуального восприятия информации:

- развивать познавательные способности, выявляя общее и различное, обобщая реальные предметы и классифицируя их по разным признакам;

- развивать способность координировать речь с движением;

- развивать зрительно-пространственную ориентацию.

3. Блок задач, направленных на развитие тактильно-кинестетического восприятия информации:

- развивать статическую и динамическую координацию в мелкой и общей моторике;

- формировать оральный и артикуляционный праксис.

На всех этапах коррекционной работы, значительное внимание уделяется формированию знаний и представлений ребенка об окружающем мире в соответствии с возрастной нормой.

Анализ факторов речевого развития детей, сформулированных Р. Львовым, и учет потенциала малых жанров русского фольклора позволяет определить потешку, как средство стимуляции речевого развития.

Закономерности детского мышления (например, «эхолалии») и речи (ритмичность детских монологов при лепете, господство звуковых ассоциаций: повторения, удвоения, эмоциональное значение речевых (звуковых) проявлений) отображены в потешках, в которых разнообразный звукоподражательный повтор («тук-тук-туру-рук», «тра-та, тра-та-та» и многие другие) оказывается своеобразной инициальной формулой, побуждающей ребенка к игре. Повторы, кумуляция являются главным структурообразующим началом потешек [5].

Потешка привносит в мир ребенка положительные эмоции, способствуя развитию активности ребенка в общении. Именно до 7 лет неоценимый вклад средств народной педагогики в запуске речи у неговорящих детей. Это возможность для ребенка «поупражняться» в произнесении звуков, слогов, слов, предложений. Ребенок как бы играет со своим артикуляционным аппаратом, повторяет звук, сопровождает движениями тела, получая при этом удовольствие. Если ребенок неговорящий, а рядом с ним находится кто-то из значимых людей, и начинает «распевать потешку», то малыш с удовольствием слушает звуки, слова и как бы «подхватывает» их. На фоне такого положительного эмоционального контакта ребенок начинает подражать взрослым, пытается разнообразить голос выразительной интонацией,

подключаются координационные системы. Потешки должны отбираться с учетом той национальности, среди представителей которой воспитывается ребенок. Очень важно, чтобы речевая среда, в которой живет и формируется ребенок как языковая личность, была правильной, культурной.

В связи с этим, обоснованно использование в коррекционной логопедической работе по стимуляции речи у неговорящих детей фольклорных текстов, характеризующихся доступностью восприятия, яркой выразительностью звукосочетаний, поэтичностью, создающих эмоционально-положительный настрой [6].

Каждое слово в потешке проговаривается ритмично, по слогам с активной артикуляцией, интонационной выразительностью и эмоциональной окрашенностью и сопровождается специально подобранными движениями. Подобранные движения соответствуют образу каждого произнесенного звука. Дидактический материал способствует активизации познавательной, речевой и двигательной активности ребенка.

Первоначально все содержание реализуется на индивидуальных логопедических занятиях, где органично переплетаются такие виды деятельности, как игра, сказка, путешествие, соревнование, фантазирование. Дальнейшая коррекционная работа направленная на стимуляцию речевой активности детей, а также развитие базисных предпосылок развития речи (развитие общей, мелкой, артикуляционной моторики, формирование всех сторон речи — фонетико-фонематической, лексической и грамматической) должна пронизывать жизнь ребенка в семье.

Наиболее эффективной формой работы, которая сможет объединить педагогов, родителей и детей, повысить психолого-педагогическую культуру родителей и их заинтересованность в выполнении общего дела нами видятся мастер-классы. Каждый мастер-класс решает не только коррекционные, развивающие задачи, но и воспитательные, образовательные [8].

В процессе проведения мастер-классов для нас было важным, заинтересовать родителей, создать атмосферу взаимопонимания, установить эмоциональную поддержку, помочь достигнуть запланированного результата.

Перспективами дальнейшей работы считаем продолжение использования наработанного материала для развития связной речи у детей дошкольного возраста, для профилактики и коррекции нарушения письма и чтения у школьников.

Социальная адаптация - это непрерывный процесс, в котором взаимодействуют личность и общество. Социально-педагогическую деятельность необходимо реализовывать как технологию перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую, образовательную, воспитательную, обучающую, развивающую. В основе процесса социальной

адаптации лежит ознакомление детей с социальной действительностью. При этом важно, чтобы были учтены возрастные новообразования ребенка, так как эти критерии по своей природе социальны и их приоритетное развитие обеспечивается в процессе социализации.

Список источников:

1. *Интегративные тенденции современного специального образования под ред. Н. Н. Малофеева. М. : Полиграф сервис., 2008.*
2. *«Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова, Москва, Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006, ISBN 5-691-01581-8»*
3. *Кряжевских Е.Г., Пеккер Е.А. Фольклорное произведение, как средство стимуляции речи у детей с алалией // Сб. материалов всероссийской студенческой научно-практической конференции «Детство в современном мире». – Пермь: ПГПУ, 2019.*
4. *Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской [Электронный ресурс]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-14.shtml#book_page_top*
5. *Лойтер С. М. Л172 Русский детский фольклор и детская мифология: Исследование и тексты. — Петрозаводск: КГПУ, 2001. — 296 с.: портр.*
6. *Мельников М. Н. Русский детский фольклор [Электронный ресурс]. — М.: Просвещение, 1987. — 240 с. – Режим доступа: <file:///C:/Users/Mobile/Desktop/text.pdf>*
7. *Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп.- М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с. ISBN 5-7695-0640-7*
8. *Ситова Е. А., Дмитриева Г. Е. Мастер-класс как эффективная форма работы с родителями в дошкольном учреждении // Молодой ученый. — 2019. — №9.1. — С. 127-130. — URL <https://moluch.ru/archive/247/56815/> (дата обращения: 20.02.2020*

СПОСОБЫ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения качества образования и поддержке малокомплектных школ. Рассмотрены теоретические аспекты проблемы и способы их практического решения.

Abstract. The article is devoted to the problem of improving the quality of education and supporting small schools. The theoretical aspects of the problem and methods for their practical solution are considered.

Ключевые слова: малокомплектная школа, адаптация программ, классы-комплекты, поддержка и развитие, обновленное содержание, разрыв в качестве образования

Keywords: low-grade school, program adaptation, classrooms, support and development, updated content, gap in the quality of education

Предметом рассмотрения данной статьи являются способы поддержки сельских малокомплектных школ Республики Казахстан. Объектом исследования является Государственная программа развития образования и науки на 2020-2025годы. Целевой аудиторией нашей работы являются работники методических служб и центров, осуществляющих деятельность по поддержке сельских малокомплектных школ, педагогические работники. Перед статьей поставлена конкретная цель – привлечь внимание общественности к проблемам сельских малокомплектных школ и способствовать их развитию. Государственная программа развития образования и науки на 2020-2025годы в центре внимания педагогической и родительской общественности Казахстана. В ней определены конкретные действия и шаги по каждому уровню образования – дошкольного воспитания, начального, среднего, технического и профессионального, высшего образования. [1]

В Республике Казахстан большой процент сельских школ составляют малокомплектные школы. Численность малокомплектных школ по данным национальной образовательной базы данных – 2 820, что составляет 40% от всех дневных общеобразовательных школ страны.

Под малокомплектной школой традиционно понимают – общеобразовательную школу с малым контингентом обучающихся, совмещенными класс-комплектами и со специфической формой организации учебных занятий [2].

В программе среди проблем сельских школ актуализирована проблема поддержки, развития малокомплектных школ и разрыва в качестве образования между городскими и сельскими школами.

Данная проблема существовала всегда. Еще в период советского союза на всесоюзном съезде работников народного образования в 1988 году 20 декабря на пленарном заседании поднимался вопрос о разрыве качества образования городских и сельских школ и нехватки педагогических кадров. В своем выступлении основной докладчик съезда Терентьева Е.А. отметила: «Нашим сельским школам нужны учителя, подготовленные по двум - трем специальностям на базе педагогических институтов и университетов».

На сегодняшний день вопрос о разрыве качества образования городских и сельских школ и нехватки педагогических кадров остается актуальной и одной из причин разрыва является дефицит педагогических кадров. По данным НОБД (национальной образовательной базы данных) от 1 ноября 2019 года потребность в учителях сегодня составляет 2218 (две тысячи двести восемнадцать), из них в городе 1123 (тысяча сто двадцать три), в селе 1095 (тысяча девяносто пять).

При этом потребность в педагогических кадров в городе постепенно снижается в отличие от сельской школы: здесь потребность в кадрах сохраняется.

Для решения проблемы нехватки педагогических кадров с 2015 года в ВУЗах Республики Казахстан в классификатор специальностей высшего и послевузовского образования были внесены сдвоенные специальности бакалавриата: - «Химия-Биология», - «Математика-Физика», «Математика-Информатика», «Физика-Информатика», «География-История», «История-Религиоведение» для подготовки кадров для малокомплектных школ. Сегодня в 17 вузах страны ведут подготовку студентов по сдвоенным специальностям

В 2019 году в данных вузах 208 выпускников завершили обучение по смежным специальностям.

Национальной академией образования имени И. Алтынсарина для решения кадрового вопроса предложен ряд конкретных шагов, которые включены в государственную программу развития образования, среди них: разработка концепции социального проекта «Временная семья». Реализация данного проекта осуществляется с 2018 года в Северо-Казахстанской области, как альтернативная форма интернатной системы обучения и воспитания школьников из малых населённых пунктов. За 2018-2019 год данный проект реализован в 6 районах СКО, в 102 «временных семьях» проживает 121 ребенок школьного возраста.

Для решения кадрового вопроса в малокомплектных школах страны планируется внедрение пилотного проекта «Мобильный учитель», заимствованный из Пермской области РФ В настоящее время разработана концепция проекта «Мобильный учитель», обсуждается механизм реализации данного проекта, запланирована разработка учебно-методического комплекса и обучение учителей для реализации данного проекта. Мобильный учитель МКШ

– это педагог, осуществляющий педагогическую деятельность разъездного характера в малокомплектных школах нескольких населенных пунктов. Данный проект поможет в определенной степени решить вопрос кадрового дефицита в малокомплектных школах.

В настоящее время главным приоритетом в развитии системы образования в Республике Казахстан становится обновление содержания образования, совершенствование форм и методов обучения и воспитания. В этой связи сельская малокомплектная школа должна обеспечить необходимые условия для качественной подготовки сегодняшнего школьника. Особенно актуальна проблема качественной подготовки обучающихся в сельской малокомплектной школе.

Для поддержки сельских школ в регионах созданы и действуют опорные школы (ресурсные центры), как одна из эффективных форм организации образовательного процесса и путей обеспечения доступа детей отдалённых сельских МКШ к качественному образованию. В настоящее время в стране функционирует 185 опорных школ (ресурсных центров): к ним прикреплены 605 магнитных МКШ.

Ежегодно для поддержки и распространения лучшего опыта РЦ и магнитных НАО имени И.Алтынсарина проводит Республиканский конкурс «Лучший ресурсный центр». Возрастает значимость данного конкурса, как средства стимулирования и повышения качества образования деятельности ресурсных центров и магнитных школ. Конкурс является катализатором поиска новых идей и способствует мотивации педагогического творчества. Одним из критериев конкурса является повышение качества знаний обучающихся магнитных школ после прикрепления к РЦ. Конкурс с каждым годом набирает популярность. Год от года участники конкурса раскрывают новые подходы, совершенствуются формы и методы проведения. К данному конкурсу повышается интерес со стороны других организаций и коллег из ближнего зарубежья. Лучшие опорные и магнитные школы по итогам конкурса проводят республиканские, областные и районные обучающие семинары.

Функционирование системы малокомплектных школ не только стратегически значимо для системы образования Казахстана, но и является важным фактором развития сельских регионов. Успешное социально-экономическое развитие страны требует определенных изменений в системе образования. Малочисленность населения и малая наполняемость классов приводит следующей проблеме: совмещенные классы и разновозрастное обучение в классах МКШ. Традиционной для нашей республики остается такая организация образовательного процесса в совмещенном классе, когда планы уроков отдельных классов не интегрируются в один, а преподаются поочередно с последующим проведением самостоятельной работы. В сложных, своеобразных и нестандартных условиях

малокомплектной малочисленной школы существенно возрастает роль инновационных подходов, способствующих внутрипредметному и межпредметному интегрированию с учетом разновозрастности, активности, дифференцированности обучения и др.

Для этого необходима разработка нового содержания и форм обучения, а также создание единого образовательного пространства.

Современному учителю МКШ необходимо обладать рядом дополнительных профессиональных компетенций, существенных для работы в условиях обновления содержания образования:

- ✓ анализировать, отбирать, адаптировать учебные цели и содержание учебного материала к условиям совмещенного класса-комплекта;
- ✓ адаптировать и конструировать оптимальные методы обучения в условиях совмещенного класса-комплекта;
- ✓ управлять деятельностью обучающихся класса-комплекта при проведении однопредметных и однотемных уроков; проектировать индивидуальную образовательную траекторию развития обучающихся;
- ✓ разрабатывать пакет контрольно-оценочных процедур для мониторинга индивидуального прогресса обучающихся;
- ✓ вовлекать обучающихся в социокультурные, экономические процессы местного сообщества.

Совмещенность начальных классов МКШ осложняет организацию учебной работы, эффективность применения традиционных приемов и методов работы в таких классах снижается. В этих условиях учителю необходимо решать следующие задачи [2]:

- ✓ правильная организация обучения с умелым сочетанием самостоятельной деятельности - обеспечение полной занятости обучающихся;
- ✓ - учет их разновозрастности;
- ✓ рациональное составление планов уроков;- тщательная подготовка к урокам.

Проблема организации обучения по обновленным образовательным программам в МКШ является актуальной и требует реальных разработок в направлении решения вопроса адаптации к условиям совмещенных классов.

Научными сотрудниками центра развития МКШ НАО им И.Алтынсарина совместно с учителями-практиками малокомплектных школ адаптированы долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные планы уроков для совмещённых классах МКШ на всех уровнях образования.

Для адаптации учебных программ нами был проведен сопоставительный анализ тем и целей обучения учебных программ по основным предметам обновленного содержания образования. Были выявлены возможности для совмещения тем и целей обучения в проведении однопредметных и однотемных уроков для совмещенных классов МКШ на уровне начальной и основной

средней школы. В процессе конструирования адаптированных планов учителю нужно ориентироваться прежде всего на преимущества, трудности и структуру МКШ. Процесс обучения будет включать в себя сочетание самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся и деятельности под руководством учителя; приоритетными становятся индивидуализация и дифференциация обучения с учетом личностных качеств каждого ученика.

Нами были отмечены возможности перехода к внутриспредметной и межпредметной интеграции: объединению содержательных линий по ряду предметов в совмещенных классах для осуществления в реальном педагогическом процессе потенциальных содержательно-информационных, процессуально-деятельностных, организационно-методических связей.

С целью оказания методической поддержки педагогам совмещённых классов МКШ были проведены обучающие семинары, изданы методические рекомендации по организации уроков в совмещенных классах малокомплектной школы.

Для преодоления образовательного неравенства между городскими и сельскими школами в этом учебном году начато внедрение еще одного пилотного проекта - «Школа-интернат-колледж». Он позволит объединить кадровые, материально-технические, учебно-методические ресурсы школы и колледжа и как результат - обеспечить доступность качественного среднего, профессионального и дополнительного образования молодежи в сельских регионах. И самое главное - даст возможность одновременного получения в старших классах среднего образования и первой рабочей квалификации, а после окончания школы – продолжить, при желании, обучение в колледже по сокращенной программе. Апробация проекта уже начата в трех сельских районах – Актогайском, Жанааркинском, Каркаралинском, Бухаржырауском районах Карагандинской области.

Работа по поддержке сельских школ будет продолжена. Для выравнивания возможностей и сокращения разрыва в образовательных достижениях обучающихся усилия будут сконцентрированы на поддержке школ с низкой результативностью, развитии инклюзивного образования, более широком вовлечении детей из социально уязвимых семей в техническое и профессиональное, а также высшее образование.

Будет проработан вопрос «шефства» сильных школ над школами с низкой результативностью в вопросах менеджмента, педагогической поддержки, учебно-методического содержания и распространения успешного опыта.

Таким образом, можно прийти к выводам о том, что при правильно организованной последовательной работе всех структур и методических центров ответственных за реализацию задач, поставленных Государственной программой развития образования и науки на 2020-2025годы будут способствовать поддержке и развитию сельских маклокомплектных школ

страны.

Список литературы

- 1. Государственная программа развития образования и науки на 2020-2025 годы сайт <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>.*
- 2. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Словарь психолого-педагогических терминов. С-П. 2010. 380с.*
- 3. Методические рекомендации по организации и проведению уроков в совмещенных начальных классах МКШ в условиях обновления содержания образования. Методические рекомендации. – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 160 с. Рекомендовано к изданию решением Ученого совета Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 8 от 17 сентября 2019 года).*
- 4. Механизм организации учебного процесса обучающихся в совмещенных классах МКШ по действующей и обновленной программ обучения. Методическое пособие. I ч. - Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2017. – 184 с*
- 5. Национальная образовательная база данных (НОБД) от 1ноября 2019 года.*

Кузьменко Ю. В., Кузьменко С. И.

**МЕТОД ФАСИЛИТАЦИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СЕМЬИ И ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: Современному ребенку необходимо быстро, логично и эффективно уметь работать в команде для выработки нестандартных решений, отстаивать свое мнение и быть готовым приступить к реализации совместно выработанных идей. Командную работу не всегда возможно и удобно смоделировать в семейных реалиях, именно поэтому важно осуществлять её в рамках внеурочной деятельности: в школе, на дополнительных занятиях, в летних или выездных тематических лагерях. В статье рассмотрены методические вопросы построения занятия по технике фасилитации у младших школьников на примере метода «4 вопроса» (4Q).

Ключевые слова: семья, школа, фасилитация, внеурочная деятельность, логическое мышление.

Abstract: a Modern child needs to be able to work in a team quickly, logically and effectively to develop non-standard solutions, defend their opinions and be ready to start implementing jointly developed ideas. Team work is not always possible and convenient to model in family realities, that is why it is important to carry it out in the framework of extracurricular activities: at school, in additional classes, in summer or field thematic camps. The article deals with the methodological issues of building a class on the facilitation technique for younger students using the example of the "4 questions" (4Q) method.

Keywords: family, school, facilitation, extracurricular activities, logical thinking.

В быстроменяющемся мире родители озабочены неопределенностью в том, что необходимо развивать в детях и чему учить (соответственно вопросы где и когда), чтобы дети смогли адаптироваться и быть успешными в выбранной профессии. Одними из ключевых умений является: способность взаимодействовать с другими людьми и желание сотрудничать; развитие логического и критического мышления для более эффективного решения проблем; открытость новому, гибкость, быстрая обучаемость, готовность к инновациям и эксперименту, креативность и смелость; умение осваивать новые технологии и опыт мировой науки, эффективно использовать большие объемы информации и выискивать достоверную; уметь находить смысл, концентрировать внимание, строить собственные планы в работе и жизни.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (6 октября 2009 г. N 373 с изменениями от 31 декабря 2015г. № 1576), далее Стандарт, допускается

сочетание различных форм получения образования и форм обучения, как в семье, так и в образовательных учреждениях. В требованиях Стандарта, предъявляемым к личностным результатам относится - овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире [3], к метапредметным результатам – владение набором логических действий, умение слушать собеседника и находить совместные пути решения, освоение универсальных действий, необходимых компетенций для современных реалий жизни и будущего.

Скорость развития новых профессиональных требований и неопределенность будущего подталкивает родителей и педагогов к фокусировке на получение предметных знаний с использованием новых методов коллективного поиска и проектной деятельности по нахождению решений в новой ситуации.

Наиболее эффективно приступать к обучению работе в команде и взаимодействию в начальных классах, у младших школьников уже формируется первичный опыт использования предметных знаний в сочетании с групповой работой, которые, при стремительном их развитии у ребенка, могут принести положительные результаты по налаживанию взаимоотношений как между членами семьи, так и внутри сложившегося коллектива или для адаптации в новых группах при переходе из начальных в средние классы.

Технология фасилитации – это новый развивающий образовательный инструмент для построения доверительных отношений как внутри семьи, так и между всеми субъектами образовательного процесса. Рассматриваемая технология позволяет организовать процесс работы в группе для прояснения спорных ситуаций, проработки входящей информации для достижения поставленных ранее целей или выработки новых. В начальной школе суть метода заключается в построении равноактивного взаимоотношения, где на первый план выходят потребности ребенка в любви и образовании, которые он получает в семье, исходя из интересов и традиций, и в школе, исходя из возможностей педагога. В ходе работы по данной технологии происходит активный обмен идеями, опытом, вовлеченное отстаивание своего мнения, анализ поставленных вопросов или выработка новых задач, а также определению пути их решения.

«Фасилитация» переводится от английского *facilitate* как «облегчать». Задача фасилитатора – облегчить поиск решений и сделать обсуждение логичным, конструктивным. Роль фасилитатора – не давать участникам информацию, не обучать их, а организовать продуктивный формат самостоятельного группового обсуждения. Участникам не даются готовые решения – они сами нарабатывают их за счет логических построений, причем стимулируется максимальный вклад каждого в результат. В итоге участники воспринимают наработки как «свои», причем логически обоснованные. Таким

образом, фасилитация облегчает переход от обсуждения к осознанным действиям в реальной жизни.

В этой статье приводится техника фасилитации «4 вопроса» (4Q), которая позволяет привести группу к единому пониманию сложного вопроса, а также запланировать конкретные действия по итогам обсуждения.

Техника 4Q опирается на то, что для человека при анализе ситуации важны четыре вопроса:

1 вопрос - факты (про что это?).

2 вопрос - эмоции (как я к этому отношусь?).

3 вопрос - значение (что это значит для меня / как это влияет на меня?).

4 вопрос - действия (какие действия я должен совершить?).

Способ фасилитации «4 вопроса» учитывает, что люди думают по-разному. Одним нужно осмыслить вопрос в одиночестве и тишине, другим – в процессе общения. Если сразу организовать общее обсуждение, первые не смогут сделать свой вклад, и все будет строиться на идеях самых активных и разговорчивых. Поэтому ответ на вопросы ищем по следующему алгоритму:

- Индивидуальное обдумывание.

- Обсуждение в подгруппах.

- Общее обсуждение в группе.

Предлагается использовать следующую схему проведения обсуждения.

Постановка ситуации. Например, можно вместе прослушать реальную историю, притчу, рассказ, песню или посмотреть видео/фильм.

Можно также предложить самим группам написать на отдельных листочках или нарисовать с последующим пояснением требующий проработки и разрешения вопрос к группе.

- Вопрос о фактах.

Например, «О чем эта история/притча/рассказ/фильм?».

Техника обсуждения:

- 1-2 минуты участники думают индивидуально, молча;

- 3-5 минут обсуждают в командах по 3-5 человек;

- от каждой команды рассказывают итоги обсуждения всей группе;

- Вопрос на эмоции.

Например, «Что вы чувствовали, когда слушали эту притчу/песню/видео?».

Техника обсуждения:

- 1-2 минуты участники думают индивидуально, молча;

- упражнение «Термометр» (в командах по 3-5 человек).

Команда встает в круг, один человек выходит в центр круга и говорит свое мнение. Те, кто с ним согласны, делают шаг вперед. Чем больше согласны, тем ближе к нему подходят (можно даже обнять). Те, кто не согласен, остаются на месте. Затем следующий желающий выходит в центр и говорит о своих

чувствах.

•Вопрос о том, что это значит для участников.

Например, «В каких ситуациях нам нужно помнить об этой притче/рассказе/песне/просмотренном видео?».

Техника обсуждения:

- 1-2 минуты участники думают индивидуально, молча;
- обсуждают в вопрос в командах по 3-5 человек, состав команд можно менять, тогда обсуждение будет свежее;
- в командах выберите одну ситуацию сделайте пантомиму (показать телом без использования слов);
- остальные команды отгадывают, о чем эта пантомима.

•Вопрос о действиях.

Например, «То, что мы обсудили, это важно?».

Техника обсуждения:

- «Мы кто – болтуны, которые поговорили и забыли? Или мы люди, которые делают то, во что верят?»;
- «Если мы люди дела, то я сейчас дам каждому листу бумаги. Пожалуйста, напишите то, что вы обязательно сделаете после сегодняшнего разговора. И еще напишите – когда вы это сделаете.»;
- «Каждый расскажите всем, что вы сделаете. Если вам понравилась чья-то идея, допишите ее на свой листок.»;
- «Поднимите руку те, кто обещает себе и другим, что сделает то, что написал. Возьмите свои листы с собой. Храните их до тех пор, пока не сделаете все, что там написали.».

На каждом шаге результаты рассуждений можно зарисовывать на доске или фиксировать центральные слова и фразы.

Учитель в роли фасилитатора должен: вести себя нейтрально к процессу поиска и обсуждения, быть заинтересован в эффективной работе всей группы, следить за мнениями группы не навязывая свое, не дает советов и не озвучивает возможные ответы, поддерживать динамику и следить за временем, управлять содержанием и правильно задавать вопросы, поддерживать доверительные и позитивные настроения в группе учеников.

Использование фасилитации содействует сфокусированному вниманию учеников по поиску решений, обсуждению проблем и спорных вопросов, происходит проработка сложных вопросов взаимодействия в коллективе, ученики проговаривают сложную ситуацию и ищут пути выходы совместно в группе, начинают активно выступать со своими идеями, учатся организации закрепления этих идей в виде последовательных этапов плана для дальнейшего выполнения.

Логическое и критическое мышление школьника, которые так важны и

значимы для настоящего и будущего - отчасти определяется жизненными условиями, взаимоотношениями в семье и личными способностями, но индивидуальные особенности возможно скорректировать знаниями, методами и новыми современными приемами в рамках (урочной и внеурочной) школьной деятельности.

Формирование позитивного отношения к семье и окружающим, ответственное отношение к внутрисемейному общению и выработка навыка решения конфликтов – позволит наладить гармоничную жизнь в семье для совместного преодоления возникающих проблем и налаживанию родственных связей для большей уверенности в ресурсных силах семьи при любых ситуациях непредсказуемого будущего.

Список источников:

12. *Мирцало А. Постановка и реализация целей и задач инструментами коучинга. 13 техник коучинга / А. Мирцало — «Издательские решения», 2016.*
13. *Программа первичной профилактики ВИЧ/СПИДа и рискованного поведения для детей старшего подросткового возраста. Ладья – «В ладу с собой». — «Российский круглый стол», – Москва, 2012. С. 63-68.*
14. *ФГОС НОО/в ред.Приказа Минобрнауки России от 31 декабря 2015г. № 1576 – М., 2015.*

СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЕМЬИ, С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ДЕМОГРАФИИ

Аннотация: В статье рассмотрены основные меры поддержки семьи государством. Так – же рассмотрели общественное мнение об отношении россиян к проблеме неблагополучных семей. И предложили альтернативные методы оказания социальной поддержки семей.

Ключевые слова: Семья, материнский капитал, неблагополучные семьи.

Abstract: the article considers the main measures of state support for families. We also reviewed public opinion about the attitude of Russians to the problem of dysfunctional families. And offered alternative methods of providing social support to families. Keywords: Family, maternity capital, dysfunctional families.

Повышение рождаемости является одной из приоритетных задач в решении социальных проблем, стоящих перед государством в последние годы. Поэтому на первый план выходит проблема по улучшению демографической ситуации в стране. Что предпринимает власть, и насколько эффективны способы решения данного вопроса? Основным способом повышения рождаемости в РФ является выдача семейных сертификатов материнского капитала за второго ребенка, 1 января 2020 года программа была продлена до 1 января 2027 года. Следующими масштабными мерами стимулирования рождаемости являются государственные пособия гражданам, имеющим детей, которые выплачиваются на разных этапах, начиная с постановки на учет по беременности и заканчивая достижением ребенком возраста полутора лет.

В конце 2017 года Владимиром Путиным была предложена программа с более комфортными ипотечными условиями для семей со вторым или третьим ребенком, родившимися в начале 2018 года и после. В рамках этого направления поддержка семей будет осуществляться субсидированием процентной ставки. Другим нововведением 2018 года являются выплаты на рождение первого ребенка. Средняя величина такой выплаты по стране составляет примерно 10,5 тысяч рублей в месяц. Выплаты будут осуществляться в течение полутора лет с момента рождения ребенка.

Во время ежегодного послания президента РФ федеральному собранию в январе 2020 года было предложено, чтобы семьи получали право на материнский капитал в его сегодняшнем объеме уже при рождении первенца. После индексации с января 2020 года сумма материнского капитала составила - 466 617 рублей. Именно столько до сих пор полагалось при рождении второго или последующего ребенка. Такая поддержка даст возможность семье подготовиться к рождению второго ребенка. Президент отметил, что эту процедуру необходимо сделать максимально удобной для граждан.

Кроме того, Владимир Путин предложил увеличить выплаты еще на 150 тысяч рублей при рождении второго ребенка. Таким образом, для семьи с двумя детьми материнский капитал составит 616 617 рублей и будет ежегодно индексироваться [3].

Ещё одним нововведением стало принятие решения, что при рождении третьего ребенка государство гасит за семью 450 тысяч рублей ипотечного кредита.

Как мы можем убедиться, государство готово поддержать семьи в материальном обеспечении для улучшения демографической ситуации в стране.

Данные решения вызвали в обществе неоднозначное отношение. Большинство россиян поддержали принятые нововведения, но также есть и те, кто считает, что данные меры не только не приведут к повышению демографической ситуации в стране, но наоборот ее ухудшат. Основными негативными доводами данных решений считают, что рождаемость будет повышаться среди неблагополучных и асоциальных семей с целью получения пособий. Эти семьи рассчитывают, что выплаты пойдут не на детей, а на удовлетворение их личных нужд, даст возможность не работать. Таким образом, дети станут лишь предлогом для получения «легких» денег. Стоит отметить, что такие семьи, как правило, не знакомы с правилом выдачи материнского капитала и рассчитывают, что денежные средства они получают на руки [1].

В нашей статье мы решили проанализировать эффективность новых мер по повышению рождаемости и определить риски, что они могут действительно пойти не в положительную, а отрицательную сторону. Хотелось бы отметить, что мы не считаем, что все семьи будут использовать данные пособия в «корыстных» целях, но полагаем, что вероятно будет определенная часть населения, среди которого рождаемость детей будет связана с получением социальных выплат.

С момента введения программы «материнский капитал» рождаемость в Российской Федерации увеличилась. Но вклад этого пособия на репродукцию оказался не очень большим и составил около 15 детей на 100 женщин репродуктивного возраста. Суммарный коэффициент рождаемости в России на 2017 год составил 1,762 детей на 1 женщину. Но стоит отметить, что доля женщин, которые решились на рождение второго ребенка, значительно выросла. Так же под влиянием политики рождаемости, изменился «календарь» рождений, а именно молодым семьям стало необходимо меньше времени на решение родить второго ребенка, рождение которого откладывалось ранее. Согласно статистике Росстата с 2000 года рождаемость в России растет. Например, в 1999 году число родившихся составило 1214 тыс. человек, то уже в 2015 данный показатель достиг уровня в 1940 тыс. человек [2].

Проблема рождаемости заключается в том, что в первую очередь «пополнение» происходит среди асоциальных групп населения и в

неблагополучных семьях. Рождение детей связано в первую очередь с получением пособий. Такие семьи не приспособлены к воспитанию и содержанию детей в соответствии с требованиями современного общества. Одна неблагополучная группа порождает другую. Что соответственно будет приносить лишь только проблемы государству. Это подростковая наркомания и алкоголизм, воровство и вандализм, ранняя рождаемость и различные болезни детей и их родителей. Произойдет снижение культуры, повысится детская смертность, понизится средний уровень жизни по стране. Так же может увеличиться количество ранних разводов из-за того, что семья не сможет нормально функционировать, и в стране будет расти количество неполных семей.

Но так ли это? По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) проанализируем данные исследования об отношении россиян к проблеме неблагополучных семей.

Каждый второй россиянин, а это 52%, сообщает, что среди его знакомых практически нет семей, которые можно назвать неблагополучными. Однако 45% говорят, что знакомы с такими семьями, но в основном это единичные случаи (29%), а у 16% подобных примеров в окружении большинство.

Главным критерием неблагополучной семьи, по мнению тех (47%), у кого в окружении есть такие знакомые, является низкий уровень жизни, нехватка денег на «самое необходимое». В качестве причин неблагополучия респонденты также называют высокий уровень безработицы (17%), алкоголизм и наркотическую зависимость – 12%.

Россияне (49%), не имеющие примеров неблагополучных семей в своем окружении, чаще всего причиной сложных ситуаций называют алкоголизм и наркотическую зависимость. Другие признаки респонденты указывают реже: так, низкий уровень жизни фактором неблагополучия называют 19%, безработицу и отсутствие воспитания детей – по 6%.

Пьянство в семье и невнимание к детям и их нуждам по-прежнему остаются одними из самых распространенных проблем в семьях: по 16% россиян отметили, что в их окружении есть семьи с подобными трудностями. Однако эта доля заметно снизилась за последние пять лет: в 2013 г. эти варианты ответов выбрали по 24% респондента. Менее распространенные беды – применение физического насилия к детям (3%), употребление наркотиков (2%), асоциальная деятельность (2%).

Для сокращения количества неблагополучных семей в стране россияне предлагают, прежде всего, бороться с безработицей (24%), повышать уровень зарплат, пенсий и уровень жизни людей (11%). Также предлагается оказать материальную помощь (8%), усилить контроль органов опеки (7%), бороться с алкоголизмом и наркоманией, заниматься воспитанием молодежи (по 4%) [2].

Поэтому мы считаем, что данный вопрос является актуальным для нашего государства. С одной стороны государство пытается поддержать молодые семьи, но с другой стороны из-за этого могут возникнуть проблемы, которые будут сильно угрожать государству.

Таким образом, государственные меры по поддержке семей целесообразны, но по-нашему мнению этого недостаточно.

В данном решении акцентировать внимание на материнском капитале недостаточно. Мы считаем, что первоначально нужно выстроить четкую индивидуальную программу помощи семьям, а также рассмотреть конкретные нужды. Программа должна учитывать в первую очередь готовность семьи к появлению ребенка, и способна ли она воспитать полноценного члена общества. В программе должны быть заложены основные принципы помощи семье в разных трудных жизненных ситуациях: помощь с жильем, медицинское обследование, реабилитация и диагностика семьи и т.д.

В первую очередь нужно акцентировать внимание на развитии дополнительной инфраструктуры, строительстве современных медицинских комплексов не только в больших, но и в малых городах, которые помогут на ранних этапах выявить заболевания родителей. Создание программ реабилитации семьям, имеющим проблемы с алкоголизмом и наркоманией. Расширение сетей учреждений социальной помощи, где семье смогут решать вопросы социального характера, взаимодействовать между медицинскими и социальными учреждениями. Уделить особое внимание семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Принятые меры должны способствовать решению проблем семей, чтобы рождение ребенка способствовало укреплению института семьи в государстве.

Неоценима также и помощь социальных структур страны в решение вопроса о трудоустройстве семьи. Ведь за рождением детей в неблагополучных семьях скрывается попытка решения финансовых проблем, которая только усугубляет и так бедственное положение семьи.

Следующим, немало важным аспектом является разработка программы по повышению культуры нравственности среди молодежи. Подростки из неблагополучных семей, ведущие асоциальной образ жизни, склонны к ранней беременности в несовершеннолетнем возрасте. В 2018 году самыми молодыми мамами стали четыре девочки в возрасте 12 лет. Тринадцатилетние россиянки родили в 2018 году 34 ребенка, четырнадцатилетние — 190, пятнадцатилетние девочки произвели на свет 919 младенцев. Мама в возрасте 16 лет родили 2 925 малышей [4].

К сожалению, в вопросах культуры имеются довольно большие проблемы, так как современный российский кинематограф и телевидение не всегда занимаются пропагандой здорового образа жизни и других моральных ценностей, а лишь в большинстве случаев показывают «красивую жизнь».

Соответственно для молодого поколения нет нравственных примеров, и они считают нормой то, что наблюдают с экранов телевизоров и в сети интернет.

Ещё одной из ведущих проблем считается отсутствие жилплощади, поэтому данный вопрос тоже требует незамедлительного решения. Конечно, государство помогает с решением квартирного вопроса, но опять же этого мало. При этом, что бы погасить часть ипотеки с помощью государства, семье нужно родить третьего ребенка, тем самым его рождение будет обусловлено лишь тем, чтобы попытаться выплатить часть «квартирного долга». Такое положение будет только временным решением вопроса, так как большинство семей в современных реалиях не могут финансово содержать сразу троих детей.

Денежное обеспечение семей на первого и последующих детей кажется довольно легким решением проблемы. Возможно, оно поможет состоятельным семьям, но для малообеспеченных семей это окажется, скорее всего, лишь временной помощью. К сожалению, очень много детей, которые растут в неподходящих условиях для полноценного развития. Дети, рожденные для решения определенной проблемы, связанной с деньгами, могут стать проблемой для родителей. Особенно, если у их родителей нет высоко оплачиваемой работы, они вообще не работают, есть проблемы с алкоголизмом, с жильем и денежными средствами. Дети становятся просто ненужными, виноватыми в бедах своих родителей, часто испытывают на себе домашнее насилие.

Поэтому мы считаем, что в решении данного вопроса помощи семьям нужно подходить именно индивидуально, а не применять один принцип решения проблемы для всех.

Индивидуальная поддержка государства, направленная на помощь семьям, будет способствовать решению социальных проблем, и тогда семья сможет осознанно решиться на рождение детей, которые будут жить в любви и достатке, получат хорошее воспитание и, в последующем, смогут также создать здоровую и крепкую семью.

Конечно, разработать индивидуальную поддержку для каждой семьи, будет довольно дорогостоящим для бюджета государства. Но с другой стороны уже через десятилетие мы получим ощутимый плюс от данной программы, так как повысится уровень культуры института семьи, воспитание детей станет намного лучше, улучшится уровень жизни населения. Новое поколение будет осознанно подходит к решению создания семьи, тем самым каждый новый родившейся ребенок будет рождаться не с расчетом на то, чтобы решить материальные проблемы, а желанным и любимым в семье.

Список источников:

1. Федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» [Электронный ресурс]: от 29 декабря 2006 года № 256-ФЗ (ред. от

- 02.08.2019) // Справочная система «Консультант Плюс», 2020. – Электрон.дан. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64872/. – Загл. с экрана.
2. ВЦИОМ [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9200>, свободный – (20.02.2020).
3. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582> свободный – (20.02.2020).
4. Статистика родов несовершеннолетними в России [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.spletnik.ru/blogs/govoryat_chno/172176_statistika-rodov-nesovershennoletnim-i-v-rossii, свободный – (20.02.2020).

БЛИЗНЕЦОВАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОСОБАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения влияния близнецовой ситуации на развитие близнецов дошкольного возраста. Авторами проанализирована роль внутриварного взаимодействия моно- и дизиготных близнецов дошкольного возраста в развитии дошкольников и организации ими совместной деятельности.

Ключевые слова: близнецы, дошкольники, социальная ситуация развития, эмоции, внутриварное взаимодействие.

Abstract. The article presents the results of a study of the influence of the twin situation on the development of twins of preschool age. The authors analyzed the role of the pair-wise interaction of mono and dizygotic twins of preschool age in the development of preschool children and the organization of their joint activities.

Key words: twins, preschoolers, social situation of development, emotions, pair-wise interaction.

В настоящее время в нашей стране, как и во всем мире, широко используются современные технологии искусственного оплодотворения. Это связано с ростом бесплодия у населения детородного возраста, которое объясняется разными неблагоприятными факторами. Впоследствии, в основном благодаря использованию методов вспомогательной репродукции, частота многоплодных беременностей возросла [7]. Многоплодные роды в результате вспомогательных репродуктивных технологий составляют около 30 %.

Близнецовая ситуация является важнейшим условием, определяющим постнатальное развитие близнецов, в том числе эмоциональное, когнитивное, личностное и социальное.

Понятие «социальная ситуация развития» введено Л.С. Выготским в рамках учения о структуре и динамике психологического возраста [2]. Л.С. Выготский рассматривает социальную ситуацию развития совместно с психологическими новообразованиями как важнейшие структурные компоненты возраста, и подчеркивает различия социальной ситуации развития и среды как факторов развития ребенка. Главным отличием, которое было положено в основу противопоставления понятий «среда» и «социальная ситуация развития», является односторонность и абсолютность воздействия. Л. С. Выготский пишет: «Одна из величайших проблем для теоретического и практического изучения детского развития – неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него

самим фактом своего существования условий» и определяет социальную ситуацию развития как «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [2, с. 258]. Именно социальная ситуация развития, по мнению автора, является важнейшим исходным моментом развития, определяющим направление, содержание и характер развития ребенка.

Понятие социальной ситуации развития раскрыто и проанализировано в работах многих отечественных психологов. Раскрыто содержание социальной ситуации развития и ее значимость для развития ребенка на различных возрастных этапах [1, 4 и др.].

Близнецовая ситуация развития – вариант особенной социальной ситуации развития, при которой два ребенка одновременно находятся на одной стадии физического и психического развития. Близнецы постоянно общаются друг с другом, имеют похожий, почти идентичный жизненный опыт. Они переживают значительные жизненные события в тандеме и проводят большую часть своего времени вместе. Эти особые условия социальной среды, наличие жизненного партнера с момента зачатия влияет на психологическое и социальное развитие близнецов, а также отношения, которые они формируют на протяжении всей своей жизни. Близнецовая ситуация – это уникальный опыт, который может сыграть положительную роль в жизни обоих близнецов, тем не менее, он также предоставляет уникальный набор препятствий, особенно в дифференциации и индивидуальном формировании личности. Возможно, самая большая трудность, с которой сталкиваются близнецы, заключается в формировании идентичности отдельно от своего близнеца.

Причины появления этой трудности можно найти, проанализировав различные теории. Так, например, в психодинамической теории Э. Эриксона описано значение развития Эго, для которого важно чувство индивидуальности и собственной идентичности. Для близнецов обнаружение их унитарной идентичности осложняется тем, что они часто определяют себя как единое целое, часть набора. Поэтому для близнецов, единство, о котором говорил Э. Эриксон, достигается не одним человеком, а двумя, которые разделяют идентичность [10].

В теории объектных отношений также обсуждается концепция унитарного Я как существенного шага в развитии ребенка. Эта теория также определяет расставание с матерью. По мнению теоретика М. Малер, разделение-индивидуация происходит, когда ребенок отстраняется от своего слияния с матерью и начинает формировать уникальные характеристики. Существенным для индивидуации является возможность поддерживать внутреннее представление «важных других» как значимых, но отчетливо отделенных от самого себя. Этот процесс в значительной степени зависит от

родителя, который в здоровой среде способствовал бы обособленности ребенка. Примерно через четыре или пять месяцев ребенок начинает дифференцировать свое собственное тело от своей матери и понимает, что он может взаимодействовать с миром отдельно от своей матери. Для того, чтобы это было более легким шагом для детей, пишут М. Малер, Ф. Пайн и А. Бергман, обычно существует переходный объект, который является мягким, теплым и доступным для прикосновений. Правильными переходными объектами являются одеяла или мягкие игрушки, потому что они содержат телесность и связь с матерью, что является необходимым для ребенка, но неодушевленными, что по определению делает их переходными. Однако близнецы могут использовать друг друга в качестве переходных объектов. Это может быть эффективным в преодолении привязанности к матери, потому что у них есть другие физические тела, с которыми они могут создавать привязанность, однако «переходные объекты» близнецов имеют потенциал стать постоянными частями их идентичности, в основном из-за комфорта, который они предоставляют друг другу, и того факта, что оба доступны. Поэтому, вместо того, чтобы покончить с двойственностью ребенок-мать, близнецы часто могут просто заменять это двойственностью со своим близнецом. Неэффективное отделение от объекта привязанности приводит к трудностям в дальнейшем отделении и дифференциации собственного Эго [5].

Противоположные факторы, препятствующие формированию идентичности и индивидуальной личности близнецов, представлены в теориях «социализации». М. Стюарт описывает, как социальное давление стимулирует слияние Эго: родители часто используют рифмованные имена или аллитерацию, чтобы показать, что близнецы – это части одного целого, что является социальным подкреплением слияния Эго и идентичности [12]. Окружающие воспринимают близнецовую пару как единое неразделимое целое, склонны игнорировать различия детей, зовут их по фамилии, одним именем, часто путают близнецов и не придают этому значения. По мнению автора, подкрепление и социальные сигналы часто выступают в качестве руководства, с помощью которого люди формируют свое поведение, которое затем превращается в личность [12]. Как только близнецы воспринимают свою роль как «единое целое, две половины разделенного целого, в котором половина плюс половина составляет одно», возникает ощущение необходимости сохранить эту роль. Поэтому слияние Эго поддерживается как попытка соответствовать предписанным ролям в обществе, которые должны исполнять близнецы [12].

Также нельзя отрицать, что близнецы, независимо от типа (монозиготные или дизиготные) или пола, имеют очень близкие отношения друг с другом. Эта связь понятна, учитывая, что близнецы буквально друг с другом с момента зачатия на протяжении большей части своего детства. Развитие личности

близнецов во многом зависит от характера взаимоотношений между партнерами в одной близнецовой паре.

Фон Браккен выделяет три значимых фактора в отношении взаимодействия между членами близнецовой пары. Первое, о чем говорит автор, – время, проводимое близнецами совместно. Относительно этого фактора монозиготные близнецы описываются обычно как неразлучные. Вторым фактором, описываемым Фон Браккеном, – стремление монозиготных близнецов к «единообразию», что редко встречается между обычными братьями и сестрами, и стремление однополых dizиготных близнецов к различиям и соперничеству, которое часто наблюдается между братьями и сестрами разного возраста. Третье – распределение социальных ролей в паре, которое чаще встречается у монозиготных близнецов и остается более или менее неизменным на протяжении жизни [9].

О распределении ролей в паре близнецов писали многие авторы [6 и др.]. К функциям, которые могут распределяться между близнецами относят представительство в окружающем мире, доминирование в паре и внутреннее представительство [6, 11]. С одной стороны, распределение ролей между членами близнецовой пары является одним из главных факторов в индивидуализации партнеров, а с другой, оказывает влияние на еще большее слияние близнецов в единое целое, функционирующее совместно.

В стиле взаимоотношений монозиготных близнецов были выделены две противоположные тенденции: 1) отдаление от партнера, проявляющееся в отчуждении, протестах, стремлении к независимости от со-близнеца, борьбе за самоутверждение; 2) сближение с партнером, которое выражается в руководстве и ответственности за со-близнеца, в равноправии членов пары [8].

В соответствии с этими тенденциями Хейгель-Эверс рассматривает несколько форм социодинамики в близнецовых парах [8]. Первый вариант построения взаимоотношений – это двустороннее или одностороннее соперничество, означающее дивергенцию партнеров. Вторым вариантом является комплементарное соподчинение и установление социально осмысленного распределения функций, приводящее к сближению членов пары. Третьей формой социодинамики в паре близнецов автор называет симметричность и реципрокность внутривзаимоотношений, ведущие к уравновешенному партнерству. Четвертым вариантом является двустороннее выравнивание отношений, или конформность установок близнецовых партнеров [8]. Характер взаимодействия близнецов друг с другом во многом определяется установками родителей по отношению к паре и каждому близнецу отдельно.

Цель исследования

В этом контексте основной целью данного исследования является изучение близнецовой ситуации как особой социальной ситуации развития дошкольников.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 50 пар близнецов дошкольного возраста с письменного согласия родителей. Исследование проведено на базе дошкольных образовательных учреждений г. Барнаула Алтайского края. Средний возраст испытуемых составил 6 лет 3 месяца. Выборка представлена 44 парами дизиготных и 6 парами монозиготных близнецов.

Концептуальными основаниями исследования являются: культурно-исторический подход, роль социальной ситуации в развитии ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин).

В работе использован комплекс качественных и количественных методов для выявления особенностей близнецовой ситуации как особой социальной ситуации развития дошкольников. Анализ продуктов деятельности, наблюдение за игровой и совместной деятельностью близнецов, «Методика выявления степени осознания детьми себя и других в отношении с другими» Н.И. Непомнящей, включающая в общую структуру вопросы на изучение отношения к себе у ребенка 6-7 лет.

При наблюдении за внутриспарным взаимодействием близнецов в совместной деятельности была произведена экспертная оценка методом шкалирования ряда эмпирических индикаторов. Шкала включала в себя оценки от 1 до 5. Среди выделенных в исследовании индикаторов можно назвать такие индикаторы, как правильность выполнения, скорость выполнения и количество ошибок, обращение за помощью к сиблингу и взрослому при выполнении задания, использование в речи личных местоимений «я», «мы», уровень притязаний, самооценка собственной деятельности и деятельности сиблинга, эмоциональные реакции на успех и неудачу. Совместная деятельность заключалась в собирании кубиков Кооса по заданной инструкции.

Метод математико-статистической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни. Обработка проводилась при помощи статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты и обсуждение

Анализ карт наблюдения за внутриспарным взаимодействием близнецов в совместной деятельности показал ряд достоверных различий по эмпирическим индикаторам среди ди- и монозиготных близнецов. Различия также выявлялись между близнецами дошкольного возраста в связи с порядком рождения. Достоверность различий выявлялась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Получены достоверные различия среди старших и младших близнецов по таким параметрам, как скорость выполнения ($Z=1,92$; $p=0,05$), правильность

выполнения ($Z=2,12$; $p=0,02$), обращение за помощью к сиблингу ($Z=-2,56$; $p=0,01$), эмоциональной реакции на неудачу ($Z=-1,98$; $p=0,02$).

Близнецы, рожденные первыми, справляются с заданиями более быстро и правильно, они достоверно реже обращаются за помощью к своему брату или сестре. Близнецы, рожденные вторыми, оказываются более чувствительными к неудачам, они чаще проявляют негативные эмоциональные реакции. Полученные результаты подтверждают исследования ряда авторов о наличии в паре близнецов ведущего и ведомого. Старший близнец обычно выполняет ведущую роль, оказываясь более успешным в ряде деятельностей, распределяя обязанности в паре. Младший близнец чаще обращается к старшему за помощью при выполнении заданий. Также наблюдение показало, что старший близнец чаще приписывает себе успехи совместной деятельности и критикует младшего за неудачи и ошибки. Младший близнец достоверно чаще склонен чувствовать себя более слабым и неуспешным и проявлять в следствии этого негативные эмоциональные реакции (плакать, проявлять протесты в деятельности). Такое распределение ролей, определяемое особой социальной ситуацией развития, влияет на развитие личности близнецов дошкольного возраста. Описанные феномены достоверно более характерны для пар дизиготных близнецов.

Для пар монозиготных близнецов достоверно характерно более частое употребление местоимения «мы», чем для дизиготных близнецов ($Z=2,29$; $p=0,01$). Местоимение «мы» проявляется и при оценке результатов совместной деятельности и при свободной беседе «Мы сегодня в хорошем настроении...», «Нам уже 6 лет и 3 месяца». Монозиготные близнецы склонны выполнять задания, совместно распределяя функции. Они, не договариваясь, одновременно начинают собирать картинку: один с левого, другой с правого края, понимая друг друга без слов. Для монозиготных близнецов дошкольного возраста не характерны дух соперничества и конфликты.

Также, характерной особенностью для развития монозиготных близнецов является то, что они реже обращаются ко взрослому за помощью при выполнении задания, чем дизиготные близнецы ($Z=2,12$; $p=0,02$).

Заключение

Использование местоимения «я» связано с осознанием себя субъектом деятельности. Монозиготные близнецы чаще говорят о себе «мы», представляя пару как единое целое. Удивительные смещения местоимений «я» и «мы», свойственные монозиготным близнецам, отражают чаще не трудности в освоении ими грамматических форм употребления личных местоимений, а выражают особую характеристику социальной ситуации развития, в которой они чувствуют себя парой больше, чем отдельными личностями. Заззо указывает на специфичность ролевых взаимоотношений монозиготных близнецов в отличие от дизиготных, что проявляется в переменном лидерстве и

в отсутствии ясно выраженных ролевых отношений при исключительно гармонических связях членов монозиготной пары.

Исходя из анализа результатов исследований, можно сделать вывод о том, что трудности формирования идентичности, индивидуальности у близнецов обусловлены ощущением себя как части единого целого вследствие диффузии собственного эго, социальным влиянием (особенное отношение окружающих к близнецам как единой системе), количеством времени, которое близнецы проводят вместе, распределением ролей в паре.

Социальная ситуация развития дизиготных близнецов связана с особым распределением ролей в паре, наличием ведущего и ведомого.

Такие разные социальные ситуации развития ди- и монозиготных близнецов создают особые условия для формирования личности дошкольника.

Список литературы:

1. Божович Л. И. *Этапы формирования личности в онтогенезе* // *Вопросы психологии*. – 1978. – № 4. – С. 23–25
2. *Выготский Л.С. Детская психология*. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 433с.
3. Морозова Т.Б. *Особенности работы с детьми близнецами* // *Народное образование*. – 2009. - № 1. – С. 10-18
4. Эльконин Д. Б. *Детская психология*. — М: Издательский центр «Академия», 2007. — 384с.
5. Allen M., Pollln W., Hoffer A. *Parental, birth and infancy factors in infant twin development*. — *Am. J. Psychiatry*, 1971, v. 127. — P. 1597—1604.
6. Anastasy A. *Differential psychology: Individual and group differences in behavior*. — N. Y., 1958. — 664 p.
7. Asztalos E. V., Hanna M. E., Hutton E. K., Willan A. R., Allen A. C., Armson B. A., Sanchez J. J. *Twin birth study: 2-year neurodevelopmental follow-up of the randomized trial of planned cesarean or planned vaginal delivery for twin pregnancy*. // *Front Psychol*. 2019 doi:214 371–379. 10.1016/j.ajog.2015.12.051
8. Heigl-Evers A. *Der Interaktionsstil und die Paar-soziodynamik bei gemeinsam aufgewachsenen erbgleichen Zwillingen* // *Z. Psychoter. med. Psychol*. – 1971. – v. 21. – No. 2. – P. 51–64.
9. Lander, I. *Using family attachment narrative therapy to heal the wounds of twinship: a case study of an 11-year-old boy* // *Child Adolescence Social Work Journal*. – 2008. – 25. – P.367-383.
10. Miliora, M.T. “Losers” and “winners” within an intertwined dyad: a case of a twinship, selfobject relationships of a twin // *Clinical Social Work Journal*. – 2003. — 31(3). — P. 263-274.
11. Plomin R., Willerman L., Loehlin J. *Resemblance in appearance and the equal environments assumption in twin studies of personality traits* // *Behav. Genet*. – 1976. – 2009. v. 6. — No. 1. — P. 43–52.
12. Stewart E. *Towards the social analysis of twinship* // *British Journal of Sociology*. – 2000 — 51(4). — P. 719-737.

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ

Аннотация: Период адаптации является важным моментом на первом этапе обучения в школе. От сформированности внутренней позиции обучаемого и уровня школьной мотивации зависит успешность ребенка в школе и степень осознанного отношения к учебной деятельности. Психолого-педагогическая поддержка учащихся первых классов помогает им легче войти в учебный процесс. Одной из форм поддержки могут быть групповые занятия, направленные на адаптацию к школе, создание положительного отношения к учебному процессу, развитие навыков групповой работы и расширение знаний о себе.

Ключевые слова: личностная готовность к школьному обучению, внутренняя позиция школьника, уровень школьной мотивации.

Resume: The period of adaptation to school is an important point in the first stage of schooling. The success of the child in school and the degree of conscious attitude to educational activity depend on the formation of the student's internal position and the level of school motivation. Psychological and pedagogical support for first-graders helps schoolchildren more easily enter the educational process. One of the forms of support can be group classes aimed at adapting to the school, creating a positive attitude towards the educational process, developing group work skills and expanding knowledge about oneself.

Keywords: personal readiness for schooling, the internal position of the student, the level of school motivation.

Подготовка детей к школе, адаптация к ней всегда была и остается актуальной проблемой. Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка. В результате этого происходит переход к новому образу жизни, условиям деятельности, положению в обществе, взаимоотношениям с взрослыми и сверстниками [6].

Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За нее он несет ответственность перед учителем, школой и семьей. Жизнь обучаемого подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил. Ее основным содержанием становится усвоение знаний, общих для всех детей.

У учащихся формируется различное отношение к школе. Здесь уместно говорить о социальной позиции. Данный термин мы встречаем в работах Божович Л.И. В зависимости от преобладания того или иного мотива, будет формироваться отношение учащегося к учебному процессу [2]. Кроме этого важно учитывать уровень школьной мотивации. В данной работе используется

подход Лускановой Н.Г. и выделенные ей пять уровней школьной мотивации [10].

Еще одним важным компонентом является внутренняя позиция школьника. Ее основной функцией является регуляция взаимодействия личности и социального окружения, принятие или отвержение воздействий социума. Внутренняя позиция – ключевое условие, опосредующее внешние воздействия. Она выступает и как основная детерминанта субъектных характеристик ведущей деятельности – например, определяет особенности учения в младшем школьном возрасте [7].

В психологии нет единого понимания психологической готовности к обучению в школе. Рассмотрим следующие ее компоненты:

1) психомоторный (функциональный) – преобразования, происходящие в детском организме, способствующие повышению его работоспособности и выносливости;

2) интеллектуальный – способность выделять существенное в явлениях окружающей действительности, рассуждать, находить причины явлений, делать выводы;

3) эмоционально-волевой – соподчинение мотивов и управление своим поведением;

4) личностный – включает мотивационно-потребностную сферу, механизмы развития самосознания, осознание ребенком своих прав и обязанностей, готовность «стать взрослым», принять статус ученика;

5) социально-психологический (коммуникативный):

– внеситуативно-личностное общение с взрослым (умение внимательно слушать и понимать его, воспринимать в роли учителя и занимать по отношению к нему позицию ученика;

– общение с детьми, специфические отношения с ними [4].

Необходимо учитывать, что готовность к школе знаменует собой достижение такого уровня личностного развития, который наиболее полно соответствует потребностям начальной школы и позволяет прогнозировать высокую результативность учебного труда ребенка с первых дней школьного обучения. Первые месяцы в школе являются основой для построения дальнейшего обучения, а первое полугодие решающим. В этот период усилия направлены на то, чтобы «стартовая готовность ребенка перешла во вторичную готовность» [11], то есть сформированную систему качеств, обеспечивающих готовность к учению как специфической школьной деятельности.

Следовательно, можно выделить ряд условий, которые создадут успешность обучения ребенка в школе. Важно поддерживать интерес к учебной деятельности и формировать позитивную установку к учению. Обучаемый должен ощущать свою успешность, так как первый опыт школьной жизни является очень важным для последующих ступеней обучения. У первоклассника

должна быть достаточная произвольность, управляемость поведения. Оно должно обеспечивать реализацию имеющихся у ребенка мотивов учения, которое составляют основу для произвольности поведения. Необходимо сформировать учебную мотивацию [9]. Ребенок должен понимать ради чего он учится, зачем ему необходимы те или иные знания. Еще одним важным условием является оптимальный уровень развития высших психических функций. Это дает основу успешного обучения в школе. Между тем ряд детей приходит в первый класс с низким уровнем школьной мотивации, несформированностью представлений о необходимости учебной деятельности. У них преобладает социальный или игровой мотив, низкий уровень произвольности поведения, что затрудняет успешную адаптацию к школе [5,8].

Цель исследования состояла в изучении личностной готовности детей к обучению в школе и их адаптации к первому классу.

В ходе констатирующего эксперимента решали следующие задачи: выявить группу первоклассников, испытывающих трудности в школьном обучении; определить уровень их школьной мотивации; выявить доминирующую мотивацию учения; изучить факторы, влияющие на психологическую готовность к школьному обучению.

Исследование (индивидуальное и групповое) проводили с сентября по декабрь 2019 г. на базе ГБОУ школы №297 Пушкинского района Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие 14 учащихся первых классов, из них 5 девочек и 9 мальчиков в возрасте семи лет.

После проведенного психодиагностического обследования учащиеся были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную. В экспериментальную вошли дети, имеющие низкий уровень школьной мотивации, негативное отношение к школе и выраженные признаки тревожности. В контрольной группе были первоклассники, имеющие хороший и высокий уровень школьной мотивации, сформированной внутренней позицией обучаемого и положительным отношением к учебному процессу.

Для решения экспериментальных задач в исследовании были использованы следующие методы: методика исследования мотивации учения у старших дошкольников (Гинзбург М.Р.); оценка уровня школьной мотивации (Н.Г. Лусканова); проективный рисунок человека (К. Махвер); методика «Нарисуй человека» (Ф. Гудинаф – Д. Харрис); определение мотивационной готовности к школе «Рисунок «Я в школе» (модификация Захаровой Е.И.); кинетический рисунок семьи (Р. Бернс, С. Кауфман).

По результатам психодиагностического обследования выявлены уровни школьной мотивации учащихся первого класса, преобладающие мотивы в обучении, личностные особенности учащихся, уровень умственного развития, отношение к школе и психоэмоциональное состояние.

Анализ результатов методики исследования мотивации учения у старших дошкольников свидетельствовал о том, что в первом классе система мотивов имеет свои специфические особенности. Учащиеся контрольной и экспериментальных групп осознают важность учебы. По их мнению, «учиться нужно, чтобы в будущем можно было получить профессию, зарабатывать деньги». «В школе нужно учиться на отлично, и важны все уроки». «До школы они были маленькие, а в первом классе стали старше». В экспериментальной группе преобладает ориентация на отметку и учебный мотив. В контрольной – социальный и учебный мотивы.

Оценка уровня школьной мотивации показала, что в контрольной группе детям больше нравится в школе. Учащиеся из этой группы обладают большим желанием утром идти в школу. Дети экспериментальной группы чаще хотели остаться дома. Учащиеся из контрольной группы чаще рассказывают родителям о школе. Им больше нравятся их одноклассники. У них в классе больше друзей. Школьникам экспериментальной группы меньше нравится в школе. Не все дети данной группы ходят в нее с радостью. Они не хотят, чтобы им задавали домашнее задание. У учащихся экспериментальной группы мало друзей в классе. Общий балл оценки уровня школьной мотивации показал, что в экспериментальной группе отмечается низкий уровень, а в контрольной – высокий.

Диагностическая методика определения мотивационной готовности к школе «Рисунок «Я в школе» показала более осознанное отношение к школе у учащихся контрольной группы. Они более подробно могут рассказать о том, какие школьные принадлежности и учебники им нужны на уроке. Сами рассказывают об уроках, которые будут сегодня и то, чему их уже научили на них. Им важно получать новые знания об окружающем мире. В экспериментальной группе, при описании себя на уроке, школьники больше говорят о внешних атрибутах (на парте книжка, на плечах рюкзак). Часто отмечают то, с каким настроением пришли в школу. Рисунки учащихся обеих групп отражают необходимость учения. Они свидетельствуют о руководящей роли учителя, признают его авторитет. В контрольной группе больше выражен интерес к учебным видам деятельности.

В экспериментальной и контрольной группе по методике «Нарисуй человека» уровень умственного развития соответствует возрастной норме. Имеются различия в среднегрупповых показателях контрольной и экспериментальной групп. Значения в экспериментальной группе несколько ниже, чем в контрольной, но находятся в пределах возрастной нормы.

В экспериментальной группе в соответствии с методикой проективный рисунок человека дети больше ориентированы на внешний мир и сферу социальных контактов. Они более уверены и жизнерадостны. В контрольной группе выше значения по любознательности, обучаемые более сдержанны в

поведенческих проявлениях. В рисунках обеих групп присутствуют признаки тревожности. При этом в экспериментальной группе наблюдают отсутствие точки опоры. У них более выражены признаки демонстративности и подозрительности, чем в контрольной группе.

По результатам качественного анализа кинетических рисунков семьи можно сделать вывод о том, что она оказывает значительное влияние на отношение школьника к себе, его формирующуюся самооценку и психоэмоциональное состояние. У учащихся с признаками тревожности, в проективном рисунке человека отмечается сильный нажим на карандаш и заштрихованность в рисунке семьи. Школьники отображают в нем значимых для них членов семьи, но не всегда изображают себя. При наличии хороших отношений с сиблингами, учащийся отмечает их на рисунке. В ситуации напряженности внутрисемейных отношений он рисует границы между членами семьи.

По результатам проведенного обследования была сформирована группа из семи учащихся для групповых занятий. В нее вошли первоклассники, имеющие низкий уровень школьной мотивации, негативное отношение к школе и выраженные признаки тревожности.

Со школьниками проводили занятия один раз в неделю. Они были направлены на помощь в адаптации к первому классу и повышение уровня школьной мотивации, формирование социальных контактов, расширение представлений о себе и об участниках группы, снижение уровня тревожности. Основными темами были: «Знакомство», «Мы вместе», «Мы в школе», «Я дома и в школе», «Я самостоятельный», «Мое общение с окружающими», «Мои эмоции. Учусь контролировать свои эмоции», «Наши мечты» [1,3,12].

В процессе групповых занятий учащихся первого класса учили навыкам совместной работы, произвольности поведения, умению видеть друг друга и слушать говорящего. Обсуждали их представления о дружбе, и что значит быть настоящим другом. Происходило формирование представлений о правилах поведения в школе и дома. Вторая половина занятий была посвящена изучению вопросов общения с окружающими, знакомства с миром эмоций и определением своего эмоционального состояния. На одном из занятий школьники заполняли дневник самосознания, содержание которого было направлено на расширение знаний о себе.

После проведенных занятий первоклассники начали учиться слушать говорящего, создали коллажную работу «Дорога к знаниям», «Мое общение с окружающими», составили свод правил дружбы, поведения дома и в школе. Также они смогли выразить свое настроение и испытываемые эмоции через рисунок.

После завершения групповых занятий была проведена психодиагностическая работа, направленная на оценку изменения уровня

школьной мотивации. В качестве инструментария использовали методику оценки уровня школьной мотивации.

В экспериментальной группе отмечают положительную динамику в изменении отношения к школе. Учащиеся с большей радостью идут в школу. У них начинает формироваться более осознанное отношение к ней и положительное – к домашним заданиям. Они стали чаще рассказывать о школе родителям. Большинство обучаемых не хотят, чтобы у них был менее строгий учитель. Несколько первоклассников дали положительный ответ на данный вопрос. У школьников стало больше друзей в классе, но не все одноклассники нравятся. Общий балл оценки уровня школьной мотивации свидетельствовал о наличии положительной динамики с низкого уровня до «положительного отношения к школе, но она привлекает больше внеучебными сторонами»

В контрольной группе сохраняется положительное отношение к учебе. Детям нравится в школе. Они с радостью в нее идут, им не нравится, когда отменяют уроки. Они не хотели бы, чтобы не задавали домашних заданий и остались одни перемены. Большинство обучаемых часто рассказывают о школе родителям. Подавляющая часть группы не смогла однозначно сказать, хотят ли они, чтобы у них был менее строгий учитель, и дала промежуточные ответы. У большей части ребят много друзей в классе и нравятся их одноклассники. Отмечается хорошая школьная мотивация.

Итак, система групповых занятий с учащимися первых классов эффективно влияет на формирование личностной готовности к школьному обучению. Она имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в формировании «внутренней позиции школьника», желании ребенка стать взрослым и принять статус ученика. Через игру первоклассники знакомятся с правилами школьной жизни, необходимостью выполнять определенные учебные задания и слушать учителя. В процессе групповых занятий у обучаемых начинает формироваться их самооценка, самоотношение. Они расширяют знания о себе и сверстниках. Школьников обучают ориентироваться в эмоциональных переживаниях окружающих и своих собственных, согласовывать свои действия со сверстниками, договариваться в конфликтных ситуациях. Первоклассников учат анализировать свои умения в самостоятельности. Это составляет основу успешного обучения в школе и адаптации к ней, которая важна на первом этапе обучения в школе.

Список источников:

1. Аржакаева Т.А., Вачков И.В. Попова А.Х. *Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 1 классе.* – М.: Генезис, 2012.
2. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование).* – М.: «Просвещение», 1968.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. *Психологические игры и занятия с детьми.* – М.: АСТ, 2014.
4. Гуткина Н.И. *Психологическая готовность к школе.* – СПб.: Питер, 2004.

5. Кулганов В.А. Проблема готовности детей к школе // *Дошкольная педагогика*. 2015. № 5. С. 65-68.
6. Кулганов В.А., Раева Е.В., Киселева А.В. Адаптация детей к школе // *Дошкольная педагогика*. 2019. № 2(147). С. 4-7.
7. Кулганов В.А., Раева Е.В., Киселева А.В. Взаимодействие детского сада и семьи как фактор воспитания готовности дошкольников к обучению в школе // *Дошкольная педагогика*. 2018. № 8(143). С. 4-7.
8. Кулганов В.А., Раева Е.В., Киселева А.В. Готовность детей к обучению в школе // *Дошкольная педагогика*. 2019. № 1. С. 4-7.
9. Кулганов В.А., Раева Е.В., Киселева А.В. Учет показателей физического развития и состояния здоровья детей при подготовке к обучению в школе // *Дошкольная педагогика*. 2018. № 6(141). С. 4-6.
10. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. – М., 1993.
11. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
12. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1-4). – М.: Генезис, 2006.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НАЦИОНАЛЬНО-СМЕШАННЫХ И НАЦИОНАЛЬНО-ГОМОГЕННЫХ СЕМЕЙ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей этнической идентичности подростков из национально-смешанных и национально-гомогенных семей, в рамках реализации краевого инновационного комплекса «Интеграция» реализующегося на базе ресурсного центра ФГБОУ ВО «ТОГУ».

Ключевые слова: этническая идентичность, личностное самоуправление, социальный интеллект, национально-смешанная семья, национально-гомогенная семья.

Abstract: The article is devoted to the current problem of formation of ethnic identity of teenagers in conditions of multicultural educational space. The results of empirical study on identification of features of ethnic identity of teenagers from national-mixed and national-homogeneous families, within the framework of realization of regional innovation complex «Integration» based on Pacific National University are presented.

Keywords: ethnic identity, personal self-government, social intelligence, nationally mixed family, nationally homogeneous family, exactly in psychology

Ведущей тенденций развития современного мирового сообщества является стремление к взаимопониманию, солидарности, толерантности и эффективному сотрудничеству, возрождению культурного потенциала каждого этноса, всплеском консолидации миллионов людей на основе своей этнической принадлежности. Обозначенная установка отражена в этнополитической стратегии российского государства. В принятом в декабре 2012 года Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» одной из задач государственной политики в сфере образования является «Защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [1].

Проблема развития этнокультурного образования актуальна для всех субъектов Российской Федерации. Не является исключением многонациональный и многоконфессиональный Хабаровский край, на территории которого проживает порядка 145 национальностей, где исторически сосуществуют различные этнические группы имеющие значительный опыт построения межкультурных и межэтнических отношений. Логично, что образовательное пространство региона является многокультурным, и закономерно, что подрастающее поколение становится вовлеченными

одновременно в две, три или несколько культур.

Важно подчеркнуть, что полиэтничность как особенность современной социокультурной среды России определяет одну из приоритетных задач в развитии государства, которая заключается в формировании как этнической, так и гражданской идентичности личности подростка. Отметим, что этническая культура личности – это сложное системное образование, складывающееся из интеллектуального компонента (этнические, этнокультурные знания, представления, навыки), эмоционально-ценностного компонента (этническая идентификация, этнические чувства, этническое самосознание), деятельностного компонента (этническая социализация, этническое самовоспитание, этническая деятельность).

Анализ научной литературы по проблеме формирования этнической идентичности личности позволил сделать вывод о том, что процесс этнической идентификации является составной частью социальной идентификации личности и проявляется в осознании своей принадлежности к определенной этнической общности. При этом, как указывает Т.Г. Стефаненко, этническая идентичность не сводится и может не совпадать с декларируемой идентичностью (причислением себя к этнической общности), которая проявляется в самоназвании [2]. Таким образом, процесс этнокультурной идентификации личности предполагает восприятие, закрепление и воссоздание модели поведения и общения в социуме, которые будут определять принадлежность индивида к определенному этнокультурному сообществу. Поэтому, дети, рожденные в этнически смешанных браках, попадают в ситуацию выбора между несколькими культурными стереотипами поведения, что влияет на формирование своеобразной этнической идентичности ребенка.

Обратимся к результатам эмпирического исследования цель которого состояла в изучении особенностей этнической идентичности у подростков из национально-смешанных и национально-гомогенных семей в условиях полиэтничного образовательного пространства края. Для этого был использован следующий психодиагностический инструментарий: «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, «Социальный интеллект» (модификация методики Холла), «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова. Выборка состояла из 50 подростков из национально-смешанных и 50 подростков из национально гомогенных семей, обучающихся на базе СОШ имени Героя России М. А. Пассара с. Сикачи-Алян Хабаровского муниципального района и МБОУ СОШ № 29 г. Хабаровска.

Перед началом эмпирического исследования был проведен опрос среди подростков с помощью анкетирования для выявления их представления о собственной этнической самоидентификации. В результате нами определено,

что дети из смешанных семей – это биэтничные подростки, которые отличаются владением знаний о нескольких культурах и умением соотносить себя с этими этносами; в свою очередь, дети из гомогенных семей обладают моноэтнической идентичностью, что проявляется в соотношении себя с конкретным этносом.

При анализе полученных данных с помощью диагностической методики Г.У. Солдатовой «Типы этнической идентичности» нами определено, что у подростков из национально-смешанных семей преобладает такой тип этнической идентичности, как «позитивная этническая идентичность», характеризующая подростков как личность, которая сочетает позитивное отношение как к собственному народу, так и к другим народам. У подростков из национально-гомогенных семей выявлены два преобладающих типа этнической идентичности: «этноизоляция», отражающая убежденность в превосходстве своего народа и «этноэгоизм», выражающегося в ощущении «природного» приоритета ценностей и интересов своей этнической группы над другими. Очевидно, что на выбор этнической идентичности влияют как социальные, так и личностные факторы, отражающиеся в характеристиках социальной принадлежности, в частности таких как социальный интеллект и способность самоуправления.

Согласно исследованиям М.И. Бобневой, мы приходим к выводу о том, что эффективность межличностного взаимодействия будет находится под непосредственным влиянием социального интеллекта как индивидуально-типологической особенности личности подростков. В современном мире подростку для того, чтобы быть востребованным приходится самосовершенствоваться, актуализируя свои возможности, тем самым реагируя на внешние изменения образовательного пространства.

В этом случае, ведущим компонентом успешности включения подростка в социальную жизнь будет являться социальный интеллект, который и позволяет ему адаптироваться к изменяющимся условиям взаимодействия, а также глубже понимать партнеров по общению, прогнозируя его и свое поведение, создавая благоприятные предпосылки для самораскрытия, самореализации, самодостаточности и толерантности личности.

Мы солидарны с мнением Федоренко А.В. в том, что социальный интеллект является глобальной способностью личности, сложившейся на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, которые обуславливают готовность к социальному взаимодействию, принятию решений, а также прогнозированию развития межличностных ситуаций, способность, позволяющую в конечном счете достигать гармонии с собой и окружающей средой [4].

Анализ результатов исследования по методике «Социальный интеллект» (модификация методики Холла) показал, что у подростков из национально-смешанных семей выражены такие показатели социального

интеллекта как «эмпатия» и «навыки взаимодействия», что характеризует их как личность, умеющая ставить себя на место другого и учитывать в процессе принятия решений чувства и эмоции других людей, готовой к сотрудничеству. В свою очередь, у подростков из этнически-гомогенных семей преобладает такой показатель в социальном интеллекте как «самосознание», что характеризует их как личность, которая способна осознавать свои эмоции и мотивы, что, как следствие, позволяет им правильно прогнозировать успешность в вопросах, связанных с общением и обучением.

В нашем исследовании особый интерес вызывает изучение личностного самоуправления в условиях поликультурной образовательной среды, когда у подростков активно формируется готовность к функционированию в многонациональном мире.

Отметим, что феномен самоуправления подробно рассматривался учёными в Казанском университете под руководством Н.М. Пейсахова, который определяет понятие самоуправление личности как способность человека прогнозировать будущие результаты своей деятельности, ставить перед собой дальние цели, самостоятельно планировать свои поступки и действия, выдвигать критерии оценки качества, извлекать информацию о ходе процесса самоуправления и вносить в него поправки [3]. В результате исследования по методике Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления», мы получили следующие результаты: у подростков из национально-смешанных семей преобладают такие показатели в способности самоуправления, как «анализ противоречий», «прогнозирование» и «коррекция». По нашему мнению, это может свидетельствовать о том, что у этих подростков в условиях внешних противоречий одновременно формируется модель возможного будущего и главное появляется готовность изменения своих действий в том случае, если они не приносят желаемый результат. В свою очередь, у подростков из национально-гомогенных семей преобладает такой показатель самоуправления как «самоконтроль», что может свидетельствовать о значимости для них получения информации об объективных изменениях во внешних условиях с целью сопоставления с сформированными критериями успешности.

Далее мы выявили, что у подростков, воспитывающихся в национально-смешанных семьях высокий уровень корреляции между позитивной этнической идентичностью, эмпатией, навыками взаимодействия, анализом противоречий, прогнозированием и коррекцией ($r=0,88$). Можно предположить, что биэтническая идентичность подростков будет проявляться в их личностных особенностях: толерантность и готовность к межэтническим контактам, коллективистская культура в организации взаимодействия. У подростков, воспитывающихся в национально-гомогенных семьях, выявлен высокий уровень корреляции между этноизоляцией, этноэгоизмом, самосознанием и самоконтролем ($r=0,76$). Это может характеризовать их как

моноэтническую идентичность, проявляющуюся в напряженности в общении с представителями других этнических групп, автономии в действиях, непринятии неопределённости, большой тревоге по поводу будущего и низкой готовности к новому в жизни.

Таким образом, результаты теоретического и эмпирического анализа особенностей этнической идентичности у подростков из национально-смешанных и национально-гомогенных семей, позволили определить, что существуют особенности в развитии личности, проявление которых будет зависеть от характеристик социальной принадлежности. Эти особенности могут проявляться в отношении к представителям своей и других этнических групп, в наличии социальной дистанции и с разным уровнем готовности к взаимодействию с людьми разных национальностей.

На этом фоне, возникает необходимость в уделении большего внимания практическим вопросам процесса адаптации подростков с моноэтнической идентичностью в новой социокультурной среде, где важно сосредотачивать усилия на поисках успешных стратегий их адаптации в новых жизненных условиях.

Целенаправленное развитие у подростков из национально-гомогенных семей способности к самоуправлению в поликультурной образовательной среде возможно с использованием теоретико-тренинговых занятий для подростков, включающие, например, такие тематические блоки как: самоопределение личности, самоуправление личности и личность в межкультурной коммуникации, позволяющим подросткам осознать новое качество своей социальной позиции; овладеть способами и приемами организации учебной и внеучебной деятельности, осознать необходимые личностные качества. Дополнительный эффект может проявляться в запуске механизмов группообразования, создания благоприятного психологического климата, развития межкультурного обмена опытом в различных учебных группах с полиэтническим контингентом обучающихся. Практика обучения подростков из национально-гомогенных семей показала необходимость и главное возможность обучения детей сотрудничеству, поскольку это лучший способ избежать закрепления отрицательных стереотипов, в том числе этнических.

Список источников:

- 1. Агаркова Д.А. Принципы реализации государственной политики в сфере образования в рамках нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Вестник государственного и муниципального управления /Д.А. Агаркова // Орловский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ: Научн. журнал. 2013. № 2, с. 102.*
- 2. Валеева Л.К., Лучинкина И.С. Процесс этнической социализации подростков. // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. №1. 2015. С 115-118.*

3. Кулеш Е.В. Психологические особенности взаимосвязи самоуправления личности с субъективной картиной её жизненного пути: на примере подростков: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01; [Место защиты: Дальневост. гос. ун-т путей сообщ.]. Хабаровск, 2009. 223 с.
4. Федоренко А.В. Социальный интеллект: сущность и проблемы развития у студентов педагогических специальностей // Армия и общество. 2011. №4 (28). С 54-60.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ВОСПРОИЗВОДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НЕРАВЕНСТВ В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: данная статья посвящена анализу проблемы воспроизводства социального неравенства обучающихся в системе школьного образования в условиях масштабных экономических и социокультурных преобразований, имеющих место в современном мире. Специальное внимание уделяется выявлению роли родителей в процессе воспроизводства неравенств, при учете используемых ими ресурсов и капиталов. Предпринята попытка осмысления различного типа образовательных преимуществ и лимитаций, связанных со статусом семьи и образовательными стратегиями родителей, исходя из наличия новых контекстов для родительских действий, как в рамках самих школ, так и за их пределами.

Ключевые слова: образовательное неравенство, социальная структура, социально-экономический статус, семья, социальный капитал

Abstract:

This article is devoted to the analysis of the problem of reproduction of social inequality among students in the school system in the context of large-scale economic and sociocultural transformations taking place in the modern world. Special attention is paid to identifying the roles of parents in the process of reproducing inequalities, taking into account the resources and capitals used by them. An attempt has been made to comprehend the various types of educational advantages and limitations related to the status of the family and educational strategies of parents, based on new contexts for parental actions, both within the schools and beyond.

Keywords: educational inequality, social structure, socio-economic status, family, social capital

Введение

Одним из фундаментальных достижений социологии образования в начале второй половины XX столетия стало исследование целого комплекса проблем, связанных с существованием и различными формами проявления социального неравенства в сфере образования. Пристальное внимание ученых-социологов к изучению факторов, обуславливающих наличие неравенства в образовательных результатах и образовательных траекториях учащихся способствовало разработке мощных концептуальных моделей, раскрывающих механизмы социального воспроизводства неравенств в пространстве школьного обучения. К их числу несомненно принадлежат концептуализации П. Бурдье, Ж.-К. Пассрона и Б. Бернштейна, разработанные под влиянием идей Дюркгейма и Вебера, где глубоко анализируется роль школ

в легитимации определенных социальных практик, и подчеркивается сходство и различия между культурной трансмиссией, осуществляемой в семьях, принадлежащих к различным социальным классам, и культурной трансмиссией в школах, связанной с характерными фракционными образованиями, формирующимися на социально-классовой основе.

В русле марксистской традиции К. Бодело, Р. Естабле, С. Боулс и др. развивают идеи классовой обусловленности образовательных неравенств и специально отмечают взаимосвязь между культурной трансмиссией в школах и дифференцированными требованиями рынка труда. В свою очередь представители теории рационального выбора успешно осмысливают неравенства как результат анализа затрат и выгод отдельных лиц, находящихся в разных точках социальной шкалы [1].

Семья как источник воспроизводства неравенств в образовании

Несмотря на значительную разницу в подходах, исходным пунктом рассуждений так или иначе остается институциональная природа образования со свойственными ей механизмами воспроизводства общества как в структурно-функциональном плане с точки зрения перманентного осуществления системной профессиональной подготовки молодежи, так и в социально-стратификационном, исходя из наличного модуса распределительных отношений. Именно через свою дифференцирующую функцию образование регулирует процесс рассредоточения представителей молодого поколения по иерархически конструированным ячейкам социально-профессиональной структуры, актуализируя тем самым общностно-имманентные противоречия, проявляющиеся в различии интересов ключевых групповых акторов социальной структуры.

Итак, воспроизводство социальной структуры общества и тем самым существующих социально-классовых и социально-профессиональных противоречий является прямой функцией образования. Проблема заключается не в том, что эти противоречия воспроизводятся — это объективный процесс, а в том, чтобы они не нарушали общественный баланс (компромисс), воспринимаемый массовым сознанием как социально справедливое состояние распределительных отношений [2]. Но дополнительная сложность обусловлена еще и тем, что публичная легитимация процессов воспроизводства распределительных отношений в пространстве образования оказывается сопряженной с объективными потребностями эффективного развития экономики. Последнее диктует необходимость максимального развития разнообразных способностей и творческого потенциала учащихся в системе образования при одновременном сохранении за образовательной системой одной из ведущих ролей в механизмах воспроизводства социальной структуры.

Реальная проблема заключается в том, чтобы обеспечить все более полное использование способностей и задатков подрастающего поколения при одновременном выравнивании шансов молодых представителей различных групп на получение образования, на занятие соответствующего места работы и должности, на продвижение и т.д. При этом нужно обязательно учитывать, что возможности таких сбалансированных решений всегда обусловлены конкретной исторической ситуацией [3]. Специфика же нынешней ситуации с позиций современных исследовательских разработок состоит в том, что, несмотря на увеличение количества лет школьного обучения для всех детей, неравенство в образовании продолжает перемещаться в сторону увеличения, и что в некоторых странах разрыв между наиболее обеспеченными и наиболее обездоленными фактически возрастает [4].

Анализ результатов недавних исследований, проведенных в рамках Международной программы по оценке достижений учащихся (PISA), показывает, что хотя в целом уровень образования европейских подростков является высоким по сравнению с тем уровнем, который демонстрируют представители молодого поколения в развивающихся странах Латинской Америки или Африки, тем не менее, даже во многих государствах Европы присутствуют существенные различия между учащимися с лучшими показателями (уровень 5), очень часто из привилегированных семей, и учащимися с худшими оценками (уровень 1), который ассоциируется с низким социально-экономическим статусом (СЭС).

В рамках методологии, используемой в исследованиях PISA, равный доступ к образованию анализируется главным образом на базе изучения существующей корреляции между социально-экономическим статусом учащегося и его образовательными результатами. Социально-экономический статус в качестве специфической категории обобщает различные характеристики школьника, визирующие определенные аспекты его семейной и социальной среды. Он отражается чрез индекс социального, культурного и экономического статуса, который формируется на основе информации об образовании и профессии родителей, родном языке, материальном благосостоянии семьи, культурных и образовательных ресурсах в домашнем окружении и др.

Как показывают данные, в таких странах как Болгария, доля учащихся с низким СЭС и высокими достижениями является крайне незначительной (13,2%) даже в сравнении со средними для стран ОЭСР показателями (28,8%), что говорит о наличии серьезных неравенств в системе образования [5]. В целом ряде европейских государств картина образовательных неравенств дополнительно усугубляется затрудненным доступом учащихся из низкостатусных социальных слоев к более престижным или так называемым популярным школам. Так, например, в Болгарии, Чехии, Венгрии, Словакии

типичный, непривилегированный в социальном отношении школьник имеет только один шанс из восьми посещать такую же школу, как и дети, демонстрирующие высокие достижения. В этом смысле отмечается, что социальная и академическая сегрегация между школами способна дополнительно увеличивать разрыв в результатах, связанных с социально-экономическим статусом [6].

Как при оценке социально-экономического статуса, так и при анализе ряда других характеристик, влияющих на учебные достижения учащихся и развитие их образовательных траекторий, одним из первостепенных остается вопрос о роли семьи. Именно родители долгое время воспринимались социологами как главные действующие лица в воспроизводстве социальных неравенств, присущих системе школьного обучения. Их внимание было сосредоточено на анализе различного типа преимуществ и барьеров (экономических, социокультурных с включением соответствующей этнокультурной и жизненностилевой компоненты, территориальных, мотивационных и др.) в доступе к качественному образованию, связанных с семьей и образовательными стратегиями родителей.

Однако мощные экономические, культурные и образовательные изменения последних лет способствовали возникновению новых контекстов для родительских действий, как в рамках самих школах, так и за их пределами. И пусть эти изменения не модифицируют радикальным образом существующие модели социально-классового доминирования и сопутствующих ему преимуществ, они, тем не менее, создают новые условия и возможности для победы или поражения в образовательной игре для различных фракций определенного социального класса, расположенных на одинаковом уровне. Речь идет, например, об утверждении нового баланса между родителями среднего класса с высокими экономическими ресурсами и родителями с высокими культурными ресурсами, или между теми, кто относится к «национальному» рабочему классу и иммигрантами. Учитывая тот факт, что образование является позиционным преимуществом, неравенство в образовании необходимо изучать с помощью установления реляций, потому что сегодня, возможно, более резко, чем в предыдущие десятилетия, то, что одна группа выигрывает, другая проигрывает [7, 8].

Вызовы глобализации и формирование новых разделительных линий

С точки зрения макросоциальных процессов одним из наиболее значимых факторов, влияющих на образовательные шансы, результаты и траектории, в т.ч. в сфере общего образования, является *глобализация*. Глобализация, будучи концентрированным выражением нарастающей взаимозависимости и транснациональной интеграции в мировом масштабе, конституирует как новые возможности, так и новые ограничения для семей, принадлежащих к различным

социальным классам, что вынуждает родителей серьезным образом трансформировать используемые образовательные стратегии. Однако важно подчеркнуть, что семьи не располагают одинаковыми ресурсами для принятия и реализации данных стратегий. Глобализация может рассматриваться как возможность для буржуазии и высших классов объединиться и увеличить свое позиционное преимущество по отношению к средним классам. Эти социальные страты оказываются в наиболее выгодном положении с точки зрения извлечения максимальной прибыли от интернационализации образования.

Для семей среднего класса, напротив, глобализация может рассматриваться как новое ограничение, но оно не распространяется в равной степени на всех членов этой большой группы. Исключение здесь составляют определенные общественные сегменты, включающие предпринимателей, менеджеров и специалистов, чьи образовательные траектории, профессиональная карьера и работа уже ориентированы на международный уровень, например, менеджеры международных фирм [9]. Для других категорий, таких как учителя, военнослужащие, представители мелкого национально-ориентированного бизнеса и др., напротив, оказывается затруднительным принятие образовательных стратегий в соответствии с глобализационным трендом. И все же в целом представители среднего класса при всей вариабельности внутриклассовой дифференциации имеют значительно больше экономических и социокультурных ресурсов для инкорпорирования в глобальное пространство в сравнении с низшими, что в определенных ситуациях может использоваться ими и как своеобразный барьер, ограничивающий их от конкуренции низкостатусных групп.

В тоже время если говорить о низшем классе, то и здесь общая внутриклассовая картина далека от однородности в том смысле, что между определенными низкостатусными группами могут возникать значимые различия, особенно это касается представителей «внутреннего» пролетариата и иммигрантов с более высоким образовательным уровнем, владеющих несколькими иностранными языками и имеющих опыт международной мобильности, чей потенциал для глобализации при благоприятных условиях может превратиться в реальную возможность.

Помимо глобализации другим макросоциальным фактором, обуславливающим новые линии социально-образовательных неравенств, является постепенное ослабление модели государства всеобщего благосостояния и связанных с ним социальных групп, главным образом занятых в публичном секторе. Согласно мнению некоторых социологов, данные группы в условиях постиндустриального общества имеют тенденцию к превращению в «новых» бедных и включают в себя, по словам Бурдье, преимущественно учителей и социальных работников, страдающих не от «бедности состояния», то есть от недостатка материальных ресурсов, а от «бедности положения», то

есть от социальной деградации и отсутствия социального уважения [10]. Подобная тенденция оказывается сопряжена с восходом других социальных групп - новых менеджеров, обладающих наиболее востребованными в условиях постиндустриальной капиталистической экономики знаниями качествами и умениями – гибкостью, мобильностью, лидерством и коммуникационными компетенциями.

Проекция данного фактора в образовательную сферу оказывается связана с все большей фаворитизацией инструментального подхода в школьном обучении в противовес общегуманистическому и предметно-ориентированному, активно поддерживаемого экономически-центрированными представителями среднего класса, с акцентом на формирование навыков, полезных во всех социальных ситуациях, причем особенно ценных в сфере частного предпринимательства. Подобное изменение общественных настроений в свою очередь может привести к дополнительному усилению дистанций между детьми из високостатусных и низкостатусных слоев, а в перспективе и к еще большей дискриминации последних. Сосредоточение внимания на навыках, а не на предмете, вполне может представлять собой обновленную форму интегрированного кода с использованием «невидимой педагогики», которая препятствует ученикам с меньшим культурным и информационным капиталом [11].

Кроме того стоит отметить, что изменение культурного позиционирования и влияния школы в общеинституциональном плане, связанное с ослаблением ее доминирующей роли в деле социализации молодого поколения за последние 2-3 десятилетия, также приводит к конфигурации новых разделительных линий и соответствующих неравенств в образовании. В связи с нарастанием конкурентности в различных социальных контекстах наблюдается явно выраженная тенденция все более активного использования родителями различных инструментов и форм дополнительного образования (частные учителя, специализированные курсы и т.д.) для повышения успеваемости своих детей в условиях остростезательной школьной среды.

Еще одним, и гораздо более серьезным вызовом школьной культурной монополии оказывается развитие новых коммуникационных технологий и медийных средств, в т.ч. социальных медиа. С одной стороны все эти процессы могут рассматриваться как появление новых возможностей для родителей, включая представителей низкостатусных групп, использовать все эти культурные ресурсы дома, влияя тем самым на обучение и досуг своих детей и увеличивая их образовательные преимущества. Но с другой, это дает гораздо больше возможностей тем родителям, у которых имеются солидные финансовые средства для приобретения новейших технологических устройств и программных образовательных продуктов, равно как и для оплаты дорогостоящих частных образовательных услуг. Так что видимая

демократичность цифрового общества часто на практике оборачивается еще более глубокими формами депривации детей из низкостатусных семей, так как вследствие недостаточности материального и культурного капитала их родители оказываются не в состоянии использовать новые медиа в качестве образовательных ресурсов.

Мобильность, выбор школы и сегрегация

При переходе на микрообщностный уровень следует особо выделить значимую роль жизненной среды или близкого социального окружения, обуславливающего наличие ограничений или преимуществ родителей из разных социальных страт в отношении образовательных возможностей для их детей. Рассматривая социальное окружение как форму индивидуального и коллективного социального капитала [12, 13], многие социологи приходят к выводу о том, что социальный и этнический состав микрорайонов проживания влияет на социализацию детей. Один из аспектов данного влияния состоит в том, что местожительство семьи, ее непосредственная локация лежит в основе формирования определенных ориентаций родителей при принятии тех или иных образовательных стратегий, связанных прежде всего с выбором школы и готовностью к определенным формам мобильности. Неравномерное распределение социальных групп в территориальном отношении, особенно хорошо заметное в современных мегаполисах, приводит зачастую к ярко выраженным схемам сегрегации, или точнее агрегации, которые генерируют преимущества для некоторых социальных страт, как в случае с представителями высшего класса: усиленная социальная концентрация здесь способствует накоплению экономического и культурного капитала, который конституирует очень ценный социальный капитал в микрорайонах и школах для ее членов.

Что касается представителей низкостатусных групп, то здесь во многих странах (причем не только европейских) очевидно прослеживается тенденция к постепенному вытеснению данных групп из центральных городских районов вследствие дальнейшего углубления процессов коммерциализации, развития технологических парков и бизнес-инкубаторов, серьезного увеличения стоимости центрально расположенного жилья, а так же по причине более активного заселения центральных городских кварталов представителями среднего класса с последующим адаптированием старых промышленных районов к вкусовым предпочтениям и интересам среднего социального слоя путем изменения городской планировки и застройки, расширения сети культурных и других услуг. Данный процесс так же имеет важные последствия, связанные с высокой концентрацией детей из низших классов и эмигрантов в кварталах и школах городской периферии, что со своей стороны ведет к определенному виду социализации в самих школах и вне их стен, которая может быть охарактеризована как „периферийная“ не только в географическом,

но и в гораздо более широком смысле. Подобная социализация отличается наложенной извне социальной закрытостью, ограниченными экономическими и культурными ресурсами и как следствие скудным социальным капиталом как в отношении aspirations и ценностей, так и в отношении социальных сетей [14].

Но справедливости ради следует подчеркнуть, что описанный выше процесс вытеснения низкостатусных групп из центра к периферии так или иначе не может привести к абсолютной обособленности и социальному замыканию по целому ряду экономических и социальных причин. В условиях нарастающей этнокультурной разнородности современных мегаполисов становятся неминуемы определенные диффузные движения различных общественных сегментов на территории современных городских поселений, что естественным образом влечет за собой активное этнокультурное смешение как в рамках микрорайона проживания, так и в рамках соответствующих образовательных учреждений. А это в свою очередь увеличивает шансы некоторых низкостатусных групп – по большей части эмигрантов, задействованных в сфере торговли и услуг, на приращение экономических, культурных и социальных ресурсов в их ближайшем окружении, и тем самым способствует модификации их aspirations и выборов.

Еще один из механизмов воспроизводства неравенства связан с существующей возможностью (а в целом ряде стран относительно недавно введенной мерами государственного регулирования или усиленной ими) выбора школы. Наличие здесь нескольких наиболее часто встречаемых родительских стратегий, таких как, например, выбор места жительства в прямой зависимости от выбора школы; выбор частного учебного заведения; выбор школы в рамках государственного сектора и выбор близлежащей к месту проживания государственной школы, обуславливает и достаточно широкую вариабельность сценариев по задействованию аккумулированных родителями экономических, культурных или социальных капиталов. Несмотря на значительный набор возможных сценариев выбора и их динамичность в связи с высокой скоростью социокультурных изменений в современном мире, можно с уверенностью сказать, что выбор школы является важным элементом «улучшения» школьной карьеры не только для детей из высокостатусных слоев, но для детей — выходцев из среднего класса.

Коренным образом отличается ситуация в отношении низкостатусных семей, так как подобные семьи находятся в невыгодном положении и остаются в значительной степени депривированы вследствие специфических правил игры, касающихся выбора. Причем речь идет не только о территориальной депривации или о других проявлениях ограниченности финансово-экономических или культурных ресурсов, тут часто оказываются задействованы механизмы внутриклассовых социально-психологических лимитаций, связанные с особенностями групповых представлений и aspirations,

прямым следствием которых является отсутствие как такового желания делать выбор. Сочетание подобных ограничений с все более твердыми стратегиями социального замыкания, используемыми представителями среднего класса и приводящими к нарастанию академической, социальной и этнической сегрегации в пространстве общего образования, содействует возникновению новых конфигураций образовательных неравенств.

Заключение

В заключение следует отметить, что общая картина иерархии в социально-стратификационном плане между семьями, принадлежащими к высшему, среднему и низшему классам, спроецированная в область образования через целую сеть взаимосвязанных социальных преимуществ и лимитаций, в целом остается без существенных изменений при сопоставлении с ситуацией в прошлом. И в объяснительных моделях основным критерием для описания действующих стратификационных механизмов по-прежнему считается степень обеспеченности родителей теми или иными ресурсами и капиталами. Вместе с тем прослеживаются определенные тенденции и немаловажные изменения, по большей части внутри указанных социальных слоев, приводящие к новым, зачастую более латентным и неявным формам воспроизводства социальных неравенств в современной системе школьного образования, которые требуют дальнейшего углубленного изучения.

Список источников

1. Boudon R. *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York: John Wiley & Sons, 1973.
2. Шереги Ф.Э. Образование как социальный институт // Горшков „Грани российского образования“ Сб., Ред. коллегия М.К. Горшков (председатель), Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьев, Г.А. Ключарев, М.: Институт социологии РАН, Центр социологических исследований, 2015 , С. 14-40.
3. Фурсова В.В. Социальное неравенство в системе образования советского общества: теория и практика // Горшков „Грани российского образования“ Сб., Ред. коллегия М.К. Горшков (председатель), Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьев, Г.А. Ключарев, М.: Институт социологии РАН, Центр социологических исследований, 2015 , С. 146-173.
4. Duru-Bellat M. *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.
5. Природните науки и технологиите в училището на XXI век. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2015, ЦКОКУО, София, 2016. URL: http://www.ckoko.bg/upload/docs/2016-12/book_2016_web.pdf
6. Schleicher A. *PISA 2018 Insights and interpretations*. URL: <http://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
7. Collins R. *The Credential Society. A Historical Sociology of Education*. New York: Academic Press.1979.
8. Brown, P. *The Opportunity Trap: education and employment in a global economy* // *European Educational Research Journal*, 2(1), 2003. pp. 141-179.
9. Wagner A.C. *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: Presses Universitaires de France. 1998

10. Bourdieu P., et al. *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford University Press. 2000.
11. Bernstein B. *Class, Codes and Control, Volume 3*. London: Routledge & Kegan Paul. 1975.
12. Coleman J.S. *Social Capital in the Creation of Human Capital* // *American Journal of Sociology*, 94, 1998. pp. 95-121.
13. Lin N. *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
14. Van Zanten A. *New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies* // *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 3, 2005. pp. 155-169.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О
ПАРТНЕРЕ У ПОЛУЧАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ
ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА**

Аннотация: в статье раскрываются результаты эмпирического исследования особенностей представлений о партнере у получателей социальных услуг психоневрологического интерната в сравнении с респондентами «группы норма». Отмечено, что, в целом, все испытуемые отмечают низкий уровень удовлетворенности отношениями и браком. При выборе партнера мужчины основываются в основном на факторе сексуальной и коммуникативной доступности, а женщины на факторе инициативы со стороны лица противоположного пола. Получатели социальных услуг психоневрологического интерната отличаются отсутствием способности чувствовать намерения партнера, тесно общаться с ним и знать его мнение по разным вопросам, снижением способности осознавать, высказывать собственные мысли, чувства и намерения.

Ключевые слова: брак, семья, интернат, партнер, представления о партнере, удовлетворенность браком.

Abstract: the article reveals the results of empirical study of the peculiarities of perceptions of the partner in recipients of social services of the psychoneurological boarding school in comparison with respondents of the "group norm." It is noted that, in general, all subjects note a low level of satisfaction with relations and marriage. When choosing a partner, men are based mainly on the factor of sexual and communicative accessibility, and women are based on the factor of initiative on the part of the person of the opposite sex. Recipients of social services of psychoneurological boarding school are characterized by a lack of ability to sense the intentions of the partner, to communicate closely with him and to know his opinion on various issues, a decrease in ability to understand, express his own thoughts, feelings and intentions.

Key words: marriage, family, boarding school, partner, ideas about partner, satisfaction with marriage.

Согласно рекомендациям ФГБУ «Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России по реабилитации инвалидов с расстройствами психики необходимым условием является максимальная социально-психологическая адаптация инвалидов с расстройствами психики и возвращение их в общество. В отличие от психиатрических больниц, где пациентам проводится интенсивная лекарственная терапия, в интернатах лечение симптоматическое, а основная задача — материально-бытовое обеспечение инвалидов, создание для них

благоприятных условий жизни, приближенных к домашним, благоприятного микроклимата.

В психоневрологических интернатах инвалиды с психическими расстройствами могут не только жить и получать уход, но и реализовать себя как личность, участника социальных отношений. Клиенты интернатов также общаются между собой, дружат и образуют пары. Однако ввиду специфики своего состояния: социальной незрелости, эмоциональной огрубленности, выраженного когнитивного и мнестического снижения на фоне психического заболевания, особой проблемой проживающих становится формирование образа партнера и выстраивание гармоничных отношений с противоположным полом.

Одним из аспектов социально-психологической адаптации инвалидов с расстройствами психики является подготовка их к созданию семьи. В таких условиях необходимым является изучение психологических особенностей формирования представления о партнере и ведение психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адекватного представления о партнере у клиентов психоневрологических интернатов.

Все вышеизложенное обуславливает актуальность исследования. Обзор работ отечественных и зарубежных психологов показывает, что на настоящий момент накоплены данные, проведены многочисленные исследования по проблеме формирования представления о партнере у лиц группы нормы, однако ранее не изучалась тема психологических особенностей формирования представления о партнере у людей с расстройствами психики, являющихся получателями социальных услуг психоневрологического интерната.

Теоретический анализ проблемы показал, что представления о брачном партнере – являются результатом социального восприятия и продуктом познания социального мира. Особенности того, кто воспринимает зависят от его субъективных и объективных характеристик. Эти особенности будут влиять на глубину, всесторонность и скорость познания другого человека. Г.М. Андреева относит к ним пол, возраст, национальность, социальный интеллект, психические состояния, состояние здоровья, установки, опыт общения, профессиональные и личностные особенности. Изучение научной литературы по направлению структурно-содержательного анализа представлений о партнере позволяет нам выделить следующую структуру представлений о партнере, которые будут актуальны для лиц, вступающих в отношения:

- 1) внешних факторов (физическая привлекательность, социальный статус, профессия и пр.);
- 2) личных качеств партнера;
- 3) ценностей, потребности и интересов партнера;

4) совместимость ролей, которые смогли бы выполнять партнеры в будущей семейной жизни.

Выявлено, что учет компонентов данной структуры при выборе партнера, создаст предпосылки для формирования полноценных отношений, которые будут улучшать качество жизни пары.

Представления формируются и могут изменяться под влиянием времени, обстоятельств и событий. В психологических исследованиях чаще можно встретить описание представлений в целом, но почти никто не говорит о компонентах, которые входят в представления о партнере. Существенное влияние на формирование представления о будущем партнере влияют так же и мотивы вступления в брак, в отношения. Они так же определяют то, кого в партнеры выберет человек, какими характеристиками должен обладать избранник, а также прочность самих отношений и их гармоничность. Как показывают результаты исследований отечественных специалистов (С.И. Голод, С.В. Ковалев, Э.Г. Эйдемиллер и др.): браки и отношения, основанные на оптимальных мотивах, являются самыми долгосрочными и гармоничными в психологическом плане для обоих супругов, поскольку способствуют наиболее адекватному формированию представления об избраннике.

Получатели социальных услуг психоневрологического интерната обладают рядом особенностей психического развития и нарушений психического и соматического здоровья, которые могут стать серьезным препятствием на пути формирования адекватного образа партнера, но, тем не менее, стремятся реализовывать потребности в любви и причастности, вступая в отношения с лицами противоположного пола. Кроме того многолетнее воздействие ситуации средовой изоляции негативно сказывается на жизнедеятельности клиентов. У них возникают черты, стирающие личностные особенности, характеризующиеся ограничением интересов и желаний, в результате чего клиенты становятся похожими друг на друга по поведению и самовыражению. Все вышеперечисленные особенности оказывают негативное влияние на формирование образа партнера и усложняют процесс вступления в отношения, нарушают гармоничность отношений и психическое состояние проживающих.

Таким образом, цель эмпирического исследования: определить психологические особенности представления о партнере у получателей социальных услуг психоневрологического интерната.

Методы исследования: Эмпирические методы: проективный тест Т.В. Румянцевой «Круги взаимоотношений», авторская анкета «Какими качествами должен обладать партнер», тест удовлетворенности браком В.В. Столина. Методы статистического анализа: для проверки нормальности распределения использовался критерий К-Z Колмогорова-Смирнова, для вычисления коэффициента корреляции будем использовать критерий r-Спирмена, для

оценки значимости различий у независимых выборок U-критерий Манна-Уитни, у зависимых – W-критерий Вилкоксона, программа MS-Excel и SPSS-19.

Выборка исследования – составила 76 человек в возрасте 35-55 лет из числа получателей социальных услуг (38 мужчин и 38 женщин) и 28 человек в возрасте 35- 55 лет из числа группы «норма» (14 мужчин и 14 женщин), общая численность выборки – 104 человека.

Результаты исследования показали, что участницы опроса выделили крайне ограниченное количество качеств, которыми, на их взгляд должен обладать партнер, среди них: доброта 100%, щедрость 74%, честность 95%, внешняя привлекательность 82%. Стоит отметить, что участницы женского пола осознают лишь ограниченное количество качеств, которыми должен обладать любимый мужчина, однако на практике, выясняется, что таких качеств намного больше, и требования к партнерам выше, но очевидным это становится лишь в ситуации конфликта. В спокойной обстановке, в ситуации опроса клиентки даже после тщательного размышления, находят лишь четыре параметра, которыми должен обладать мужчина. Данное явление можно объяснить выраженным когнитивным дефицитом у испытуемых, сниженной способностью вербализовать собственные мысли, скудным словарным запасом и скромным жизненным опытом. 94% участниц опроса всю жизнь провели в учреждениях интернатного типа, не имеют даже школьного образования и никогда не пересекали порог учреждений социального обслуживания.

У участников опроса мужского пола перечень качеств, которыми должна обладать партнерша несколько шире: ум у 35% респондентов, честность 74%, внешняя привлекательность 100%, хорошее чувство юмора 18%, доброта 100%, уважение к чувствам и мыслям партнера 45%, увлечение рукоделием 84%. Несмотря на более широкий перечень качеств, которыми должна обладать партнерша, все участники опроса мужского пола, не примеряют их всех на женщин, с которыми вступают в отношения, т.к. осознают ограниченность выбора, обусловленную изоляцией от внешнего мира, но признают, что отсутствие указанных качеств значительно снижает их удовлетворенность отношениями, провоцирует конфликты с партнершами, измены, ухудшение психического состояния, проявление агрессии в адрес вторых половинок и работников интерната. 95% испытуемых мужского пола находят отражение лишь 2 качеств из перечня у своих партнерш. Выбор чаще всего совершается на основе сексуальной и коммуникативной доступности женщин. Но об этом участники не сообщают во время выполнения методики. Данный факт отмечается на основе наблюдений и результатов индивидуальных консультаций. 84% респондентов мужского пола позже признались, что при выборе опирались именно на этот критерий, 16% мужчин выбирали, учитывая наличие хотя бы 2 критериев идеальной партнерши, основываясь в первую очередь на признаке внешней привлекательности. Также 74% участниц отметили позже, что свой

выбор в пользу конкретного партнера сделали только потому что он обратил на них внимание, оставшиеся 26% выбирали партнера, основываясь на признаке взаимной симпатии и хотя бы одном критерии из перечня качеств идеального партнера.

При анализе результатов выполнения испытуемыми адаптированного тест-опросника удовлетворенности браком В.В. Столина нами так же были выявлены важные аспекты отношений респондентов с партнерами: никто из участников опроса не удовлетворен отношениями, в которых он находится, а у 50% испытуемых обоих полов полная неудовлетворенность.

В ходе выполнения испытуемыми проективной методики Т.В. Румянцевой «Круги взаимоотношений» нами обнаружено отсутствие у респонденток какой-либо дистанции в их отношениях как и в принципе второй окружности у 82% (31 чел.). Данный тип взаимоотношений не описан в работе Т.В. Румянцевой, но по своему содержанию близок типу, который характеризует стремление индивида к слиянию, симбиозу со своим партнером, но стоит отметить, что полученный результат указывает все же на еще более глубокую зависимость, отсутствие осознания собственной индивидуальности, собственных личных границ и личных границ партнера. Оставшиеся 18% клиенток изобразили на своих бланках симбиотическую связь с партнером на всех этапах развития отношений. Сами участницы интерпретируют свои рисунки следующим образом: «мы - одно целое», «мы неразделимы», «мы две половинки одного целого» и т.д.

В то же время 63% (24 чел.) мужчин на своих бланках изображают 1-й тип дистанции на всех этапах развития отношений, то есть имеет место быть отчужденность, отсутствие близких эмоциональных отношений с партнершей. 26% (10 чел.) изображают 2-й тип дистанции на всех этапах развития отношений – это наиболее гармоничный вариант, т.к. при нем партнеры являются равными участниками отношений, однако сохраняют автономию и личные границы. 11% участников изобразили на всех своих бланках 3-й тип дистанции, при котором имеется довольно высокая потребность в симбиотической связи, присутствует эмоциональная зависимость от партнера.

По результатам исследования психологических особенностей представлений о партнере у респондентов группы «норма» стоит сделать следующие выводы:

1. Идеальная партнерша должна обладать такими качествами как верность, доброта, честность, умение вести домашнее хозяйство, внешняя привлекательность, ум, уважение к чувствам и мыслям партнера, умение контролировать свои чувства и эмоции, умение следить за своей внешностью, трудолюбие, способность обеспечить будущую семью, физическая сила, любовь.

2. Идеальный партнер должен обладать следующими качествами: верность, доброта, честность, умение вести домашнее хозяйство, искренность чувств к партнеру, внешняя привлекательность, ум, уважение к чувствам и мыслям партнера, умение контролировать свои чувства и эмоции, умение следить за своей внешностью, умение снисходительно относиться к чужим недостаткам и прощать ошибки, умение поддержать партнера в трудной ситуации.

3. Оптимальный тип дистанции в отношениях сохраняет высокий уровень автономии обоих партнеров и сохраняет высокую дифференциацию «Я» в отношениях, делая обоих партнеров равноправными, и не нарушает их личных границ.

4. Образы идеального и реального партнера не должны иметь больших расхождений. В случае гармоничных отношений реальный партнер всегда обладал не менее, чем 80% качеств идеального партнера.

5. Учет более широкого набора качеств идеального партнера при выборе спутника жизни создает предпосылки для более комфортных и устойчивых отношений, повышает уровень удовлетворенности браком у обоих супругов.

При проведении сравнительного анализа психологических особенностей представлений о партнере у получателей социальных услуг и группы «норма» были выявлены значимые различия в представлениях, а так же деструктивные элементы представлений о партнере у клиентов с психическими расстройствами, препятствующие выстраиванию гармоничных отношений с лицами противоположного пола и социально-психологической адаптации. Становится очевидным, что наиболее комфортно в отношениях со своим партнером себя считают именно группа «норма», т.к. при выборе партнера предъявляли к нему более широкий спектр требований и качеств. Респонденты из групп получателей социальных услуг обозначали 1-2 качества идеального партнера, мужчины основывались при выборе в основном на факторе сексуальной и коммуникативной доступности ($U=437,000$ при $p \leq 0,001$), а женщины на факторе инициативы со стороны лица противоположного пола ($U=95,000$ при $p \leq 0,001$). У получателей социальных услуг, в отличие от нормы, был крайне низкий уровень удовлетворенности отношениями, поскольку представления клиентов мужчин и женщин с расстройствами психики о дистанции в отношениях совершенно не совпадали. Мужчины-получатели социальных услуг обнаруживали необходимость в отчужденности и большой дистанцированности в отношениях со своими партнершами, а женщины наоборот требовали симбиотической связи. Это провоцировало регулярные конфликты и низкую удовлетворенность браком. Напротив, более адекватные представления о дистанции у «нормы» создавали условия для высокого уровня удовлетворенности браком. Из всего выше обозначенного можно сделать вывод

о том, что отношения получателей социальных услуг психоневрологического интерната приносят им много разочарований, ухудшая их психическое состояние, т.к. основаны на искаженных и крайне скудных представлениях о партнере противоположного пола.

На следующем этапе эмпирического исследования мы проводили коррекционно-развивающую программу по формированию адекватного представления о партнере у получателей услуг психоневрологического интерната. Значимость различий оценивалась по критерию W-Вилкоксона.

Так до начала коррекционно-развивающих мероприятий для женщин значимым был критерий «щедрость», но по окончании эксперимента его значение было нивелировано, так же как и значение критерия «инициатива со стороны партнера». Особую значимость для обеих групп по завершению эксперимента приобрели такие качества партнера противоположного пола как умение вести домашнее хозяйство ($W=-7,000$ при $p \leq 0,01$), трудолюбие ($W=-8,185$ при $p \leq 0,01$), доброта ($W=-5,568$ при $p \leq 0,01$), верность ($W=-8,367$ при $p \leq 0,01$), любовь к партнеру ($W=-8,185$ при $p \leq 0,01$), умение поддержать партнера в трудный момент ($W=-8,124$ при $p \leq 0,01$), умение контролировать свои чувства и эмоции ($W=-8,000$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, стоит сделать выводы о том, что уровень удовлетворенности браком зависит от того насколько адекватны и схожи представления партнеров о дистанции в отношениях и о качествах идеального партнера и учета этих факторов при выборе спутника жизни. Адекватные представления об идеальном партнере противоположного пола включают такие качества партнера как умение вести домашнее хозяйство, честность, доброта, верность, любовь к партнеру, умение поддержать партнера в трудный момент, умение контролировать свои чувства и эмоции.

По окончании коррекционно-развивающей работы нами были разработаны рекомендации для психологов психоневрологических интернатов по формированию адекватных представлений о партнере у получателей социальных услуг с расстройствами психики.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: основными компонентами представления о партнере у клиентов психоневрологического интерната являются: качества партнера, дистанция с партнером и динамика отношений. Сформированные у респондентов мужского и женского пола представления, а так же отсутствие способности чувствовать намерения партнера, тесно общаться с ним и знать его мнение по разным вопросам, снижение способности осознавать, вербализовать собственные мысли и намерения, снижают удовлетворенность отношениями у клиентов. Никто из участников не доволен теми отношениями, в которых находится. Все это свидетельствует о том, что в данной ситуации актуальным становится формирование представлений о партнере у клиентов интерната, выявление

несоответствий, дисгармоничных аспектов и их устранение в процессе коррекционной работы.

Список источников:

1. Алфеева Е.В. Изучение представлений студентов о супружеских конфликтах в молодой семье // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. 2012. № 23. С. 51-55.
2. Анташко Ю.А. Представления об идеальном романтическом партнере у современной молодёжи Москвы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 1. С. 23-26.
3. Антонюк Е.В. Представление супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: автореф.... дис. канд. психол. наук. - М., 1992. – 21 с.
4. Богатырева О.В., Мусихина А.Л., Панфилов П.В. Образ желаемого партнера и отношений в представлении эмоционально зависимых девушек // Актуальные проблемы психологической безопасности человека в современном обществе. 2010. № 1. С. 32-42.
5. Гаврилова Е. А. Психологическая характеристика выбора брачного партнера - основа для развития гармоничных отношений в браке // Актуальные вопросы современной психологии: Материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 17-22.
6. Домбровская А.Ю. Факторы социальной адаптации инвалидов в современном российском обществе // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3-1. С. 190-200.
7. Красик Е.Д. Социально-трудовая адаптация больных приступообразной шизофренией. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1991. 183 с.
8. Курочкин О.Е. Особенности представлений о себе и о партнере в лесбийских и гетеросексуальных парах // Московский психотерапевтический журнал. 2008. №2. С. 139-159.
9. Тарасевич Т. В. Мотивы выбора брачного партнёра // Психология: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО "Издательство АСГАРД". 2016. С36- 38.
10. Чугунова, А.В. Структурно-содержательные особенности представлений о брачном партнере в позднем юношеском возрасте браком [Электронный ресурс] //Аллея науки. 2018. Т. 7. № 6 (22). С.127-132. Режим доступа. https://elibrary.ru/download/elibrary_35369937_10812661.pdf. (Дата обращения. 10.10.2019).
11. Шелехов И.Л., Гребенникова Е.В., Берестнева О.Г. Гендерные различия в образе идеального брачного партнёра у современной студенческой молодёжи // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. 2015. Т. 18. № 1. С. 151-154.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: В статье представлены теоретические аспекты изучения феномена эмоционального выгорания матерей, занимающихся воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья. Описываются его проявления и проводятся параллели между выгоранием работников и матерей представленного типа.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, выгорание, эмоциональное выгорание, эмоциональное выгорание матерей

Abstract: The article presents theoretical aspects of studying the phenomenon of emotional burnout of mothers engaged in raising children with disabilities. Its manifestations are described and Parallels are drawn between the burnout of workers and mothers of the presented type

Key words: children with disabilities, burnout, emotional burnout, mothers ' emotional burnout

Специфика отношений матери и ребенка предполагает особые связи, наполненные близостью, сопричастностью, сопереживанием, эмоциональным теплом и привязанностью, желанием быть рядом. Особенно сильно это проявляется, если в семье имеется ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В этом случае связи между матерью и ребенком приобретают остроту и эмоциональный надрыв, поскольку мать биологически и психологически сильнее, чем другие члены семьи, привязана к ребенку.

Длительное нахождение в условиях эмоционального напряжения, обусловленного состоянием здоровья ребенка, часто приводит к эмоциональному выгоранию матери.

Феномен выгорания изучается как зарубежными, так и отечественными специалистами. Основная область интересов ученых сосредоточена на профессиональной деятельности, а именно профессиях типа «человек-человек» (врачей, учителей, менеджеров, психологов и т.п.). Этому посвящены работы таких ученых как R. De-Mercato [13], С. Maslach [14], А. Лэнгле [5], В.В. Бойко [1], Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова [2], Е.П Ильин [4], В.Е. Орел [6], Т.В. Форманюк [9], Т.В. Черникова [10], Ю.А. Юдчиц [11] и др.

Само понятие выгорания («burnout») появилось благодаря исследованиям американского психиатра Х. Дж. Фрейденбергера, который и ввел его в обиход в 1974 году, описывая специфическое расстройство личности здоровых людей, возникающее из-за чрезмерного профессионального общения, эмоциональных перегрузок в процессе работы. Вслед за Х. Дж. Фрейденбергером, в дальнейшем

ученые этот феномен связывают в основном с профессиональной деятельностью.

Г. Селье считал, что выгорание – это прежде всего состояние стресса, которое испытывает человек, находясь в специфических условиях отрицательных эмоций и не имея возможности расслабления и разрядки. Такое состояние постепенно приводит к эмоциональному истощению организма. Т. Сох и А. Griffiths в своей книге отмечают, что в западной психологии доминирует подобная точка зрения, и что термины «стресс» и «выгорание» часто используют как синонимы [12].

Э. Пайнс выгорание связывает с неудачной попыткой поиска смысла в профессиональной сфере при очень высокой мотивации. По ее мнению, человек с низким уровнем мотивации не испытывает разочарования в работе, а значит, никогда не будет испытывать профессионального выгорания [8].

Американский психолог К. Маслач также рассматривает выгорание в контексте профессиональной деятельности, как следствие потери интереса к работе. Однако ее подход шире, чем у основателя понятия, и содержит не только эмоциональный компонент, но и физический. По ее мнению, выгорание – это «синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам» [цит. по: 7, с. 9].

Аналогичной точки зрения придерживается А. Лэнгле, утверждающего, что эмоциональное выгорание – это особая форма экзистенциального вакуума, с доминирующей картиной истощения [цит. по: 3].

М. Burish считает, что человек начинает «сгорать», когда степень включенности в работу не совпадает с отдачей от нее, когда человек склонен погружаться в работу «с головой», постоянно брать на себя ответственность, проявлять чрезмерную активность, отказывая себе в потребностях, не связанных с работой, в том числе в общении, отдыхе, радости. В своей теории автор описывает стадийность формирования и развития выгорания, которое, по его мнению, проходит шесть стадий: предупреждающую, снижения уровня собственного участия, эмоциональные реакции, деструктивного поведения, психосоматических реакций и разочарования [цит. по: 6].

В отечественной психологии к проблеме эмоционального выгорания обратились только в 1990-х годах. Публикации на эту тему до сих пор носят несистематичный характер.

Одним из первых специалистов, описавшим эту проблему в России, был В.В. Бойко, автор первых опросников по эмоциональному выгоранию. Профессор рассматривает эмоциональное выгорание как «приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения, отчасти функциональный стереотип, который позволяет человеку дозировать и умеренно расходовать энергетические ресурсы» [8, с. 144]. Приобретаемое в

процессе жизнедеятельности свойство является не только негативным по своим характеристикам, но, являясь механизмом психологической защиты, и позитивным.

Ю.А. Юдчиц указывает, что люди, испытывающие эмоциональное выгорание, вынуждены находиться в постоянном стрессовом состоянии [11].

А. Денисов, Н. Терехина считают, что эмоциональное выгорание является процессом «снижения или утраты переживания человеком значимости личных ценностей, характеризующийся затруднениями в их реализации и неадекватным эмоциональным реагированием в ценностно-релевантных ситуациях» [3, с. 99]. По мнению авторов, эмоциональное выгорание развивается в контексте выраженных внутриличностных конфликтов в ценностно-смысловой сфере.

Таким образом, ученые, занимающиеся изучением феномена эмоционального выгорания, рассматривают его как одно из последствий неудовлетворенности профессиональной деятельностью, особенно такой, которая связана с общением с людьми.

Матери, воспитывающие детей с ОВЗ, конечно, находятся не на рабочем месте. Однако их деятельность полностью соответствует профессиональным рискам, описанным в литературе. Это дает нам основание считать, что женщины, в семьях которых находится ребенок-инвалид, за которым они вынуждены ухаживать в режиме «24/7» также подвержены деформации эмоциональной сферы.

Как бы оптимистично такая мама не была настроена, тем не менее, постепенно начинают накапливаться отрицательные эмоции, обусловленные субъективным восприятием ситуации: бесперспективностью лечения, тщетностью усилий и т.п. Эмоциональное и физическое истощение проявляется в головных болях, усталости, утомляемости, раздражительности, бессоннице, конфликтности

Подвергаясь физическим и интеллектуальным перегрузкам, мамы перестают испытывать удовлетворение от изменений, происходящих с ребенком. Им кажется, не смотря на все их усилия, улучшения не наступает. Они отстраняются от воспитания и ухода за детьми, замыкаются в себе, тем самым, можно сказать, сохраняют себя, становясь «слепыми и глухими» к проблеме. Берут так называемы «тайм-аут», чтобы передохнуть. Это и можно определить как эмоциональное выгорание, поскольку такое поведение формирует чувство вины, некомпетентности, апатии или раздражения, и даже агрессии, что еще больше воздействует на психику.

Подобный внутриличностный конфликт и постоянный психологический стресс являются факторами возникновения эмоционального выгорания. Испытывая чувство своей несостоятельности, беспомощности мамы на определенном этапе ухода за ребенком, начинают нарушать инструкции

врача, режим дня ребенка и т.д. И это не всегда осознанное поведение. Часто это происходит бессознательно, поскольку эмоциональное выгорание начинает работать как механизм психологической защиты.

При проявлении таких симптомов, становится ясно, что маме требуется помощь. И не обязательно профессиональная психологическая. Иногда достаточно просто «разгрузить» маму, переложив некоторые обязанности по уходу за ребенком с ОВЗ на других членов семьи. Нужно дать ей возможность отдохнуть, заняться собой, расслабиться и увидеть новые перспективы в своей жизни.

Список источников:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 28 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
3. Денисов А., Терехина Н. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности (на примере эмпирического исследования эмоционального выгорания у стоматологов) // Развитие личности. 2015. № 4. С. 98-112.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
5. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3-16.
6. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. -М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 329 с.
7. Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л. Антропологический подход в профилактике психосоматических расстройств. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. - 156 с.
8. Стебловская А.В. Теоретическое представление понятия «синдром эмоционального выгорания» в психолого-педагогической литературе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 51. С. 140-146.
9. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 5-64.
10. Черникова Т.В., Болучевская В.В. Психология эмоционального выгорания. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2014. 295 с.
11. Юдчиц Ю.А. К проблеме профессиональной деформации // Журнал прикладной психологии. 2008. № 2. С. 17-22.
12. Cox T., Griffiths A. (ed.) *The Burnout Companion to Study and Practice. A Critical Analysis*, L., 1998.
13. De-Mercato R., Cantello G., Celentano U., Romano A. at all. *Burnout syndrome in medical and non medical staff* // *New Trend in Experimental and Clinical Psychiatry*. 1995. V. 11(1). P. 43-45.
14. Maslach C. *Burnout: A multidimensional perspective* // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T.Marek. Washington D.C: Taylor & Francis, 1993. P. 19-32.

РАННЯЯ СТАДИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: В статье рассмотрены особенности ранней стадии профессионального развития, реализуемой на этапе дошкольного детства. Психолого-педагогическую поддержку дошкольников предложено осуществлять на основе обобщенной психологической классификации профессиональной деятельности. Обсуждаются некоторые условия и средства такой работы.

Ключевые слова: дошкольное детство, семья, профессиональное развитие, психологическая классификация профессиональной деятельности, жизненные ценности.

Abstract: The article discusses the specificity of an early stage of professional development, implemented at the stage of early childhood. The psychological and pedagogical support of preschool children proposed to be based on a generalized psychological classification of professional activity. Some conditions and means of such work are discussed

Key words: preschool childhood, family, professional development, psychological classification of professional activity, life values.

Информационные технологии являются важным атрибутом современного мира, в значительной степени определяя само развитие социума [3; 5]. Такие технологии фактически детерминируют самые разнообразные стороны жизнедеятельности современного общества, включая сферу профессионального труда. Профессиональная деятельность в условиях информационного общества характеризуется возрастанием структурной сложности и быстрыми, динамичными изменениями своих видов, что актуализирует соответствующие исследования и побуждает психологов труда развивать и пересматривать методологические подходы к изучению профессионального становления и развития [4; 5]. Одним из подобных актуальных и перспективных направлений является исследование раннего профессионального развития детей дошкольного возраста, включая изучение роли семьи в данном сложном психолого-педагогическом явлении (см.: [10; 11; 14]).

В соответствии с возрастными периодизациями психического и личностного развития человека формирование профессионального самоопределения начинается в среднем подростковом возрасте и продолжается, по крайней мере, до ранней юности. Но нередко данный процесс распространяется и на более поздние периоды и этапы: стремительно изменяющаяся современная реальность вносит существенные коррективы в традиционные сроки завершения профессионального самоопределения, которое

фактически может продолжаться в периоды ранней и даже средней взрослости, в том числе, из-за недостаточного внимания к его формированию на более ранних возрастных этапах.

С другой стороны, смещается и нижняя граница профессионального самоопределения. В связи с этим даже дошкольное детство целесообразно рассматривать как раннюю стадию профессионального развития. В ряде работ показано, что уже в возрасте 3-5 лет у детей формируются некоторые профессиональные представления и ожидания [10; 14], в том числе, гендерные профессиональные стереотипы [13], и эти ранние паттерны профессионального самоопределения остаются достаточно стабильными [11].

Психологические основания раннего профессионального развития детей можно выявить, опираясь на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, согласно которой высшие психические функции человека формируются из формы социальных функций, внешних по отношению к ребенку, посредством механизма интериоризации. При этом способность к профессиональному самоопределению относится, очевидно, именно к высшим психическим функциям. Психогенетики в последние годы находят множество примеров наследственной обусловленности успешности профессиональной деятельности и профессионально-личностных черт, но при этом неизменно подчеркивают, что такая зависимость сочетается с существенным влиянием окружающей среды и генотип-средового взаимодействия (см.: [6]).

Вместе с тем, дошкольное детство целесообразно рассматривать как не ординарную, а весьма специфическую стадию профессионального развития. Обосновывая это положение, тезисно обозначим некоторые основные моменты.

На профессиональное развитие дошкольника в целом влияют семья, система образования и средовое окружение [13], причем в развитии конкретного ребенка любой из этих факторов может преобладать, хотя они, как правило, действуют совместно, обуславливая разнообразные прямые и опосредованные влияния.

Например, на формирование профессиональных представлений детей также влияют профессии их родителей [11; 14], а также бабушек и дедушек, иных родственников и вообще значимых взрослых. Этот феномен, в принципе, известен давно, но сегодня важно понимать, что такое влияние может быть прямым, когда суть и содержание профессии значимых взрослых непосредственно открыто и поэтому известно ребенку, или же – опосредованным, когда дети рассуждают о профессии родителей лишь по внешним описательным признакам («папа самый главный», «поздно приходит с работы», «много зарабатывает», «у папы командировка», «мама проверяет тетради» и т.п.). Не менее важно, что подобное влияние в плане выбора данной профессии может быть как позитивным, так и обратным, альтернативным, т.е. негативным («кем я точно не хочу быть»).

С другой стороны, раннее профессиональное развитие ребенка может осуществляться в рамках различных форм его активности, таких как «узнавания» мира профессий из рассказов взрослых, участие в дидактических играх в профессии, занятиях типа «Рисуем профессии» и т.п., использования интернет-приложений для дошкольников и всей его семьи типа «Развивающая игра в профессии». Среди подобных форм особенно важным является включение ребенка в реальный труд в качестве помощника или наблюдателя. Неотъемлемой, с одной стороны, естественной, органичной, а с другой – необходимой составляющей такой работы является и трудовое воспитание, понимаемое в широком смысле и осуществляемое не только образовательными учреждениями, но и средствами семьи и семейного окружения.

Одной из специфических черт дошкольного профессионального развития является его во многом еще пропедевтический характер. Например, профессиональные представления дошкольника в значительной мере являются ситуативными, поверхностными, неустойчивыми. Сегодня он может мечтать быть артистом, завтра – машинистом поезда, послезавтра – доктором и т.д. Но такая неустойчивость является вполне нормальной и естественной: это – первичный, пробный выбор, который делается не на основе некоего комплексного анализа содержания деятельности, а по ее достаточно разрозненным отдельным, нередко случайным признакам, зачастую вовсе не тем, на которые рассчитывали взрослые. В этом плане такой выбор – еще условный, что вполне соответствует «игровому» возрастному этапу развития. Тем не менее, здесь постепенно складываются модели профессионального самоопределения, и об эффективности этого процесса можно судить не по числу перебранных профессий, а по возрастанию когнитивной и личностной сложности их оценивания. Это проявляется в формировании структуры оцениваемых параметров, определяемой балансом модусов «хочу», «могу» и «надо» и создающей в итоге основу будущего осознанного и адекватного профессионального выбора.

Важно также отметить, что в дошкольном периоде профессионального развития остается еще много «белых пятен», исследовательских вопросов, не получивших пока убедительных ответов. Так, не выяснены многие моменты раннего выявления одаренности, таланта к тем или иным видам профессиональной деятельности, в частности, творческой. Например, некоторые исследователи относят к ранним признакам актерского таланта «проживание» ребенка в воображаемых (вымышленных) внутренних мирах [9, р. 124], но широкая эмпирическая проверка данной гипотезы, насколько нам известно, до сих пор не выполнена.

Особенно актуальным и популярным у современных исследователей является раннее профессиональное развитие поколения Z (т.е., профессиональное развитие, рассматриваемое, с одной стороны, в рамках

теории поколений, а с другой – в рамках концепций информатизации и развития информационного общества). Традиционный вопрос о том, с какими знаниями, умениями, представлениями, способностями, открытыми для себя возможностями подойдет ребенок к тому будущему моменту своей жизни, когда ему придется выбирать уже фактическую, а не гипотетическую профессию, существенно трансформируется здесь за счет расширения поля выбора, за счет огромного количества новых профессий информационного характера, таких как кибертехника умных сред, создание нанотехнологических материалов, цифровая лингвистика, проектирование или администрирование облачных баз данных, разработка баз знаний и интеллектуальных роботов и т.п. Такое расширение потенциальной (для ребенка) сферы труда неизбежно усложняет сам выбор: по каким критериям и из какого набора профессий, видов труда, траекторий профессионального развития ребенок выбирает профессию и как можно и целесообразно оптимизировать этот процесс, в том числе, используя возможности семьи и семейного воспитания?

Особо подчеркнем, что традиционный путь формирования профессионального самоопределения у дошкольника только «по отраслям и профессиям» в современных условиях крайне ненадежен и, соответственно, неэффективен. Во-первых, фактически невозможно познакомить дошкольников с большинством не только видов, но даже отраслей труда. Во-вторых, абсолютно необходимо учитывать динамику сферы труда – те стремительные, зачастую, радикальные изменения в мире профессий, которые определяют тот объективный факт, что к моменту выхода бывшего дошкольника на момент самостоятельного профессионального выбора сфера труда неизбежно кардинально изменится, включая, в том числе, появление новых, не существующих сегодня и даже зачастую вовсе не прогнозируемых профессий (см.: [12]). В силу этого целесообразно на этапе дошкольного детства использовать не столько существующие «атласы профессий» и т.п. устоявшиеся представления, сколько определенные базовые и при этом перспективные ориентиры, позволяющие целенаправленно продвигаться в изучении сферы труда, с одной стороны, сохраняя накопленный опыт, а с другой – учитывая упомянутую динамику. Такие ориентиры ребенку, а также его родителям, педагогам, воспитателям может обеспечить базовая психологическая структура сферы труда, в определенной мере инвариантная, устойчивая, но при этом, с другой стороны, открытая к изменениям, позволяющая гибко учитывать происходящие изменения. Подобная структура позволит формировать профессиональное самоопределение на протяжении длительного времени, обеспечивая преемственность этапов дошкольного, школьного и послешкольного (например, вузовского) профессионального развития.

В качестве подобной структуры мы предлагаем использовать обобщенную интегративно-типологическую психологическую классификацию

профессиональной деятельности, включающую 21 тип [7]. В ходе ее разработки доказано, что определенному человеку соответствует не один-единственный подходящий психологический тип профессиональной деятельности, а в среднем семь подобных типов, каждый из которых достаточно хорошо соответствует психологическим особенностям данного человека [7; 8]. Данное обстоятельство обеспечивает широкие возможности для формирования вариативных индивидуальных траекторий профессионального развития, поэтому упомянутая классификация, в принципе, представляет собой верифицированный психолого-педагогический ресурс профессионального самоопределения. При этом применение данного ресурса в работе с дошкольниками имеет, безусловно, глубокую специфику.

Во-первых, для работы с дошкольниками целесообразна не столько профориентация, сколько профессиональное просвещение, в рамках которого ребенок узнает профессии и пути их освоения, лишь в принципе возможные, без оценки степени их пригодности непосредственно для него. В связи с этим для дошкольников целесообразно использовать еще не типы деятельности, а широкие области труда, послужившие основаниями для их выделения, такие как управленческая, исполнительская или автономная деятельность, работа с материальными объектами, людьми или информацией и т.д. (подробнее см.: [8]).

Во-вторых, по отношению к дошкольнику психологические условия реализации профессионального самоопределения являются лишь перспективными, хотя к их созданию надо стремиться. Для этого такие условия целесообразно детализировать с учетом специфики возрастного и индивидуального развития ребенка, а также в соответствии с используемыми областями труда, стараясь охватить развиваемыми способностями и возможностями в идеале всю сферу труда в целом. Например, для области «Работа с материальными объектами» следует, в частности, развивать у ребенка психомоторику, умения управлять собственным телом и т.п., для области «Автономная деятельность» – инициативность и самостоятельность и т.д.

В-третьих, на этапе дошкольного детства формирование профессионального самоопределения неразрывно связано с формированием субъектности и ее личностного «ядра». Поэтому для применения рассматриваемой классификации следует соблюдать следующий, рассматриваемый далее ряд условий.

1. Следует ориентироваться на нормативную модель жизненных ценностей, осуществляя у дошкольника формирование соответствующей системы ценностей на основе объективной взаимосвязи процессов обучения, воспитания и развития (см.: [1]). Например, рассказывая ребенку о мире труда, важно «удерживать» задачу выработки у него целостного ценностно-смыслового отношения к миру. Ребенок постепенно должен учиться

соотносить инструментальные ценности с терминальными, экзистенциальными: иметь «модную» профессию – зачем? Много получать – за что? Обладать высокой должностью – для чего?

2. Следует ориентироваться на экзистенциальную модель профессионализма, предусматривающую его понимание как экзистенциальной ценности, жизненной миссии человека. Соответственно, взаимодействуя с дошкольником, взрослый должен не столько оценивать достоинства или недостатки тех или иных профессий, сколько выявлять базовую, инвариантную основу успешного профессионального труда, закладывая тем самым основы адекватного понимания профессионализма.

3. Поскольку простой «перенос» на российскую почву даже лучших зарубежных образовательных и воспитательных аналогов неэффективен и бесперспективен (К.Д. Ушинский и мн. др.) (см., например: [1; 2]), для рассмотренного понимания профессионализма объективно необходим, в том числе, учет отечественных традиций труда, мотивации обучения, образования и воспитания [2].

4. Объективно необходимо конструктивное взаимодействие семьи и системы образования, состоящее во «включении» и родителей, и педагогов в содержательное применение рассматриваемой классификации с учетом обозначенных выше ценностно-смысловых ориентиров. Дело в том, что формирование у ребенка рассмотренных выше ценностей в реальных условиях сталкивается со множеством трудностей и сложностей. Например, в социальном окружении ребенка, включая семью, те или иные учреждения формальной, неформальной и «информальной» (СМИ, социальные сети и т.д.) систем образования, могут культивироваться совсем иные системы ценностей. В результате ребенок может попасть в ситуацию когнитивного диссонанса, как правило, с теми или иными негативными последствиями. Для преодоления и предотвращения подобных ситуаций необходимы и социальная ответственность (в том числе семьи), и социальный контроль (в первую очередь, со стороны структур государственного образования), и желание всех обозначенных структур взаимодействовать в интересах ребенка. Лишь при таком подходе совместными усилиями постепенно будут проясняться сферы труда, с одной стороны, объективно предпочтительные для ребенка, а с другой – требующие дополнительной развивающей и ознакомительной работы.

Список источников

- 1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 382 с.*
- 2. Егоренко Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 2. С. 49-55.*

3. Карпов А.В., Ленков С.Л. *Профессиональная деятельность информационного характера: новый тип субъект-объектной организации* // Ярославский психологический вестник. 2003. № 10. – С. 9-16.
4. Ленков С. Л., Рубцова Н. Е. *Эргономическое проектирование электронных учебников* // Открытое образование. 2001. № 2. – С. 10-13.
5. Михайлова Е.Е., Гефеле О.Ф. *Технологии и риски информационного общества: Учебное пособие.* – Тверь: Тверской государственный технический университет, 2018. – 88 с.
6. Низамова Е.С., Птуха М.В., Лобаскова М.М. *Кросс-культурное близнецовое исследование личностных черт «Большой пятерки»* // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 4. С. 86-91.
7. Рубцова Н. Е. *Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности / автореферат дис. ... доктора психологических наук / Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2014. 59 с.*
8. Рубцова Н. Е. *Концепция интегративно-типологического подхода к психологической классификации профессиональной деятельности* // Психология и психотехника. 2012. № 2(41). С. 51-60.
9. Goldstein T. R., Winner E. *Living in alternative and inner worlds: early signs of acting talent* // Creativity Research Journal. 2009. V. 21(1). pp. 117-124.
10. Gottfredson L. S. *Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-creation* // Career choice and development (4th ed.) / Brown D. (Ed.). – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. – pp. 85-148.
11. Hung-Chang L., Mei-Ju C. *Behind the Mask: The Differences and Stability of Children's Career Expectations* // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. – pp. 2832-2840.
12. Neudorf S. *Preparing Kids for Careers of the Future [Electronic resource]* // NYMetroParents. February 22, 2017. – URL: <http://www.nymetroparents.com/article/preparing-kids-for-the-future-job-market>.
13. Vaughan R. *Children's career choices fixed by gender as early as age 4* // TES (Times Education Supplement). 4th November 2016.
14. Watson M., McMahon M. *Children's career development: A research review from a learning perspective* // Journal of Vocational Behavior. 2005. Vol. 67(2). – pp. 119-132.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ И ГОТОВНОСТИ К БРАКУ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: Психологическая готовность к браку и готовность к родительству являются интегральными личностными образованиями, которые оказывают влияние на качество семейных отношений и на качество семейного воспитания. В данной статье затронуты основные теоретические аспекты рассматриваемых проблем, приведены данные, полученные в результате исследования взаимосвязи данных феноменов, сделаны выводы о сущности выявленной связи.

Ключевые слова: семья, брак, родительство, психологическая готовность к браку, психологическая готовность к родительству, взаимосвязь.

Abstract: Psychological readiness for marriage and parenthood are integral personal formations that influence the quality of family relationships and the quality of family upbringing. This article is devoted to the main theoretical aspects of the problems under consideration, presents data obtained as a result of the research of the interrelation between these phenomena, and makes conclusions about the essence of the revealed relation.

Keywords: family, marriage, parenthood, psychological readiness for marriage, psychological readiness for parenthood

Исследование психологической готовности к родительству и готовности к браку в современном мире является важной научной проблемой в условиях переживания современной семьей кризиса, выражающегося в снижении ее стабильности и уровня рождаемости, увеличении количества разводов. Юноши и девушки оказываются не готовы к браку и будущему родительству, поэтому не могут эффективно выполнять супружеские и родительские функции.

Исключительную важность данная проблема приобретает в период студенчества, который совпадает с возрастом юности. В юности происходит жизненное самоопределение молодых людей и поэтому актуальным становится вопрос о жизненных планах и будущих социальных ролях. Молодые люди расширяют свой набор социальных ролей, у них актуализируются внутренние убеждения о семье, о детях. В этот период происходит становление внутренней позиции мужчины или женщины, выбор брачного партнера. В юности уже имеется ментальный образ родительства и, причем, достаточно развитый [7]. Таким образом, период студенчества – благоприятный период для формирования готовности к браку и родительству.

В настоящее время наиболее распространенным является системный подход к изучению семьи. В рамках данного подхода считается, что элементы

семейной системы влияют друг на друга, вызывая изменения, т.к. являются системно обусловленными. Если готовность к браку относится к супружеской подсистеме, а готовность к родительству – к родительской подсистеме, то в системе семьи они взаимосвязаны.

Данные обстоятельства обусловили наш интерес к изучению связи психологической готовности к родительству и готовности к браку у студенческой молодежи, что стало целью нашей работы.

Проблематика родительства раскрывается в трудах таких ученых как Р. В. Овчарова (готовность к родительству), Г. С. Красницкая (готовность к усыновлению), Г. Г. Филиппова и С. Ю. Мещерякова, В. В. Абрамченко, И. В. Добряков и др. (готовность к материнству), А. С. Спиваковская, О. В. Игнатова, В. М. Вязовченко, Н. Н. Авдеева и др. (готовность к отцовству). Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова, О. Г. Прохорова, А. С. Спиваковская и др. определяют феномен родительства как единство установок, ожиданий, ответственности, родительского отношения и стиля семейного воспитания.

В отечественной психологии сложилось три подхода к изучению родительства: системный (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, Р. В. Овчарова и т.д.), комплексный (Р. В. Овчарова), феноменологический (Р. В. Овчарова). Все три подхода прослеживаются в работах Р. В. Овчаровой [5], которая рассматривает родительство как психологическое явление, имеющее сложную структуру. Родительство является сложным феноменом, интегральным личностным качеством, которое включает в себя множество компонентов. Степень сформированности данных компонентов, соответственно, определяет уровень готовности к родительству.

Психологическую готовность к браку А. Адлер рассматривал как сформированное чувство общности и социальную адаптированность [4]. Готовность к браку изучали многие отечественные ученые – Т.В. Андреева, В.А. Сысенко, А.Н. Сизанов, И.В. Гребенников и др. По результатам теоретического анализа литературы по проблеме готовности к браку можно выделить два основных направления: исследования, посвященные проблемам подготовки современной молодежи к браку и исследования проблем семейной жизни в целом (периодизации семейной жизни, условия супружества, выбора брачного партнера, семейные конфликты). В рамках первого направления готовность к браку рассматривается как отдельная проблема (И.В. Дубровина, И.В. Гребенников, В.С. Торехтий, И.С. Кон и др.), а в рамках второго направления данную проблему рассматривают как составляющую других проблем современной семьи (В.А. Сысенко, Б.Ю. Шапиро и др.).

Существует и педагогический взгляд на проблему готовности к браку. Например, Н. А. Коваль, Е. А. Калинина [4] рассматривают готовность к браку с позиций воспитания будущего семьянина. Структурными компонентами готовности личности к браку и семейной жизни авторы считают

мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический, эмоционально-волевой.

Психолого-педагогический взгляд на проблему готовности к браку присутствует в работах В. А. Сысенко, А. Н. Сизанова, В. С. Торохтий, Н. В. Малярова и др., где готовность к браку включает физическую, эмоционально-волевою, социально-нравственную, этико-психологическую и педагогическую зрелость. Таким образом, психологическая готовность к семейной жизни определяется общей зрелостью личности и возможностью выполнять супружеские и родительские роли.

В литературе присутствует множество пониманий сущности психологической готовности к браку и представлений о ее структуре. В рамках нашей работы мы придерживаемся непосредственно психологических взглядов на данную проблему. Например, И. Ю. Зудилина [2], исследуя особенности формирования психологической готовности студентов к браку, приходит к выводу, что психологическая готовность к брачным отношениям – это интегральная характеристика, объединяющая мотивы, знания, умения, навыки и качества личности, которые обеспечивают успешное построение отношений супругов в браке, в семье. С. В. Жолудева [1] в своем исследовании приходит к выводу, что психологическая готовность к браку есть не что иное, как личностное образование, система качеств.

Также в литературе множество подходов к определению структуры готовности к браку и характеристике входящих в нее компонентов. Так, И. Ю. Зудилина [2], выделяет в структуре готовности к браку когнитивный (представления об особенностях, значении семейной жизни, о семейных обязанностях и функциях), мотивационный (мотивы выбора партнера), операциональный (коммуникативные умения), эмоциональный (способность к эмпатии) и поведенческий (поведение личности с ориентацией на партнера) компоненты. По мнению С. В. Жолудевой [1], структуру психологической готовности к браку составляют ценности, ценностные ориентации, мотивация брака, представления о семейной иерархии, установки и ожидания в отношении супружества, представления об отношениях мужа и жены.

Таким образом, готовность к браку есть интегральное образование, система определенных личностных качеств, т.е. целостное образование, состоящее из комплекса компонентов, которые взаимосвязаны между собой, каждый из этих компонентов имеет свою структуру и свои особенности.

На основании проведенного теоретического анализа, нами было осуществлено эмпирическое исследование. Гипотезой являлось предположение, что между психологической готовностью к родителству и готовностью к браку существует взаимосвязь.

В исследовании приняли участие студенты Забайкальского государственного университета (ФГБОУ ВО «ЗабГУ») первого, второго и

третьего курсов в возрасте от 18 до 22 лет, не состоящие в браке. Количество студентов, принявших участие в исследовании – 30 человек, из них шесть юношей и 24 девушки.

В исследовании мы использовали метод тестирования с помощью методики «Ролевые ожидания и притязания» (РОП) А.Н. Волковой [6], предназначенной для изучения представлений испытуемых о значимости различных сфер супружеской жизни и представлений о желаемом распределении ролей, а также методики «Измерение родительских установок и реакций» «PARI» (parental attitude research instrument) Е. С. Шефер и Р. К. Белл (адаптирована Т. В. Нещерет) [3], используемой для изучения отношения испытуемых к родительской роли и отношения к ребенку.

Показателями готовности к браку мы считаем данные полученные с помощью методики «РОП», а показателями готовности к родительству, соответственно, данные по методике «PARI».

Для изучения взаимосвязи показателей психологической готовности к родительству и готовности к браку мы подвергли данные корреляционному анализу, используя коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Полученные данные являются статистически достоверными с разной силой связи между ними.

Корреляционный анализ по тестам «РОП» А. Н. Волковой и «PARI» Е. С. Шефер и Р. К. Белл показал, что статистически значимые прямые корреляционные связи (* – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$) существуют между показателями отношения к родительской роли («PARI») и показателями представлений о значимости сфер супружеской жизни («РОП»). Таким образом, ориентация испытуемых на сферу «личностной идентификации с супругом» связана с такими особенностями отношения к родительской роли, как «ощущение самопожертвования» в роли родителя (0,445*) и «сверхавторитет родителей» (0,549**). Ориентация испытуемых на «родительско-воспитательную» сферу супружеской жизни как на значимую связана с такими особенностями отношения к родительской роли, как «зависимость от семьи» (0,528**), «ощущение самопожертвования» (0,511**), «сверхавторитет родителей» (0,408*). Если для испытуемого высокую значимость имеет сфера «социальной активности» в браке, то с высокой долей вероятности это способствует формированию таких особенностей отношения к родительской роли, как «зависимость от семьи» (0,413*), «ощущение самопожертвования» (0,554**), склонность к «семейным конфликтам» (0,435*) и ориентация на «сверхавторитет родителей» (0,506**).

Статистически значимые прямые корреляционные связи также имеются между показателями значимости сфер супружеской жизни и показателями отношения к ребенку. Так, ориентация испытуемых на «интимно-сексуальную» сферу при создании семьи влияет на отношение к ребенку – появляется

склонность к «вербализации» (0,382*) – побуждению словесных проявлений ребенка. Ориентация на сферу «личностной идентификации с супругом» влияет на появление таких особенностей отношения к ребенку, как стремление к «развитию активности ребенка» (0,437*) или «раздражительность» (0,474**). Стремление к «развитию активности ребенка» связано с ориентацией на значимость «хозяйственно-бытовой» сферы семьи (0,472**). «Развитие активности ребенка» (0,589**), «уравненные отношения» с ребенком (0,648**) или «чрезмерная забота» о ребенке (0,595**), «подавление воли» ребенка (0,519**) связаны с высокой значимостью «родительско-воспитательной» сферы супружеской жизни. Если испытуемый ориентируется на значимость сферы «социальной активности» в браке, то его отношение к ребенку может иметь следующие особенности: «развитие активности» (0,486**), «уравненные отношения» (0,481**) или «чрезмерная забота» (0,401*), «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка» (0,397*). Также ориентация на «внешнюю привлекательность» супруга связана с «опасением обидеть» ребенка (0,463*) при его воспитании.

Обратные статистически значимые связи установлены между «интимно-сексуальной» сферой и «исключением внесемейных влияний» (-0,407*) в отношениях с ребенком, а также между «внешней привлекательностью супруга» и «стремлением ускорить развитие ребенка» (-0,514**).

Исходя из полученных нами данных, можно обозначить выявленную связь между психологической готовностью к браку и готовностью к родительству. Связь между ними имеется на уровне отдельных компонентов, по нашим данным, и носит следующий характер: ожидания относительно брака, представления о нем, мотивация брака оказывают влияние на отношение к ребенку и отношение к родительской роли, что влияет на формирование особенностей семейного воспитания (установок, ожиданий, представлений). Естественно, что при ориентации на определенную сферу семейной жизни, особенности отношения к ребенку и отношения к родительской роли могут быть разными, т.к. все же это зависит от индивидуальных особенностей родителей.

Наша гипотеза о взаимосвязи психологической готовности к родительству и готовности к браку у студенческой молодежи подтвердилась.

Говоря о взаимосвязи данных феноменов, мы имеем дело с механизмами формирования психологической готовности к родительству, которые, по сути, представляют собой положительное принятие функций родителя. Это принятие, в свою очередь, формируется благодаря функционально-ролевой согласованности мужа и жены, заботе друг о друге и конструктивному, бесконфликтному общению. Это все способствует становлению у супругов

положительного отношения к ребенку, гуманистической направленности в воспитании, удовлетворению выполняемой родительской ролью.

Результаты нашего исследования могут быть использованы для разработки психолого-педагогических программ работы со студенческой молодежью, для развития готовности к родительству (при создании психолого-педагогической программы подготовки студентов к родительству), т.к. подготовка студентов к браку и родительству, к сожалению, до сих пор носит стихийный характер.

Данная тема требует внимания научного сообщества. Как мы выяснили, готовясь к браку, личность готовится и к будущему родительству. От того, насколько качественно родитель выполняет свои функции, зависит благополучие ребенка – будущего члена общества.

Для более глубокого и детального изучения характера и силы выявленной связи, условий ее проявления необходимы другие исследования, которые могут носить лонгитюдный характер, где будет использована более широкая выборка, а также дополнительные методы исследования.

Список источников:

- 1. Жолудева, С.В. Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / - Ростов-на-Дону. 2009. – 26 с.*
- 2. Зудилина, И. Ю. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.Ю. Зудилина. – Самара. 2008. – 25 с.*
- 3. Касьянов, С. Психологические тесты. – Москва: Эксмо, 2006. - 608 с.*
- 4. Коваль, Н.А. Психология семьи и семейной дезадаптивности: учеб. пособие / Н. А. Коваль, Е. А. Калинина. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. - 351 с.*
- 5. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие –Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 496 с.*
- 6. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. - 360 с.*
- 7. Родионов, А. Н. Психологическая характеристика представлений в юношеском возрасте об отношениях со своими будущими детьми: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - Тамбов. 2009. - 23 с.*

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Аннотация: Статья посвящена описанию структуры личностного потенциала современного подростка и представляет собой результат констатирующего этапа эксперимента. В статье рассматриваются результаты корреляционного анализа показателей личностных характеристик подростков, формирующих структуру личностного потенциала. Итогом статьи является структурно-динамическая модель личностного потенциала подростка.

Ключевые слова: структура личностного потенциала, подросток, личностные ресурсы устойчивости, личностные ресурсы саморегуляции, мотивационные ресурсы, социальные ресурсы.

Abstract: The article is devoted to description of the structure of personal potential of a modern teenager and represents the result for the establishes stage of experiment. In the article consider the results of correlation analysis of the figures of a persons characteristics of teenager that formed a structure of personal potential. Sum article is the structural-dynamics model of personal potential of a teenager.

Key words: structure of personal potential, teenager, personal resurces of stability, personal resurces of self-regulation, motivation resurces, social resurces .

В результате теоретического исследования было сформулировано рабочее понятие личностного потенциала (ЛП) подростка, который нами рассматривается, как совокупность взаимосвязанных характеристик, являющихся динамической системой, формирующейся в период обучения, и имеет особенности в подростковом возрасте [3, с.543].

Исследование проводилось в сентябре 2018 года. Выборку составили 66 (90%) учащихся трех 8-х классов МАОУ «Гимназия №42» города Кемерово (39 девочек и 27 мальчиков), средний возраст 14 лет.

В исследовании личностного потенциала использован следующий психодиагностический пакет, включающий 10 методик:

- 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 самоэффективности 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).

Структурная модель личностного потенциала подростков - обучающихся 8 классов гимназии гипотетически включает: психологические ресурсы устойчивости, психологические ресурсы саморегуляции, мотивационные ресурсы и социальные ресурсы. Согласно концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьева, рассматриваемой им в рамках ресурсного подхода, первые три ресурса собственно и составляют группу психологических ресурсов, наряду с физиологическими, предметно-материальными и социальными ресурсами, обеспечивающих приспособление человека к окружающему миру и препятствующих развитию отклоняющегося поведения. Дефицит одних ресурсов может компенсироваться за счет других [2].

Структура ЛП описывается по данным корреляционного анализа с использованием пакета программ Statistica 10.0 на основании сильных и средних корреляционных. Анализ корреляционных связей показал, что наибольший вес в структуре ЛП подростков имеют психологические ресурсы устойчивости и психологические ресурсы саморегуляции, образующие большинство прямых и обратных корреляционных связей.

Ресурсы психологической устойчивости имеют неоднородную структуру, где показатели образуют как прямые, так и обратные корреляционные связи. Так, удовлетворенность собой внутри блока ресурсов устойчивости имеет только отрицательные средние корреляционные связи с двумя показателями: временная перспектива, или погруженность во времени (-0,54)(Разуваева Т.Н.) и страх самовыражения (-0,43) (тест Филлипса).

Из блока ресурсов саморегуляции удовлетворенность собой имеет положительные средние корреляционные связи с: самоэффективностью (0,67) и шкалами теста Мадди: жизнестойкостью (0,55), вовлеченностью (0,56), контролем над жизнью (0,51), готовностью к риску (0,43). Выявлена отрицательная корреляция с безнадежностью (-0,54). Связи с мотивационными и социальными ресурсами не выявлены. Следовательно удовлетворенность собой достаточно автономная переменная среди ресурсов устойчивости, однако непосредственно влияет на успешность саморегуляции личности подростков (самоэффективность и жизнестойкость). Подростки, не удовлетворенные собой, плохо представляют перспективы своего будущего, будучи погружены в свои проблемы в настоящем, испытывают страх самовыражения.

Следующий блок показателей ресурсов устойчивости - из методики риска суицидального поведения Разуваевой Т.Н.

Подростки, отметившие, что им стало труднее учиться, аффективны (0,44), несостоятельны (0,58), испытывают страх самовыражения (0,42) и страх несоответствовать ожиданиям окружающих (0,46). У таких подростков снижены ресурсы саморегуляции: жизнестойкость (-0,50), вовлеченность

(-0,49), контроль над жизнью (-0,52), готовность к риску (-0,47), повышена степень безнадежности (0,50).

Сильные и средние корреляционные связи с показателями ресурсов саморегуляции и мотивационных ресурсов выявлены по: демонстративности, аффективности, уникальности, временной перспективе: у подростков снижены ресурсы саморегуляции по показателям жизнестойкости, вовлеченности и контроля, повышена степень безнадежности (кроме уникальности, где корреляции не выявлены); как правило, снижены внутренняя учебная мотивация и мотивация развития, повышена интроецированная мотивация стыда. Исключение составляет демонстративность, формирующая положительные корреляционные связи по показателям внутренней мотивации и мотивации развития), что указывает на позитивный характер этого психологического качества для развития личностного потенциала подростков.

Максимализм, в отличие от остальных показателей методики Разуваевой Т.Н., не имеет корреляционных связей с показателями психологических ресурсов устойчивости и саморегуляции, а коррелирует с показателями мотивационных и социальных ресурсов: учебная мотивация развития (-0,47), интроецированная мотивация стыда (0,42); социальный статус (-0,48). Подростки, имеющие высокие показатели по максимализму, часто обладают низким социальным статусом (пренебрегаемых и отвергаемых), мотивированы к учебной деятельности чувством стыда, что не отражает активную субъектную познавательную позицию в обучении, и не соответствует принципам здоровьесбережения и требованиям ФГОС.

Показатели ресурсов психологической устойчивости по методике оценки школьной тревожности Филлипса имеют более слабые, но обширные, включающие все остальные ресурсы, корреляционные связи по сравнению с методикой Разуваевой Т.Н. (кроме показателей страх самовыражения и страх учителей). Структуру ЛП составляют также с отрицательными корреляционными связями показатели социальных ресурсов (размер социальной сети и удовлетворенность социальной поддержкой); мотивационные ресурсы представлены показателями внешней учебной мотивации и уровня притязаний (моторная проба Шварцландера), кроме внутренней учебной мотивации и учебной мотивации развития. Интегральным показателем по методике Филлипса является общая школьная тревожность. У подростков, с высокой школьной тревожностью снижены ресурсы саморегуляции по параметрам: жизнестойкость (-0,64), вовлеченность в деятельность (-0,65), контроль над жизнью (-0,45) и готовность к риску (-0,69), а также повышена степень безнадежности в отношении своего будущего (0,45); отмечается дефицит социальных ресурсов - недостаточный круг общения: размер социальной сети (-0,43). Дефицит социальных ресурсов также выявлен по наличию отрицательных корреляционных связей с показателями:

социальный стресс (-0,43), страх проверок (-0,41) и страх несоответствовать ожиданиям окружающих (-0,41). Подростки, испытывающие эти страхи и социальное напряжение, имеют недостаток социальной поддержки.

Подростки с высокой школьной тревожностью часто имеют высокие показатели демонстративности (0,63), уникальности (0,64) и несостоятельности (0,49), заикленности на проблемах в настоящем (0,61), что мешает им перспективно определять свое будущее. Часто такие подростки испытывают фрустрацию потребности в учебных достижениях (0,65), страхи: самовыражения (0,66), проверок (0,73), несоответствия ожиданиям окружающих (0,69), у них снижена сопротивляемость стрессу (0,66).

Выявлены внутритестовые корреляционные связи с показателями: фрустрация достижений (0,65), страха несоответствовать ожиданиям окружающих (0,66), снижение сопротивляемости стрессу (0,66), страх учителей (0,48). При этом, подростки, испытывающие фрустрацию достижений, часто имеют неадекватно завышенный уровень притязаний (0,44), недостаточную внутреннюю учебную мотивацию (-0,49) и мотивацию развития (-0,50). Низкая внешняя мотивация отмечается у подростков, испытывающих страх несоответствовать ожиданиям окружающих (-0,44), а также у подростков со сниженной сопротивляемостью стрессу (0,66). По общей тревожности не выявлены корреляции с показателями мотивационных ресурсов.

Ресурсы саморегуляции образуют неоднородную внутреннюю структуру с сильными и средними прямыми и обратными корреляционными связями. Наибольший вклад в структуру ЛП подростков вносят показатели по тесту жизнестойкости, усиливающие ЛП: жизнестойкость (0,57), вовлеченность (0,52), контроль (0,63). Отношение к своему будущему, выраженное через понятие безнадежности, имеет обратную корреляционную зависимость: чем выше степень безнадежности, тем ниже жизнестойкость (-0,46).

Самоэффективность образует только средние корреляционные связи, однако с показателями всех видов психологических и социальных ресурсов ЛП. Достаточно сильную положительную устойчивую связь самооффективность имеет только с показателем удовлетворенность собой (0,67). Таким образом, подростки, имеющие высокую самооффективность деятельности, удовлетворены собой, имеют достаточно высокую внутреннюю учебную мотивацию (0,44), мотивацию развития (0,50) и самоуважения (0,56); имеют широкий круг общения и людей, на кого можно положиться в сложной жизненной ситуации (0,50).

Безнадежность образует обратные корреляционные связи: сильные с показателями жизнестойкости (-0,78) и слабую с самооффективностью (-0,46). Как и самооффективность, безнадежность имеет связи со всеми типами ресурсов, формирующих ЛП подростка. Подростки с высокой степенью безнадежности аффективны (0,73), боятся не оправдать ожиданий значимого

окружения (0,72) и погружены в проблемы настоящего, не способны конструктивно планировать свое будущее (0,68); у них снижены: внутренняя учебная мотивация (-0,60), мотивация развития (-0,48) и самоуважения (-0,47), самооффективность их деятельности (-0,46) и жизнестойкость (-0,78); они испытывают дефицит социальной поддержки (-0,44).

Жизнестойкость общая проявляет наиболее высокую согласованность со всеми шкалами по тесту Мадди: вовлеченность (0,94), контроль (0,90), готовность к риску (0,89); и сильные корреляционные связи другими показателями ресурсов саморегуляции: самооффективностью (0,57) и безнадежностью (-0,78). В то же время не выявлены связи с показателями социальных ресурсов. Подростки, обладающие высокой жизнестойкостью удовлетворены собой (0,55), имеют высокую внутреннюю учебную мотивацию (0,65) и мотивацию развития (0,64). Им несвойственно проявлять аффективность (-0,78), демонстративность (-0,78), несостоятельность (-0,72), заикливаться на проблемах настоящего (-0,89).

Вовлеченность, как одна из шкал теста жизнестойкости, имеет связь со всеми типами психологических ресурсов ЛП: устойчивости, мотивационными и социальными ресурсами, существенно обогащая структуру, поэтому мы остановимся на ее анализе подробнее. Подростки, обладающие высокой вовлеченностью в деятельность, удовлетворены собой (0,53), имеют высокую внутреннюю учебную мотивацию (0,68) и мотивацию развития (0,68), при этом низкие показатели мотивации стыда (-0,49) и амотивации (-0,42), высокую жизнестойкость (0,94), развитую социальную сеть для общения, помощи и поддержки (0,42). Им несвойственно проявлять аффективность (-0,79), демонстративность (-0,77), несостоятельность (-0,70), заикливаться на проблемах настоящего (-0,89), испытывать фрустрацию достижений (-0,66) и страх несоответствовать ожиданиям значимого окружения (-0,69).

Мотивационные ресурсы представлены показателями двух методик: уровнем притязаний и шкалами учебной мотивации в континууме от внутренней к внешней. Также можно отметить отсутствие взаимосвязи с социальными ресурсами.

Уровень притязаний имеет прямые слабые корреляции с показателями мотивационных ресурсов и ресурсов устойчивости: подростки с неадекватно завышенным уровнем притязаний имеют фрустрацию потребностей учебных достижений (0,44), страх несоответствовать ожиданиям окружающих (0,44) и повышенный уровень учебной амотивации, т.е. не знают, зачем учиться (0,46).

Комплекс шкал учебной мотивации образует структуру ЛП с показателями ресурсов устойчивости и ресурсов саморегуляции. В континууме от внутренней к внешней учебной мотивации меняется структура прямых и обратных корреляционных связей в ЛП и средней «переломной» точкой

является мотивация самоуважения, которая, в отличие от других шкал методики измерения академической мотивации, не образует связей с показателями ресурсов устойчивости.

Подростки, обладающие высокой идентификационной учебной мотивацией самоуважения имеют также высокую внутреннюю мотивацию (0,58) и мотивацию развития (0,74), высокую вовлеченность в деятельность (0,34) и конструктивно относятся к своему будущему (-0,46) – у них низкие показатели по тесту безнадежности. Иными словами, учебная мотивация самоуважения, наряду с внутренней учебной и мотивацией развития образует внутренний мотивационный ресурс личностного потенциала подростков, внутренний мотивационный локус.

Подростки, обладающие высокой внутренней учебной мотивацией, также имеют высокую мотивацию развития (0,83) и самоуважения (0,58), низкие значения мотивации стыда (-0,59) и амотивации (-0,74). Они обладают высокой жизнестойкостью (0,65), вовлеченностью в деятельность (0,68) и самоэффективностью (0,51), контролем над жизнью (0,50) и готовностью к риску (0,56). Не проявляют демонстративность (-0,62), аффективность (-0,68), погруженности в проблемы настоящего (-0,63) и не испытывают фрустрации потребности в учебных достижениях (-0,49).

Противоположный мотивационный полюс представляют: интроецированная мотивация стыда, внешняя мотивация и амотивация. При этом, внешняя учебная мотивация образует прямые корреляционные связи только с показателями ресурсов устойчивости: подростки, имеющие высокую внешнюю мотивацию (учатся за оценки и гарантируемые ими блага) часто испытывают страх несоответствовать ожиданиям окружающих (0,44) и социальный стресс (0,41). Подростки, имеющие высокую мотивацию стыда (им стыдно плохо учиться), проявляют максимализм (0,42) и зациклены на проблемах в настоящем (0,43); у них также низкие внутренняя учебная мотивация (-0,59) и мотивация развития (-0,52), часто они не знают зачем учиться (амотивация) (0,50), имеют слабую вовлеченность в деятельность (-0,49) и готовность к риску (-0,27).

Социальные ресурсы представлены социометрическим индексом (социальным статусом) и показателями социальной поддержки по методике Сарасона. Для этой группы ресурсов характерно то, что они между собой не имеют корреляционных связей. Подросткам, имеющим высокий социометрический индекс и социальный статус в классе (звезды и предпочитаемые) не свойственно проявлять максимализм (-0,48). Наибольшую включенность в структуру ЛП и информативность имеет показатель размера социальной сети. Подростки, имеющие широкий круг общения и поддержки не испытывают школьной тревожности (-0,43), социального стресса (-0,60),

фрустрации достижений (-0,66) страха проверок (-0,41) и страха несоответствовать ожиданиям окружающих (-0,41); имеют высокую самооффективность (0,50) и вовлеченность в деятельность (0,42), конструктивно относятся к своему будущему (отсутствует безнадежность) (-0,44).

Таким образом, исходя из анализа наших данных мы можем сказать, что ресурсы психологической устойчивости имеют обратную зависимость с ресурсами саморегуляции (кроме сильной прямой связи между показателями удовлетворенности собой и самооффективности). Ресурсы саморегуляции, соответственно, также имеют обратные взаимосвязи с ресурсами устойчивости (кроме безнадежности). То есть чем выше, предположим, тревожность подростка или риск аутодеструктивного поведения, тем ниже у него возможности к саморегуляции такого поведения, поскольку у него снижены ресурсы жизнестойкости и уверенности в своем будущем.

Мотивационные ресурсы также, как и ресурсы устойчивости и ресурсы саморегуляции, имеют амбивалентную структуру, образуя прямые и обратные корреляционные связи как внутри своего блока (полюс внутренней учебной мотивации и полюс внешней учебной мотивации), так и с другими типами психологических ресурсов, определяя психологическое благополучие и устойчивость личности подростка, ее жизнестойкость и самооффективность деятельности, перспективы своего будущего и возможность самоопределения. Уровень притязаний проявил себя в структуре ЛП только для подростков со сниженными ресурсами психологической устойчивости, имеющих неадекватно завышенный уровень притязаний и повышенную амотивацию.

Социальные ресурсы практически не представлены в структуре личностного потенциала подростков, что, собственно, согласуется с моделью личностного потенциала Д.А. Леонтьева, согласно которой социальные ресурсы составляют самостоятельную группу ресурсов и не включены в группу психологических ресурсов личности [2, с.23].

В нашем случае социальные ресурсы коррелируют через показатель размера социальной сети. То есть подростки, имеющие широкую сеть общения и возможность получения поддержки, чаще всего лично и эмоционально благополучны, имеют высокую самооффективность и включенность в деятельность, уверены в своем будущем.

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). Наиболее важны для формирования динамической системы личностного потенциала две

группы ресурсов: психологические ресурсы устойчивости и психологические ресурсы саморегуляции [там же] .

Разрабатывая совместно с Е.Р. Калитеевской проблему личностной саморегуляции, основанной на свободе и ответственности, авторы рассматривают свободу как форму активности, а ответственность как форму регуляции, и предлагают модель развития механизмов свободы и ответственности с критической точкой в подростковом возрасте, - периоде второго рождения личности, по выражению А.Н.Леонтьева [1, с.59] .

Можно предположить, что, развивая коммуникативные стороны личности подростков путем включения их в соответствующую деятельность, например, при проведении рефлексивных семинаров, можно развивать не только коммуникативную компетентность подростка, но и повышать его личностные ресурсы психологической устойчивости и саморегуляции, создавая социальную ситуацию для проявления ими активности и принятия ответственности. Так, в процессе формирующего этапа эксперимента были созданы условия для самодетерминации подростков в ходе проведения восстановительной программы «Круги сообщества 8А: «Я и моя профессия». Получены достоверно значимые изменения по параметрам психологических характеристик и показана положительная динамика развития личностного потенциала подростков.

Выводы:

1. Личностный потенциал подростков является структурно-динамической системой взаимосвязанных характеристик.
2. В результате проведенного исследования экспериментально подтверждена структурно-динамическая модель личностного потенциала, включающая: психологические ресурсы устойчивости, психологические ресурсы саморегуляции и мотивационные ресурсы личности.
3. Через социальные ресурсы, можно «заходить в личность», усиливая психологические ресурсы личности, прежде всего психологические ресурсы устойчивости и психологические ресурсы саморегуляции, а через них повышать энергетические мотивационные ресурсы личности подростка.

Список источников:

1. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации// Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56-65.
2. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал, 2016.- № 62.- С. 18–37.
3. Лидовская Н.Н. Личностный потенциал современного подростка: введение в проблему / 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 (22-23 апреля).- С. 536-545*

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования педагогической культуры будущих родителей, конкретизировано понятие педагогической культуры будущих родителей и выделены его структурные компоненты. Представлен анализ результатов анкетирования будущих родителей по формированию педагогической культуры. На основе приведенного анализа предложен макет программы формирования педагогической культуры будущих родителей.

Ключевые слова: педагогическая культура будущих родителей, программа формирования педагогической культуры будущих родителей.

Abstract. In the article the problem of formation of the pedagogical culture of the future parents is considered, the concept of the pedagogical culture of the future parents is specified and its structural components are singled out. The analysis of the results of the questioning of future parents on the formation of pedagogical culture is presented. Based on the above analysis, a model of the program for the formation of the pedagogical culture of future parents is proposed.

Key words: pedagogical culture of future parents, program for the formation of the pedagogical culture of future parents.

В условиях экономической и политической нестабильности, потери духовности, обострения национальных отношений особенно важной становится стабилизирующая роль родителей, в том числе и будущих, как гарантов сохранения культуры и нравственности, потому что именно культура, по словам П.А. Флоренского, есть среда, растящая и питающая личность. Спад же общей педагогической культуры родителей последних десятилетий привел к духовному обнищанию личности в целом.

Семья-это главный общественный институт, имеющий важное значение как для индивидуальной жизни человека, так и для экономического, социального, культурного развития общества. Только семья способна успешно решать специфические функции по воспроизводству населения и социализации новых поколений.

Проблема формирования педагогической культуры всегда волновала выдающихся педагогов. П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, А.Н. Острогорский, И.Г. Песталоцци, В.А. Стоюнин, К.Д. Ушинский в своих трудах ставят вопросы о культуре семейных отношений; о влиянии семейного уклада на детей; о главенствующей роли родителей в формировании личности ребенка; о пользе педагогической литературы для родителей в плане самообразования и расширения теоретических знаний в области семейного воспитания, что

подтверждает то, что проблемы семьи и семейного воспитания являются традиционными как для отечественной, так и для мировой педагогики. На каждом новом этапе развития общества необходимо использовать ранее неизвестные пути решения этих проблем.

Попытки осуществить практическую подготовку матерей к воспитанию детей предпринимались Я. А. Коменским, Ф. Фребелем и другими исследователями.

Отечественные исследователи Л. А. Алексеева, И. В. Гребенник, Т. А. Куликова, Ю. Я. Левков, Т. В. Лодкина, Е. И. Наседкина, Д. А. Петров, В. Я. Титаренко, С. Н. Токарева, С. Н. Щербакова и многие другие раскрывают современное состояние проблемы педагогической культуры. Западные исследователи (М. Ибуки, М. Монтессори, Ю. Хямяляйнена, В. Сатира, А. Адлера, Б. Ф. Скиннера, М. К. Холла, Т. Гордон, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Т. Харриса) также рассматривают эту проблематику.

В настоящее время в Российской Федерации отсутствуют единые федеральные программы формирования педагогической культуры будущих родителей; практический опыт работы коллективов специализированных учреждений в данном направлении фрагментарен. Научные исследования по формированию педагогической культуры будущих родителей малочисленны. Низкий уровень педагогической культуры родителей все более противоречит возрастанию роли семьи в социализации, развитии подрастающей личности.

В современной педагогической литературе достаточно широко и неоднозначно трактуется понятие «педагогическая культура». С одной стороны, педагогическая культура отражает уровень усвоения человеком, специалистом сложившегося в обществе социально-педагогического опыта, с другой, – реализацию этого опыта в повседневной деятельности. В. Н. Вершинин, И. А. Колесникова рассматривают педагогическую культуру как часть общечеловеческой культуры, имеющей своим содержанием мировой педагогический опыт, смену культурных эпох и соответствующих им образовательных парадигм, историю педагогической науки [3].

Если рассматривать педагогическую культуру с социально-педагогической точки зрения, то она выступает как средство педагогизации окружающей среды. Носителями и творцами педагогической культуры в этом понимании являются учителя, педагогические сообщества, родители. В научно-педагогическом плане педагогическая культура рассматривается как часть общечеловеческой и национальной духовной культуры, сфера педагогических ценностей, включающая педагогические теории, мышление, сознание, культурные образцы практической деятельности. В профессионально-педагогическом плане педагогическая культура рассматривается как сфера профессиональной деятельности, которая включает общественные требования к ней, закономерности культурной идентификации

педагога. Педагогическую культуру можно рассматривать и как личностное свойство учителя и воспитателя.

Педагогическая культура также включает в себя педагогическое мастерство родителей, которое формируется в процессе овладения педагогическими знаниями и их использования в практике.

Педагогическая культура – это часть общечеловеческой культуры, в которой в большей степени запечатлелись духовные и материальные ценности. Кроме этого еще и способы творческой педагогической деятельности людей, которые необходимы человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности.

Основной ценностью педагогической культуры, как отмечает Е. В. Бондаревская, являются развитие, воспитание, образование ребенка, также поддержка его достоинства и прав человека и социальная защита [2]. Тем не менее, в педагогической культуре не всегда действуют силы, обеспечивающие ее направленность на удовлетворение потребностей человека. Экономическая нестабильность, духовный разлад в обществе и семье, а также особенности деятельности воспитательных институтов, которые не могли еще до конца освободиться от командно-административного стиля воспитательной деятельности, повернуться к личности и ее жизненным проблемам – причины этих явлений.

Педагогическая культура будущих родителей - это составная часть общей культуры человека, включающая в себя личностную, теоретическую и практическую подготовленность будущих родителей к тому, чтобы семейное воспитание стало процессом целенаправленным и успешным, полноценно решающим задачи развития и воспитания ребенка первого года жизни.

Педагогическая культура будущих родителей включает в себя:

1) теоретическую подготовленность - это знание основных законов анатомо-физиологического и психического развития ребенка первого года жизни; знание основных правил педагогического сопровождения воспитания ребенка первого года жизни; знания прав и обязанностей родителей и ребенка; знания основ правовой и экономической защиты личности ребенка;

2) практическую подготовленность – это умение организовать режим дня ребенка первого года жизни; умение диагностировать способности, интересы и склонности ребенка с учетом его возрастных особенностей; умение родителей создать положительный благоприятный семейный климат (спеть колыбельную, укладывая ребенка спать; рассказать потешки, играя с ним, и т.д.); умение понять состояние ребенка первого года жизни по малоприметным особенностям его поведения, видеть проблемы ребенка и оказать ему помощь для их разрешения;

3) личностную подготовленность - это понимание ценностей семейной жизни, семейного воспитания (любовь, здоровье, семейные и культурно-

национальные традиции и обычаи); рефлексия собственных действий и состояния, оценка эффективности применявшихся методов, приемов взаимодействия с детьми; умение владеть собою в трудных, непредвиденных ситуациях.

Формирование педагогической культуры будущих родителей - это целенаправленная совместная деятельность специалистов (педагогов, психологов, социальных и медицинских работников) по формированию личностной, теоретической, практической подготовленности будущих родителей к полноценному решению задач развития и воспитания ребенка первого года жизни.

Особенность формирования педагогической культуры будущих родителей в ограниченности временного промежутка: она осуществляется в течение времени вынашивания ребенка, что определяет специфику этой деятельности.

С целью уточнения уровня сформированности педагогической культуры будущих родителей было произведено педагогическое исследование в «Школе позитивного материнства» г.о. Самара. Были разработаны и розданы анкеты для будущих родителей, пришедших на курсы подготовки, в соответствии с требованиями составления материала социологического опроса.

80% будущих пап и 64% будущих мам считают недостаточной свою подготовленность в социально-правовой, психологической и медицинской области, не подготовлены они и в области педагогического сопровождения, воспитания ребенка.

20% будущих пап и 36% будущих мам оценивают свою подготовленность достаточной, но в беседе со специалистами и ответах на вопросы зачастую демонстрируют безграмотность (например, не могут описать, как успокоить ребенка, как с ним играть и др.).

Однако опрос медицинских работников дал несколько иные результаты. По их мнению, более 80% будущих родителей не готовы взять на себя ответственность за ребенка.

Наиболее распространенная и значимая проблема - внутренняя неготовность взять на себя ответственность за ребенка из-за отсутствия знаний и умений по психолого-педагогическому и медицинскому сопровождению развития ребенка первого года жизни.

Анализ полученных результатов показывает, что у большинства будущих родителей (юношей и девушек, ожидающих рождения ребенка), пришедших в школу на курсы подготовки «будущих родителей» уровень сформированности педагогической культуры ниже среднего.

Таким образом, в «школах «будущих родителей» не затрагиваются вопросы педагогического сопровождения, различные правовые аспекты, что подтверждается и данными, полученными в ходе опроса будущих родителей.

Одним из ведущих средств формирования педагогической культуры будущих родителей может стать подготовка будущих родителей на основе программы, включающей в себя необходимые знания по формированию личностной, теоретической и практической подготовленности будущих родителей к полноценному решению задач развития и воспитания ребенка первого года жизни; а также включать в себя три основных блока: юридический, медицинский и психолого-педагогический.

Юридический блок проинформирует о правах и обязанностях будущих родителей, об обязанностях родителей в отношении ребенка; разъяснит о пособиях по беременности и родам (в том числе о **единовременном пособии при рождении ребенка, о материнском капитале**), о **дополнительных выплатах в регионах РФ и городе**. При необходимости нужно провести индивидуальные консультации по всем интересующим сферам законодательства.

Медицинский блок может включать в себя лекции «Календарь развития ребенка первого года жизни», «Комната новорожденного» (необходимые вещи и процедуры, уборка, безопасность, температура и влажность, кроватка, пеленальный столик), «Адаптация новорожденного», «Грудное вскармливание», «Уход за новорожденным», «Аптечка новорожденного и ее состав», «Профилактические прививки и их значение» и т.д.

Психолого-педагогический блок может включать в себя лекции «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка первого года жизни», «Создание условий для психо-эмоционального развития малыша», «Эмоциональное состояние будущей мамы», «**Отношения в семье. Роль отца в развитии ребенка**», «**Родительское программирование. Воспитание счастливого ребенка**», «**Осознанное родительство**», тренинг «Рефлексия, техника снятия тревожности и страхов будущих родителей, коррекция эмоционального состояния».

Завершением усвоения вышеперечисленных знаний является проведение практических занятий, и самостоятельная работа будущих родителей:

- разработка проекта «Комната новорожденного». Следует предложить будущим родителям на основе проведенных лекций самостоятельно разработать план личной комнаты младенца в зависимости от индивидуальных особенностей каждой семьи и их социальных условий;

- практическая работа с муляжами – практические ситуации по уходу за ребенком;

- предложить будущим родителям достроить таблицу педагогического сопровождения ребенка первого года жизни в соответствии с его психологическими и физиологическими особенностями развития;

- самостоятельная работа будущих родителей на основе таблицы педагогического сопровождения ребенка первого года жизни: какие песни

нужно петь младенцу первого года жизни, какие знать потешки, прибаутки, в какие игры играть, какие можно давать игрушки, и т.д.

Для осуществления мониторинга формирования педагогической культуры будущих родителей следует провести психодиагностическое исследование по следующим методикам: анкетирование; тест ситуативной и личностной тревожности Спилбергера; проективная рисуночная методика «Я и мой ребенок»; проективная методика «Прогнозирование репродуктивного поведения» Т. С. Микова, Е. А. Холдырева. После завершения диагностики следует индивидуально побеседовать с «беременными парами».

Все вышеперечисленные приемы помогут снять тревожность у будущих родителей, придадут им уверенность в достижении их цели – готовности воспитания ребенка первого года жизни.

Программа формирования педагогической культуры будущих родителей должна основываться на системном и личностном подходах; на принципах учета индивидуальных особенностей, доступности, постепенности и деятельностном принципе.

Целесообразно, реализуя программу, сделать курс практико-ориентированным, используя наряду с традиционными методами современные активные методы обучения. В ходе освоения курса будущие родители нарабатывают собственный «кейс» материалов по реализации своих родительских функций (проект комнаты малыша, карты физиологического и психологического развития ребенка первого года жизни, педагогическое сопровождение воспитания ребенка и др.). Больше практиковать индивидуальное и групповое консультирование.

Формирование педагогической культуры будущих родителей должны проводить специалисты, которые готовы работать с семьей: медицинские работники, воспитатели, педагоги, психологи и социальные педагоги. Для целенаправленной подготовки таких специалистов необходимы специализированные программы, в том числе методический инструментарий. Чтобы у родителей было стремление к грамотному разрешению проблем, связанных с развитием и воспитанием детей в семье, стремление к изменению себя, развитию и повышению своей родительской культуры, к самообразованию, следует обратить их внимание на возможность обращения к специалистам информационно-консультационных служб, медицинских, воспитательно-образовательных учреждений, устранять препятствия при обращении за квалифицированной помощью.

Программа формирования педагогической культуры будущих родителей наиболее эффективно может быть реализована в учреждениях высшего профессионального образования, в частности, в педагогических университетах, имеющих в своем составе соответствующих специалистов.

Список источников:

1. *Арнаутова Е. П. Общение с родителями: Зачем? Как? М., 1993. 208 с.*
2. *Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. 1999. № 3.*
3. *Вершинин В.Н. Домашнее воспитание: Книга для учителей, воспитателей, родителей / В.Н. Вершинин. – Чебоксары, «Клио», 1998 – 200с.*
4. *Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 1999. С. 92.*

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ.

Аннотация: Многие родители детей дошкольного возраста сами вчерашние школьники и, как правило, склонны проецировать свои тревоги на детей. В статье описан тренинг как мероприятие по психопрофилактике возникновения школьной тревожности у родителей будущих первоклассников.

Ключевые слова: родители, психолого-педагогическое сопровождение, пятиступенчатая модель тренинга, школьная тревожность, будущие первоклассники.

Abstract: Many parents of preschool children are themselves yesterday's schoolchildren and, as a rule, tend to project their worries on children. The article describes the training as an event for psychoprophylaxis of school anxiety in parents of future first-graders.

Key words: parents, psychological and pedagogical support, five-step training model, school anxiety, future first-graders.

Известно, что родители будущих первоклассников испытывают тревогу и неуверенность в преддверии поступления ребенка в школу. В научно-методической литературе школьная тревожность занимает не последнее место: Прихожан А.М., Немов Р.С., Петровский А.В. и другие [2]. Поэтому, работая с воспитанниками по готовности к школе, формируя у них позицию школьника, было целесообразным включить родителей в психолого-педагогическое сопровождение. Многие родители детей дошкольного возраста сами вчерашние школьники и, как правило, склонны проецировать свои тревоги на детей. Совместное общение в тренинговой группе помогает обогатить свой родительский опыт, сплотиться и, взаимодействуя, научить друг друга решать психологическую проблему школьной тревожности в первую очередь у себя и в последующем у ребенка.

Немаловажным в предварительной подготовке родителей к тренингу, является психолого-педагогическая работа с ребенком. В подборе диагностических методик для воспитанников подготовительной группы были использованы методики, позволяющие выявить особенности развития познавательных процессов и мотивационно-личностную готовность к школьному обучению. Полученные данные составили материал для психологического портрета будущего первоклассника и, безусловно, определили познавательные возможности и ресурсы у детей. Для развития мотивационно-личностной готовности детей к школе мы использовали индивидуальную работу с воспитанниками по технологии игры на песке. Таким образом, осуществляя психолого-педагогическое сопровождение детей по

формированию готовности к школе мы мотивировали родителей к участию в мероприятии в форме тренинга.

В тренинге выделяют вводную часть, основную часть, завершение. Содержание тренинга мы заполнили такими упражнениями и заданиями, которые помогли нам выдержать структуру занятия в пятиступенчатой модели работы группы. [3]. В вводной части нами было предложено упражнение «Приветствие». Первое упражнение должно быть интересным, поскольку участники группы плохо знают друг друга. Могут быть использованы упражнения с применением художественных изобразительных средств «Погода», с ролевой направленностью «Фотография». Интересное задание и встреча друг с другом в новом амплуа помогают родителям дистанцироваться от тревоги и волнения, которые сопровождают их на мероприятии, настроиться на работу в пространстве круга, соблюдать правила. В этом упражнении участники должны не только приветствовать друг друга, но и сказать, как к ним обращаться. Упражнение было подготовлено заранее. На отдельных листочках бумаги, на разных языках было написано приветствие, которое зачитывал участник. В продолжении занятия он представлял себя тем именем, которым хотел себя назвать. Упражнение вызвало улыбки и интерес, раскрепостило, подготовило к общению.

Рабочая часть состояла из трех упражнений, которые решили задачи инвентаризации тревожности в группе, ситуационной поддержки и расширения целей при выходе в работу с тревогами. Инвентаризация тревог выявила достаточно неожиданные варианты, наряду с часто встречающимися школьными страхами. Например, к типу часто встречающихся тревог мы отнесли «боялась получить двойку, хотела быть первой, отношения с одноклассниками, стеснение отвечать у доски, школьные драки», прессинги и т.д. Как сказано выше, наряду с часто встречающейся у участников тренинга тревогой «строгий учитель», может выявиться необычная тревога, например, «носить шорты на физкультуре», «недоверие учителя к самостоятельности ученика». Родители давали советы друг другу, опираясь на свой опыт и свои знания в области психологии. Ситуационная поддержка со стороны группы родителей является важным приемом профилактики тревожности. Вербализация отношения к тревоге со стороны группы помогает понять, что выход достаточно прост, если получаешь поддержку и одобрение. Например, тревога «получить двойку» кажется не проблемой, если услышишь утверждение: «Двойку можно исправить». На группе от участников можно услышать не один совет, а сразу несколько, при условии активности всех родителей, находящихся в круговом пространстве тренинга.

Разбор тревоги – это не единственное средство работы с тревогами. В качестве решения задачи ситуационной поддержки может быть упражнение «переведи в позитив», которое позволяет посмотреть на ситуацию с

созидательной стороны. Упражнения на визуализацию проблемы с помощью рассказанной притчи, проясняют когнитивную сторону ситуации. Притча позволяет мобилизовать интеллектуальные ресурсы. Многие притчи, истории, аллегории, пословицы облегчают интеллектуальные и эмоциональные изменения в позиции человека. Они достигают этого благодаря своему образному языку, стимулирующему логику, фантазию, интуицию и творчество. Позитивная интерпретация подчеркивает относительность наших собственных убеждений. Так, например, в духе позитивной интерпретации тревога - это не субъективное эмоциональное волнение и бессилие перед объективным фактом, а способность к глубоким эмоциональным реакциям. Тревога развивает потребность действовать и что-то изменять по отношению к объекту тревоги. Таким образом, мы уходим от первоначальных симптомов и двигаемся в те сферы, где человек чувствует себя "позитивным" и свободным от тревоги.

Притча о павлине и вороне.

В дворцовом парке на ветвях апельсинового дерева сидела ворона, а внизу расхаживал павлин. Ворона стала кричать «Как можно разрешить такой странной птице войти в этот прекрасный парк? Она расхаживает так высокомерно, при таких безобразных ногах, такого ужасного синего оттенка». Некоторое время павлин ничего не говорил, а затем произнес: «В действительности я отнюдь не высокомерен. Я знаю свои уродливые черты, знаю, что мои ноги сморщены. Это задевает меня настолько, что я держу голову прямо, чтобы не видеть свои уродливые ноги. Ты видишь только мои уродливые черты и закрываешь свои глаза на прекрасные части моего тела, на мою красоту. Ты их не заметила? Как раз тем, что ты назвала уродливым, восхищаются во мне люди». [3, стр. 87].

В завершении работы с группой родителей нами была поставлена задача расширение цели в преодолении тревоги и волнения.

Известно, что любая проблема решается тогда, когда человек ее решает. Мы применили технику «Пальчиковые походы», которая по-новому позволяет увидеть себя активным, проявляя себя в деятельности. Пальчиковые походы – это техника развития мотивации с использованием песка либо обыкновенной манки, в которую погружают руки. Уходят переживания и волнение. На лице появляется улыбка.

В заключении тренинга, мы возвращаемся к приятным школьным воспоминаниям. Прием зрительной визуализации позволяет оценить школьные годы как самый благоприятный опыт общения со сверстниками, как встреча с компетентными учителями, которые поднимают самооценку ребенка, утверждают его интеллект и личность.

Список источников:

1. Замаева Е.Ш. «Использование методов арт-технологий по снижению тревожности родителей будущих первоклассников» [www// nsportal.ru](http://www.nsportal.ru) > *Коррекционная педагогика* [www//tehnologiy>po>snizheniyu](http://www/tehnologiy>po>snizheniyu)
2. Исследование школьной тревожности. Диагностика школьной тревожности. [www//help-stud.ru/diplom](http://www/help-stud.ru/diplom) > _trevojnost.php
3. Носсрат Пезешкиан «Позитивная семейная психотерапия: Семья как терапевт» /Пер. с англ., нем.- М.; Смысл, 1993.- 332.- с.: ил.

Максяшина Ю. А., Юбкина М. А.

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПТИЦАХ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Аннотация: В статье рассказывается об исследовании уровня сформированности представлений о птицах у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости, описание методики исследования и анализ полученных результатов.

Ключевые слова: диагностическая методика, окружающий мир, представления, умственная отсталость.

Annotation: The article describes the study of the level of formation of ideas about birds in third-graders with a mild degree of mental retardation, describes the research methodology and analyzes the results obtained.

Keywords: diagnostic methods, the world around us, representations, mental retardation.

Умственная отсталость – состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется прежде всего снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта, т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности [4].

Представления – воспроизведённый образ предмета или явления, который здесь и сейчас человек не воспринимает и который основывается на прошлом опыте субъекта (человека) [7]; а также психический процесс формирования этого образа. Оно во многом зависит от восприятия и, в свою очередь, само оказывает существенное влияние на процесс восприятия.

Одним из главных дидактических принципов современного процесса обучения детей с легкой степенью умственной отсталости является принцип развивающего обучения, который предполагает обеспечение всестороннего развития личности ребенка.

Комплексное развитие личности включает в себя ряд важнейших составляющих, одним из которых является осознание ребенком явлений, закономерностей окружающей среды и способа их применения. Только на основе достаточно сформированных представлений об окружающем мире природы можно воспитать в ребенке нравственное отношение к окружающей среде обитания, ее отдельным элементам и обществу в частности. Таким образом, усвоение представлений о живом мире и природе становится неотъемлемым компонентом процесса воспитания и обучения умственно отсталого ребенка.

Для комфортного существования в среде обитания человеку необходимо иметь элементарные представления о живом мире и человеке, а впоследствии установить прочные связи по типу «человек-общество» и «человек-природа».

Знакомство с окружающим миром является источником первых конкретных знаний, поэтому важно уделять внимание развитию представлений ребенка о мире природы. Многие авторы отмечают, что учащиеся с легкой степенью умственной отсталости могут получить объективную картину окружающего мира только с помощью взрослого, что является следствием психофизических особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью: у них затруднено создание целостного образа и качественной характеристики какого-либо объекта или явления [2, 5, 6].

Одной из частных и наиболее затруднительных для детей тем предметной области «Мир природы и человека» является тема «Птицы». Третьеклассники с легкой степенью умственной отсталости при изучении данной темы сталкиваются с рядом трудностей, возникающих в результате следующих особенностей их познавательных процессов: тугоподвижность и стереотипность мышления, бессистемность и неупорядоченность операций анализа и синтеза, неспособность к обобщению, нарушение предметности и структурности, использование несопоставляемых признаков при сравнении объектов, ограниченность и фрагментарность знаний.

Перед нами стояла задача разработать методику, которая в дальнейшем помогла бы учителю выявить сильные и слабые стороны учеников и, в соответствии с полученными результатами, наиболее эффективно организовать учебный процесс с целью развития представлений о птицах у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости.

Анализ психолого-педагогических исследований и методической литературы по проблеме изучения уровня сформированности представлений о мире природы и человека у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости позволил сделать вывод о том, что представления данной категории детей недостаточны. Они существенно ограничены и примитивны, требуют коррекции и развития, так как являются необходимым компонентом воспитания и образования детей. Основная проблема формирования представлений о мире природы и человека у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости заключается в том, что они не испытывают потребность в познавательной деятельности. Данные факторы впоследствии будут учтены нами при проведении констатирующего и формирующего экспериментов.

В процессе изучения теоретических аспектов по проблеме работы было выяснено, что ни одна из существующих диагностических методик не может быть использована для обследования сформированности представлений о птицах у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Именно поэтому нами была разработана специальная диагностическая методика, представляющая собой систему заданий вопросно-ответного характера. В дальнейшем данная методика может быть использована учителем-дефектологом для определения эффективности проделанной работы по формированию представлений о птицах у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости на уроках «Мир природы и человека». Система заданий также будет удобна для прослеживания динамики развития представлений о птицах у умственно отсталых младших школьников.

Для проведения обследования особенностей представлений о птицах у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости и разработки диагностической методики была рассмотрена и проанализирована соответствующая литература [1, 3, 8].

Таким образом, нами была разработана диагностическая методика, целью которой является выявление актуального уровня сформированности представлений о птицах у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Объем и содержание разработанной диагностической методики соответствует программе образовательного учреждения, возрасту обучающихся и их индивидуальным возможностям.

Диагностические задания в рамках разработанной методики были сгруппированы в два блока, каждый из которых имел свою цель.

Блок 1 посвящен внешнему виду и отличительным особенностям птиц. Цель: выявить у обучающихся знания и умения узнавать птиц по внешнему виду, особенностям и повадкам. В данный блок было включено 6 заданий.

Блок 2 направлен на изучение представлений младших школьников о местах обитания, образе жизни птиц и их питании. Цель: Выявить у обучающихся знания, умения и навыки узнавать и дифференцировать птиц по месту обитания, образу жизни и пользе для человека. Данный блок включает в себя 5 заданий.

Далее в статье представлены конкретные задания, которые были включены в диагностическую методику.

Блок 1. Внешний вид и отличительные особенности птиц.

Цель: выявить у обучающихся знания и умения узнавать птиц по их внешнему виду, особенностям и повадкам.

Задание 1. Цель: Выявить умения обучающихся находить птиц в мире природы.

Оборудование: 9 цветных картинок с изображением млекопитающих, растений, насекомых и птиц размером 10:10 см.

Процедура проведения: Обучающемуся предлагается рассмотреть предоставленные изображения и выбрать только те, где изображены птицы, а также назвать этих птиц.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Покажи те карточки, где изображены птицы. Назови этих птиц».

Задание 2. Цель: Исследовать способности к обобщению объектов, уточнить названия перелетных птиц.

Оборудование: 4 карточки с изображением перелетных птиц размером 10:10 см.

Процедура проведения: Обучающемуся предлагается рассмотреть изображения и назвать, кто изображен на карточках.

Инструкция: Назови одним словосочетанием, кто изображен на карточках? (Какие это птицы? Скажи одним словом).

Задание 3. Цель: Исследовать способности к обобщению зимующих птиц.

Оборудование: 4 карточки с изображением зимующих птиц размером 10:10 см.

Процедура проведения: Обучающемуся предлагается рассмотреть изображения и назвать, кто изображен на карточках.

Инструкция: Назови одним словосочетанием, кто изображен на карточках? (Какие это птицы? Скажи одним словом).

Задание 4. Цель: Исследовать запас и точность представлений о частях тела птиц.

Оборудование: 3 карточки с изображением птиц размером 10:10 см.

Процедура проведения: Обучающемуся предлагается рассмотреть карточки, выбрать необходимую, согласно инструкции, и рассказать о частях тела выбранной птицы

Инструкция: «Выбери карточку с изображением дятла. Назови части его тела». «Выбери карточку с изображением ласточки. Назови части ее тела». «Выбери карточку с изображением голубя. Назови части его тела».

Задание 5. Цель: дифференциация сходных и отличительных признаков среди птиц по внешнему виду.

Оборудование: Пары карточек размером 10:10 см: зимующие птицы; перелетные птицы; зимующие – перелетные птицы.

Процедура проведения: обучающемуся предлагается рассмотреть пары карточек, назвать, кто изображен на паре карточек перед ним, чем схожи и чем отличаются данные виды птиц.

Инструкция: «Возьми карточку с изображением голубя. А теперь с изображением вороны. Чем они отличаются? Чем похожи?»

Задание 6. Цель: Исследовать точность представлений об образе жизни перелетных птиц.

Процедура проведения: Обучающемуся необходимо рассказать о том, почему птицы улетают в теплые края.

Инструкция: «Назови еще раз, каких перелетных птиц ты помнишь. Как ты думаешь, почему они улетают на зиму в теплые края?»

Блок 2. Место обитания, образ жизни птиц и их польза для человека и природы.

Цель: Выявить у обучающихся знания, умения и навыки узнавать и дифференцировать птиц по месту обитания, образу жизни и пользе для человека.

Задание 1. Цель: Исследовать у обучающихся умение дифференцировать птиц по месту обитания.

Оборудование: 5 карточек размером 10:10 см: 4 карточки с изображением птиц, обитающих в городе, и 1 карточка с изображением лесной птицы.

Инструкция: «Назови, каких птиц ты видишь на карточках. Кто лишний? Почему?»

Задание 2. Цель: Исследовать у обучающихся умение дифференцировать птиц по месту обитания.

Оборудование: 4 карточки размером 10:10 см: 3 карточки с изображением птиц, обитающих в лесу, и 1 карточка с изображением птицы, обитающей в городе.

Инструкция: «Назови, каких птиц ты видишь на карточках. Кто лишний? Почему?»

Задание 3. Цель: Исследовать у обучающихся умение дифференцировать птиц по месту обитания.

Оборудование: 11 карточек размером 10:10 см: 2 карточки с изображением среды обитания (город и лес), 9 карточек с изображением птиц.

Процедура проведения: Перед обучающимися кладут две карточки: с изображением городского и природного ландшафтов. Затем выкладываются 9 карточек с птицами. Ребенку предлагается назвать, что он видит на карточках.

Инструкция: «Покажи каждой птице путь домой, где ей будет лучше жить? Почему?»

Задание 4. Цель: Исследовать представления обучающихся о жилищах птиц.

Оборудование: 9 карточек размером 10:10 см: 6 карточек с изображением птиц, по 1 карточке с изображением дупла, гнезда, скворечника.

Процедура проведения: Перед обучающимися кладут три карточки: с изображением гнезда, с изображением дупла и с изображением скворечника. Затем выкладывают 6 карточек с птицами. Ребенку предлагается назвать, что он видит на карточках.

Инструкция: «Покажи каждой птице ее домик».

Задание 5. Цель: Исследовать представления обучающихся о питании птиц.

Оборудование: 12 карточек размером 10:10 см: 8 карточек с изображением птиц, по 1 карточке с изображением насекомых, ягод, зерен и мелких грызунов.

Процедура проведения: Перед обучающимся кладутся 4 карточки: с изображением насекомых, ягод, мышей, зерен. Затем поочередно выкладываются 8 карточек с изображением птиц. Ребенку предстоит догадаться, чем питается птица.

Инструкция: «Чем накормим эту птицу?».

При проведении констатирующего эксперимента, согласно разработанной диагностической методике, был использован разнообразный иллюстративный материал, изображения одинаковых птиц при этом различны для каждого задания, что позволяет наиболее точно определить уровень сформированности представлений о видах птиц.

Таким образом, данная методика позволяет выявить основные затруднения учащихся при усвоении представлений о птицах и наметить пути проведения в дальнейшем коррекционно-развивающей работы по формированию представлений о птицах у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости.

В соответствии с разработанной методикой было проведено диагностическое обследование актуального уровня сформированности представлений о птицах у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости. Констатирующий эксперимент проводился на базе государственного областного бюджетного образовательного учреждения «Центр адаптированного обучения» в г. Великий Новгород. В обследовании приняло участие двое обучающихся 4 класса: два мальчика в возрасте 11 лет. Характер интеллектуальных нарушений в соответствии с МКБ-10 [4] обозначен кодом F70 – легкая степень умственной отсталости.

В процессе проведения диагностического обследования были соблюдены следующие основные принципы организации констатирующего эксперимента: принцип системности, принцип индивидуального подхода и дозированности нагрузки, принцип доступности, принцип наглядности и эмоциональности.

Диагностическое обследование проводилось на базе учреждения два раза в неделю: по вторникам и четвергам. Констатирующий эксперимент проводился в спокойной, доброжелательной и знакомой детям обстановке. Обследование проходило во второй половине дня, после окончания уроков. Форма проведения диагностического обследования – индивидуальная.

Диагностика проходила под руководством классного руководителя детей, учителя начальных классов.

Всего с каждым ребенком было проведено две встречи, каждая из которых длилась 20 минут. В процессе обследования с детьми удалось установить эмоциональный контакт.

Таким образом, в ходе исследования у детей были выявлены ошибки во всех блоках заданий. У обследованных детей нами были выявлены следующие особенности естественнонаучных представлений о птицах: неумение узнавать птиц по внешнему виду; ошибки и затруднения при употреблении названий птиц; ошибки и затруднения при обобщении птиц; сложности при дифференциации птиц по образу жизни, местам обитания; неточность представлений о питании птиц; неточность представлений о жилищах птиц.

Помощь взрослого оба ребенка принимали, но практически не использовали в процессе выполнения последующих заданий. Дети часто путали сходных по внешним особенностям птиц, например, ворону и грача. Один из учеников неоднократно отказывался выполнять задания, не был заинтересован в успешности своей деятельности. Речь детей состояла из простых предложений, учащиеся также давали неполные, односложные ответы на некоторые задания. Были попытки составления сложных предложений. Обследованные ученики не всегда могли обосновать свой выбор, некоторые задания выполняли методом проб и ошибок, а также наугад. Наибольшие затруднения вызывали задания, направленные на обобщение видов птиц.

Нами были проанализированы ответы детей, в результате чего мы делаем вывод о том, что представления о птицах у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости были сформированы недостаточно полно и верно и нуждаются в расширении и коррекции. Результаты проведенной диагностики послужат основой для планирования коррекционно-развивающей программы уроков предметной области «Мир природы и человека» с использованием компьютерных учебных презентаций.

Список источников:

- 1. Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью. 1 вариант. // ГОБОУ «Центр адаптированного обучения». Великий Новгород. 2017. [Электронный ресурс]. URL.: <http://school7.nov.eduru.ru/> (Дата обращения: 17.02.2020)*
- 2. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 1990. 143 с.*
- 3. Матвеева Н.Б., Ярочкина И.А., Попова М.А. и др. Мир природы и человека. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адатт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. // М.: Просвещение. 2018. 72 с.*
- 4. Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс]. URL.: <https://mkb-10.com/> (Дата обращения: 14.02.2020).*
- 5. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа психофизического развития: Сборник статей Под ред. Т.А. Власовой, М.С.Певзнер. М.: Из-во АПН РСФСР. 1983. С. 25-31, 70-76.*
- 6. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горскин Б.Б. и др. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // Под ред. Б.П.Пузанова. М.: Издательский центр «Академия». 2001. 272 с.*
- 7. Рубинштейн С.Я. Память. Представления // Основы общей психологии. Питер, 2017. 705 с.*
- 8. ФГОС: федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL.: <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 12.02.2020)*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Аннотация: в данной статье рассматриваются определяющие составные социального и эмоционального, их структурные особенности и связь между ними. Определена важная роль в формировании социально-эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста посредством сказкотерапии. Уточняется важность в сказкотерапевтической работе развивающих игр В.В.Воскобовича, а также возможность использования данной программы в работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, сказкотерапия, развивающие игры, дошкольники.

Abstract: The present article considers identifying components of social and emotional, their structural features and connection in between. There is a clear definition of the importance of the fairy tale therapy in socio-emotional intelligence development with preschool aged children. The article also specifies the importance of developing games by V.Voskobovich in fairy tale therapy, as well as possibility of using of this method in work with children with special needs.

Keywords: social intelligence, emotional intelligence, fairy tale therapy, developing games, preschool aged children.

Не так давно в современном обществе заговорили о важности становлении социального и эмоционального интеллекта дошкольника. Что означает понятие «социальный интеллект» и каковы его определяющие, мы попробуем осветить в данной статье, опираясь на труды многих психологов, а также исходя из собственного опыта работы.

Данный термин – «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 1920г и обозначал «дальновидность межличностных отношений». В дальнейшем многие российские (М. И.Бобнева, В.П.Захаров, А.С.Кондратьева, А.Г.Шмелевидр.) и мировые Г.Олпорт, [О.Конт](#), Г.Айзенк, Дж.Гилфорд, [Р.Стенберг](#)) исследователи по-разному трактовали «социальный интеллект», в том числе высказывая идеи о том, что социальный и эмоциональный интеллект связаны между собой, либо являются пересекающимися, либо вырастают один из другого. Несмотря на разные точки зрения существующие в психологии, несомненно одно: эмоциональный и социальный интеллект связаны между собой. Неслучайно, ряд авторов, таких, как К. Джонс, Дж. Д. Дэй, Р.И. Риггио, Ушаков Д.В. [8, стр 5] создавая свою модель интеллекта (эмоционального либо социального) указывали в этой модели и эмоциональные факторы и социальные

Можно утверждать, что в построении модели данных авторов встречались такие факторы, такие структурные особенности, как:

- социальные знания — знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей;
- социальная память — память на имена, лица;
- социальная интуиция — оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста;
- социальное прогнозирование — формулирование планов собственных действий;
- эмоциональная чувствительность и эмоциональный контроль;
- сопереживание, как способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого;
- способность к саморегуляции — умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение;
- социальная адаптация — умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими. [3, с.7]

В таких моделях мы видим, насколько перекликается в своей структуре социальные и эмоциональные компоненты. Эта взаимосвязь эмоционального развития и развития социальных навыков позволяет нам говорить о социально-эмоциональном интеллекте.

На сегодняшний день вопрос развития социально-эмоционального интеллекта является одним из главнейших вопросов воспитания. В разделе 2.6. ФГОС «Социально - коммуникативное развитие» зафиксирована важность развития социального и эмоционально интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками.

Эмоции ребенка развиваются при помощи деятельности и зависят от структуры этой деятельности. Говоря точнее: для развития социально-эмоционального интеллекта нам необходимо создать для ребенка такую деятельность, которая активным образом удовлетворяла бы эмоциональные потребности малыша и помогала ему в формировании социальных навыков.

Разработанная нами программа «Умные игры в добрых сказках» отвечает вышеперечисленным требованиям к организации такой деятельности. Данная программа – это синтез сказкотерапии и развивающих игр.

Сказка это практически универсальное развивающее средство. Сказка выводит ребенка за пределы воспринимаемого, погружает его в слои общества с широким спектром моделей поведения и, ориентируя в них, обеспечивает

безусловное понимание и принятие нравственных норм. Сказка способствует формированию эмпатии, умению предугадывать поступки персонажей. Проживая вместе с ребенком сказку, мы не просто читаем ее. Ребенок в сказке проживает чувства и пытается понять черты характера персонажей. Он «примеряет» на себя его поступки и выносит нравственную и эмоциональную оценку. Дошкольник деятелен, и ему хочется помочь персонажам сказки, или хотя бы просто увидеть их. Выкладывая героев сказки с помощью игр В.В. Воскобовича, ребёнок создает свою иллюстрацию к сказке, как бы создавая свою «карту проживания» истории. У детей в этом возрасте преобладает образное мышление и создание такой иллюстрации не только служит развитию интеллектуальных навыков, но и закрепляет нравственные чувства и ориентиры. Отметим уникальность игр В.В.Воскобовича. Эти игры не только активизируют познавательную деятельность детей, но и приучают к собственному творческому активному мышлению, развивают самостоятельность. Стремление воплотить задуманный сюжет помогает формировать саморегуляцию. Дети понимают, что доведя до конца собственный замысел они получают ни с чем ни сравнимое удовольствие творчества.

Вы наверняка видели, как малыш, пролистывая книгу, хмурится, глядя на медведя, улыбается «как зайчик» и делает «хитрое лицо» при виде лисы. Так и мы, выкладывая персонажей сказки с помощью развивающих игр, отражаем мимически и жестово их характер, проговариваем их эмоции и примеряем на себя их черты характера и поступки. Как писал А.В. Запорожец «у ребенка постепенно складывается эмоциональный образ изображаемых обстоятельств и взаимоотношений действующих лиц».

Учитывая, что происходит становление характера детей, но еще не сформирована адекватная самооценка, детям в проигрывании сказки полезно будет взглянуть со стороны на отрицательных персонажей. Наблюдая или проигрывая злого, сердитого, обиженного персонажа происходит коррекция нежелательных черт характера. Мы обязательно спрашиваем в конце: «Хотели бы вы дружить с таким (Дядей Мишей, Зайцем, Лисой и т.д)? А вы не похожи на них? « и обязательно делаем вывод, что с таким (обиженным, злым, сердитым) никто не захочет дружить и у него не будет дружочка.

Отметим важность этой фразы. В возрасте 4-5 лет ребенок начинает более чутко воспринимать отношение к себе окружающих. Это пора первых симпатий и привязанностей, более глубоких и осмысленных чувств. Но привязанности нестабильны, обиды жгучи и резки. Ребенок только учится выстраивать отношения с друзьями и понимать себя и свои поступки.

Таким образом, «выстраивая» сюжет сказки с помощью развивающих игр, понимая законы сказки, ее мораль, ребёнок понимает окружающий мир вокруг себя, учится контролировать и сдерживать свои эмоции (как Настенька в сказке «Морозко»), понимает, что на помощь придут к тем, кто улыбается и не

жалуется («12 месяцев – падчерица»), осознает, как важно найти контакт с любимым и не испугаться угроз («Заюшкина избушка»).

Осознавая все это, ребенок постепенно проникает в мир отношений и связей, мир нравственности и социальных установок. Процесс ознакомления со сказкой создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации ребенка. Ряд образовательных областей, включенных в данную программу, представлен как федеральным, так и национально-региональным компонентами, включающими в себя культуру родного края, через знакомство со сказкой (авторской, народной). Данные произведения занимают очень важное место в воспитательном процессе и при правильном подходе к их использованию, могут стать эффективными средствами общения с ребёнком и донесения до него морально-этических ценностей общества, понятий добра и зла, а также неперенными средствами развития воображения у дошкольников.

Программа уникальна тем, что подходит всем детям, в том числе и с ОВЗ. У детей массовых групп формируется понимание чувств и называние их, воспитание социальной компетентности, развитие творческого воображения, а детям, нуждающимся в коррекционной работе программа дает возможность выразить себя в безопасной игровой ситуации, помогает верно отреагировать эмоциями, даст одновременно разрядку и успокоение, поможет сформировать нравственные принципы. Важно помнить о том, что многие социально-личностные достижения, формируются у детей с сохранным развитием спонтанно, для детей с ОВЗ представляются затруднительными. Исходя из этого, стратегия программы направлена на создание и реализацию условий для всестороннего развития детей с учетом имеющихся у них нарушений и компенсаторных возможностей. Сказкотерапевтический компонент оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу, а работа с играми реализуют потенциальные возможности старших дошкольников.

Список источников

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. - Новополюк : ПГУ, 2011. - 388 с.
2. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // *Ананьевские чтения: тез. науч.практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов [и др.]*. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербург.ун-та, 2013. - С. 25 - 26.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // *Психология мышления*. - М., 1965. - 397 с.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009.-478 с.

5. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. - СПб.: СПбГУ, 1995(2). - 160 с.
6. Михайлова (Алешина), Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию / Е.С. Михайлова (Алешина). - СПб.: ГП «Иматон», 1996
7. Общая психология: Учебник / Под ред. Тугушева Р.Х. и Гар-бера Е.И. — М.: Изд-во Эксмо, 2006. — 560с. — (Образователь-ный стандарт XXI).
8. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта. <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>
9. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 6(8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.03.2013).
10. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29 - 36.

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ МАТЕРЕЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: Статья посвящена обсуждению результатов исследования, направленного на сопоставление оценок детско-родительских отношений, даваемых матерями и их детьми-подростками. В исследовании приняли участие 82 семьи, воспитывающих детей младшего и старшего подросткового возраста. С помощью методики И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» установлено, что матери переоценивают свою последовательность и стремление к согласию, что может оказывать влияние на удовлетворенность отношениями со стороны детей.

Ключевые слова: материнство, детско-родительские отношения, подростковый возраст, самооценка.

Malenova A.Yu.

SUBJECTIVE PICTURE OF CHILD-PARENT RELATIONS OF MOTHERS OF TEENAGERS

Abstract: The article is devoted to a discussion of the results of a study aimed at comparing the estimates of parent-child relationships given by mothers and their teenage children. The study involved 82 families raising children of younger and older adolescents. Using the method of I.M. Markovskaya's "Parent-Child Interaction" found that mothers overestimate their consistency and desire for harmony, which can have an effect on children's satisfaction with relationships.

Keywords: motherhood, parent-child relationships, adolescence, self-esteem.

Родительство в современной России в последнее время выступает одной из проблемных областей, не только в контексте ненормативных явлений и процессов, но и нормативных, в частности связанных с деторождением. Наличные демографические тенденции вызывают значительные опасения государства, настоятельно требуя вмешательства, введения определенных политических мер. Одним из актуальных трендов стали нововведения в системе финансирования семей с учетом порядка рождения и возраста детей. На наш взгляд, подобные меры имеют внешний характер, не обращаясь в полной мере к анализу причин сложившейся демографической ситуации в стране. Полагаем, что ключевым фактором выступает изменение сознания и самосознания женщин, меняя их отношений к семье и к материнству. Многочисленные исследования, в том числе психологические, в области брачно-семейных отношений также преимущественно сконцентрированы на следствиях, упуская или же недостаточно раскрывая их первоисточники. В частности, при изучении детско-родительских отношений акцент чаще всего смещается на

ребенка, его личностные особенности, формы поведения как продукты воспитательных воздействий. Вместе с тем, исследования самих взрослых, их отношения к родительству и к себе как матери или отцу встречаются значительно реже. Тогда как именно эти факторы и определяют в дальнейшем репродуктивные установки взрослого населения, опосредуя взаимодействие с детьми в будущем. Особого внимания, на наш взгляд, в современном обществе заслуживают именно женщины, поскольку именно их субъективная картина родительства оказывается под угрозой. Подтверждением этому служат увеличение их возраста вступления в брак, снижение деторождения, распространение альтернативных форм брачно-семейных отношений, в которых нет места ребенку (чайлдфри) или его отцу (сознательное одинокое материнство). Полагаем, что прояснение сложившейся ситуации необходимо начать именно с изучения психологических особенностей женщин, в том числе их брачно-семейных установок на разных этапах родительства.

Еще один момент, на который мы бы хотели обратить внимание исследователей связан с тем, что существующий инструментарий для изучения родительства имеет часто форму самоописания или самооценки, позволяя, скорее, замерять не объективную семейную ситуацию, а представление о ней у членов семьи. Однако, часто и в этом случае мы имеем лишь взгляд с одной позиции – либо детей, либо родителей (чаще матерей). Несмотря на то, что существует целый ряд, так называемых «зеркальных» методик, результаты которых позволяют сформировать целостное представление о процессах и явлениях присущих семейной системе. Кроме того, мы полагаем, что именно субъективная оценка, например, воспитательных воздействий как со стороны родителей, так и детей, в большей степени определяет характер самих детско-родительских отношений. И в этом случае, особый интерес представляет сопоставление данных полученных от взрослых о том, как они видят свою семью и себя в ней, и от детей – как семья выглядит с их позиции.

Опираясь на эти идеи, мы бы хотели в рамках данной работы привести фрагмент исследования, направленный на изучение субъективной картины детско-родительских отношений матерей подростков. В этом случае будем считать, что последние выступают эмпирической группой, а их дети – контрольной. Основная гипотеза, проверяемая в ходе исследования, заключается в установлении соответствия оценок родителями, в данном случае матерями, своих воспитательных воздействий тому, как они воспринимаются самими детьми. Выбор подросткового возраста не случаен – в этот период в силу его критичности детско-родительские отношения обостряются, в связи с чем, и матери, и сами подростки очень чувствительны к реакциям друг друга.

Всего в исследовании приняли участие 82 семьи, представленные матерями и их детьми подросткового возраста. Поскольку мы стремились, в том числе, обнаружить зависимость оценок от возраста детей, потенциально

определяющего динамику отношений, подростки были разделены на 2 группы – младшего (40 человек 11-12 лет) и старшего (42 человека 14-15 лет) возраста. Сбор данных осуществлялся с помощью методики И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) [1]. Для обработки применялись методы первичной описательной статистики и критерий значимости различий U - Манна-Уитни.

Решение первой задачи исследования предполагало сравнение субъективных оценок взаимодействия с детьми у матерей, воспитывающих младших и старших подростков. В целом, картина оказалась вполне благополучная, обладающая в большей степени сходством, чем различиями: матери, несмотря на имеющиеся воспитательные трудности, вполне удовлетворены отношениями со своими детьми, чувствуя свой авторитет и близость с ребенком (см. Рис. 1).

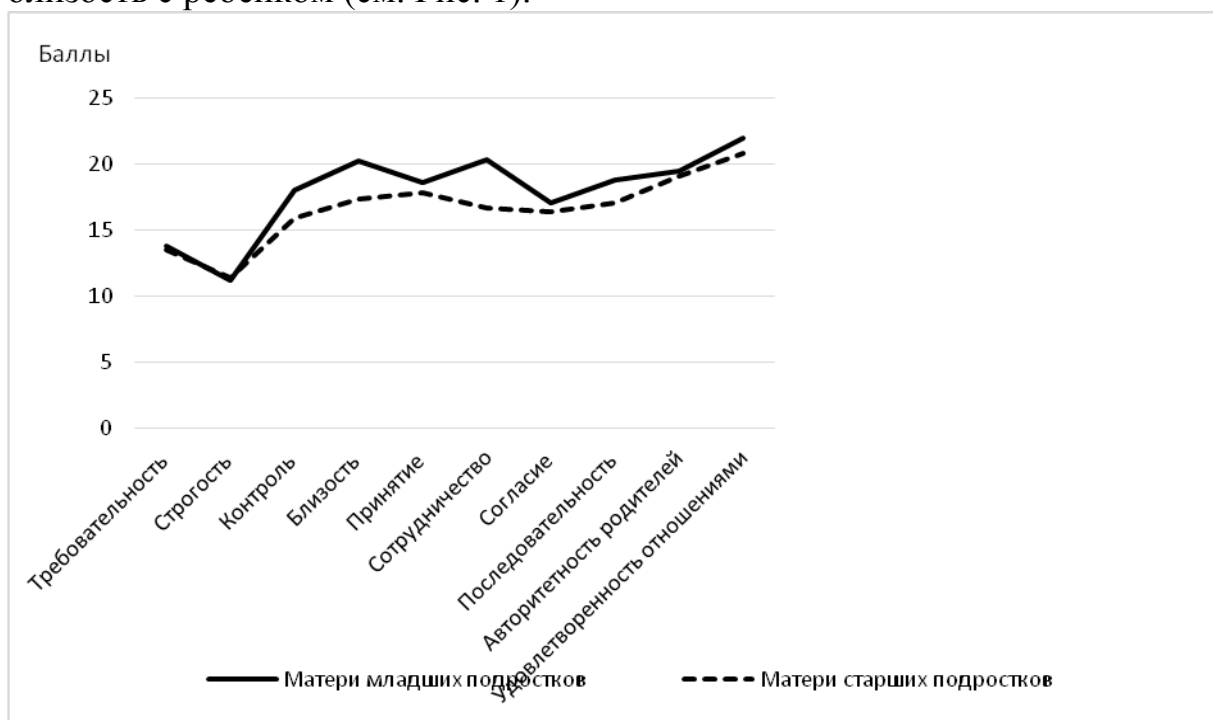


Рис. 1. Профиль детско-родительских отношений по оценкам матерей младших и старших подростков (среднее значение, баллы)

Вместе с тем, заметна некоторая динамика детско-родительских отношений в сторону их ухудшения: все показатели женщин, воспитывающих старших подростков, уступают значениям, которые дают матери младших. Вероятно, это обусловлено пиком подросткового кризиса в 14-15 лет. Матери чувствуют, что ребенок от них отдаляется, нет уже прежней близости, не все проявления его индивидуальности приемлемы и способствуют проявлению принятия, из-за разницы во взглядах затрудняется сотрудничество, а поиск согласия в разных жизненных ситуациях требует дополнительных усилий. В

такой семейной ситуации матери сложно оставаться последовательной, чаще приходится применять строгие меры. Однако, все указанное имеет характер тенденций: различия были статистически подтверждены лишь в отношении шкалы «контроль» (U эмп. = 668,5 при $p \leq 0,05$). Причем, вопреки ожиданиям, контролирующее поведение чаще проявляют матери младших подростков (18 баллов против 15,9 балла). Полагаем, что снижение контроля связано, скорее, с ростом самостоятельности и относительной автономности ребенка. Тогда как, младшие подростки чаще требуют заботы родителей, их помощи, поддержки, в том числе при решении проблем в учебной деятельности, которая выходит на первый план в связи с переходом в средние классы школы.

Итак, по оценкам родителей, более благоприятная обстановка наблюдается в семьях младших подростков. В принципе, это подтверждают и оценки самих детей: их профиль довольно близок к родительскому (см. Рис. 2).

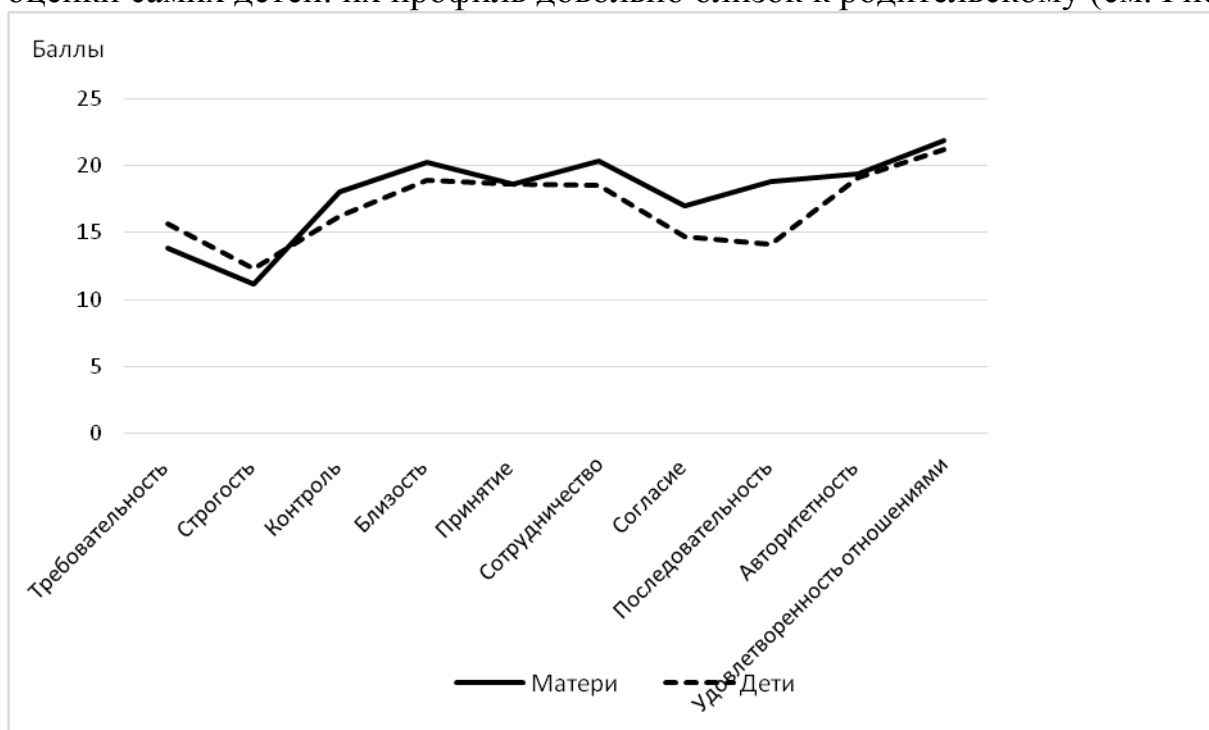


Рис. 2. Профиль детско-родительских отношений по оценкам матерей и их детей младшего подросткового возраста (среднее значение, баллы)

Однако, очевидно, что, по мнению детей, матери склонны переоценивать свои воспитательские способности, и, несмотря, на требовательность, часто бывают непоследовательными (U эмп. = 465,5** при $p \leq 0,01$), что мешает достигать согласия (U эмп. = 624,5 при $p \leq 0,05$). Вместе с тем, авторитет матери достаточно высок и отношения с ней подростка вполне устраивают. Чего нельзя сказать о старших подростках, в меньшей степени удовлетворенных отношениями с матерью (см. Рис. 3).

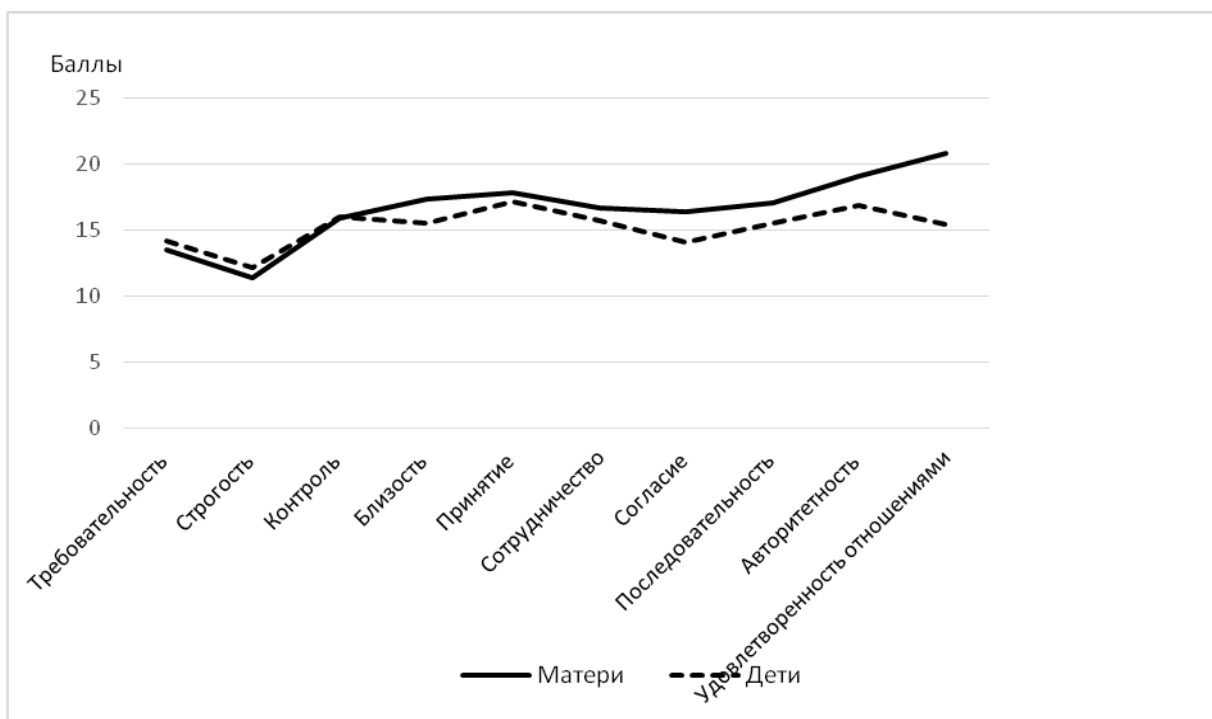


Рис. 3. Профиль детско-родительских отношений по оценкам матерей и их детей старшего подросткового возраста (среднее значение, баллы)

Интересно, что профили и матерей, и самих старших подростков более «сглажены» и отличаются сходством, однако оно вызвано тем, что самооценка родителей в некоторой степени снижается, приближаясь тем самым к оценкам со стороны детей, которые согласны с тем, что позиция родителя уязвима. В частности, дети, по-прежнему, отмечают присутствие непоследовательности требований матерей, в том числе в отношении поощрений и наказаний (U эмп. = 646,5 при $p \leq 0,05$). То же относится и к согласию – по мнению подростков матери не всегда стремятся к его достижению (U эмп. = 575,5** при $p \leq 0,01$). Возможно, в связи с этим авторитет родителя снижается (19 и 16,8 балла соответственно), как и удовлетворенность отношениями с ним (U эмп. = 651 при $p \leq 0,05$), что не наблюдалось в оценках младших подростков.

Таким образом, можно констатировать, что матери подростков, скорее, склонны переоценивать себя, независимо от возраста последних. В частности, женщины считают, что они достаточно постоянны в своих воспитательных воздействиях, стремясь к активному согласованию своих действий с позицией и мнением детей. И если в младшем подростковом возрасте ребенок, отмечая, что мать переоценивает себя в этих вопросах, склонен относиться к этому довольно лояльно, принимая ведущую роль значимого взрослого, то старший подросток готов активно противостоять родителю, даже рискуя испортить отношения с ним. Мы осознаем, что полученные результаты могут иметь и обратную интерпретацию – это подростки недооценивают или даже обесценивают

действия родителей, провоцируя тем самым, стремление последних к психологической компенсации, в том числе, проявляющейся в подмене действительного желаемым. Но, в любом случае, мы обнаружили ряд несоответствий между субъективной картиной семейных отношений, прежде всего, детско-родительских, со стороны матери и ее ребенка подросткового возраста. Оптимистичным в этом случае нам видится то, что, в целом, оценки с обеих позиций достаточно высоки, свидетельствуя о благополучии взаимодействия в системе «родитель-ребенок». Дети-подростки, несмотря на трудности, обусловленные сложным периодом своей жизни, рассчитывают на помощь значимых взрослых. А матери готовы проявлять заботу о ребенке, принимать его индивидуальность, оказывать поддержку и стремиться к обоюдному удовлетворению интересов. Главное, чтобы эти стремления были действительно реализованы ими в отношениях с детьми, выходя за рамки установок и достаточно высокой самооценки матери.

Список источников:

- 1. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.*

КЛАССИЧЕСКИЙ ТРЕУГОЛЬНИК «ПЕДАГОГИ+РОДИТЕЛИ+ДЕТИ»: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТОРОН И ОСТРЫЕ УГЛЫ

Аннотация: Успешность развития и воспитания детей в современной образовательной организации обеспечивается чётким выстраиванием системы позитивных отношений в классическом треугольнике «Педагоги+родители+дети» через выявление главных проблем и нахождение рациональных путей их разрешения.

Ключевые слова: семья, педагог, родители, дети, проблема, пути разрешения.

Abstract: The success of childrens development and rising in current educational organization depend on very clear system of positive relationships between teachers, parents and children themself. We need to figure out key problems and found out the way of solving them.

Key words: family, teacher, parents, children, problem, solve problem.

Бытует мнение, что современных детей (подростков) стало *воспитывать трудно*. Что современная молодёжь *утрачивает* бывшие социокультурные ценности и *становится* *неуправляемой* со стороны педагогов и родителей. Достаточно прислушаться к разговорам в учительской и внимательно перелистать педагогическую периодику и научные издания, пообщаться в кругу родителей, бабушек и дедушек, побеседовать и подискутировать с самими детьми (подростками), чтобы констатировать этот бесспорный факт. И, разумеется, напрашиваются вопросы. Почему? Что изменилось: мы? они? окружающая жизнь? В XXI веке возникли неразрешимые противоречия между поколениями, между отживающим прошлым и возникающим новым?

Сегодня политологи любят употреблять слово **«вызов»**. Вызов – это калька с широко употребляемого английского «challenge», которое в англо-саксонской традиции рассматривается, как нечто требующее **обязательной реакции, концентрации и нетривиального решения** (выделенная фраза существенна для наших дальнейших размышлений).

С точки зрения психолого-педагогической **понятие «вызовы»**, на наш взгляд, следует рассматривать как минимум *на трёх уровнях*. **Во-первых**, вызовы мирового, планетарного уровня (политическая нестабильность, проблемы экономики, экологии, места и роли здравоохранения и образования, трансформирования социокультурных норм и ценностей, возникновения молодёжных субкультур разного толка, проблемы войн, межэтнических и межконфессиональных конфликтов, терроризма и другие). **Во-вторых**, это вызовы, обусловленные спецификой проявления выше перечисленных вызовов в условиях нашей страны, нашего общества. **В-третьих**, вызовы педагогические,

выступающие как квинтэссенция двух названных групп вызовов. Кроме того, некоторые направления *современного реформирования образования* породили немало противоречий и проблем. Мы склонны рассматривать это как **вызовы современности**, требующие нашего повышенного и безотлагательного **«нетривиального решения»**. И это есть вызовы внутреннего «Я» личностей педагогов, родителей, а также внутреннего «Я» самого ребёнка.

Так, например, некоторые дельцы современной рыночной экономики убеждены (и не без основания), что **«людская глупость – залог крепкой экономики»!** Вот почему мы и имеем 5 шагов к отупению населения:

1. Насажение *стереотипов и шаблонного мышления*.
2. Предоставление обширной *индустрии развлечений*.
3. *Убогий юмор, игра на сексуальных инстинктах*.
4. Подпитка *чувства значимости, уникальности каждого*.
5. Пропаганда *черно-белого мышления*.

К чему приводит культивирование этих «ценностей»?

«С помощью масс-медиа поощряется развитие таких качеств сограждан, которые помогают **вырастить идеальных потребителей**. Людей провоцируют руководствоваться *низменными желаниями, манипулируют их инстинктами, играют на эмоциях*. Поощряется *эгоцентризм, стремление соответствовать навязанным идеалам красоты и привлекательности*,

С чего же на самом деле **начинается человек?** Ещё несколько веков тому назад выдающийся мыслитель своего времени Себастьян Брандт в гениальном философском трактате написал: *«Ребёнок учится тому, что видит у себя в дому...»* - и далее идёт близкое нам по сути своей пространное рассуждение о том, что именно «родительский дом – начало начал, и в жизни моей надёжный причал».

Мы теперь хорошо можем оценить, сколь высокий воспитательный потенциал имеет в себе в философско-педагогическом смысле понятие **«ДОМ»**. Оно выступает важным фактором развития и воспитания взрослого человека – как позитивным, так и негативным. Психологи, анализируя это явление, дают такие слагаемые позитивного для ребенка дома:

- Дом как *территория* (которую уважают и оберегают).
- Дом как *убежище* (защитная роль: это пристанище, место стабильности и покоя, здесь есть свое пространство, свои уголки, вещи и люди, здесь есть возможность укрыться от суетного мира).
- Дом как *собственность*: каждый человек отделяет «свое» от «не-своего». Здесь есть «свое» имущество, неординарное у детей; если нет – то у ребенка развивается вандализм – потрошить и крушить «не мое».
- Дом как *судьба* (где формируется душа, отношение к миру, переживание жизненных перспектив).

- Дом как *автопортрет* (детский рисунок своего дома, отдельных его частей интерпретируется психологами как характерные особенности личности).

- Дом как *способ совместной жизни* (взаимодействие с широким кругом близких людей в самых разнообразных видах деятельности).

- Дом как *средство самовыражения* (многое говорит о человеке – о доходах, привязанностях, темпераменте и характере, круге дел и забот).

Этот функциональный комплекс значит многое для ребенка (подростка) как среда обитания, самовыражения и самоактуализации.

Для совсем маленького ребёнка осознание разных сторон жизни (как материальной, так и духовной) начинается с неписанных и пока неосознанных поначалу ПРАВИЛ, БЫТУЮЩИХ В ДОМЕ. Их множество. Источники их самые разные, а порой и непредсказуемые. С молоком матери и любовью окружающих домочадцев малыш усваивает: «Жизнь прекрасна и удивительна!» А потом вдруг: что-то или кто-то обманывает, дерётся, разочаровывает, обижает, приносит вред. И помогают жить и выживать твёрдо усвоенные «в дому» аксиомы-правила, - от мелких, казалось бы, незначительных, до важных, судьбоносных. Утром на даче, умывшись колодезной водичкой, вытираем лицо старинным льняным прабабушкиным полотенцем, с вышитыми ею к её свадьбе словами: «Встань, умойся и утрись!» «Шуметь нельзя, когда кто-нибудь отдыхает!» «Делись вкусеньким со всеми: первый кусочек – старшим, бабушке с дедушкой, маме, гостю». «Никогда не бери чужого! И оправдательное «взял без спросу» - начало скользкой дорожки к воровству!». Наставление мудрого отца двух девочек (со строгостью в голосе): «Никогда не слушайте и тем более не рассказывайте этих мерзких анекдотов про тещу! Поймите: теща – это ведь мама вашей мамы, а мы все её любим и уважаем!» Четырёхлетний малыш: «Мы с папой в транспорте не садимся никогда! – А если рядом нет стареньких? – Всё равно: есть женщины, девушки и ... девочки тоже!»... «Веточки у кустиков ломать нельзя – они живые и им больно». «Возьми себе за правило: ни дня без книжки!» Маленькая девочка, рассматривая фотографию умершего до её рождения уважаемого всеми деда: «Я знаю – это мой дедушка, и я его люблю: он был правильный!» - «Это как – правильный?» - «У НЕГО БЫЛИ ХОРОШИЕ ПРАВИЛА».

А это и есть начало становления Человека! Начало его «САМОСТИ» - его социализации и социальной зрелости взрослеющего Человека.

Семья - это малая социальная группа, основанная на любви, брачном союзе и родственных отношениях; объединённая общностью быта и ведения хозяйства, правовыми и нравственными отношениями, рождением и воспитанием детей.

Что же такое ВОСПИТАНИЕ? В совокупности существенных признаков воспитание – это *творческий, целенаправленный, специально организованный процесс, осуществляемый специально подготовленными людьми. Это процесс*

взаимодействия педагога и воспитанников по созданию оптимальных условий для овладения детьми социокультурными ценностями общества и для развития их индивидуальности с целью самоактуализации личности.

Семья как фактор воспитания обладает исключительно важным воспитательным потенциалом, в корне отличающимся от воспитания общественного, школьного. Особая специфика семейного воспитания определяется несколькими **существенными признаками**:

- Семейное воспитание основано на чувстве (прежде всего - любви);
- Семья – разновозрастная *социальная группа* (разные поколения и широкая палитра разных ценностей);
- Воспитание сливается со всей *жизнедеятельностью* семьи;
- Семейное воспитание имеет широкий *временной диапазон*: продолжается всю жизнь, совершается постоянно;
- Семейное воспитание происходит в *малой* (по сравнению со школой) *социальной группе*;
- Семейное воспитание *менее регламентировано* по сравнению с воспитанием общественным.

С этим «багажом» определённого уровня духовно-нравственной зрелости ребёнок приходит к нам, педагогам-воспитателям, наставникам, «Учителям жизни». И мы вступаем во взаимоотношения и с самим ребенком, и с его средой обитания, и уже сложившихся отношений с семьёй и коллективом школьных педагогов. В этой воспитательной системе одной из наших забот является **взаимодействие с родителями**.

Система работы педагога-воспитателя с родителями, в том числе, предполагает и чёткое определение вошедшего в педагогический обиход термина **«воспитание родителей»**. В современном понимании – это «помощь родителям в воспитании ими собственных детей, которая имеет *два основных назначения*: 1) накопление педагогических знаний, необходимых родителям для воспитания детей; 2) самовоспитание и саморазвитие самих родителей» (Ю. Хямляйнен «Воспитание родителей»).

Работа с родителями учащихся – предмет особой заботы каждого педагога-воспитателя, как в учреждениях общего, так и дополнительного образования. Основа её – *взаимодействие*, определяющее **пять основных функций** его работы с родителями. 1. Ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса для выработки единых требований, общих принципов, определения цели и задач воспитания, отбора его содержания и организационных форм в семейном воспитании и в учебно-воспитательном процессе школы, либо учреждения дополнительного образования. 2. Психолого-педагогическое просвещение родителей; причём, наиболее рационально предпочтение отдать поклассному (групповому) просвещению родителей. 3. Вовлечение родителей в совместную с детьми

разнообразную деятельность (в классе и школе, в домах детского творчества, клубах, студиях кружках, секциях....) На этой идее может быть построено детско-взрослое самоуправление. 4. Корректировка воспитания в семьях отдельных учащихся. Назначение ее - оказание психолого-педагогической помощи в организации семейного воспитания различных категорий учащихся (одарённых, неуспевающих, детей группы риска, проблемных детей...). 5. Организация работы с родительским активом и взаимодействие с общественными организациями родителей.

Реализация этих функций возможна в разнообразных организационных **формах (традиционных и творческих)**, накопленных в опыте школ и учреждений дополнительного образования.

Назовем некоторые из форм работы с родителями: это родительские собрания и конференции, «Дни открытых дверей» в школе и в классе, в кружках, секциях, клубах.... Это переписка (позитивного характера) педагогов и родителей, благодарственные письма родителям. Возможны итоговые, совместные с учащимися собрания с демонстрацией достижений детей за прошедший период; детские праздники, посвященные родителям; различного рода состязания «Взрослые и дети» (интеллектуальные, спортивные, игровые)....

Творчески работающим педагогом-воспитателем могут быть «изобретены» *нестандартные формы* общения и взаимодействия педагогов, родителей и детей. Например, «педагогический ринг», «педагогический треугольник», «чаепитие по пятницам» и другие. Другое направление заботы педагога-воспитателя – это *оказание родителям психолого-педагогической помощи в решении трудных проблем* семейного воспитания. Очень важна при работе с семьями воспитанников тактика взаимоотношений, установление стиля и тона отношений с родителями. Она, став нормой этих отношений, постепенно меняют их тональность, делает их всё более и более продуктивными, постепенно приводят **к гармонии сторон в рамках классического треугольника «педагоги + родители + дети»**.

Приведём здесь пример продуктивного взаимодействия в «педагогическом треугольнике ПЕДАГОГИ + РОДИТЕЛИ + ДЕТИ» при организации родительского собрания. Это была встреча всех субъектов такого *взаимодействия в общих делах восьмиклассников* в г. Санкт-Петербурге. Разными методами мы выявили **общие для всех трёх сторон ОСТРЫЕ УГЛЫ (противоречивые проблемы)**; обсуждали общие точки соприкосновения, и находили **оптимальные решения проблем**.

Названия семи проблем и перечень вопросов по ним были таковы:

Проблема 1. *Жизнь в школе: уроки, внеурочная учебная и общественная деятельность.*

-Проблемы обучения восьмиклассника, – какие они? В чём причины? Какова мера участия в решении этих проблем – школы? Родителей? Самих старшеклассников?

Проблема 2. Дополнительное образование: кружки, секции, школы, индивидуальное ученичество.

-Старшеклассников нередко огорчает «неизвестность в будущем». Как обеспечить успешность будущим выпускникам школы! В чём и как могут помочь родители и педагоги? Чему может способствовать система дополнительного образования?

Проблема 3. Детские объединения, движения, организации...

-Как вы относитесь к участию в деятельности детско-юношеских объединений, движений, организаций, которые сейчас возникают по всей стране? Как они могут способствовать саморазвитию взрослеющего человека? Не отвлекают ли от учёбы?

Проблема 4. Проблемы взросления, новое в развитии личности, духовные ценности.

-Назовите слагаемые феномена «счастливый человек», «счастливая семья» - с позиций детей, педагогов, родителей?

Попробуйте оценить с позиций, отражённых в притче «Как воспитать счастливого»?

-Любовь как высшее человеческое чувство. Особенности подростковой (юношеской) любви.

Проблема 5. Отношения со взрослыми (родителями и педагогами): изменения и связанные с ними проблемы.

-В чём причины имеющихся конфликтов, нарушенных отношений «родители ↔ дети», «родители ↔ педагоги»? Как их разрешать?

-Родителей огорчает «непослушание сына (дочери)». В чём причины и как быть? Должен ли человек быть «послушным»?

Проблема 6. Свободное и «свободное» время: дома, в учреждениях образования и культуры, на улице...

-Подросток (юноша, девушка) и его (её) друзья и компании. Нравятся, нет ли? И как быть?

-Компьютер дома: «ЗА» и «ПРОТИВ». Проблемы дома и в школе: как они могут быть решены?

Проблема 7. Проблемы будущего: выбор профессии, проблемы социализации, личностная позиция.

-И родителей, и детей да и педагогов тоже огорчают «явления, связанные с кризисом», «что есть плохие люди», «пошлость жизни», «огорчения из-за обстановки в мире и в России» Как помочь входящему в большую жизнь взрослеющему человеку?

-Вещизм, завышенные материальные потребности.... Как быть? Много ли взрослеющему человеку денег надо?

Мастерски и тонко охарактеризовала одну из тонкостей методического мастерства педагогов известный театральный педагог **М. О. Кнебель** в своей книге «Поэзия педагогики»: «Как же происходит таинственное превращение «чужой» группы людей в «своих», «родных», «любимых»? Экзюпери сказал об этом поразительно верно... **о силе «приручения»**. И об ответе за тех, кого мы «приручаем». Педагогика и есть **приручение**. И ответственность за это приручение. Приручая, ты привязываешь к себе и привязываешься сам. **«Неприрученные» ученики** [и подопечные родители тоже – Л.М.] остаются чужими, и тебе не удастся вложить в их души самое существенное и дорогое для тебя».

Прогрессивные *идеи и находки* современной теории и практики воспитания, положенные в основание «педагогического треугольника»:

-Гуманистическая парадигма воспитания;

-Самоактуализация личности – как цель воспитания;

-Деятельность – основа воспитания;

-Реализация воспитательного потенциала обучения (основного и дополнительного);

-Идея «безусловного принятия» воспитанника таким, какой он есть и дальнейшего его развития;

-Идея «педагогической поддержки» воспитанника;

-«Педагогика свободы»;

-Личностно-ориентированный подход в условиях КТД (коллективной творческой деятельности);

-«Диалог культур» - основа воспитания;

-Безотлагательное решение возникающих проблем;

-«Три КИТА» воспитания: САМОдеятельность, САМОуправление и САМОВоспитание;

-Главное – **ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА СЧАСТЛИВОГО!!!**

Мы выделили **несколько проблем взаимодействия образовательных организаций и родителей** для обсуждения, обмена идеями и опытом, нетривиального решения этих проблем:

- Детское учреждение как позитивный фактор влияния на семейное воспитание.

- Основные причины конфликтов «родители ↔ детское учреждение».

- Педагог-воспитатель и родители: условия успешного взаимодействия.

- Возможные формы участия родителей в жизни образовательного учреждения.

- Проблемы (и актуальные темы) для организации педагогического всеобуча родителей.

- Как грамотно и эффективно подготовить и провести родительское собрание.

- Интересные (неординарные) формы работы с родителями учащихся.

- Как взаимодействовать с девиантными семьями учащихся.

Особой заботой руководителей образовательных организаций следует считать подготовку педагогических кадров и повышение их профессионально-педагогической компетентности. Наш опыт работы показал, что наиболее продуктивно это происходит в научно-методической работе педагогов в режиме экспериментальной площадки под руководством профессорско-преподавательского состава нашей кафедры УОС МПГУ (конкретно в школе № 45 города Москвы), а также в ходе *проблемных курсов* для педагогов-воспитателей различного типа образовательных учреждений разных городов нашей страны.

Список источников:

1. *Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и начинающих педагогов. М., 1-е изд. – 2002; 2-е изд. – 2004; 3-е изд. – М.,ИНФРА-М, 2020.*
2. *Маленкова Л.И. Основы родительской педагогики. Учебно-методическое пособие для родителей и педагогов-воспитателей, взаимодействующих с нормальными и неблагополучными семьями. М., «Перспектива», 2011.*
3. *Маленкова Л.И. Человековедение. Книга для школьного педагога. - М.: Педагогическое общество России. 2000 - 206 с.*

УРОВЕНЬ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ, НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЯХ В СЕМЬЕ

Аннотация: Национальные семейные традиции должны стать важной частью воспитания и носить регулярный характер, а не передаваться и воспроизводиться «от случая к случаю». Автором изложены результаты исследования о состоянии семейного воспитания в стране с учетом национальных традиций и обычаев народа.

Ключевые слова: семья, национальные традиции, национальный менталитет, семейное воспитание.

Abstract. National family traditions should become an important part of education and should regular in nature, rather than being transmitted and reproduced “from case to case”. The author presents the results of a study on the state of family education in the country, taking into account national traditions and customs of the people.

Keywords: family, national traditions, national mentality, family education.

Семейное воспитание рассматривается как начальная форма воспитания и социализации подрастающего поколения. Неслучайно, в Конвенции ООН о правах ребенка подчеркнута, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания» [1].

Кроме этого, очевидна большая роль семьи, в которой дети с рождения осваивают родной язык, культуру, обычаи, нравы, характер, ценности своего этноса, что обеспечивает качество экономического и социального человеческого капитала.

Актуальны сегодня слова К. Ушинского о том, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа [3].

В этой связи необходимо формирование модели поведения ребенка, культивируемой в семье с учетом национальных традиций и менталитета народа. Национальные семейные традиции должны стать важной частью воспитания и носить регулярный характер, а не передаваться и воспроизводиться «от случая к случаю». Значимость национальных традиций для культивирования семейных ценностей трудно переоценить. К тому же, они помогают воспитывать в детях уважение и любовь к своим родным, сохранять семейные устои и дорожить мнением близких. Благоприятным моментом роста

ребенка является то, что он получает духовную поддержку, общаясь с родителями. Все это, в свою очередь, помогает гармоничному развитию и становлению личности.

Семья, являясь для ребенка микромоделью общества, оказывается важнейшим фактором в выработке системы социальных установок и формирования жизненных планов. В семье впервые осознаются общественные правила жизни, культурные ценности общества потребляются через семью, познание других людей начинается с семьи. Накопленные личностью духовные богатства в процессе семейного воспитания не только передаются из поколения в поколение, но и перерабатываются, совершенствуются, развиваются и обогащаются.

Однако сегодня среди родителей есть и те, которые не могут воспитать детей на народных традициях, так как многие из них забыты или не знакомы им самим. Неслучайно поэтому в общей массе молодых людей можно встретить таких, которые мало интересуются историей и культурой своего народа.

Национальной академией образования им. И. Алтынсарина было проведено изучение состояния семейного воспитания в общеобразовательных организациях с учетом мнения и предложений обучающихся, представителей педагогической и родительской общественности [2].

В ходе исследования были изучены отношения обучающихся к семейному воспитанию с учетом национальных традиций, мнения педагогической общественности о роли общеобразовательной организации в семейном воспитании и роли родителей в области семейного воспитания.

В генеральную совокупность выборки исследования вошли школьники в возрасте 13, 14, 15, 16, 17 лет, родители, имеющие детей школьного возраста от 13 до 17 лет, а также педагоги.

Эмоциональный комфорт ребенка в семье является важнейшим условием его нормального развития и благополучного вхождения в мир культуры и социальных отношений в обществе. У каждой семьи есть своя система ценностей. Семья формирует у ребенка не только систему ценностей, но и дает чувство эмоционального комфорта, психологической защиты

В ходе исследования первым был вопрос *«Считаете ли Вы свою семью дружной?»*. Среднестатистический анализ результатов ответов респондентов показал, что положительная динамика отмечается у 69,4 % семей, при этом участники опроса считают, что семья не дружная - 18,1 %, и неблагоприятная динамика в семье отмечена у 12,4 %.

Данный процесс оценки респондентами имеет разные величины ввиду разных возрастных границ участников опроса, если младшие и средние подростки еще оценивают семью и внутреннюю гармонию в положительной динамике, то старшие подростки и молодежь имеют более критический взгляд на взаимоотношения в семье.

Организация свободного времени ребенка в семье – неотъемлемый компонент полноценного семейного воспитания, причем ответственный и нравственный, т.к. к сожалению, именно в это время преимущественно проявляется асоциальное поведение подростков. Противостоять этому могут взрослые – школа, общественность и, в первую очередь, семья. Задача родителей – помочь детям познать себя, оценить свои способности и возможности, найти свое место в сложном мире взрослых.

На вопрос «*Как часто Ваша семья совместно проводит свободное время?*» были получены следующие результаты: младшие и средние подростки имеют всего в совокупности 60,6 % встреч и общения с родителями в противовес отрицательных динамик – 37,4 %, но у старшей группы респондентов более критический взгляд. Так переходный возраст составил общение и встречи всего 52,5%, в сравнении с редкими встречами и общением – 47,5 %

Справедливо будет отметить, что в педагогике всегда отводилось особое внимание семейным традициям и ценностям, их месту в воспитательном процессе, так как, передаваясь из поколения в поколение, традиции, адаптируясь к условиям современной жизни, не остаются застывшими, раз навсегда данными. Неизменным остается их назначение в человеческом обществе. Они призваны служить упрочению семейно-родственных связей и отношений, которые функционируют в качестве механизмов передачи таких лично и социально ценных качеств человека, как любовь, доброта, сострадание, взаимопонимание, готовность прийти на помощь близкому человеку. В традициях отражаются этнические, культурные, религиозные особенности семьи, профессиональная принадлежность ее членов

Респонденты, отвечая на вопрос «*Что вы понимаете под семейными традициями?*», отметили: празднование Дней рождений родственников- 34%; регулярные встречи с родственниками - 21%; семейные увлечения (театром, музыкой, спортом и др.), совместный отдых и т.д. – 12%; духовную близость, общий интерес к истории семьи, семейным корням – 33%.

Когда мы говорим о семейных традициях, сразу возникает вопрос, а каждая ли семья сегодня имеет собственные традиции? На практике встречается, что есть семьи, сталкивающиеся с жизненными трудностями, не уделяющие внимания сохранению, зарождению, привитию семейных традиций своим детям. Однако на вопрос «*Как Вы считаете, должны ли быть в семье свои традиции?*», мнение респондентов, четко показало, что современные подростки и юноши – 97% считают, что традиции необходимы, и только 3% опрошенных посчитали традиции «пережитками прошлого»

Сегодня в Казахстане все делается для того, чтобы ценностно-смысловая сфера ребенка, жизненные ценности, ориентиры были направлены на сохранение национального самосознания, трансляцию духовного опыта

поколений. Извне семье этот ориентир задается государственными программами, традициями и ритуалами социума. А внутри семьи объем ценностей формируется благодаря семейным традициям.

Поэтому важно было выяснить мнение респондентов по вопросу *«Какие семейные традиции характерны для вашей семьи?»*. Респонденты отметили, что для их семей характерны празднование государственных и народных праздников – 48%; ужин в кругу семьи – 12%; выезд на природу – 10%; совместный просмотр TV – 3%; не знаю – 27%.

Исходя из представленных данных, тревогу вызывает то, что 27% участников опроса не имеют социального опыта и не могут определиться с формами семейных традиций в семье.

Особую значимость в контексте исследования мы придаем пониманию молодым поколением национальных традиций. Модернизация образования направлена на поиск новых подходов к проблеме организации воспитательной работы на основе региональных и национальных традиций.

На вопрос исследователей *«Чтят ли в Вашей семье национальные традиции и какие?»* респонденты представили широкий спектр многообразия национальных культурных обрядов, а именно, дни рождения, свадьбы, рождение детей, крестины, «первый зубик», новогодние гулянья, похороны близких, проводы невесты и сватовство, Наурыз, Пасха, Масленица, Курбан Айт (Айттык) и т.д.

Респонденты, отвечая на вопрос: *«Самая любимая национальная традиция и почему?»*, были искренни и отметили: много гостей, много подарков и добрых слов, видим бабушек и дедушек, баурсаки (блины) едим, много смеемся всей семьей, вместе сидим за одним столом и поем старые песни (имеется ввиду и народные песни, и песни старшего поколения).

Сегодня связь школы и семьи не должна иметь только одно направление, как в прежние времена, когда инициативу указывала школа. Учитель должен глубоко понимать содержание и методы семейного воспитания, чтобы сотрудничать с родителями своих воспитанников на различных уровнях образования.

Группа исследователей предложила участникам опроса-заместителям директоров по воспитательной работе перечислить методы семейного воспитания и наиболее эффективные приемы. При обработке полученных результатов – 52% опрошенных не смогли грамотно отличить методы работы от приемов.

Более критическая ситуация по итогам обработки анкет у заместителей директоров по воспитательной работе и классных руководителей, которая выявила их слабые теоретические знания. Эта группа респондентов - 67% опрошенных, не смогли классифицировать методы семейного воспитания в соответствии с современными педагогическими воззрениями. Исходя из

выше представленных результатов, считаем необходимым обратить внимание на данный факт. Так как незнание данных терминов и их применение в воспитательном процессе имеет отрицательную динамику и застой в планировании деятельности организаций образования по семейному воспитанию.

На вопрос: *«Каким образом те или иные традиции могут закрепиться в семье учащегося? Какие есть возможности есть для этого у школы?»* результаты обработки анкет показали, что представители творческих групп, методических служб - 67% слабо владеют знаниями современных отечественных воспитательных технологий, не смогли их грамотно сформулировать. 33% респондентов вообще затруднились с ответом на данный вопрос.

По мнению участников опроса на вопрос: *«Считаете ли Вы необходимым закрепление национальных традиций в современной семье?»* многие традиции могут закрепляться как в семье учащегося, так и через возможности в условиях современной школы. Родители и педагоги единодушны во мнении, что если семья - основной носитель и проводник национальных ценностей и традиций народов Казахстана, то в школе проводятся мероприятия по их закреплению и приобщению к ним. Участники опроса считают, что в связи с глобализацией и рисками, вызовами времени есть необходимость приобщать детей и подростков к истокам народной культуры. Данные мероприятия крайне необходимы для самосохранения этнической принадлежности, привития межкультурной толерантности и сохранения самоидентификации нации и ее самоидентичности.

Педагоги и родители готовы активно участвовать в развитии и пропаганде методов семейного воспитания с учетом национальных традиций и менталитета народов, проживающих на территории Республики Казахстан.

Современную молодежь зачастую обвиняют в бездуховности, безнравственности, безверии. В нашем государстве статус молодежи определен как конкурентоспособного ресурса социального, интеллектуального и духовного развития общества в 21 веке. Способом решения проблем духовно – нравственного воспитания молодежи, возрождения нравственных идеалов и духовности являются гуманистические возможности традиционной культуры, национальной ментальности.

Заместители директоров по воспитательной работе, классные руководители и вожатые на вопрос группы исследователей: *«Считаете ли Вы национальные и семейные традиции средством духовно-нравственного совершенствования учащихся?»* ответили, что «Да» -86%, 8% считают «Нет» и 6% затруднились ответить.

На вопрос исследователей: *«Считаете ли Вы, что национальные идеалы, традиции, обычаи, обряды, менталитет народа могут быть использованы родителями в деле совершенствования семейного воспитания, а педагогам*

организаций образования в педагогическом просвещении родителей, в организации воспитательного процесса?» получены следующие результаты: 28% - затруднились ответить, 43% - считают, что «нет» и 29% считают, что «Да».

Проведенное исследование выявило ряд проблем в формировании семейного воспитания у подрастающего поколения казахстанцев с учетом современных угроз и вызовов времени:

- современная семья ориентирована на глобальные проблемы (финансовые угрозы, социальные потрясения, социальные конфликты), что не способствует вниманию развития ребенка в семье;

- уделяется малое количество времени для общения родителей с детьми и старшим поколением родственников (бабушки, дедушки);

- недостаточно уделяется внимание сохранению и самоидентификации национальных ценностей через привитие культуры, ценностей семьи;

- родители мало времени уделяют общению с детьми в неформальной обстановке (прогулки на природе, походы в театр, выставки, концерты и т.д.);

- в системе образования образовался вакуум «семьи» и ее роли в процессе взаимодействия с педагогическим сообществом по проблемам семейного воспитания.

Список источников:

- 1. Конвенция ООН о правах ребенка, принятая резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года.*
- 2. Материалы мониторинга по изучению уровня осведомленности детей и подростков, педагогических работников и родителей о семейных ценностях, национальных традициях в семье. Нур-Султан, НАО им.И. Алтынсарина, 2019, с.168.*
- 3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М., Просвещение, 1968, с.371.*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМИ СТИЛЯМИ

Аннотация: В представленном исследовании установлено, что особенности проявления агрессивности младших школьников находятся в определенной взаимосвязи с патологизирующими стилями семейного воспитания. Так, воспитание по типу повышенной моральной ответственности способствует формированию у ребенка аутоагрессивных тенденций; непоследовательные воспитательные воздействия ведут к развитию раздражительности и негативизма, а эмоциональное отвержение ребенка, наряду с негативизмом, провоцирует вербальную агрессию, а воспитание с применением физических санкций способствует развитию физической агрессии у ребенка. В целом, индексы агрессивных тенденций и враждебности у детей, проживающих в семьях с дисфункциональными воспитательными стилями, были гораздо выше, чем таковые у детей из семей, использующих конструктивные воспитательные стратегии.

Ключевые слова: агрессивность, враждебность, воспитательный стиль, младшие школьники.

Abstract: In the presented study, it was found that the features of the elementary school children's manifestation of the violent behaviour are in a certain relationship with the pathological styles of family education. Therefore, education on the type of increased moral responsibility contributes to the formation of auto-aggressive tendencies in the child; inconsistent educational influences lead to the development of irritability and negativity, while the emotional rejection of the child, along with negativity, provokes verbal aggression. And the education with the use of physical sanctions contributes to the development of physical aggression in the child. In general, the indices of aggressive tendencies and hostility in children living in families with dysfunctional educational styles were much higher than those in children from families using constructive educational strategies.

Key words: aggressiveness, hostility, educational style, elementary school children.

На сегодняшний день проблема детской агрессивности приобретает все большую актуальность. В последние годы отмечается значительный рост агрессивных тенденций не только среди взрослой популяции; агрессию и агрессивное поведение все чаще проявляют дети и подростки. Проблема детской и подростковой агрессивности представляет большой интерес для психологической науки, поскольку чрезмерное развитие агрессивных тенденций тормозит психосоциальное развитие ребенка, искажает его [2-7].

Начало обучения в средней школе предъявляет ребенку новые требования, связанные с необходимостью адаптации к новым социальным условиям, что, в свою очередь, способно усилить негативные поведенческие тенденции, сформированные ранее, в том числе – и агрессивные.

Проблеме агрессии, агрессивного поведения в целом, и детей – в частности, посвящено достаточно много работ. Большинство ученых считают,

что сам термин «агрессия» в целом, имеет нейтральную смысловую нагрузку; а агрессия как таковая является неотъемлемым атрибутом личности и в своей конструктивной форме позволяет человеку предъявлять свои потребности социуму, удовлетворять их и достигать поставленных целей [1-5].

Однако важно понимать, что существует две формы агрессивности. И если конструктивная агрессивность – врожденный механизм, предназначенный для адаптации организма к требованиям окружающей среды, активного достижения целей, защиты собственного достоинства и удовлетворения потребностей человека, то деструктивная не является средством адаптации в социуме, а, напротив, несет в себе противоречия с существующими социальными нормами и правилами, направлена исключительно на причинение вреда окружающим. Она сопровождается деструктивными эмоциями – злобой, ненавистью, аффективными вспышками [1; 3; 4; 5; 6; 7]. Дети, которые проявляют деструктивную агрессивность, по некоторым данным, имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта, низкую коммуникативную компетентность, слабую регуляцию поведения и деятельности [4; 5; 6].

Закономерно возникает вопрос о детерминации деструктивной агрессивности детей и подростков. И если таковая не имеет врожденных предпосылок, то ответ на данный вопрос необходимо искать в социокультурной среде.

Первое опыт столкновения с социумом ребенок получает в семейной среде. И опыт, приобретенный в детстве, навсегда остается в памяти человека. И даже будучи вытесненным в бессознательное, этот опыт оказывает влияние на формирование жизненных стратегий личности. Для ребенка эталоном поведения и общения, несомненно, являются родители, и адекватность поведенческих стратегий во многом зависит от психологической атмосферы в семье и от тех воспитательных стилей, которые используются в ней. Именно в семье, как в фокусе, отражается все многообразие социальных отношений и создается благоприятная возможность включения ребенка в их структуру. В данном контексте необходимо учитывать, в какой семье воспитывается ребенок: в «здоровой», функциональной или дисфункциональной, «неблагополучной». В первом случае личность ребенка с довольно высокой степенью вероятности будет развиваться гармонично и он получит необходимый и адекватный социальный опыт общения и человеческих отношений. По мнению А. С. Спиваковской, в «здоровой» семье устанавливается динамическое равновесие, формируются социально-психологические роли, семейное «мы», что способствует эмоционально-психологическому благополучию ребенка. Приобретаемый социально-психологический опыт создает базис для развития коммуникативной компетентности личности, навыков конструктивного разрешения конфликтов и формирования адекватных поведенческих стратегий.

Напротив, дисфункциональная семья создает значительные риски в плане опыта первичной социализации ребенка и его психоэмоционального благополучия [8].

Дисфункциональная (неблагополучная) семья – это семья с деформированными воспитательными стилями. Семейное неблагополучие в обязательном порядке отражается на психическом развитии ребенка, принося в него те или иные девиации, в том числе – аффективную неустойчивость и повышенную агрессивность [2].

Анализируя проблему семейного воспитания, такие авторы, как Э.Г.Эйдемиллер и В. В. Юстицкис полагают, что в развитии отклонений поведения и личности огромную роль играют особенности процесса воспитания ребенка в семье, а именно: степень удовлетворения потребностей ребенка, уровень протекции, степень удовлетворения потребностей ребенка, неустойчивость воспитательных стилей и количество требований, предъявляемых ребенку [9].

Ряд исследователей, анализируя влияние семейного воспитания на развитие агрессивности детей, указывают на такие его черты, как: жесткость воспитательных мер, в том числе – физические наказания; авторитарный, непоследовательный и противоречивый стили воспитания; эмоциональное отвержение ребенка [2; 4; 6; 7]. Однако, актуальность данной проблемы требует дополнительных исследований в данном направлении.

Выборку нашего исследования составили 40 полных семей, в 25 из которых воспитывалось по одному ребенку и в 15 – по двое и более детей. Всего было исследовано 65 детей младшего школьного возраста и 60 взрослых.

Нами были использованы: выборочное наблюдение, диагностические беседы с родителями и детьми, а также комплекс психодиагностических методик: тест Басса – Дарки для определения видов и форм агрессии детей; проективная методика «Несуществующее животное»; методика «АСВ» (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис).

Все полученные данные обработаны при помощи методов математической статистики (программа «Статистика 10»).

При помощи методики «АСВ» нами были определены основные стили воспитательного взаимодействия в исследуемых семьях. Было установлено, что в 23 семьях (что составило 57%) родители практикуют конструктивные способы воспитательных воздействий, предъявляя детям разумные требования, понимая и удовлетворяя их потребности, а также предоставляя детям возможность самостоятельно решать посильные жизненные задачи. Судя по результатам бесед, как с родителями, так и с детьми из этих семей, в данных семьях преобладал положительный психологический климат, дети ощущали поддержку и участие со стороны родителей, характеризуя, со своей стороны, родительское отношение как «теплое» (30%), «дружественное» (25%), «помогающее» (25%); «дающее защиту» (20%).

В 17 семьях (43%) нами были выявлены различные по степени выраженности типы негармоничного, патологизирующего воспитания ребенка в семье.

Так, в 41% случаев (7 семей) был диагностирован тип воспитания «Повышенная моральная ответственность»; в 29% случаев (5 семей) тип воспитания был неустойчив – от периодов гиперпротекции и принятия ребенка – до эпизодов предъявления к нему жестких требований и эмоционального отвержения; в 22% случаев регистрировалось эмоциональное отвержение ребенка в совокупности с гипопротекцией и в двух семьях допускались физические наказания детей; отношение родителей воспринималось как «строгое» и «жесткое» – нами был диагностирован патологизирующий стиль воспитания «жестокое обращение».

Результаты проведения методики «Несуществующее животное» показали, что в подгруппе с конструктивным характером детско-родительского взаимодействия в подавляющем большинстве случаев (78%) признаки агрессии не регистрировались, в 22% случаев обнаруживалась тенденция к проявлению вербальной агрессии (акцентирование рта с заостренными зубами и клыков на рисунках). В некоторых рисунках (15% случаев) животное изображалось испуганным, прячущимся от некой внешней опасности, на фоне элементов разрушения внешней среды (расколотые камни, разрушение природного и урбанистического ландшафтов).

В рисунках детей из семей с патологизирующими воспитательными стилями по вышеуказанной методике наблюдалось гораздо больше признаков агрессии: это и заостренные углы контура фигуры животного, прорисовка шипов на корпусе, что в большинстве случаев (55%) регистрировалось в случаях эмоционального отвержения ребенка и при неустойчивом воспитательном стиле. Доминирование признаков вербальной агрессии (острые зубы, клыки) наблюдалось у детей, к которым предъявлялись повышенные требования, что может рассматриваться как защитный механизм.

Также у детей из семей, где практикуется жесткое обращение, а стиль воспитания отличается крайней непоследовательностью, вплоть до физических наказаний, в рисунках несуществующего животного наблюдалось максимальное количество признаков агрессии: клыки, шипы, рога и острые когти. В ряде работ прорисовывалось большое количество дополнительных деталей, подчеркивающих агрессивность: например, животное с ножами вместо лап, животное с оружием. Некоторые дети кроме фигуры несуществующего животного прорисовывали также ландшафт, в котором в 35% случаев наблюдались элементы разрушения (разрушенные здания, сломанные деревья, на нескольких рисунках и т. д.). Данный факт мы трактовали таким образом, что, возможно, кроме семейного воспитания, имело место воздействие травматического опыта, полученного детьми в условиях локального военного

конфликта в условиях Донбасса. Заметим, что подобные элементы в 15% случаев регистрировались и в группе детей с конструктивным стилем семейного воспитания.

Согласно методики Басса-Дарки, в подгруппе семей с конструктивными воспитательными воздействиями, индекс агрессивных реакций младших школьников составил $22,5 \pm 2,5$ балла, что находится в пределах допустимых норм; индекс враждебности составил $6,9 \pm 2,0$ балла, что также укладывается в рамки среднестатистической нормы.

В структуре агрессивности детей в данной подгруппе преобладали средние показатели косвенной агрессии и довольно редко прослеживались ее вербальные проявления.

В подгруппе с дисгармоничными воспитательными стилями индекс агрессивных реакций детей был значительно выше – $30,5 \pm 1,5$ балла; а индекс враждебности составил $9,8 \pm 2,3$ балла, что также выше, чем в предыдущей подгруппе.

В семьях с воспитательным стилем по типу повышенной моральной ответственности в структуре агрессивности у детей преобладало чувство вины (аутоагрессия) – в 40% случаев, причем, наблюдалась тенденция к повышенному ее уровню ($6,8 \pm 1,4$ балла). Также, на уровне, приближающемся к высокому, регистрировалась обидчивость – в 35% случаев.

Дети, воспитываемые в семьях с непоследовательным воспитательным стилем, демонстрировали повышенную раздражительность (43%), негативизм (37%) и вербальную агрессию (20%).

В семьях с воспитанием по типу эмоционального отвержения у детей в большинстве случаев диагностировалось преобладание негативизма (47%) и вербальной агрессии (35%). Также здесь регистрировалась склонность детей к физическим проявлениям агрессивности (12% - с тенденцией к высокому уровню).

В семьях, где допускалось применение родителями физических наказаний в качестве воспитательной меры – у детей отмечалось сочетание физической агрессии, подозрительности, негативизма, и чувства вины.

Корреляционный анализ подтвердил существование достоверной умеренной связи между показателями аутоагрессии и воспитательным стилем по типу повышенной моральной ответственности ($r = 0,55$; $p \leq 0,005$); показателями раздражительности, негативизма и непоследовательным воспитательным стилем ($r = 0,43$; $p \leq 0,005$; $r = 0,38$; $p \leq 0,005$ – соответственно); а также между показателями негативизма, вербальной агрессии и эмоционального отвержения ребенка ($r = 0,48$; $p \leq 0,005$; $r = 0,34$; $p \leq 0,005$). Остальные взаимосвязи были представлены на уровне тенденции, не достигая достоверных интервалов.

Таким образом, в нашем исследовании было установлено, что агрессивность детей младшего школьного возраста находится в определенной взаимосвязи с ведущим типом семейного воспитания. Так, конструктивное взаимодействие в системе детско-родительских отношений не приводит к развитию выраженных агрессивных тенденций, и лишь в отдельных случаях встречается вербальная и косвенная агрессия. Суммарные показатели, выраженные в индексах агрессивности и враждебности находятся в рамках среднестатистических норм.

В подгруппе с дисгармоничными стилями воспитания дети демонстрируют различные виды и формы агрессивных тенденций. Так, воспитание по типу повышенной моральной ответственности способствует формированию чувства вины у ребенка как аутоагрессивной тенденции; непоследовательный воспитательный стиль часто соотносится с развитием у детей раздражительности и негативизма и в меньшей мере – вербальной агрессии, а эмоциональное отвержение ребенка способствует развитию, в первую очередь, негативизма, вербальной агрессии и физических агрессивных проявлений. Воспитание с применением физических наказаний было диагностировано нами в подавляющем меньшинстве случаев, однако, такой воспитательный стиль способствовал развитию у детей в первую очередь – физических агрессивных тенденций.

Подобная ситуация требует пристального внимания со стороны психологов и педагогов и предполагает коррекционную работу, ориентированную не только и не столько на отдельного ребенка, а и на всю семейную систему.

Список источников:

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. - М.: Владос, 2001. – 512 с.
2. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи / М. И. Буянов. – М.; «Просвещение». – 2008. – 207 с.
3. Кириленко И. Н. Влияние семейных отношений на развитие агрессии в подростковом возрасте / И. Н. Кириленко. – Автореферат диссерт. на соиск. ученой степени кандидата психол. наук. – Ставрополь, 2007.
4. Ласкин А. А. Причины детской агрессии и особенности семейного воспитания / А. А. Ласкин. – Вестник МГУКИ. – 2014. - №6. – С. 119-124.
5. Паренс Генри Агрессия наших детей / Генри Паренс; Перевод с англ. Л. Г. Герциг, А. В. Решетникова. - М. : Изд. дом "Форум" : ИНФРА-М, 1997. – 152 с.
6. Синицина О. Б. Влияние семейной среды на развитие агрессивности у детей дошкольного возраста / О. Б. Синицина // Образование и воспитание. – 2016. – №3. – С. 54-57.
7. Соломина Л. А. Влияние стиля семейного воспитания на агрессивное поведение детей / Л. А. Соломина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – №4. – С. 108-114.
8. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. / А. С. Спиваковская. – М.: ООО Апрель-Пресс. – ЗАО Эксмо-пресс. – 1999.

9. Эйдмиллер Э.Г., Юстицкис В. "Психология и психотерапия семьи" / Э.Г. Эйдмиллер, В. Юстицкис . – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008.– 672 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ О ДЕТЯХ

Аннотация: Представления родителей оказывают существенное влияние на формирование детско-родительских отношений, в свою очередь являясь источником воспитательных стратегий. В данной статье представлены теоретические аспекты изучения представлений современных родителей о детях и условиях их развития, а также результаты экспериментального исследования представлений современных родителей с разными стилями родительского воспитания.

Ключевые слова: современные родители, семья, представления, дети, стили родительского воспитания.

Abstract: Parents' visions have a significant impact on the formation of parent-child relationships, which in turn is a source of educational strategies. This article presents the theoretical aspects of studying the modern parents' views of children and their development environment as well as the results of an experimental study of the ideas of modern parents with different styles of parenting.

Keywords: modern parents, family, visions, children, parenting styles.

В развитии и становлении ребенка как полноценного члена общества родители играют важную и значимую роль. В окружении родных и близких людей, во взаимодействии с ними происходит становление его как личности, закладываются не только те качества, которые останутся с ним на протяжении всей жизни, но и основы его будущего поведения в обществе.

С первой минуты появления на свет ребенок окружен заботой родителей, направленной на создание благоприятных условий для его всестороннего развития, в семье он получает свои первые нравственные уроки, которые способствуют формированию его нравственных привычек и ценностей. В семье ребенок учится понимать, что значит «хорошо», а что «плохо», какие из нравственных качеств ценятся в обществе и уважаются, а какие, наоборот, получают осуждение. Ведь именно в дошкольном детстве закладывается доверительное отношение к людям, к окружающему миру, формируется свой стиль взаимоотношений с окружающими.

В дошкольном возрасте ребенок наиболее уязвим: и физически, и социально. Он эмоционально зависит от семьи, которая служит для него школой социального общения. Наличие благоприятной семейной атмосферы, постоянное нахождение рядом любящего и понимающего взрослого – все это залог успеха в воспитании детей, который способствует формированию полноценного члена общества, приносит положительные результаты и благотворно влияет на развитие личности ребенка. Отсутствие внимания родителей к интересам,

потребностям и чувствам ребенка, недостаток эмоционального общения негативно сказывается на формировании личности ребенка, зачастую травмируя и препятствуя его здоровому психическому развитию.

При этом достаточно много зависит от стиля взаимодействия в семье и методов семейного воспитания. Если в семье прислушиваются к мнению ребенка, внимательны к нему, стараются помочь ему в решении возникающих проблем, то у дошкольника формируется самостоятельность и ответственность за свои поступки, что является важной нормативной характеристикой. В семьях же, где осуществляется властный, диктаторский стиль семейного воспитания, поведение ребенка может измениться не в лучшую сторону: проявление агрессии, лживости, грубости в общении, что ведет к пассивности и безынициативности ребенка. По мнению Смирновой Е.О., Быковой М.В. "родительское отношения по своей природе амбивалентно, противоречиво и включает два противоположных момента: безусловный (который содержит такие компоненты, как принятие, любовь, сопереживание и т. д.) и условный (объективная оценка, контроль, направленность на воспитание определенных качеств) [4]. От методов, стилей, условий воспитания, в том числе и в семье зависит успех развития личности во всех ее проявлениях.

По мнению Колодиной А.В. при изучении механизмов функционирования семьи большую роль играет изучение конструктов, которые регулируют поведение членов семьи. К одному из таких конструктов относятся представления [2]. На сегодняшний день проблема соотношения стилей родительского воспитания и представлений родителей о детях и условиях их развития не до конца изучена и имеющиеся в настоящее время исследования, как правило, но не учитывают глубину спектра их представлений о детях и условиях их развития.

Как считают Е.А. Савина и Е.О. Смирнова, «термин “родительские представления” является чрезвычайно широким и включает целый ряд разнообразных понятий, таких как установки, ценности, восприятия ребенка и самих родителей, представления и ожидания, связанные с развитием ребенка. Родительские представления включают оценку того, что ребенок может или не может делать, знание о процессах его когнитивного и социального развития, роли родителей в жизни детей, целях обучения ребенка, предпочитаемых способах его дисциплинирования. Родительские представления оказывают большое влияние на родителей и детей, являясь источником воспитательных стратегий» [3]. Благоприятная атмосфера семьи содействует полноценному воспитанию ребенка, являясь основой для его самостоятельного развития и самореализации. Семья является важным фактором в развитии ребенка как личности.

Однако, по мнению Шипициной Л.М. в большинстве российских семей преобладают завышенные требования к детям. Для достижения целей, которые

запланировали родители, ребенок должен реализовывать ожидаемое поведение, выполнять задания и «исполнять» мечты, которые во многом основаны на имеющихся представлениях родителя о необходимом уровне развития ребенка, а не столько на всесторонней оценке задатков, способностей и возможностей ребенка, которые необходимо развивать [6].

На становление и развитие родительских представлений о личностных качествах своего ребенка, как считают Кириллов И.Л., Буянов А.А., Важнова С.А., Плеханова С.М., влияют многие факторы, такие как заинтересованность родителей в своем ребенке, типы семейного воспитания, характер эмоционального отношения родителей к ребенку и др. Если родители эмоционально отвергают своего ребенка, то их представления о нем могут быть малоразвиты и полностью не совпадать с реальным положением дел. Когда родители относятся к своему ребенку с особой жестокостью, то их представления о ребенке могут быть неадекватными, а оценка – сильно заниженной. В случае воспитания ребенка по типу повышенной моральной ответственности представления родителей о нем могут быть общими и формальными, а оценка – завышенной [1]

По мнению О.П. Степановой и Е.Ю. Шпаковской, «...существует связь между принятием-отвержением ребенка и противоречивым типом воспитания, родительским симбиотическим отношением и болезненностью ребенка, инфантилизацией ребенка и сменой образцов воспитания, недостаточностью требований и эгоцентрическим воспитанием ребенка, чрезмерными требованиями и санкциями и эмоциональным отвержением ребенка. ...родители более ориентированы на внешний социальный успех своего ребенка с меньшей ориентацией на его внутреннее благополучие» [5].

В этой связи Колодина А.В. отмечает, что у родителей с развитыми семейными представлениями сформирован образ того, как себя чувствует, что думает, как ведет себя в определенной ситуации ребенок. В семьях с «примитивными» семейными представлениями наблюдается своеобразная агнозия, то есть неспособность увидеть то, каков ребенок на самом деле, и насколько его особенности соответствуют родительским ожиданиям [2]. По ее мнению, выбор родителями стиля воспитания обусловлен множеством факторов, среди которых важное место занимает сформированный образ ребенка в представлениях родителей. [там же]

На сегодняшний день не до конца изучена проблема соотношения стилей родительского воспитания и представлений родителей о детях и условиях их развития и имеющиеся в настоящее время исследования, как правило, но не учитывают глубину и зависимость спектра представлений современных родителей о детях и условиях их развития от конкретных стилей воспитания.

Экспериментальное исследование представлений современных родителей о детях и условиях их развития осуществлялось среди матерей на базе

дошкольной образовательной организации и включало следующие этапы. На первом этапе предполагалась выявление преобладающего стиля родительского воспитания в семье на основе тест-опросника ОРО родительского отношения к детям (авторы - А.Я. Варга, В.В. Столин), второй этап исследования предусматривал использование авторской анкеты, направленной на изучение представлений родителей о детях и условиях их развития с последующим проведением сравнительного анализа соотношения стилей родительского воспитания и представлений современных родителей о детях и условиях их развития.

Анализируя полученные данные исследования детско-родительских отношений, мы получили следующее распределение испытуемых по стилям родительского воспитания – демократический стиль воспитания показали 40% матерей, воспитывающих дошкольников, авторитарный стиль - 33,3% и у 26,6% родителей соответственно выявлен попустительский стиль воспитания.

На основании анализа полученных результатов, можно предположить, что представленная выборка родителей (60 семей) не позволяет выявить какого-либо преобладающего стиля родительского воспитания и для них практически в равной степени характерны авторитарный, демократический и попустительский стили.

На втором этапе исследования проводилось изучение представлений современных родителей о их детях и условиях их развития.

Анализируя ответы родителей на вопрос авторской анкеты «Каким они видят современного ребенка?», мы можем утверждать, что больше половины из них отмечают, что современный ребенок очень подвижный и активный (60%). Отвечая на вопрос о значимости детских видов деятельности, большинство родителей (86,7%) считают, что наиболее благоприятные условия для развития ребенка обеспечивают такие его виды деятельности, как сюжетно-ролевая игра, общение со сверстниками (80%), общение со взрослыми (91,7%) и продуктивные виды деятельности (90%).

Отвечая на вопрос об условиях развития и воспитания дошкольников, 60% родителей полагают, что одним из важнейших условий успешного воспитания, развития и обучения детей является взаимодействие и взаимосвязь родителя и педагога дошкольного образования в вопросах воспитания, при этом 65% родителей считают, что основной целью детского сада являются развитие и общение детей.

По мнению большинства современных родителей (75%), общение детей со сверстниками как в детском саду, так и дома (53,3%) – одно из немаловажных условий успешного развития ребенка.

Полученные результаты показывают, что наиболее ярко выраженными качествами характера детей в представлениях современных родителей (75%)

являются любознательность и общительность, а наименее выраженными такие качества, как аккуратность и креативность (47%).

Сравнительный анализ особенностей представлений современных родителей о детях и условиях их развития в зависимости от преобладающего в семье стиля родительского воспитания показал, что родители с авторитарным стилем воспитания по сравнению с родителями (58%), имеющими попустительский и демократический стили воспитания, считают, что конструирование – как детский вид деятельности обеспечивает наиболее благоприятные условия для развития ребенка и воспитывает в детях трудолюбие и усидчивость.

В семьях с попустительским стилем воспитания, по сравнению с родителями (64,8%), использующими авторитарный и демократический стиль воспитания считают, что современный ребенок – это ребенок, который много времени проводит в «гаджетах», это современные дошкольники, которым необходимо «идти в ногу со временем», поэтому компьютер должен обязательно присутствовать в их жизни. В семьях с авторитарным стилем воспитания (47,3 %) в сравнении с количеством родителей, использующими демократический стиль, характерны утверждать, что ребенок не должен проявлять самостоятельность и инициативу, поскольку он находится под строгим контролем и опекой семьи. Кроме этого, по сравнению с родителями, имеющими попустительский стиль воспитания, в авторитарных семьях полагают (78%), что всестороннее развитие ребенка не могут обеспечить только в детском саду, поскольку изначально развитием ребенка занимаются родители и только родители могут сформировать в ребенке необходимые качества личности.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что выявленные особенности представлений родителей и знания о специфике представлений современных родителей о детях и условиях их развития в семьях с разными стилями родительского воспитания могут оказать помощь в создании условий семейной социализации у ребенка дошкольного возраста для благополучного формирования его личности и развития психики в целом. Кроме этого, полученные данные смогут быть востребованы и использованы педагогами дошкольного образования для оптимизации взаимодействия с семьями воспитанников с разными стилями детско-родительских отношений.

Список источников:

1. Кириллов И. Л., Буянов А. А., Важнова С. А., Плеханова С. М. Сравнительный анализ представлений родителей о личностных качествах дошкольников и младших школьников. Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 12. С. 153-163.
1. Колодина А.В. Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2016. №2. С. 67-77
2. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. М., 2003. 228 с

3. Смирнова Е. О., Быкова М. В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // *Вопросы психологии*. — 2000. — № 3. — С. 3—14. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=34324>.
4. Степанова О.П., Шпаковская Е.Ю. Психологический портрет современных родителей на примере русских и казахских семей [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 6. URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=25761> (дата обращения: 10.11.2019).
5. Шпицина Л.М. *Психология детей – сирот* – СПб. : СПбГУ, 2006.- 692 с.

**ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО
РУКОВОДИТЕЛЯ ВЫПУСКНОГО КЛАССА (ОБУЧАЮЩИЕСЯ С ЗПР)
И МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА 21 ВЕКА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Из Положения о Классном руководстве ГБОУ школы 561 Калининского района Санкт-Петербурга:

1. Классный руководитель – педагогический работник, на которого возложены функции классного руководителя приказом директора образовательного учреждения

2. Деятельность классного руководителя заключается в создании условий для развития личности обучающегося, его успешной социализации, а также в формировании условий для реализации систематической воспитательной работы в классе.

3. Задачами классного руководителя являются:

- Защита прав и интересов обучающихся;
- Создание условий для обеспечения нравственного и психического здоровья обучающихся, их эмоционального благополучия, формирование стремления к здоровому образу жизни;

- Создание благоприятных условий для раскрытия способностей обучающихся.

- Мотивирование обучающихся на социально значимую, творческую деятельность;

- Создание и поддержание благоприятного психологического климата в классе, развитие коммуникаций обучающихся на основе взаимного уважения;

- Реализация индивидуально-личностного подхода во взаимодействии с обучающимися, в том числе с привлечением ресурсов социальных партнеров, а также педагогических работников, обеспечивающих психолого-педагогическое, социально-психологическое и Медико- социальное сопровождение;

- Взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающегося;

- Содействие развитию инклюзивных форм образования, в том числе интересов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

4. Функции классного руководителя:

- Изучение индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и интересов обучающихся, выявление динамики их развития;

- Выявление специфики и определении динамики развития классного коллектива;

- Изучение, анализ состояния и условий воспитания каждого обучающегося, профилактика асоциального поведения, в том числе суицидального риска у обучающихся во взаимодействии с педагогами-психологами, социальными педагогами.

- Отслеживать и своевременно выявлять девиантные проявления в развитии и поведении обучающихся, осуществлять необходимую педагогическую коррекцию, информировать о данных проявлениях педагогический коллектив, сотрудников и администрацию образовательного учреждения;

- Совместно с сотрудниками образовательного учреждения осуществлять индивидуальную работу по профилактике правонарушений и иных социально опасных явлений и действий в классном коллективе;

- Оказывать помощь обучающимся в решении лично значимых проблем, участвовать в организации социальной, психологической и правовой защиты обучающихся;

Мой опыт работы с ребятами с ОВЗ составляет 8 лет. Из них 6 лет я являюсь классным руководителем. При этом стоит отметить, что так как я преподаю физику, то классное руководство мне достается, когда ребята переходят в 7,8 или 9 класс.

Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к жизни. Вместе с тем, значительная часть детей, имеющих дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

У детей с ОВЗ часто наблюдается как переоценка собственных сил и возможностей, так и их недооценка. Кроме этого, следует выделить две группы родителей, наиболее часто встречающиеся при работе с обучающимися с ОВЗ

1. Родители с завышенным уровнем ожиданий. Характеризуется повышенным уровнем требований родителей к ребенку, гиперопекой, чрезмерным контролем за учением.

2. Родители с заниженным уровнем ожиданий. Характеризуется равнодушием родителей к процессу обучения, неверием в успех ребенка, отсутствием должного контроля. Ответственность за качество образования по их мнению полностью лежит на учебном заведении.

Поэтому профориентационная работа, проводится, как правило, не только с выпускниками, но и с законными представителями обучающихся.



Чем характерен 21 век?

1. Изменение ритма и темпа жизни
2. Многополярный изменяющийся мир
3. Нормы жизни: необходимость материального благополучия, рискованность, бездушие
4. Трансформация всех сфер жизни человека
5. Рост социально-опасных условий, насилия
6. Прессинг огромного объема информации
7. Эмоциональная, психологическая, физическая напряженность
8. Увеличение числа людей с психическими и физическими отклонениями
9. Общение через интернет (часто агрессивного)

Задачи развития общества и образования

1. Обеспечение условий для самореализации человека, духовного, творческого роста
2. Новые концепции организации образования
3. Организация разновозрастного общения детей
4. Формирование культуры отношения к Интернет
5. Формирование духовных ценностей: честность, милосердие, сопереживание, справедливость, терпимость, ответственность, чувство долга.
6. Формирование человека: активного, действенного, способного к самообразованию, самореализации, самоопределению

Какие мероприятия я, как классный руководитель выпускного класса провожу для обучающихся?

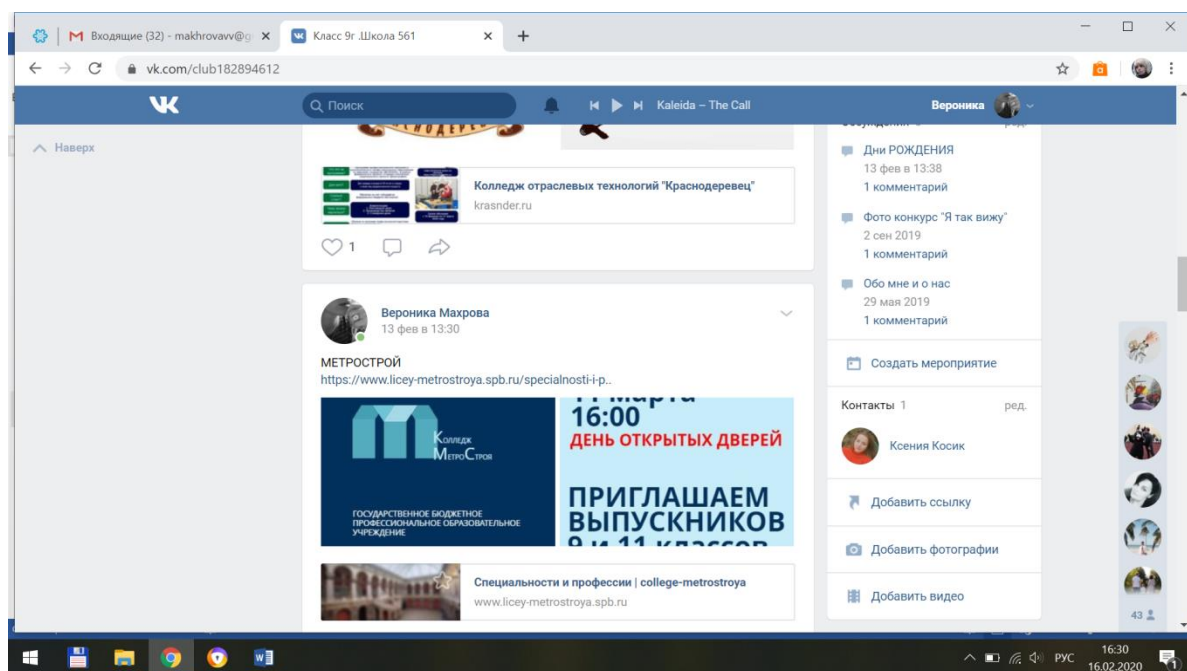
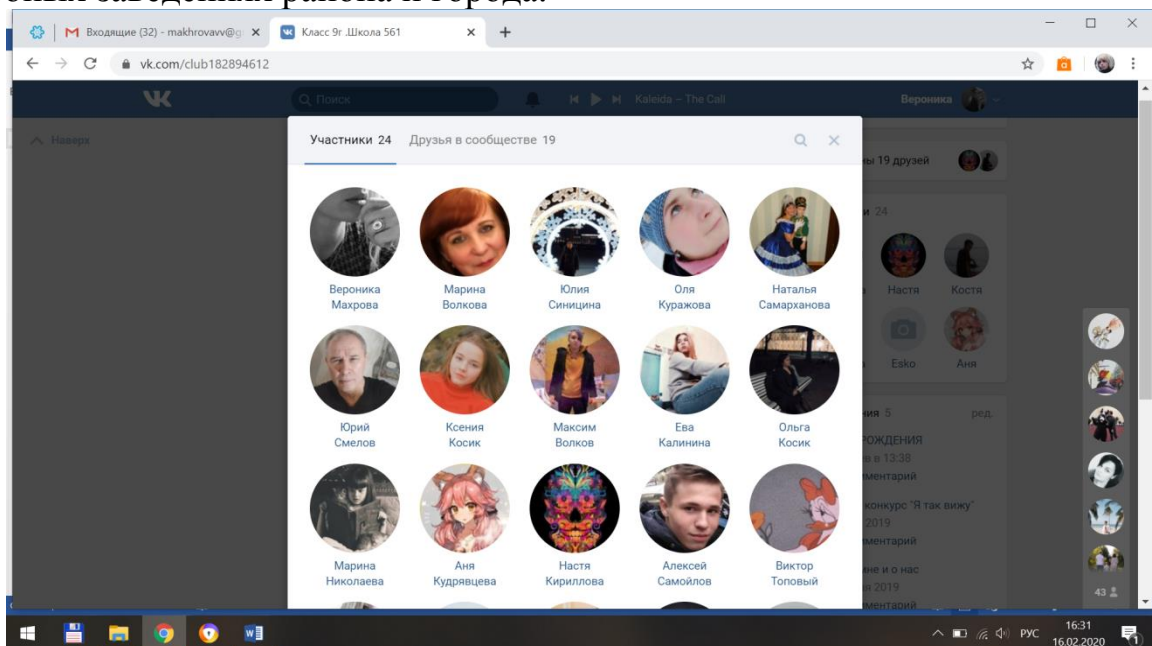
1. Тематические классные часы для всего класса.

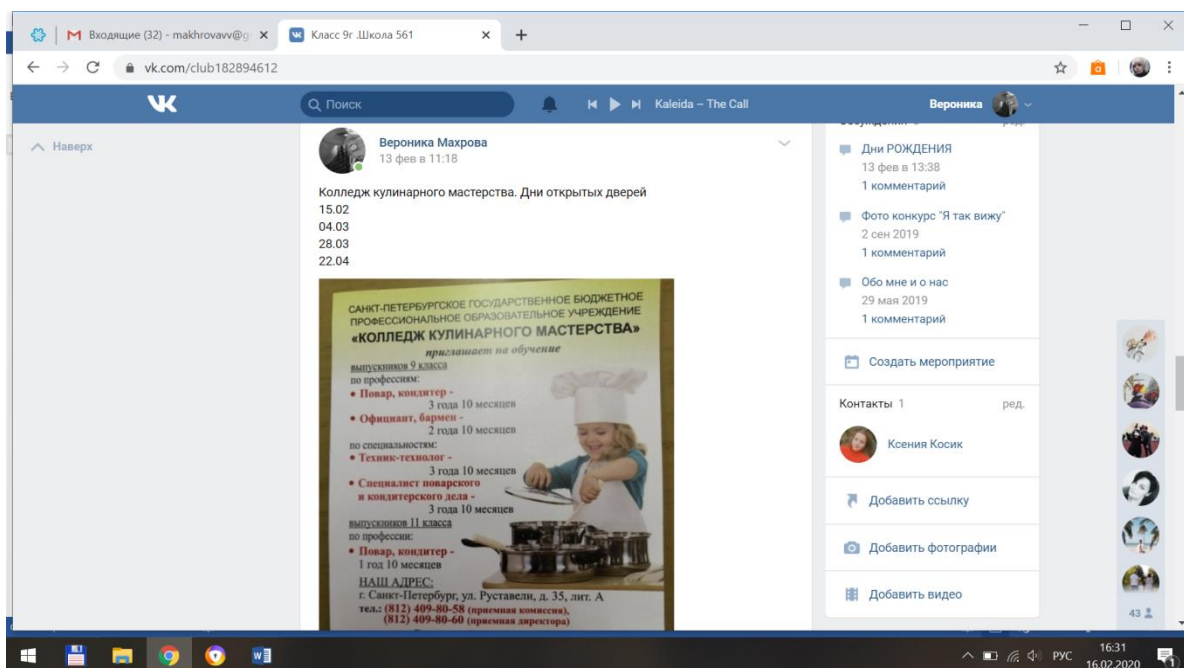
2. Профориентационные мероприятия с привлечением выпускников прошлых лет.

3. Индивидуальные беседы с учащимися (особое внимание к состоящим на ВШК и ОДН)

4. В течение всего учебного года отслеживаем динамику среднего балла каждого учащегося и анализируем вероятность поступления каждого учащегося в выбранное учебное заведение.

5. Информационная поддержка учащихся и законных представителей о учебных заведениях района и города.

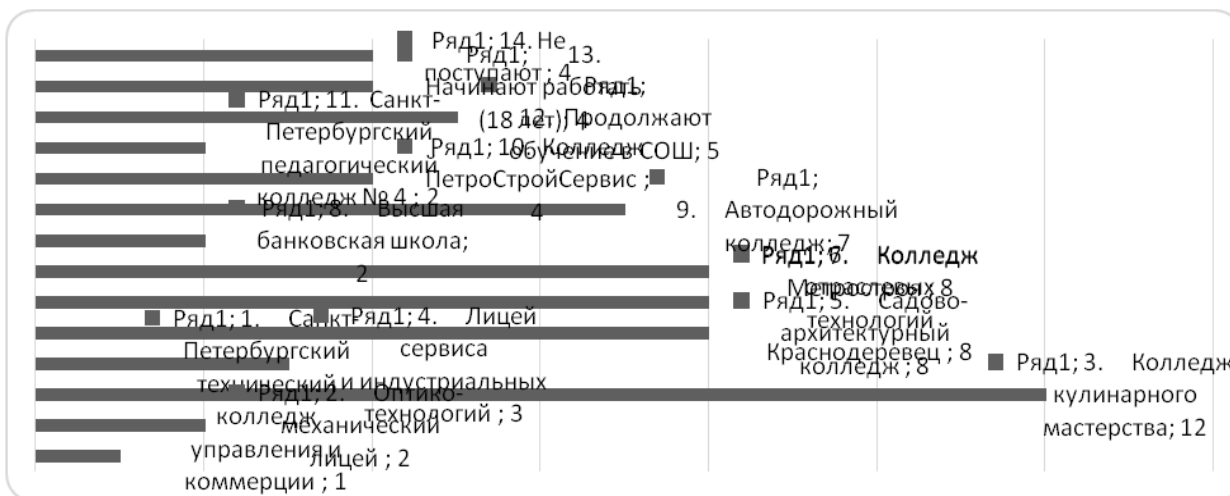




Проанализировав выпуски прошлых лет, я составила список учебных заведений, наиболее популярные у учащихся нашей школы

1. Колледж кулинарного мастерства
2. Садово-архитектурный колледж
3. Колледж отраслевых технологий Краснодеревец
4. Колледж Метростроя
5. Автодорожный колледж
6. Колледж ПетроСтройСервис
7. Санкт-Петербургский педагогический колледж № 4
8. Санкт-Петербургский технический колледж управления и коммерции
9. Оптико-механический лицей
10. Лицей сервиса и индустриальных технологий
11. Высшая банковская школ

По итогам вступительной компании ежегодно, не проходят по конкурсу или начинают трудовую деятельность около 8% обучающихся.



Не стоит забывать и от том, что по прошествии первого семестра, еще порядка 5% наших учащихся покидают учебные заведения по причине неуспеваемости и классный руководитель вновь включается в работу, чтобы помочь своему выпускнику с выбором учебного заведения для продолжения обучения.

Таким образом работа классного руководителя с детьми с ОВЗ - особая работа. Она требует аналитических, координационных, организационных навыков. Она требует гибкости, терпимости, наблюдательности.

ОТЧУЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: В статье подробно рассмотрено понятие отчуждение у школьников от образовательной деятельности. Приведены и обоснованы теоретические положения понятия образования. Выделены основные причины нежелания посещения общеобразовательных организаций школьниками, приведены возможные пути по решению данной проблемы.

Ключевые слова: отчуждение, образование, образовательная деятельность, обучающиеся, система образования.

Abstract: The article describes in detail the concept of alienation among students from educational activities. The theoretical provisions of the concept of education are given and substantiated. The main reasons for the reluctance of schoolchildren to visit educational institutions are identified, possible ways to solve this problem are given.

Key words: alienation, education, educational activities, students, education system.

В XXI веке катастрофически быстро нарастает отчуждение обучающихся от образовательной деятельности, что не может оставаться незамеченной проблемой в современном образовании. Причин для возникновения этой проблемы достаточно много, перечислим их ниже на конкретных результатах исследования.

Анализируя значение термина «образование», обращает на себя внимание то, что это процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства. Этот первый тезис определения вызывает противоречивые вопросы, так в чьих все-таки интересах человека, общества или государства? Ответ в дальнейшем определении этого понятия, где государство устанавливает образовательный уровень или так называемый ценз или стандарт.

Так как образование получают в основном в процессе обучения в учебных заведениях под руководством педагогов, то государственная монополия на образование безгранична. Однако возрастает роль и самообразования, то есть приобретение системы знаний самостоятельно, что создает конкурентную основу для образовательной деятельности.

Анализируя термин «образование», обращает на себя внимание то, что это процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства [1].

Этот первый тезис определения понятия «образование» вызывает множество противоречивых вопросов. В чьих интересах все-таки организовано

образование человека, общества или государства. Ответ на этот вопрос однозначен, так как образование в нашей стране осуществляется в интересах государства, а, следовательно, оно определяет содержание и ценз на результат в виде ОГЭ или ЕГЭ. Так как образование получают в основном в процессе обучения в учебных заведениях под руководством педагогов, то государственная монополия безгранична. Однако в последнее время возрастает роль самообразования, то есть приобретение системы знаний самостоятельно или в домашних условиях, что создает конкурентную основу для образовательной деятельности государства.

Говоря об образовательной деятельности, стоит отметить, что этот процесс непрерывен и тесно взаимосвязан с обучающимися, и оказывает на них всестороннее развитие. Таким образом, образовательная деятельность – это один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач [2]. Постоянное осуществление образовательной деятельности способствует интенсивному процессу развития у ее субъектов теоретического сознания и мышления, основными компонентами которых являются анализ, планирование, обобщение, содержательные абстракции и рефлексия. Образовательную деятельность нельзя отождествлять с теми основными процессами, как учение и освоение, которые включены, как главные элементы в игровой и трудовой деятельности, по причине того, что образовательная деятельность сознательно направлена на усвоение знаний и способов познания.

Образовательная деятельность выполняет двойную социальную функцию, с одной стороны, она является условием и средством психического развития человека, обеспечивая ему усвоение знаний и тем самым развитие специфических способностей, а, с другой стороны, является одним из основных средств включения подрастающих поколений в социальную систему общественных отношений. Важно помнить, что как и игра, образовательная деятельность – это производный, исторически выделившийся из труда вид деятельности; ее выделение связано с появлением теоретического знания. Развитие человеческого знания вызывает развитие и изменение образовательной деятельности [2].

В конце 50-х годов XX века Д.Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении образовательной деятельности и о ее значении в психическом развитии ребенка. Особенность образовательной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а ее содержание состоит в овладении обобщенными способами действия в научной сфере.

Таким образом, образовательная деятельность обладает рядом специфических особенностей и сложных структур элементов во взаимосвязи с самим обучающимся. Образовательная деятельность является целостным процессом, обеспечивающим функционирование всей образовательной среды.

Само отчуждение как процесс разделения человека и системы рассматривается достаточно длительный период времени. На рубеже XIX-XX веков в западных странах зарождается критическая педагогика [3]. Одним из основоположников становится И. Иллич со своим произведением «Освобождение от школ», в котором он выделяет четыре вида основных образовательных мифов, а именно: миф о согласованных ценностях (только обучение порождает учение); миф об измеряемых ценностях (обучение по предметам); миф об упакованных ценностях (учебные планы и рабочие программы); миф о постоянном прогрессе (образовательная пирамида как ступени прогресса) [3]. Само школьное образование уже рассматривается И. Илличем как форма нового отчуждения от образовательной деятельности участников образовательного процесса. То есть организация школьной жизни уже выступает заранее как отдельная структурная единица, в которой определены свои правила и законы, направленные на отчуждение обучающихся. Взамен действующей системы И. Иллич предлагает проект новых образовательных систем, составляющих четыре сети: служба рекомендации образовательных объектов, служба обмена навыками, служба подбора партнеров, служба рекомендации старших преподавателей [3]. Главной целью данного проекта является максимальное отделение школы от государства.

Таким образом, общество всегда интересовала проблема отчуждения как процесса разрыва связей между социальными элементами, вначале самого человека от общества, далее уже от производной его деятельности. Сам термин сложен и многогранен, так как включает в себя широкий спектр составляющих его компонентов. Отчуждение как состояние человека становится и одной из главных проблем для современности. Данное определение связано с особенностями реализации современного общества. С одной стороны, мы имеем проблему с отдалением человека от самого себя, его деятельности и осознании его окружения. Но с другой стороны, анализ данного термина показал, что это наиболее глубокий процесс, направленный на отделение человека от действующей системы. Так как если при определенных условиях человек отдаляется от образовательной деятельности, то здесь есть момент того, что от определенной позиции человек может отдалиться и от всего социального мира в целом, потеряться в социальных связях и стать аутсайдером в обществе. Особенно это важно для подрастающих поколений, не осознавая до конца важность элементов системы образования, обучающиеся могут допустить данную ошибку в своем процессе познания. Перегрузка информацией, большие объемы предоставляемого материала, несистематичность в познании, устаревшие учебные пособия, несоответствия программ образовательным стандартам, отдаленность самих педагогов из-за информационной перегрузки от образовательной деятельности, размытые границы успешного человека, низкий уровень культурного самосознания и патриотизма, непостоянные

моральные ценности, развитие социальных сетей с пропагандой свободного образа жизни от системы, компьютерные игры, способствующие формированию клипового мышления, отдаление от родителей, нестабильность в собственных интересах, склонность к антисоциальному поведению, - все это может привести к полной потере интереса ребенка к процессу обучения. А ведь во все времена образование, как процесс познавательной деятельности обучающихся, ценился и являлся одним из основных агентов социализации.

Для уточнения влияния факторов отчуждения обучающихся от образовательной деятельности в современных условиях было проведено исследование с учащимися 5-9 классов. Методологическую основу исследования составили цели, задачи, объект, предмет исследования. Целью является выявление количества обучающихся, находящихся в состоянии отчуждения от образовательной деятельности. Задачи исследования: выявление причин отчуждения от общеобразовательной деятельности; выявление степени самостоятельности выполнения обучающимися домашнего задания; определение мотивированности обучающихся в общеобразовательной деятельности. Объектом исследования является отчуждение обучающихся от общеобразовательной организации. Предметом исследования являются факторы, определяющие отношение обучающихся к образовательным учреждениям. Метод исследования – анкета.

Полученные результаты по вопросу «Почему Вы ходите в школу?» свидетельствуют о том, что большинство учащихся (80%) посещают школу из необходимости получения знаний, без которых невозможно достижение в будущем своей мечты. Кроме того 15% школьников считают, что в школе интересно общаться с друзьями. Для 5% опрошенных обучение в школе связано с желанием родителей, в чем они им отказать не могут. Обучающиеся также указывают на то, что в обществе существует такая традиция, где важно получение аттестата при успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ для поступления в Вузы, для заработка денег. Таким образом, получается, что большинство обучающихся декларируют необходимость получения новых знаний не из познавательных интересов, а удовлетворения социального запроса.

На вопрос «Выполняете ли Вы уроки дома самостоятельно?», выявлялось, насколько обучающиеся реально заинтересованы в приобретении умений и знаний. Никто из опрошенных не отметил, что выполняет домашнее задание только с помощью родителей. Среди опрошенных наиболее популярными явился ответ с использованием решебника (53%) при выполнении домашнего задания, и лишь частично, с помощью родителей (18%), полностью самостоятельно (26%). Следовательно, только последняя группа обучающихся отмечает, что стремится самостоятельно выполнить домашнее задание, а все остальные активно используют дополнительные средства в виде решебника и родителей.

Данный факт свидетельствует о том, что для большинства обучающихся характерны не стремления к получению знания, как они отмечали выше, а, наоборот, ускользнуть от этого мучительного процесса учения.

Таким образом, можно сказать, что потенциально 71% обучающихся на пути к отчуждению от образовательной деятельности, так как саботируют выполнение учебных заданий в скрытой форме в виде нежелания самостоятельного их выполнения. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос «Вы учитесь с желанием?», направленный на определение мотивированности обучающихся на образовательную деятельность. Более половины опрошенных (54%) выразили сомнение по поводу желания обучаться в школе, а 24% подтвердили желание обучаться в образовательном учреждении, 22% утвердительно ответили, что не хотят учиться и была бы их воля, они бы не ходили в школу. Как видим, приведенные данные подтверждают мотивированность обучающихся в обучении. При этом почти что 25% обучающихся уже не видит себя в системе образования. Это связано с тем, что процесс обучения не вызывает у них положительных эмоций и приводит их к угнетенному состоянию, так как они не осознают потребности в этом виде деятельности (обучении).

В связи с этим, особый интерес вызывают причины, которые побуждают обучающихся посещать учебные заведения, независимо от того, хотят они туда ходить или не хотят. Среди этих причин, можно выделить следующие: чувство ответственности, не хочу проблем с учителями за прогулы; необходимость обретения специальности; страх остаться без работы; желание получить хорошее образование и работу; желание в будущем зарабатывать много денег; воспринимаю как обязанность; заставляют родители; жизнь; выполняю лишь те предметы, которые мне интересны; желание быстрее закончить школу; по настоянию родителей; без знаний невозможно найти высокооплачиваемую работу; желание остаться дома, но характер не позволяет этого сделать; понимание, что во взрослой жизни без знаний ничего не добиться; желание постигать новые знания; страх наказания за непосещение школы; мое внутреннее желание ходить в школу; никто; не знаю, честно, не хочешь туда идти, но ноги сами несут, есть, правда, интересные уроки.

Таким образом, среди ответов, полученных от обучающихся на вопрос о причинах посещения школы можно выделить четыре группы учащихся. Первая группа указывает на необходимость получения образования для приобретения в будущем профессии. Вторая группа руководствуется меркантильным интересом, третья группа указывает на страх перед родителями и учителями, а также общественным мнением, четвертая группа выражает стремление к познанию окружающего мира.

В то же время при всем вербальном понимании обучающимися необходимости получения образования, мы сталкиваемся с истинным

положением отношения школьников к школе, когда реально посещать ее желает 25%, 42% обучающихся ходит в школу без внутреннего желания познавать окружающий мир, а только ради выполнения формальных требований родителей и школы, и 33% опрошенных не желают посещать школу вообще. При таком отношении к школе был задан дополнительный вопрос, «Кто или что Вас заставляет ходить в школу?», дополнительно выясняющий причину посещения школы. Причины посещения школы, или ее не посещения были следующие, а именно: 1 – в школе находятся мои друзья, хотелось бы поменять систему образования и расписание и иногда учиться дома; 2 – в школе общаюсь с друзьями и провожу время с пользой; 3 – школа не дает те знания, которые мне хотелось бы получить; 4 – желание устроиться на высокооплачиваемую работу; 5 – надоедает, 6 – сдать ОГЭ и ЕГЭ, 7 – ходил бы в школу по желанию, когда мне это удобно; 8 – получить образование; 9 – чтобы получить аттестат на всякий случай; 10 – учителя плохо обучают и унижают; 11 – посещение предметов, которые только интересны; 12 – если бы можно было учиться самостоятельно; 13 – я бы хотела учиться дома, так как это удобно; 14 – домашнее обучение, но из-за общения я хожу в школу; 15 – меньше домашнего задания и меньше уроков; 16 – очень много домашнего задания, из-за дополнительных занятий ничего не успеваю; 17 – не люблю некоторые предметы; 18 – много самостоятельных и контрольных работ, также вторая смена; 19 – некоторые предметы не нужны, 20 – конечно не хочется ходить в школу, но я задумываюсь о будущем и понимаю, что даже без базовых знаний в будущем никуда; 20 – лень и школа забирает мое драгоценное время; 21 – потому что я люблю забитый график в жизни, а все свободное время сидеть дома меня не устраивает, к тому же в школе интересно; 22 – усталость; 23 – так как, я считаю, что я мог бы больше отдавать времени своему любимому и полезному занятию; 24 – не вижу пользы в некоторых уроках; 25 – страх стать бомжом; 26 – мало времени, третий год учимся во вторую смену, шестидневка; 27 – нет интереса ходить в школу.

Наиболее популярными причинами посещения школы были следующие: 1 - сдать ОГЭ и ЕГЭ (60%), что свидетельствует о необходимости выполнения формальных требований, предъявляемых образовательной системой, где главное не знания, а формальные сдачи экзаменов. Это свидетельствует о не свободном выборе образовательной деятельности, не доставляющей учащимся удовлетворения в овладении культурным наследием. Вторая причина посещения школы – это коммуникативная, когда можно встретиться с друзьями, а потом провести совместно время (30%), и лишь 27% обучающихся ходит в школу за получением образования. В то же время у 43% школьников нет интереса ходить в школу, так как 29% из них считают, что те знания, которые дают, они им не интересны, так как не актуальны для них, а еще 28% школьников считают, что некоторые предметы вообще не нужны.

Таким образом, процесс отчуждения обучающихся от образовательной деятельности достаточно устойчив и характерен для четверти обучающихся. Еще половина обучающихся находится в латентном состоянии, так как ходят в школу по причине страха перед будущим или перед родителями, или потому что можно хорошо провести время с друзьями. Лишь четверть обучающихся утверждают, что ходят в школу для получения образования и поэтому учатся самостоятельно.

Следовательно, можно предположить, что 25% обучающихся имеют внутренний мотив научения и умеют это делать, так как уровень их умственного развития соответствует заявленному государством образовательному стандарту.

Половина обучающихся мотивирована на получение образования, но, вероятно, они не обладают необходимыми для этого психологическими возможностями обучаться в зоне ближайшего развития, о котором писал Л.С. Выготский.

И, наконец, есть третья часть, 25% обучающихся, которые отчуждены от образовательной деятельности из-за не способности сопротивляться формально-стандартизированному государственному подходу в образовании.

Список источников:

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - 2-е изд., стер. - М.: Academia, 2005. – С. 73.
2. Педагогический терминологический словарь / [Электронный ресурс]. - clck.ru/Jgyiv (дата обращения: 15.01.2020).
3. Степанова И.Н. Калачева Е.В. Отчуждение в образовании // Вестник Курганского государственного университета. – № 1. - 2018. – С. 85-87.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье рассматривается подход к описанию психологического портрета младшего школьника как многоуровневого комплекса индивидуально-типологических особенностей личности – стилей деятельности, ролевого поведения, ценностных установок и внутренней позиции. Исследования психологического портрета проводятся с использованием проективных методов и рисунчатых тестов, удобных для диагностики младшего школьника.

Ключевые слова: психологический портрет, стили деятельности, роли, установки, психологическая и социальная направленность личности

Abstract: the article considers an approach to describing the psychological portrait of a junior school student as a multi-level complex of individual typological features of the individual – styles of activity, role behavior, values and internal position. Psychological portrait studies are conducted using projective methods and drawing tests that are convenient for diagnosing a younger student.

Keywords: psychological portrait, activity styles, roles, attitudes, psychological and social orientation of the individual

Актуальность проблемы связана с решением задач адаптации первоклассника к школе, а в общем смысле адаптации личности к жизнедеятельности. Адаптация личности к жизнедеятельности начинается с раннего возраста, тогда, когда ребенок пытается осознать свою индивидуальную позицию, свои реакции в новых условиях, свое поведение среди большого количества себе подобных учащихся [4]. Для этого необходимо обеспечить и осуществить психологическую поддержку школьника при вхождении его в новую форму деятельности – учебную деятельность.

Учение, по мнению Д.Б.Эльконина, является ведущей деятельностью для младших школьников (7-11 лет). При этом он говорил о том, что это вынужденный период, в который вступают дети, так как с этого момента возможно самостоятельное учение или под руководством педагога. К сожалению, педагоги воспринимают эту идею учения как ведущей деятельности слишком буквально, не понимая, что он имел ввиду. В действительности же большинство детей этого возраста продолжают находиться в состоянии игры. Тем более, что современные технические средства им позволяют это делать гораздо успешнее, чем то, во что их пытаются включить родители и учителя. Как показали наши исследования по изучению обучающихся с 1-го по 9-й класс, 75 % учащихся включаются и продолжают по нарастающей играть в компьютере и других гаджетах или технических устройствах. Появившиеся в настоящее время все совершенствующиеся технические средства стали

мощнейшим конкурентом по включению детей в учебную деятельность. Следовательно, миф об учении как ведущей деятельности все больше приобретает проблемный характер.

Увеличение времени, проводимого за компьютером или телефоном, в которых представлено большое количество разнообразных игр, не способствует интенсивному развитию мышления, как это предполагалось ранее. Считалось, что в этом возрасте происходит быстрый переход от конкретно-образного к словесно-логическому мышлению. Однако наши исследования показали, что большинство студентов психологических факультетов (63%) имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления и только для 22% характерен высокий уровень словесно-логического мышления. Может быть, это связано с тем, что на психологические факультеты приходят студенты с наглядно-образным способом мышления. Тем не менее, их будущая профессиональная деятельность требует развития словесно-логического мышления. Следовательно, можно предположить, что затянувшиеся игры детей в младшем школьном и среднем возрасте не способствуют быстрому переходу от конкретно-образного мышления к словесно-логическому. Этому можно найти подтверждение в общероссийской тенденции, заключающейся в том, что студенты все чаще выбирают гуманитарные специальности, не требующие высокого уровня развития словесно-логического мышления. Хотя на самом деле гуманитарные профессии также нуждаются в специалистах с высоко развитым словесно-логическим мышлением.

Развитие мышления интенсивно начинается в младшем школьном возрасте. Его развитию способствует учебная деятельность, которая последовательно предъявляет требования ко всем остальным психическим процессам, без которых не могут формироваться мышление и речь. Здесь на первом этапе при овладении новыми знаниями учащийся вынужден концентрировать внимание, но не у всех способности концентрации внимания в равной степени развиты. Уже на этом этапе отдельные обучающиеся теряют способность к успешной адаптации в учебной деятельности. Многим удается компенсировать недостатки концентрации внимания за счет хорошо развитой способности к восприятию, что связано с развитием зрительных, слуховых, тактильных и других анализаторов. Можно считать, что восприятие — это та способность к обучению, от которой зависит дальнейшая успешность в овладении знаниями. В тоже время, как показали наши исследования, только у 25 % обучающихся хорошо развиты все анализаторы. Остальные 75% активно могут использовать лишь от 1-го до 2-х анализаторов. Следовательно, возможности восприятия не могут компенсировать у всех обучающихся недостатки концентрации внимания.

Начальная школа совершает большие усилия в переходе от произвольного к произвольному восприятию, что позволяет более

целенаправленно осваивать ту учебную информацию, которая требует осмысленного понимания. Но современная школа требует, чтобы дети не только понимали, но и запоминали получаемую информацию на всю жизнь. На самом деле, школьные учителя и министерство образования заблуждаются в том, что мозг способен всю получаемую учащимися информацию хранить в долговременной памяти. Уже в конце 19 века Г.Эббингауз [7] доказал, что через час после окончания учебного занятия в памяти остается меньше 50% информации, а через месяц и далее сохраняется в памяти лишь 20% информации от всего объема. Следует отметить, что современная школа предъявляет самые высокие требования к развитию памяти, так как только учащиеся с развитыми разными видами памяти могут учиться на хорошо и отлично. Конечно, хорошая память является питанием для развития мышления, но мышление, в свою очередь, не строится только на получаемой информации. Возникает еще одна трудность, связанная с возможностью адаптации учащихся к учебной деятельности. Это более широкий спектр оперирования понятиями, в которых могут рождаться новые креативные ранее не существующие понятия. Поэтому не случайно талантливые и творческие люди меньше всего зависят от уровня развития памяти. Тем более, что в настоящее время с развитием изучения мозга изменяется представление о развитии и функционировании памяти.

В связи с этим, при создании психологического портрета младшего школьника учителю необходимо изучать развитие всей когнитивной сферы обучающихся с помощью школьного психолога. Это позволит педагогу осуществлять личностно-ориентированный подход в процессе обучения, а не декларировать его в своих учебных планах.

Для построения психологического портрета младшего школьника важно не только показать развитие у него когнитивной сферы и в целом проявление интеллектуальных способностей, от которых зависит успех адаптации к учебной деятельности, но и показать насколько личностные, волевые и нравственные качества у него сформированы, так как от них зависит система взаимоотношения с педагогом и сверстниками.

Как показывает практика, взаимоотношения учителя и ученика складываются по-разному в зависимости от индивидуальных особенностей учителя и обучающихся. Все противоречия начинаются в сфере взаимодействия, где требования учителя не совпадают с возможностями учащихся в силу консервативности ранее приобретенных дошкольниками навыков и умений, а также способа мыслительной деятельности, и, самое главное, отношения учащихся к деятельности и поведению учителя. Недовольство учителя неспособностями учащегося быстро и успешно выполнять учебные действия приводит его к раздражению, что не может не побуждать учащегося к неадекватному поведению. Складывающиеся конфликтные отношения учителя

с отдельными учащимися не способствуют формированию установки на обучение. В этот период у обучающихся появляется внутренняя позиция по отношению к учебной деятельности. Она чаще всего отрицательная.

Следует особо обратить внимание на то, что дошкольный период развития у ребенка характеризуется интенсивным участием родителей и дошкольных учреждений в развитии поискового рефлекса вначале, затем познавательного инстинкта, а в последующем познавательной установки.

Дети не рождаются для обучения, – это социум формирует потребность у человека в духовном развитии. Эта потребность не является ведущей среди тех основных потребностей, которые появляются вместе с рождением ребенка.

В младших классах, как считает Божович Л.И., начинается активное осознание себя, так как дети вступают впервые в целенаправленную систему взаимодействий, где формируются человеческие отношения. Появление внутренней позиции у ребенка обнажает кризис 7 лет, так как рождается социальное «Я» ученика. [1].

По мнению Л.С.Выготского формирующиеся системы отношений в социальной группе способствуют переживаниям. [2] Переживания приводят к возникновению аффективного комплекса – либо неполноценности, заниженной самооценки, либо чувства собственной значимости, компетентности. Чувство значимости своей компетентности, по мнению Э. Эриксона, является ключевым в формировании саморазвивающейся полноценной личности.

В связи с вышеотмеченным, известно, что с поступлением ребенка в школу устанавливается новая социальная ситуация развития. Центром социальной ситуации развития становится учитель. Ребенок чувствует себя включенным в новый социальный институт – школу. И учитель выступает как носитель социальных образцов. Учитель является авторитетом для ребенка, и ребенок верит всему, чему его учат. Доверчивая исполнительность помогает повышению восприимчивости к учению.

Однако, не следует забывать, что это идеальная модель работы учителя. На самом деле, следует помнить и о проблемах взаимоотношений учителя с учащимися, отмеченными выше.

Независимо от того, насколько компьютерные технологии со своими игровыми программами захватили умы обучающихся, превращая их в геймеров и игрозависимых, игровая мотивация все-таки постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений. Между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для него.

В сфере общения происходит приспособление себя к новой жизненной ситуации, развивается рефлексия, идентификация с другими, ориентация на нравственные качества. Это помогает развивать позитивные формы общения.

Таким образом, можно говорить об интенсивном развитии всех

психических функций младшего школьника и о появлении его личностной позиции. Его высокая включенность в учебную жизнь, мотивация, целостность сознания обеспечивают ему адекватную саморегуляцию и при необходимости компенсацию. Но это при условии конструктивной и позитивной окружающей среды, продуктивных стилей и способов учебной деятельности, а также адекватных культурных представлений, позитивных установок и социальных позиций, а также учета индивидуальных особенностей ребенка.

В этой трактовке вопроса адаптации ребенка к школе целесообразным является изучение индивидуальных особенностей его развития, а именно стиля деятельности, личностной направленности, стратегии личностного творчества, ролевого поведения, смыслового содержания установок и направленности сознания, что позволит проанализировать особенности ребенка и спроектировать его траекторию развития.

Выделенный нами индивидуальные характеристики школьников позволяют создать психологический портрет. Для создания такого психологического портрета личности необходимо использовать типологический и системный подходы.

С этой целью были сконструирован пакет диагностических методик, который опирался на структурные компоненты личности, предложенные К.К.Платоновым. Для изучения этих структурных компонентов личности, составляющих психологический портрет младшего школьника, использовались типологии:

- типология К. Юнга,
- функциональная типология, предложенная А.В.Либиным,
- типология творческих типов по методике "Пиктограмма",
- методика изучения социально-психологического типа личности В.М.Миниярова [3]
- методика изучения социальной направленности личности
- типологический ряд адаптивных установок по опроснику[6].

Сконструированный пакет методик позволяет наглядно представить психологический портрет младшего школьника через: "Свободный рисунок", "Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур", "Пиктограмма" [5] и графики характерологических свойств личности.

Была проведена экспериментальная работа по изучению психологического портрета первоклассников. В эксперименте приняли участие 25 школьников 7 лет. Диагностика проводилась по шкале из 35-ти показателей, включая показатели по рисунчатым тестам, опроснику "Адаптивные установки", успешности обучения, объема памяти и маркеры пола, возраста.

Затем был проведен анализ данных. Проведенные исследования позволили:

- получить картину личностного развития и адаптации

- выявить социальную направленность у обучающихся
- обосновать необходимость формирования адаптивных установок
- определить комплекс тематических занятий, направленных на формирование позитивной установки на обучение.

Было выявлено, что первоклассники обладают своими внутренними позициями:

- высокой Самооценкой,
- Верят в свои возможности,
- готовы в случае требований что-то Изменять в себе,
- готовы не Смиряться с непредвиденными ситуациями.

Тем не менее, были выявлены негативные стороны в развитии младших школьников:

- в развитии мышления доминирует Нормативное, стереотипическое, шаблонное мышление и в меньшей степени присутствует креативное Метафорическое мышление,
- появились страхи и опасения, которые вынуждают ребенка напрягаться и чрезмерно Контролировать ситуацию.

Одним из рекомендованных направлений дальнейших психологических занятий должны быть коррекционные занятия с психологом по детским страхам и ранним неврозам. Также рекомендуются групповые занятия с родителями и обсуждение темы «Риск»

Основная задача занятий – дать новые способы творческой ориентации в действительности и развития метафорического мышления.

Рекомендуется с младшими школьниками провести коррекционные и формирующие занятия, обеспечивающие более конструктивные и открытые взаимодействия с учителем и окружающими детьми в присутствии родителей. При этом целесообразно использовать коррекционные программы для учителя и родителей В.М. Миниярова [3].

Реализация данных требований возможна при взаимодействии всех субъектов образовательной деятельности. Это позволяет:

- актуализировать индивидуальные позиции всех участников образовательного процесса,
- осознать смысл собственных мотивов,
- способствовать организации совместной деятельности,
- помочь раскрытию основных законов построения психологического взаимодействия между субъектами образовательной деятельности,
- каждому участнику образовательной деятельности нести персональную ответственность за свои действия.

Таким образом, модель построения психологического портрета личности младшего школьника, учитывающая индивидуально-типологические особенности личности позволяет дать рекомендации к дальнейшим занятиям.

Список источников:

1. Божович Л.И. Некоторые проблемы формирования личности школьника и пути их изучения. // *Вопросы психологии.* – 1956. - N5.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* / Под ред. Давыдова В.В.– М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 536с.
3. Минияров В.М. *Диагностика и коррекция характерологических свойств личности* – Самара: Корпорация “Федоров”, 1997. - 119с.
4. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. *Психология адаптации личности.* – СПб, 2006. – 479с.
5. Романова Е.С., Усанова О.Н., Потемкина О.Ф. *Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии.* – М.: Дидакт, 1990. - 210с.
6. Сазонова С.Д. *Изучение компетентности социальной адаптивности и гражданского творчества обучающихся.* - М.: ГБОУ МЦ ЗОУО ДОгМ, 2012. – 41 с.
7. Эббингауз Г. *«Психология».* – СПб. 1912.

ВОСПИТАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЧЕСТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматривается проблема плагиата, которая стала особенно острой в условиях цифровизации образования, доступности Интернет-ресурсов. Раскрываются ключевые причины, способствующие возникновению у современных учащихся исследовательской недобросовестности уже в период обучения в средней общеобразовательной школе, и предлагаются возможные пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: честность, плагиат, школьники, цифровизация образования.

Abstract. The problem of plagiarism, which has become especially acute in the context of digitalization in education, Internet resources availability, is considered. The main reasons that contribute to the emergence of modern students' academic dishonesty during the period of studying at secondary school are disclosed, and possible solutions to this problem are proposed.

Keywords: honesty, plagiarism, schoolchildren, digitalization of education.

С раннего возраста ребенку внушается представление о том, что красть, лгать, обманывать нельзя, что это зло, за которым следует наказание. Если обнаруживается склонность к этому, взрослые всячески стараются ее искоренить. Однако далеко не каждый применяет эти понятия к случаям, когда человек берет чужую работу – целиком или какую-то часть, – и выдает ее за свою, ставит под ней свое имя. Такое присваивание себе результатов чужого труда называется плагиат, и он стал особенно распространен в условиях цифровизации, доступности Интернет-ресурсов. В настоящее время плагиат можно назвать серьезной проблемой сфер образования, науки, искусства. И начинается она обычно задолго до того, как человек приступает к написанию курсовой работы или, тем более, вступает на поприще профессиональной творческой деятельности. Рассмотрим данную проблему в контексте средней общеобразовательной школы: что способствует ее возникновению и каким образом можно это предотвратить.

В настоящее время существует множество определений понятия «информатизация образования» [1]; наиболее общим и в то же время точным нам представляется понимание его как «процесса подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества» [4, с. 125]. Важной частью такой подготовки является развитие умения грамотно работать с информацией, в том числе использовать ее при проведении собственного исследования: находить нужные источники, анализировать их, использовать как базу для своей дальнейшей работы, при этом правильно оформлять цитаты и

ссылки. Все это необходимо современному подростку, который, согласно образовательным стандартам, уже с начальной школы должен обучаться проведению самостоятельной проектно-исследовательской деятельности, также являющейся неотъемлемой частью программ основного и среднего (полного) общего образования [6].

Однако зачастую обучение в школе не только не способствует, но даже препятствует формированию у подростков «ключевых компетентностей», необходимых для осуществления такой деятельности. И одна из главных причин этого – господство на уроках информационно-перцептивных методов обучения, когда школьники привыкают к тому, что их главная задача состоит в усвоении и воспроизведении знания, которое дается им в готовом виде [3]. Как следствие, ученики остаются интеллектуально пассивными, не умеют аналитически осмысливать релевантные источники, проводить и описывать собственное исследование, пусть даже небольшое. При подготовке большей части «творческих» домашних заданий они находят и скачивают в Интернете нужный материал, иногда вносят в него минимальные изменения и представляют его на уроке как результат собственной работы. Если в дополнение к этому учащийся сможет грамотно пересказать необходимую информацию, его труд будет поощрен высокой оценкой.

В менее выигрышном положении может оказаться ученик, который решит, например, самостоятельно подготовить презентацию: скорее всего, она получится более слабой, менее эффективной и не вызовет такого одобрения педагога, который обычно – в силу занятости и других причин – не проверяет работы на плагиат. Некоторые учителя даже косвенно поощряют учащихся идти в этом направлении, оправдывая плагиат тем, что школьники не имеют достаточных навыков и опыта, чтобы выполнить исследование самостоятельно. Так постепенно подростки приучаются к тому, что можно безнаказанно пользоваться результатами чужого труда и выдавать их за свои.

Та же ситуация нередко возникает при подготовке научно-исследовательского проекта на конкурс или конференцию для школьников. Хотя под руководством научного руководителя (педагога) учащийся обычно старается провести обзор литературы, правильно оформить цитаты, в работах участников конкурса можно встретить прямой плагиат. Даже при описании результатов собственных эмпирических исследований школьники порой дословно (без ссылок) приводят выводы из чужих статей. Подобный адаптивный способ обращения с информацией свидетельствует о непонимании базовых принципов научного исследования и этики ученого. Пересказывая параграф учебника, школьник не претендует на авторство текста; посылая же проект на конкурс, уже подписывает его как автор.

Для решения рассмотренных проблем необходимо прежде всего повышение уровня взаимодействия на уроках между учителем и учащимися,

которые должны быть не объектами педагогического воздействия, а субъектами творческого процесса, направленного на открытие и уяснение истины [2]. Особенно это актуально при работе с учащимися среднего и старшего подросткового возраста, для которых общение *со значимыми другими* выходит на первый план, а учебная деятельность уже перестает быть ведущей, становясь субъективным средством своего личностного, познавательного, социального развития [5]. Распространенное в образовательной практике нацеливание подростков на запоминание и воспроизведение сообщаемой им информации блокирует процесс понимания, препятствует креативности, отчуждает учащегося от учебно-воспитательного процесса и от самого себя. Конечно, творческий, смыслооткрывающий и смыслообразующий способ коммуникации может показаться учителю сложным, требующим значительных затрат времени и сил, однако именно он может принести настоящие плоды в долгосрочной перспективе.

Далее, требуется планомерное обучение всем этапам учебно-исследовательской и проектной деятельности, а не стихийное поверхностное знакомство с ними. Педагогу следует поддерживать старания учащегося формулировать свои мысли, выражать и обосновывать устно и письменно свое мнение, пусть даже сначала не очень умело. Компилирование чужих фраз, гладко выраженных текстов является проявлением не только недобросовестного поведения, но также неуверенности подростка и в себе как в исследователе, и в учителе как в человеке, готовом одобрить и должным образом оценить творческую оригинальность. В погоне за быстрыми результатами и хорошей оценкой школьник попадает в ловушку: он уже боится писать серьезные работы «от себя», становится зависимым от разнообразных информационных источников, убеждается в неспособности к самостоятельному исследованию. Поэтому учителю так важно поощрять не тех, кто ловко списал/скопировал, а тех, кто идет по более тернистому, но честному пути. Следовательно, проблема должна решаться комплексно: педагогу следует учиться быть настоящим творческим руководителем для учащихся, а подросткам – учиться самостоятельности и принятию на себя ответственности за свой труд.

Помочь выявить недобросовестное поведение могут специальные информационные средства и программы. Многие педагоги не решаются их использовать, полагая, что для этого требуются сложные дополнительные компетенции. Родители тоже часто не придают плагиату значения, не понимают, зачем тратить на его выявление время и силы. Для устранения таких проблем и вопросов было бы полезно в школе организовать для учителей и родителей обучающие семинары и просветительские беседы.

Также считаем необходимым ввести в учебный процесс занятия, посвященные изучению с подростками основ научной этики. Неотъемлемой

частью этих занятий должно стать подробное рассмотрение того, что такое плагиат, почему он недопустим, какие существуют типы академической нечестности и методы борьбы с ними. Так, будущим абитуриентам полезно узнать, что в некоторых высших учебных заведениях студенческий плагиат карается особенно строго, вплоть до отчисления. При этом учащиеся должны не просто формально познакомиться с тем, как правильно цитировать, ссылаться на чужие работы, с законом о защите авторских прав, а понять, в чем заключается стоящий за всеми этими правилами и законами духовно-нравственный смысл.

Отрочество можно назвать сензитивным периодом для воспитания исследовательской честности, поскольку взгляды, ценности, нравственные представления находятся у подростка в стадии активного формирования. Однако если педагог оставит данную проблему без внимания, подросток вряд ли сам над ней задумается, и у него может закрепиться легкое, неререфлективное отношение к интеллектуальному воровству. Чтобы не допустить этого, в процессе обсуждения основ научной этики необходимо выйти на глубокие и важные для подростка проблемы, касающиеся *смысла*. Значимым могло бы стать обсуждение евангельской максимы: «Какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит?» (Мф. 16: 27). Также уместно обратиться к вопросу, поставленному работой Э. Фромма «Иметь или быть?». Благодаря заострению внимания на этой проблематике подростки начинают осознавать, *что* человек приобретает, а *что* теряет, когда ворует (в том числе чужой текст).

Таким образом, уже со школьной скамьи у подростков будет формироваться уважительное отношение к другим людям и результатам их интеллектуальной деятельности, развиваться желание, готовность и умение проводить самостоятельные исследования на доступном им уровне. Но главная задача педагога – способствовать тому, чтобы исследовательская честность подрастающего поколения опиралась на ценностно-смысловую сферу, основывалась не на страхе человека быть уличенным и наказанным, а на желании идти по истинному пути.

Список литературы

1. Алексеенко В.В. Педагогическая деятельность в условиях информатизации образования // *Гуманитарные исследования*. 2016. № 4. С. 72–74.
2. Миронова К.В. Психодидактические основы организации эффективного взаимодействия на уроках изучения лирики // *Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход»* / Под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательство «Перо», 2019. С. 188-191.
3. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.
4. Педагогическая информатика: Учебное пособие / Под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 125
5. Психология подростка / Под общ. ред. А.А. Реана. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgos.ru> (дата обращения: 17.02.2020).

РАЗРАБОТКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С УГРОЗОЙ НЕВЫНАШИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ НА РАННИХ СРОКАХ.

Аннотация: Исследовались стратегии совладания женщин с угрозой невынашивания беременности на ранних сроках. Преобладающая копинг-стратегия «Самоконтроль» оказалась неэффективной. Это связано с преодолением негативных переживаний за счёт намеренного сдерживания эмоций, высокого контроля поведения, терпения неблагоприятия, что ведёт к возникновению более тяжёлой стадии угрозы невынашивания беременности (УНБ). Применение программы психологического сопровождения значительно повысило показатели психосоматического состояния, улучшило клинические показатели состояния, сохранило беременность.

Ключевые слова: угроза невынашивания беременности, стратегии совладания, программа психологического сопровождения.

Abstract: Pregnant women`s coping strategies are studied in the situation of miscarriage threat in the early stages. The dominant coping strategy «Self-monitoring» is proved to be ineffective. This is due to overcoming the negative feelings through deliberate containment of emotions, high behavioral control, patient distress, and lead to a more severe stage of the threat of miscarriage. A special psychological support program is significantly enhanced psychosomatic status, improved clinical markers and preserved the pregnancy.

Keywords: threat of miscarriage, coping-strategies, the psychological support program.

Материнство – это важнейшая, значимая часть жизни женщины, во многом определяющая ее психологическое благополучие. Поэтому возникает необходимость обеспечить протекание этих процессов наиболее благоприятными для ребенка и матери. Угроза прерывания беременности – одна из актуальных проблем медицины и психологии.

Угроза прерывания беременности – одна из актуальных проблем медицины и психологии. Каждая пятая беременность (по данным Всемирной организации здоровья 15–20%) прерывается самопроизвольным выкидышем или преждевременными родами. Невынашивание беременности – многофакторная патология, в возникновении которой имеют значение экстрагенитальные, эндокринные, гинекологические факторы. Ряд исследователей подчёркивают большое значение социальных и психоэмоциональных факторов [1,2,3,4,5,6,7,8]. Процент невынашивания беременности остаётся неизменным: 15% – 20%.

Цель исследования - разработка психолого-педагогического сопровождения беременных женщин с угрозой невынашивания беременности на ранних сроках.

Первым шагом в создании модели психолого-педагогического сопровождения женщин с УНБ на ранних сроках является разработка диагностической программы, позволяющей выявить проблемы дезадаптации. Вторым шагом будет создание ППС женщин с УНБ на ранних сроках.

Для исследования было значимым выявление несформированности адаптационных механизмов, поскольку это ведёт к невротическим или психосоматическим формам совладания со стрессовыми ситуациями и проявляется в нарушениях течения беременности. Рождение ребенка можно рассматривать как фактор ситуации адаптации. При нарушении развития ребенка его появление становится дополнительным стрессовым фактором ситуации адаптации.

Материалы исследования: Исследование проводилось на базе Ярославского областного перинатального центра. В исследовании принимали участие 27 женщин с диагнозом «угроза невынашивания беременности на ранних сроках» (УНБ). У всех исследуемых женщин беременность желанная. Группы формировались по принципу готовности и желанию к психологической работе, что определялось путём опроса. Экспериментальная группа 18 женщин, контрольная группа 9 женщин. С экспериментальной группой проводилась психологическая работа с целью коррекции выявленных психологических факторов угрозы прерывания беременности. В контрольной группе такая работа не проводилась. В обеих группах проводилось медикаментозное лечение по поводу УНБ.

Методы и методики исследования. Диагностические: авторская анкета, клиническое интервью, анализ выписок из истории болезни, методика Р. Лазаруса и С. Фолкман для изучения стратегий совладания, метод цветовых выборов М. Люшера, методика «Самочувствие, активность, настроение» (САН). Коррекционные: дыхательная релаксационная гимнастика, медитация с цветом, арт-терапия, коррекция мотивации на рождение ребёнка, психокоррекционная работа с выявленными причинами стресса. Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью компьютерной программы «Statistika 6.0», включающей в себя анализ достоверности различий с помощью U-критерия Манна-Уитни и T-критерия Вилкоксона, корреляционный анализ – коэффициент корреляции R-Спирмена.

Результаты исследования: У всех женщин в обеих группах было выявлено наличие стресса. Проведён теоретический анализ значения психологических факторов в возникновении УНБ на ранних сроках. Выявлены ведущие факторы в возникновении УНБ на ранних сроках:

1. *Социально-психологические факторы:* конфликт на работе, непонимание близких людей, конфликт с отцом ребёнка, незащищённый тыл – неустроенная семейная жизнь, страх выкидыша, страх родов. Стрессором является само состояние возникновение УНБ на ранних сроках.

2. Рассмотрены *акушерские факторы* с точки зрения их стрессогенного действия: возраст старше 30 лет, наличие в анамнезе выкидышей, наличие УНБ до исследования во время этой беременности.

Корреляционный анализ показал, что у беременных с УНБ на ранних сроках обнаружена отрицательная корреляционная связь взаимопонимания с отцом ребёнка и не оформленными отношениями. Если брак не оформлен, то меньше взаимопонимание с отцом ребёнка и это может вести к психологической травме и как следствие – это состояние может отрицательно сказаться на течении беременности. Если не оформлен брак, то женщина испытывает страх родов уже на ранних сроках и это может усугублять течение УНБ ($R=-0,59$, $p < 0,01$). Замужние женщины наоборот, не испытывают страха перед родами ($R=0,45$, $p < 0,05$). И чаще рожают ребёнка ради самого ребёнка ($R=0,45$, $p < 0,05$). А женщины, состоящие в гражданском браке, испытывают страх перед родами ($R=0,7$, $p < 0,001$).

Возраст положительно коррелирует с наличием УНБ до исследования ($R=0,57$, $p < 0,01$). Это значит, что с возрастом увеличивается вероятность патологического течения беременности, т.к. наличие УНБ до исследования свидетельствует о повышении степени отягощённости течения беременности

Если у женщины в анамнезе были нормальные роды, то она меньше испытывает страх потерять ребёнка ($R= - 0,45$, $p < 0,05$). И если в анамнезе были нормальные роды и были выкидыши, то страх потерять ребёнка возрастает ($R=0,43$, $p < 0,05$). У женщин, имеющих в анамнезе выкидыши, возрастает отягощённость акушерского анамнеза ($R=0,41$, $p < 0,05$). В случае, когда есть в анамнезе роды и выкидыши, рождает ребёнка ради ребёнка женщина реже ($R= - 0,5$, $p < 0,05$). Так как ребёнок уже есть и велик страх выкидыша, это снижает мотивацию рождения ребёнка ради ребёнка. Чаще в таких случаях женщина решается рожать ради других целей.

Если это первая беременность, то женщина чаще рождает ребёнка ради него самого ($R=0,41$, $p < 0,05$).

Страх выкидыша возрастает с ростом отягощённости акушерского анамнеза ($R=0,68$, $p < 0,01$). Наличие УНБ до исследования во время этой же беременности повышается при повышении отягощённости акушерского анамнеза ($R=0,38$, $p < 0,05$).

Положительная корреляция между наличием Угрозы выкидыша во время этого исследования и сохранностью беременности в экспериментальной группы. ($R=0,38$, $p < 0,05$). Также положительная корреляция выявлена между наличием сохранности и наличием психологических травм. ($R=0,38$, $p < 0,05$). Это

означает, что, если женщина имеет в анамнезе психологическую травму, то она чаще обращается за психологической помощью и чаще в таких случаях беременность сохраняется. В этих случаях есть тенденция на уровне значимости ($R=0,4$, $p < 0,05$).

Таким образом, существует зависимость между степенью отягощённости акушерского анамнеза и характером протекания настоящей беременности и социально-психологическими факторами. Психологические травмы в период предшествующий возникновению УНБ, не защищённость в социальном плане (отсутствие «надёжного тыла» - гражданский брак), возраст старше 30 лет, наличие во время этой беременности до исследования УНБ, страх выкидыша, наличие в анамнезе выкидыша находятся в положительной корреляционной связи с наличием УНБ на ранних сроках. Повышение этих показателей сопровождается повышением наличия УНБ. И наоборот, снижаются показатели УНБ если женщина замужем, если выносила и родила здорового ребёнка.

Психологические травмы и наличие УНБ до исследования (отягощённое течение беременности) наиболее подвержены коррекции при применении психологической помощи и помощь оказывается наиболее эффективна.

Определены копинг-механизмы у женщин с УНБ, связанные с принятием или отрицанием принятия психологической помощи. Также оказалось, что ведущие копинг-механизмы у женщин с УНБ на ранних сроках являются механизмами, усугубляющими течение УНБ.

Выраженная у беременных копинг-стратегия «Принятие ответственности» связана со страхом выкидыша. Женщины с преобладанием этой стратегии более ответственно подходят к вынашиванию беременности и при возникновении неблагоприятного течения беременности больше переживают за исход беременности ($R=0,38$). У таких женщин реже возникают повторные УНБ ($R= - 0,44$), что связано с ответственным подходом к вынашиванию беременности. У женщин со стратегией «Избегание» реже в анамнезе присутствуют нормальные роды ($R= - 0,49$). Женщины со стратегией «Положительная переоценка» чаще обращаются за помощью к психологам ($R=0,46$). Выявлены преобладающие копинг-стратегии и особенности их проявления при УНБ на ранних сроках: «Положительная переоценка» и «Самоконтроль». В обычной ситуации эти стратегии оказываются эффективными, но в ситуации угрозы УНБ они работают против нее, т.к. состояние беременности – это состояние, где на первый план выходят чувства и телесные ощущения. Разрешение стрессовых ситуаций с помощью этих копинг-механизмов в состоянии беременности **могут быть не эффективными**. Стратегия «Самоконтроль» основана на том, что негативное переживание преодолевается за счёт намеренного подавления эмоций. При этом может наблюдаться стремление скрыть от окружающих свои переживания, связанные с проблемой. Это ведёт к тому, что женщина с УНБ,

находящаяся в состоянии дистресса, не может вывести свои переживания на уровень чувств, выразить их в слове, разрешить возникшую проблему. Переживания остаются «внутри», и состояние дистресса усугубляется. Важно понять, что стратегия «Самоконтроль» предполагает стремление скрыть от окружающих свои переживания, поэтому женщина с УНБ не обратится *сама* за помощью к психологу. Женщины с ведущей стратегией «Самоконтроль» чаще оказываются подверженными возникновению УНБ второй стадии, более опасной для сохранения беременности. Это может быть связано с тем, что женщины с такой стратегией предпочитают сдерживать свои чувства, терпеть и не обращаются за медицинской помощью сразу при появлении первых тревожных симптомов, что приводит к развитию УНБ более тяжёлой формы. Но в то же время, если таким женщинам предложить психологическую помощь, то они охотнее идут на контакт с психологом.

Отмечена положительная корреляционная связь у женщин между копинг-механизмов Конфронтацией и Бегством, Дистанцированием, Поиск социальной поддержки. У женщин с преимущественной стратегией Конфронтации, повышается также стремление избегать трудностей, дистанцироваться от них, искать социальную поддержку в условии беременности и при наличии неблагоприятных ситуаций. Такое сочетание не эффективно в разрешении стрессогенных ситуаций.

Дистанцирование положительно связано с наличием в анамнезе родов и выкидышей ($R=0,62$), что говорит о том, что при потере в прошлом ребёнка, женщина прибегает чаще к стратегии Дистанцирования. Хотя при этом, у них чаще сохраняется беременность при обращении за психологической помощью.

Самоконтроль чаще встречается у женщин в гражданском браке. ($R=0,41$). И чаще такие женщины выбирают обратиться за психологической помощью в случае необходимости ($R=0,52$). Это может быть связано с тем, что такие женщины ищут решение проблемы и понимают, что решением может стать помощь психолога. У таких женщин чаще сохраняется беременность с помощью психолога ($R=0,52$), то есть они лучше принимают психологическую помощь. При этом у женщин с преобладанием стратегии Самоконтроль, чаще возникает УНБ второй стадии ($R=0,49$), когда уже начинается отслойка плаценты и реже 1-я стадия ($R= - 0,43$), более лёгкая. Это может быть связано с тем, что женщины с такой стратегией предпочитают сдерживать свои чувства, терпеть, что приводит к развитию УНБ более тяжёлой формы.

Принятие ответственности связано со страхом выкидыша. Женщины с преобладанием этой стратегии более ответственно подходят к вынашиванию беременности и поэтому при возникновении неблагоприятного течения беременности больше переживают за исход беременности ($R=0,38$), хотя сила связи не высока. У таких женщин реже возникают повторные УНБ ($R= - 0,44$), что связано с ответственным подходом к вынашиванию беременности.

У женщин со стратегией Бегство реже в анамнезе нормальные Роды . ($R = 0,49$). Значит, для нормально протекающих родов эта стратегия может быть мало эффективна. Наоборот, приводит к неблагоприятному течению беременности и родов. Избегание решения проблем во время беременности снижает возможность нормальных родов.

Женщины со стратегией Положительная переоценка чаще обращаются за помощью к психологам. ($R = 0,46$)

При оказании психологической помощи важно знать, что во время беременности, особенно в состоянии возникшей УНБ, нельзя погружать женщину в работу с ситуацией выкидыша в анамнезе. Это может растревожить женщину и привести к ухудшению психического состояния, что может быть опасно и привести к усугублению течения УНБ и к потере ребёнка. Поэтому, если беременность сохранить всё же не удаётся, то оказывать психологическую помощь нужно сразу, тут же в отделении, до и после операции чистки. Или, что менее желательно, в промежутке времени до новой беременности. Во время беременности психологу нужно быть осторожным, понимая, что работая с прошлыми родами или прорабатывая предстоящие роды, можно спровоцировать угрозу преждевременных родов. Такую работу лучше проводить до 28 недели беременности.

Таким образом, на основе проведённого анализа полученных данных мы можем сделать выводы:

1. Существует зависимость между степенью отягощённости акушерского анамнеза, характером протекания беременности и социально-психологическими факторами. Психологические травмы в период предшествующий возникновению УНБ, не защищённость в социальном плане (отсутствие «надёжного тыла» - гражданский брак), возраст старше 30 лет, наличие УНБ во время этой беременности до исследования, страх выкидыша, наличие в анамнезе выкидыша, значимо чаще встречаются у женщин с УНБ на ранних сроках. Повышение этих показателей сопровождается повышением наличия УНБ на ранних сроках. Реже возникает УНБ на ранних сроках, если женщина замужем и если до наступившей беременности выносила и родила здорового ребёнка.

3. Более эффективна психологическая помощь (выявлена значимо положительная корреляционная связь) с отягощённым течением беременности (наличие УНБ до исследования) и при наличии психологических травм.

4. Преобладающие копинг-механизмы когнитивной сферы во время беременности в сочетании со сдержанностью оказываются не эффективными и могут способствовать возникновению УНБ на ранних сроках. Это стратегии когнитивной сферы: Самоконтроль, Положительная переоценка.

5. Женщины со стратегией Самоконтроль чаще подвержены возникновению УНБ второй стадии (более опасной), реже у них возникает 1

стадия (более легкая). Это связано с особенностями этой стратегии преодолевать негативные переживания в связи с проблемой за счёт намеренного подавления и сдерживания эмоций, высоким контролем поведения, выраженностью стремления скрывать свои переживания, терпеть неблагоприятие. Это ведёт к возникновению более тяжёлой стадии УНБ.

6. Женщины со стратегией Самоконтроль больше привержены к обращению за психологической помощью, и эта помощь у них более эффективна в сохранении беременности.

Программа психологического сопровождения беременной женщины с УНБ на ранних сроках состоит из двух частей:

1 часть: Всем женщинам в экспериментальной группе проводилась одновременно с проведением диагностики оперативная помощь в совладании с состоянием повышенной тревожности, вызванной воздействием стрессогенных факторов. Применялись методы: дыхательная релаксирующая гимнастика, цветомедитация и арт-терапия.

2 часть: работа с мотивацией и причиной стресса, выявленной с помощью анкеты, клинического интервью, теста на совладание со стрессом. Работа строилась на выявлении причины стресса через устранение ее или через изменение отношения женщины к ней, если устранить причину не получалось.

Работа с мотивацией. При возникновении УНБ на ранних сроках очень важна работа с мотивацией. В этот период женщина ещё не адаптировалась к новой роли, не чувствует присутствие «ребёнка в себе»; этот период характеризуется одновременным сосуществованием нескольких противоположных мотивов и сложными взаимоотношениями между ними — антагонистическими, что ведёт к состоянию конфликта. Во время психологической помощи важно помочь женщине мотивировать себя на рождение ребёнка, разобраться в движущих мотивах. Нужная мотивация на сохранение беременности создаёт мощный стимул в совладании с трудной ситуацией УНБ на ранних сроках.

Работа с причинами стресса. Психодиагностическая программа позволила выявить причины стресса, понять, почему женщина не смогла успешно адаптироваться к состоянию беременности при воздействии стрессогенных факторов. Создавались условия, при которых женщина окажется способной взглянуть на свои жизненные трудности со стороны, осознать неконструктивность способов поведения, найти адекватные действия, позволяющие получить новый эмоциональный и личностный опыт. Работа строилась строго индивидуально в виде клинической беседы.

Полученные результаты. В экспериментальной группе у всех 18 женщин беременность сохранилась. В контрольной группе из 9 женщин беременность сохранена у 7 женщин. Выявлены значимые различия в экспериментальной и контрольной группах по показателю сохранности беременности ($p = 0,047$). В

экспериментальной группе повышение показателей «Активность» и «Настроение» значимо выше, чем в контрольной, т.е. значимо повысились психосоматические показатели. Клинические показатели также улучшились; значимо увеличился показатель сохранности беременности.

Таким образом, можно сделать вывод, что представленная нами программа может быть использована для психолого-педагогического сопровождения женщин с УНБ на ранних сроках в гинекологическом стационаре для женщин, находящихся в острой стадии угрозы невынашивания беременности. Так как в результате её применения значимо повышаются психосоматические показатели, зафиксированные с помощью методики САН и улучшились клинические показатели: у женщин, прошедших нашу программу, значимо увеличился показатель сохранности беременности.

Выводы

1. Беременность можно рассматривать как состояние адаптации к кризисной ситуации, так в этот период жизни есть необходимость приспособления к коренным образом изменяющимся условиям существования.. Обычно организм женщины успешно справляется с этой ситуацией. Но успешность совладания с кризисной ситуацией определяется способом переживания стрессовой ситуации и стратегии адаптации к ней, которые зависят от личностных особенностей женщины. И если эти способы переживания и стратегия адаптации оказываются дезадаптивными, то тогда возможно развитие состояние дезадаптации – дистресса.

2. Если в этот период присоединится воздействие стрессовых факторов, то это усугубит ситуацию и состояние женщины с большей вероятностью перейдёт в стадию дистресса. В условии беременности дистресс может привести к угрозе невынашивания беременности. Таким образом, в основе механизма нарушения адаптации во время беременности лежит воздействие стресса. Личностные особенности женщины в этой ситуации определяют способ переживания стрессовой ситуации и стратегию совладания с ней.

3. Состояние стресса явление психосоматическое. Под воздействием стрессора возникают изменения психического и физиологического состояния. Это механизм защиты организма от разрушающего влияния стрессоров. Обычно организм справляется с воздействием стрессоров. Но возможно возникновение феномена перехода стресса в дистресс, развивается дезадапционный синдром. Возникновение дистресса происходит при истощении адаптивной энергии организма. Её истощение происходит при длительном воздействии стрессора (при условии хронического стресса во время беременности) или при сильном разовом воздействии (при условии острого стресса). На физиологическом уровне развиваются процессы истощения адаптации и как следствие, ослабевает «удерживающая плод система».

4. Комплекс нейрогуморальных реакций, которые обеспечивают защиту организма от повреждающего действия стрессоров, в случае беременности и при условии возникновения дистресса, может оказаться механизмом запускающим возникновение состояние УНБ. Таким образом, состояние УНБ мы можем рассматривать как состояние дистресса.

5. Выявив основные источники острого и хронического стресса, копинг-стратегии у беременных женщин с УНБ на ранних сроках с помощью программы экспресс-диагностики, мы можем с помощью разработанной нами программы психологической помощи, способствовать сохранению беременности при условии уже возникшей УНБ.

Список источников:

1. Абрамченко, В. В. Перинатальная психология: Теория, методология, опыт / В.В. Абрамченко, Н.П. Коваленко. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. 348 с.
2. Акушерство / Под. ред. В.И. Бодяжиной, К.Н. Жмакина, А.П. Кирющенко. 4-е изд., перераб. и доп. Курск: ГУИПП «Курск», 1998 г., 496 с.: ил.
3. Бизина, О.А. Психопрофилактика осложнений беременности на основе концепции позитивной психотерапии / О.А. Бизина и др. Веб-страница. URL: <http://www.myword.ru> (дата обращения 15.03.2015).
4. Близнюк, Е.А. Невынашивание беременности: Учеб. пособие / Е.А. Близнюк, С.Г. Зражевская. Благовещенск, 2007. 123 с.
5. Ветчанина, Е. Г. Психологические состояния беременных женщин в условиях острого и хронического стресса и особенности их психокоррекции: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Е.Г. Ветчанина. Томск, 2003. 191 с.
6. Егорова, Ж.В. Применение дыхательных упражнений в дородовой подготовке / Ж.В. Егорова, И.А. Рощина // Перинатальная психология и медицина. (профилактика, психокоррекция, психотерапия нервно-психических расстройств): Сб. науч. работ по материалам II-й Международной конференции под ред. И.В. Добрякова. СПб., 2003. С. 54 - 55.
7. Наричын Н.Н. Будущей маме: Беременность. О психологических причинах выкидыша / Н.Н. Наричын URL: <http://www.naritsyn.ru> (дата обращения 10.03.2015)
8. Хломов К.Д. Влияние психоэмоциональных и индивидуально-характерологических особенностей на течение беременности у женщин с угрозой прерывания / К.Д. Хломов К.Д., С.Н. Ениколопов // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 148-153.

Моисеева Е. Ю. Новикова Л. Ю. Онуфриева В. В.
**ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И РИСКА
ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ
ПОДРОСТКОВ**

Аннотация. Статья посвящена установлению риска возникновения компьютерной зависимости подростков, обусловленной характером детско-родительских отношений в семье. В процессе исследования было установлено, что дисгармоничные отношения в семье являются одним из факторов развития компьютерной зависимости.

Ключевые слова: Семья, детско-родительские отношения, подростки, компьютерная зависимость.

Annotation: The article is devoted to the establishment of the risk of computer addiction of teenagers due to the nature of the child - parental relations in the family. In the course of the research it was established that disharmonious relations in the family are one of the factors of computer addiction development.

Key words: family, child-parent relations, teenagers, computer addiction.

Все изменения, которые происходят в обществе, находят своё отражение в семье. Именно семья выполняет важнейшие социальные функции, и в свою очередь влияет на общественное развитие. В семье живут люди, которые трудятся в различных сферах производства, культуры, науки и т.д., в семье растут и воспитываются дети. Обществу очень важно то, каким образом будет воспитываться подрастающее поколение в семье.

Проблемы семьи и семейных отношений рассматривали такие авторы как: Л.Я. Гозман, А.Я. Варга, А.И. Захаров, М.Г. Мацковский, И.М. Марковская, А.Г. Харчев, Г.Т. Хоментаскас, Е.С. Шеффер, Е.И. Шлягина, Э.Г. Эйдемиллер и другие. Обобщая точки зрения специалистов можно утверждать, что главной воспитательной функцией семьи является формирование личности подростков, развитие способностей и интересов, передача подросткам взрослыми членами семьи социального опыта, формирование нравственной сферы, выработка правил и способов поведения, воспитание культурных навыков.

В условиях современного общества стремительно развиваются компьютерные технологии, неся в себе как положительные тенденции, так и отрицательные. Одной из современных проблем в мире, и в нашей стране, является компьютерная зависимость подростков. Одной из причин, по которым подростки «зависают» в виртуальном мире является отсутствие или недостаток общения и теплых эмоциональных отношений в семье, когда подростку не уделяют времени, не интересуются его мыслями и чувствами.

В настоящее время основное внимание исследователей сосредоточено на поисках причин компьютерной зависимости (Ю.В. Фомичев, А.Г. Шмелев),

факторов личностной предрасположенности к игровой компьютерной зависимости (М. Коул, Ю.В. Староверова, К. Янг, А.В.Худяков и другие), а также психологических последствий компьютерной зависимости подростков (Г.М. Авилов, О.Н. Арестова, И.В. Бурлаков, А.Е. Войскунский, М.С. Иванов и другие).

Сравнительный анализ детско-родительских отношений и процессов развития компьютерной зависимости проводился в работах Акопова Г.Л., Бубеева Ю.А., Романова А.И., Соткина В.С. и других. Исследований, в которых бы раскрывались механизмы воздействия детско-родительских отношений на развитие компьютерной зависимости подростков явно недостаточно [1,2,3].

Эмпирическое исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и риска возникновения компьютерной зависимости подростков проводилось в общеобразовательной школе, в нем приняли участие 112 школьников, в возрасте 14-15 лет, их них 58 девушек и 54 юноши и их родители. Для достижения цели исследования применялись методики: тест Интернет-зависимости К. Янг (модификация А. Кулакова); методика И.М.Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок».

Исследование компьютерной зависимости подростков осуществлялось тестом Интернет-зависимости К. Янг. На основании полученных показателей подростки распределялись по трем группам в соответствии со степенью развития компьютерной зависимости: группа «пользователей»; группа «ламеров»; группа «геймеров».

Группа «пользователей» (28%), подростки у которых компьютерной зависимости не обнаружено. Использование компьютера носит скорее ситуативный, нежели систематический характер. Устойчивая потребность в использовании компьютера не сформирована, процесс игры не является значимой ценностью для подростков.

Группа «ламеров» (42%), подростки склонны к компьютерной зависимости, есть стремление к использованию компьютера, которое опосредовано потребностями бегства от реальности и принятия иной социальной роли.

Группа «геймеров» (30%), подростки с компьютерной зависимостью, для которых характерны значительные изменения в ценностно-смысловой сфере личности, изменения самосознания и самооценки. Стремление к использованию компьютера вытесняет реальный мир, характер отношений с компьютером принимает все более интимные, эмоциональные черты, создавая иллюзию комфорта и стабильности. Необходимость в компьютере возрастает, становится непреодолимой и конкурирует с потребностью в отдыхе и живом общении.

Исследование детско-родительских отношений подростков и их родителей осуществлялось методикой «Взаимодействие родитель-ребенок»

И.М.Марковской. Обобщенные результаты для каждой из групп подростков представлены на рисунках 1, 2, 3.

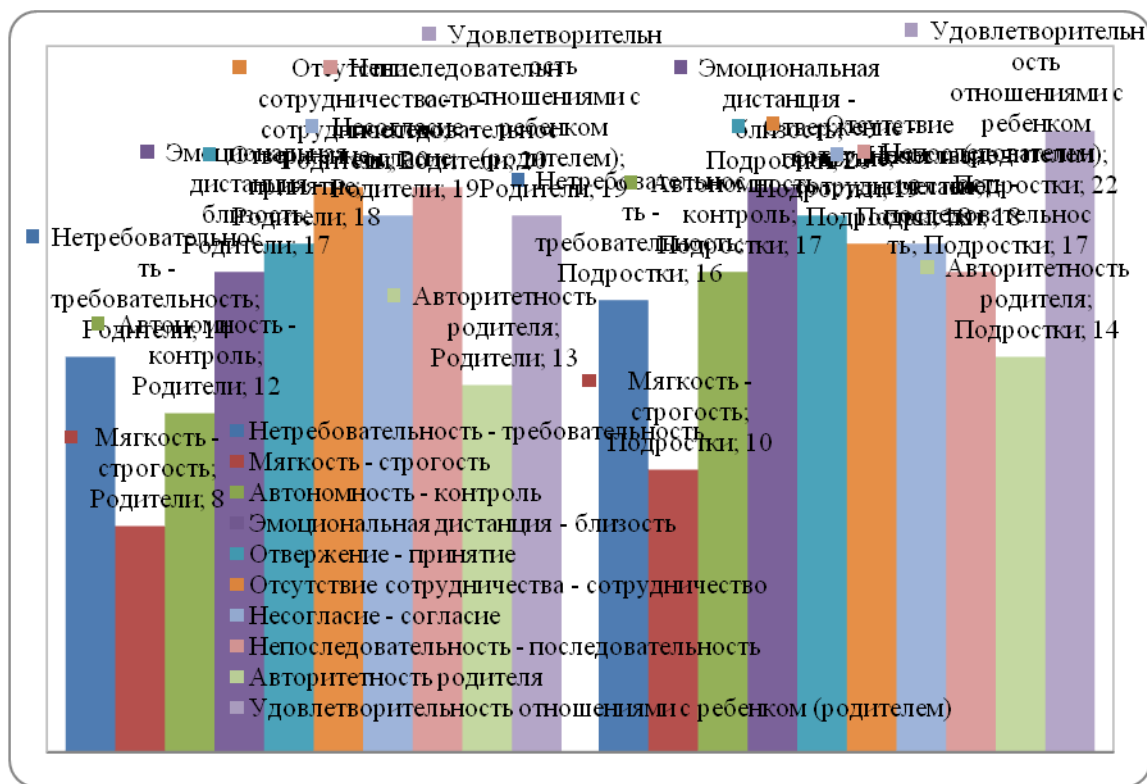


Рис.1 Показатели детско-родительских отношений в группе «пользователей» по методике И.М.Марковской

Полученные значения параметров детско-родительских отношений в группе «пользователей» (рисунок 1) позволяют отметить, что в отношениях подростков этой группы и их родителей существуют следующие отношения: родители ожидают от подростка ответственности, они требовательны к подросткам; в отношениях и системе предъявляемых требований существует стабильность; осуществляя контроль, родители предоставляют подростку самому отвечать за свои поступки, поддерживают стремление принимать собственные решения в важные моменты своей жизни.

С изменением эмоциональных отношений и принятием индивидуальности подростка изменяется удовлетворенность отношениями в целом. Наличие совместных с подростком видов деятельности, в которых проявляется партнерское отношение и учитываются его права, говорит о позитивном отношении к подростку, о наличии интереса к его делам и уважении к его мнению.

Для подростков требовательность и контроль, последовательность в воспитательных воздействиях и авторитетность родителей имеет не столь сильное значение для восприятия отношений с родителями. Удовлетворенность детско-родительскими отношениями, определяется подростком ощущением

доверие к себе, уверенностью в том, что его понимают, принимают таким, как есть, что его отношения с родителями эмоционально близки.

Следовательно, для группы «пользователи» удовлетворенность детско-родительскими отношениями подростков и их родителей находится на высоком уровне, т.е. между родителями и подростками развиваются гармоничные детско-родительские отношения.

Показатели детско-родительских отношений в группе «ламеров» приведены на рисунке 2.

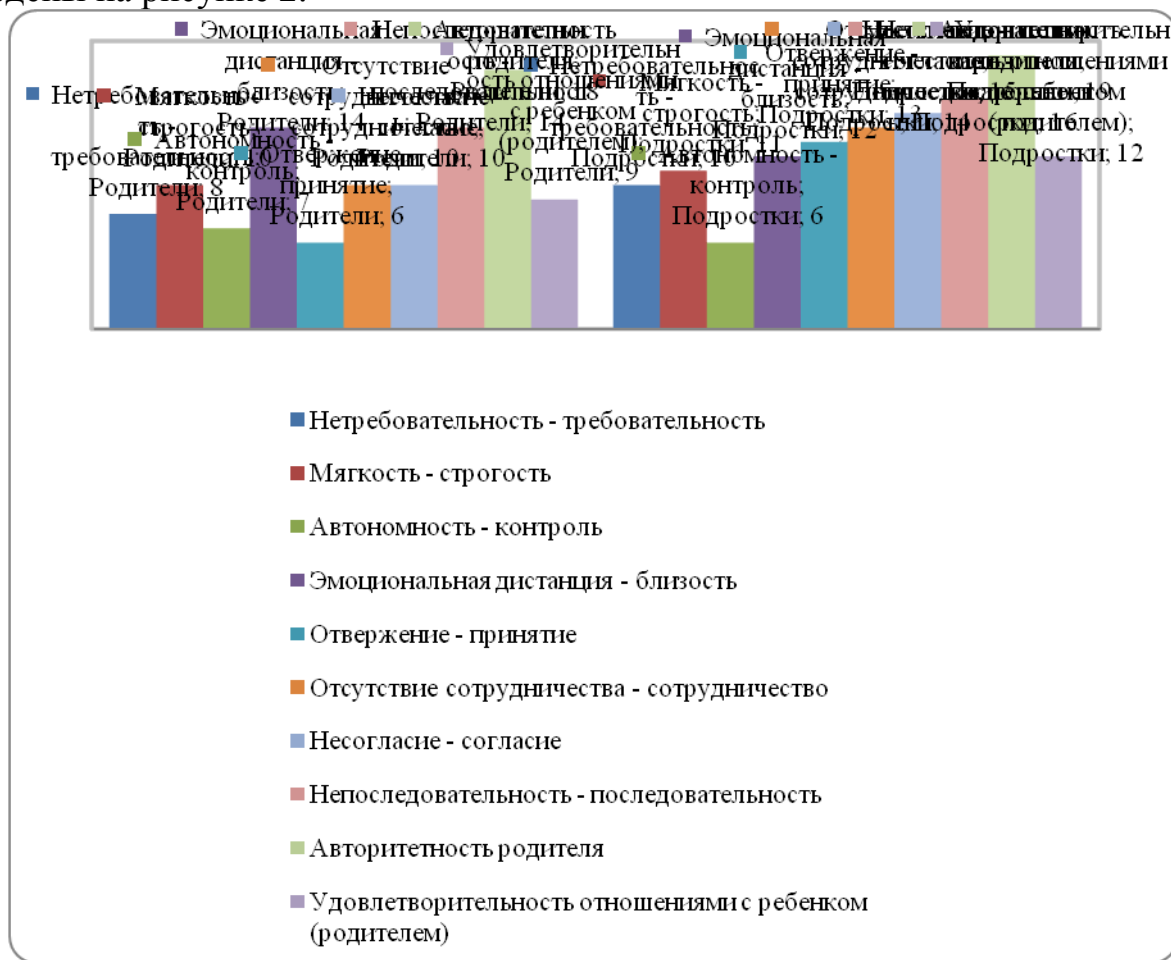


Рис.2 .Показатели детско-родительских отношений в группе «ламеров» по методике И.М.Марковской

Полученные значения параметров детско-родительских отношений в группе «ламеров» (рисунок 2) позволяют отметить, что родители не требовательны к подростку, контроль за подростком осуществляется от случая к случаю, а то и вообще отсутствует, подросток в большинстве случаев предоставлен сам себе, при этом наблюдается дистантность в отношениях, доверительность в отношениях между родителями и подростками отсутствует, со стороны родителей имеется безразличие к личности и поведению подростка.

Подростки относятся к родителям и поступают также: проявляют равнодушие по отношению к родителям, дистанцируются во всем от родителей.

Следовательно, отсутствие равенства в отношениях родителя и подростка, нестабильность отношения и системы предъявляемых ему требований, эмоциональная отстраненность приводит к нарушению детско-родительских отношений, удовлетворенность которыми у подростков и их родителей находится на низком уровне.

Показатели детско-родительских отношений в группе «геймеров» приведены на рисунке 3.

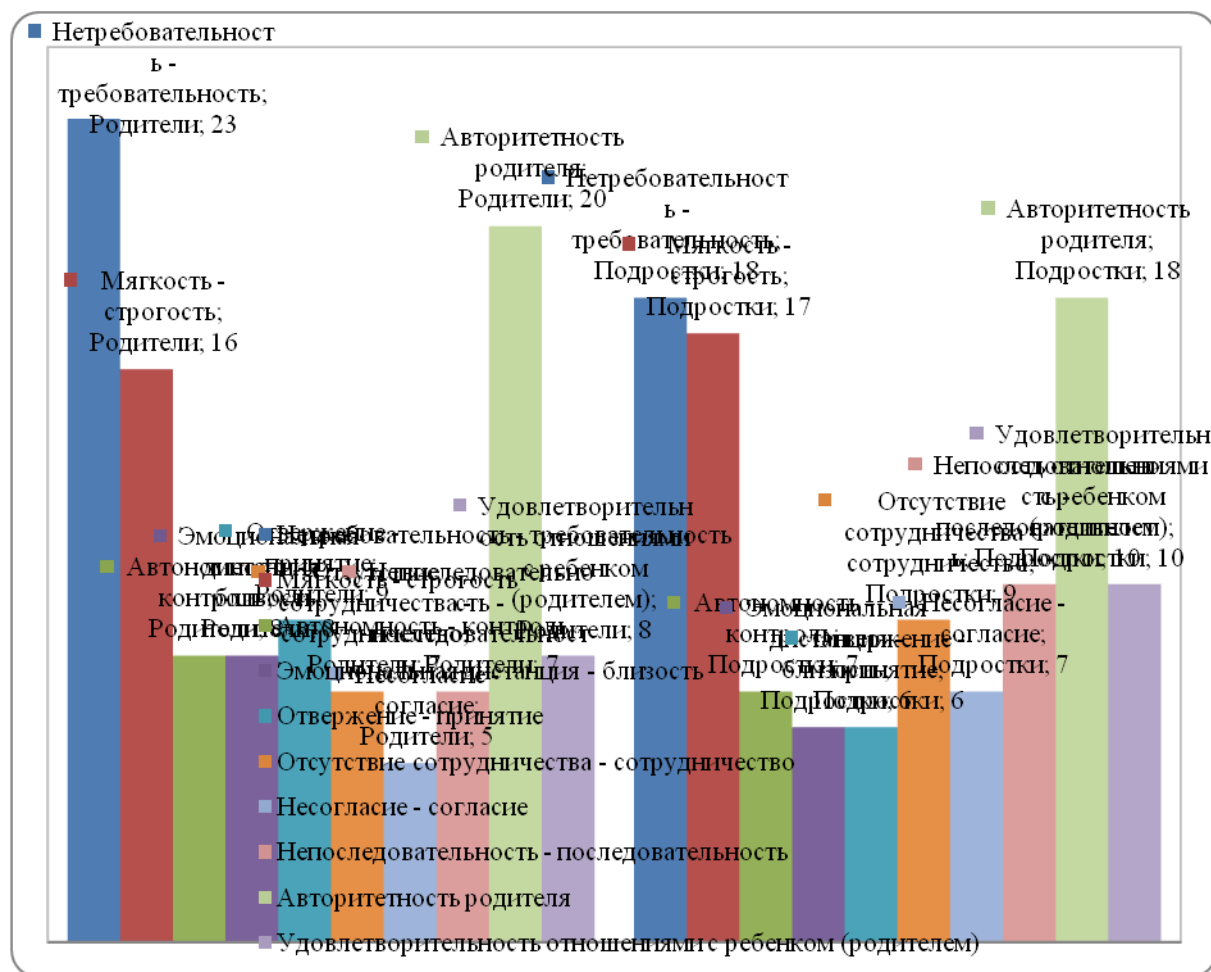


Рис. 3. Показатели детско-родительских отношений в группе «геймеров» по методике И.М.Марковской

Полученные значения параметров детско-родительских отношений в группе «геймеров» (рисунок 3) позволяют отметить, что родители очень требовательны подростку, ожидая от него высокого уровня ответственности, за не выполнение каких-либо поручений проявляют жестокость по отношению к

подростку. Имеется ярко выраженное контролирующее поведение родителя, которое может проявляться в чрезмерной опеке, стремлении принимать за него решения, предупреждать малейшие трудности в его жизни. При этом наблюдается дистантность в отношениях, непринятие личностных качеств и поведенческих проявлений подростка, отсутствие равенства и партнерства в отношениях родителя и подростка, нестабильность отношения к нему и системы предъявляемых ему требований.

Подростки к родителям в процессе взаимодействия относятся и поступают также: предъявляют к родителям высокие требования и ответственность за выполнение желаний подростка, при этом подростки стремятся дистанцироваться от них, проявляя безразличие и стремясь к вседозволенности с их стороны, непринятие личностных качеств и поведенческих проявлений подростка приводит к отстраненным отношениям.

Следовательно, отсутствие равенства и партнерства в отношениях родителей и подростков, нестабильность системы предъявляемых ему требований приводит к нарушению детско-родительских отношений, удовлетворенность которыми, у подростков и их родителей находится на низком уровне.

В группах «геймеров» и «ламеров» наблюдается нарушение детско-родительских отношений, а в группе «пользователей» между родителями и подростками развиваются более гармоничные детско-родительские отношения, это свидетельствует, что возникновение компьютерной зависимости у подростков определяется особенностями детско-родительских отношений в их семьях.

Достоверность различий в показателях детско-родительских отношений оценивалась по U-критерию Манна-Уитни. Значимые коэффициенты представлены в таблице 1.

Анализ результатов по оценке достоверности различий показывает, что достоверные различия в детско-родительских отношениях подростков из группы «пользователей» и группы «геймеров», такие как: нетребовательность - требовательность ($p < 0,05$) и автономность – контроль ($p < 0,001$), эмоциональная дистанция – близость ($p < 0,01$), отсутствие сотрудничества - сотрудничество ($p < 0,05$), авторитетность родителя ($p < 0,05$) достоверно различаются. Показатели из группы «пользователей» и группы «ламеров», такие как эмоциональная дистанция – близость ($p < 0,05$), непоследовательность – последовательность ($p < 0,01$), автономность - контроль ($p < 0,05$), отсутствие сотрудничества – сотрудничество ($p < 0,01$) также достоверно различаются.

Таблица 1. Достоверность различий U-критерию Манна-Уитни.

Параметры	Укр.		U экс.
	p=0,01	p=0,05	
«Пользователи» и «геймеры»			
Нетребовательность - требовательность	292	363	$U_{эмп.}=301, p<0,05$
Автономность - контроль			$U_{эмп.}=369, p<0,01$
Эмоциональная дистанция - близость			$U_{эмп.}=456, p<0,01$
Отсутствие сотрудничества - сотрудничество			$U_{эмп.}=312, p<0,05$
Авторитетность родителя			$U_{эмп.}=323, p<0,05$
«Пользователи» и «ламеры»			
Эмоциональная дистанция - близость	481	566	$U_{эмп.}=506, p<0,05$
Непоследовательность - последовательность			$U_{эмп.}= 596, p<0,01$
Автономность - контроль			$U_{эмп.}=534, p<0,05$
Отсутствие сотрудничества - сотрудничество			$U_{эмп.}=573, p<0,01$
Отсутствие сотрудничества - сотрудничество			$U_{эмп.}= 612, p<0,01$

Таким образом, детско-родительские отношения, складывающиеся в семье, приводят к различиям процесса развития компьютерной зависимости подростков: гиперопека, выраженная в стремлении родителей окружать подростка повышенным вниманием, обязывать их поступать определенным, наиболее безопасным для родителей способом, при этом авторитарность родителей, завышенная требовательность и жесткость в отношениях с подростком, дистантность в отношениях, непринятие личностных качеств и поведенческих проявлений подростка, отсутствие равенства и партнерства, нестабильность в отношениях к нему и системы предъявляемых ему требований, а также отсутствие контроля со стороны родителей, представленность подростка самому себе, ощущение себя ненужными, лишними, не любимыми.

Гармоничные детско-родительские отношения не способствуют развитию склонности к компьютерной зависимости, так как они позволяют подростку ощущать доверие к себе, быть уверенным в том, что его понимают, принимают таким, как есть. Родители эмоционально близки с подростком, хотя они осуществляют контроль, но и предоставляют подростку самому отвечать за свои поступки, чтобы подросток стремился принимать собственные решения в важные моменты своей жизни, проявляют партнерское отношение к ребенку, учитывают его права. Все это говорит о позитивном отношении родителей к подростку, о наличии интереса у них к его делам и уважении к его мнению.

Список источников:

- 1. Акопов Г.Л. Политика и Интернет [Текст]: монография /Г.Л. Акопов – Москва ИНФРА-М, 2014. – 200 с.*
- 2. Бубеев, Ю.А. Игровая зависимость: механизмы, диагностика и реабилитация /Бубеев Ю.А., Романов А.И., Козлов В.В. – Москва: Слово, 2008. – 160 с.*
- 3. Собкин В.С. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социол. исслед./В.С. Собкин, Ю.М. Евстигнеева, Рос.акад.образования, Центр социологии образования – М.: ЦСО РАО, 2001 – 155 с.*

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЧАЙЛДФРИ В РОССИИ

Аннотация: В статье рассматривается такая социально-психологическая проблема современной семьи, как чайлдфри (добровольная бездетность). Приводятся данные эмпирического исследования ценностно-смысловой сферы представителей чайлдфри в России, анализируются их смысло-жизненные ориентиры, терминальные и инструментальные ценности как в гендерном аспекте, так и в сравнении с людьми с установкой на деторождение.

Ключевые слова: чайлдфри, смысло-жизненные ориентиры, ценностные ориентации, гендерный анализ, семья, установка на деторождение, инструментальные ценности, терминальные ценности.

Abstract: The article deals with such a socio-psychological problem of modern family as childfree (voluntary childlessness). The data of the empirical study of the value and meaning sphere of child-free representatives in Russia are presented, their meaning-life points of reference, terminal and instrumental values are analyzed both in gender aspect and in comparison with people with the attitude to childbearing.

Keywords: childfree, meaning-life guidelines, value orientations, gender analysis, family, childbearing attitude, instrumental values, terminal values.

В настоящее время в России, как и во всем мире, получает широкое распространение такое социально-психологическое явление, как чайлдфри [1], [2] – добровольный отказ фертильными индивидами от рождения детей. Уже несколько десятилетий учёные проявляют интерес к данному явлению, стремясь понять её причины, масштабы, значение в жизни людей, а также в отношении изменения общественных норм и перспектив будущего развития семьи. Сегодня все большую значимость для человека приобретает реализация заложенного в нем потенциала, поэтому вопрос о деторождении откладывается до тех пор, пока не произойдет воплощения задуманных планов, достижения цели. Такое явление как чайлдфри, по наблюдениям специалистов [5], прежде всего явление мегаполисов. На наш взгляд, это во многом связано с тем, что в больших городах люди менее руководствуются семейными ценностями, приоритетом для них становится жизнь в свое удовольствие. С одной стороны, как отмечают исследователи [1, 5], представители чайлдфри являются менее «социально удобными», так как характеризуются присущим им эгоизмом и индивидуализмом, но с другой стороны, превалирование таких ценностей, как самопознание, самосовершенствование, хобби, отдых, развлечения, работа, карьера, указывают не на эгоистичность натуры человека, а на стремление

полностью выдать свой потенциал, наполнить себя знаниями и показать себя со всех сторон полезным обществу.

Согласно данным исследований зарубежных психологов, активно изучающих движение чайлдфри, есть две основные причины его возникновения: перенаселённость планеты и всеобщая инфантилизация населения, которая проявляется в стремлении человека к вечной молодости, как образу жизни, а также в страхе перед возможными дополнительными трудностями и ответственностью [4]. В России исследование [5] движения чайлдфри проводилось в основном с точки зрения поиска причин, по которым приверженцы этого движения не хотят иметь детей. Так Ф. Н. Ильясов [3] объясняет феномен чайлдфри угнетённостью полового и репродуктивного поведения, приводящей к репродуктивной импотенции. Причиной он указывает - низкую устойчивость субъекта к стрессу конкуренции, разрушающего механизмы репродуктивного целеполагания, а также нарушения половой социализации. Он полагает, что репродуктивная импотенция — это нежелание или невозможность иметь детей, вследствие неспособности реализовывать те или иные виды репродуктивных действий [3]. О. Исупова [4] считает, что такая «жизненная позиция», как чайлдфри, стала возможной и широко распространилась благодаря «контрацептивной революции». Однако, по мнению Селивириной Е. [6], чайлдфри не безнадежны: намеренно бездетные нередко изменяют своё решение в определённый момент и становятся родителями. Конфигурация этих условий — задача общества, его развитой социальной политики, тем более оправданной, коль скоро речь идёт о высокообразованной социальной группе и воспроизводстве человеческого капитала. Все вышеперечисленное делает изучение чайлдфри как социально – психологического явления современной семьи чрезвычайно актуальным.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей ценностных ориентаций и смысложизненных ориентиров мужчин и женщин - представителей чайлдфри в России.

В проведенном исследовании смысложизненные ориентации определяются как выражение стремления личности, ее потребности, как подтверждение ее реальных достижений, способность выразить себя в различных сферах жизни. Таким образом, смысл жизни - это не только будущее, не только перспектива, но и мера совершенного человеком, оценка достигнутого собственными силами по важным для личности критериям. Человеческая жизнь мотивируется поиском смысла своего существования, стремлением реализовать этот смысл на основе ценностных ориентиров. Система ценностных ориентаций выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Организовывая данное исследование, мы исходили из следующих

гипотез.

Гипотеза 1: существуют различия в особенностях ценностно-смысловой сферы личности людей имеющих детей и людей, выбравших добровольную бездетность;

Гипотеза 2: существуют различия в ценностно-смысловой сфере личности мужчин-чайлдфри и женщин-чайлдфри.

Эмпирическое исследование проводилось в процессе выполнения выпускной квалификационной работы студенткой МПСУ Сычевой А.А. на базе ООО «МосОблЕИРЦ», а также на базе сообществ «Чайлдфри России», «Чайлдфри по-русски» в социальных сетях. Всего в исследовании приняли участие 120 человек в возрасте от 30 до 40 лет. Среди респондентов 60 женщин (30 из них демонстрируют установку на деторождение и 30 - установку на бездетность) и 60 мужчин (30 из них демонстрируют установку на деторождение и 30 - установку на бездетность). Выборка формировалась на основании пола, возраста респондента, а также с учётом установки на деторождение/бездетность. Для изучения основных показателей ценностно-смысловой сферы личности – смысложизненных ориентаций, терминальных и инструментальных ценностей был составлен диагностический пакет, куда вошли такие методики, как: тест смысложизненных ориентаций – СЖО (авторы: Джеймс Крамбо и Леонард Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева); методика «Ценностные ориентации» (автор: М. Рокич); математический метод- U-критерий Манна-Уитни.

Все респонденты были разделены на 4 группы: группа №1 -женщины, демонстрирующие установку на добровольную бездетность; группа №2 - мужчины, демонстрирующие установку на добровольную бездетность; группа №3 - женщины, демонстрирующие установку на деторождение; группа №4 - мужчины, демонстрирующие установку на деторождение.

При изучении СЖО респондентов особую ценность для нас представляли первые три субшкалы («цели», «процесс», «результат»), так как именно эти три фактора образуют смысложизненные ориентации: «цель в жизни» (будущее), «процесс жизни» (настоящее) и «результат жизни» (прошлое).

Анализ полученных результатов диагностики показал, что у испытуемых в группе №4 занижен средний балл по шкале «цель жизни» (средний балл – 22,7). Аналогичную картину мы наблюдаем по субшкале «результат жизни» (средний балл – 21,0) и как результат, в общем показателе. Такое отклонение от среднего значения в «цели жизни» говорит о людях, живущих сегодняшним или вчерашним днем. Однако, учитывая низкие баллы по шкале «результат жизни», обозначающие неудовлетворенность прожитой частью жизни, мы можем судить о том, что испытуемые группы №4 все-таки больше живут сегодняшним днём. Мужчины с установкой на добровольную бездетность, имеют более высокие показатели по таким субшкалам теста СЖО, как «цель жизни», «процесс

жизни», «результат жизни», «локус контроля – Я», нежели мужчины с установкой на деторождение.

По шкале «цель жизни», больше выражена направленность на будущее у женщин, имеющих детей, нежели у женщин чайлдфри. Также женщины с детьми, в большей степени оценивают пройденный этап жизни, понимают своё прошлое более осмысленно и воспринимают его как продуктивное. И по шкале «локус контроля – Я», детные женщины больше верят в свои силы и стараются строить свою жизнь в соответствии со своими собственными представлениями о её смысле нежели женщины – чайлдфри.

Результаты, полученные по методике Рокича, показали, что наиболее важными терминальными ценностями, занимающими первое, второе и третье места соответственно, являются:

- для группы №1 (женщины, демонстрирующие установку на добровольную бездетность): активная деятельная жизнь, интересная работа и здоровье;
- для группы №2 (мужчины, демонстрирующие установку на добровольную бездетность): уверенность в себе, активная деятельная жизнь, здоровье;
- для группы №3 (женщины, демонстрирующие установку на деторождение): здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь;
- для группы №4 (мужчины, демонстрирующие установку на деторождение): здоровье, активная деятельная жизнь и наличие хороших и верных друзей.

Наименее важными терминальными ценностями, занимающими 18-е, 17-е и 16-е места соответственно, являются:

- для группы №1 (женщины, демонстрирующие установку на добровольную бездетность): счастье других, развлечения, красота природы и искусства;
- для группы №2 (мужчины, демонстрирующие установку на добровольную бездетность): красота природы и искусства, общественное признание, счастье других;
- для группы №3 (женщины, демонстрирующие установку на деторождение): развлечения, творчество, красота природы и искусства;
- для группы №4 (мужчины, демонстрирующие установку на деторождение): красота природы и искусства, счастье других, развлечения.

Проведя гендерный анализ результатов испытуемых, представляющих чайлдфри, можно сделать вывод о том, что во многом их ценностные ориентации похожи. Исследование показало, что различия по таким терминальным ценностям как: «активная деятельная жизнь», «здоровье», «общественное признание», «продуктивная жизнь», «счастливая семейная жизнь» и «счастье других» между добровольно бездетными людьми и людьми, имеющими детей, статистически достоверны. В остальных шкалах, статистически достоверные различия отсутствуют.

Сравнительно сопоставительный анализ инструментальных ценностей выявил следующее. Наиболее важными инструментальными ценностями,

являются:

- для группы №1 (женщины, демонстрирующие установку на бездетность): воспитанность, исполнительность, смелость;
- для группы №2 (мужчины, демонстрирующие установку на бездетность): смелость, независимость, твёрдая воля;
- для группы №3 (женщины, демонстрирующие установку на деторождение): честность, жизнерадостность, чуткость;
- для группы №4 (мужчины, демонстрирующие установку на деторождение): образованность, воспитанность, смелость.

Наименее важными инструментальными ценностями являются: для группы №1 (женщины, демонстрирующие установку на бездетность): чуткость, терпимость, непримиримость; для группы №2 (мужчины, демонстрирующие установку на бездетность): чуткость, непримиримость, терпимость; для группы №3 (женщины, демонстрирующие установку на деторождение): непримиримость, высокие запросы, рационализм. для группы №4 (мужчины, демонстрирующие установку на деторождение): непримиримость, эффективность, высокие запросы.

Таким образом, мы можем наблюдать тенденцию к совпадению самых низкоранговых инструментальных ценностей, таких как: «чуткость», «терпимость» и «непримиримость» и высокоранговой ценности «смелость» у женщин и мужчин, позиционирующих себя добровольно бездетными. Анализ результатов диагностики ЦО женщин и мужчин с различным репродуктивным поведением (добровольно бездетные и имеющие детей) показывает, что по инструментальным ценностям имеется много различий. Однако, можно наблюдать и сходство в наименее значимых инструментальных ценностях, например, такой как «непримиримость». В каждой из групп, данное качество стоит на одном из последних мест.

Анализ ценностных ориентаций и смысложизненных ориентиров у мужчин и женщин с различным репродуктивным поведением позволяет сделать следующие **выводы**:

Для мужчин и женщин, выбравших добровольную бездетность, значительные различия наблюдаются по таким шкалам, как «процесс жизни» – у женщин чайлдфри по данной шкале показатель ниже, чем у мужчин чайлдфри; по шкале «локус контроля – Я» наблюдается аналогичная ситуация. Женщины – чайлдфри в меньшей степени нацелены на процесс жизни, т.е. на настоящее, нежели мужчины – чайлдфри. Также, в отличие от мужчин, женщины чайлдфри меньше верят в себя и свои силы. Возможно это связано с тем, что, лишая себя такого аспекта жизни, как материнство, бездетная женщина чувствует себя неудовлетворённо в настоящем и имеют заниженную самооценку.

Больше выражена направленность на будущее у женщин, имеющих детей, нежели у женщин чайлдфри. По шкале «локус контроля – Я», детные женщины больше верят в свои силы и стараются строить свою жизнь в соответствии со своими собственными представлениями о её смысле. Женщины – чайлдфри, имеют более низкую самооценку, менее удовлетворены собой и своей жизнью как в прошлом, так и в представлении своей жизни в настоящем. Возможно, это связано с тем, что женщины, не реализовавшие свой материнский инстинкт, лишают себя части удовлетворения такой естественной потребности, реализации репродуктивной функции, как родительство.

Мужчины с установкой на добровольную бездетность, имеют более высокие показатели по таким субшкалам как «цель жизни», «процесс жизни», «результат жизни», «локус контроля – Я», нежели мужчины с установкой на деторождение. Учитывая факт, что испытуемые группы №4 имеют показатель по шкале «цель жизни», превышающий допустимое стандартное отклонение от среднего значения, можно сделать вывод, что детные мужчины в большинстве своём живут сегодняшним днём. Мы предполагаем, что такой результат имеет место быть и связан с экономической обстановкой в стране. В период кризиса, для мужчины – добытчика, важно контролировать текущую ситуацию в трудовой деятельности. Учитывая факт того, что детные мужчины – респонденты работают в организации на должностях среднего уровня заработка, в связи с большой текучкой кадров и реорганизацией на предприятии, на первый план выходит, как минимум задача – не остаться без средств к существованию.

Анализ ценностных ориентаций показал, что такие терминальные ценности (т.е. ценности-цели) как: «красота природы и искусства», «общественное призвание», и «творчество», у женщин чайлдфри, в среднем имеют ранг выше, чем у мужчин чайлдфри, а ценности «развлечения» и «свобода» у мужчин чайлдфри имеют ранг выше, чем у женщин чайлдфри. Различия по перечисленным терминальным ценностям, как показало исследование, статистически достоверны. Таким образом, для женщин, выбравших добровольную бездетность, переживание прекрасного в природе и в искусстве, уважение окружающих, коллектива и товарищей по работе, а также возможность творческой деятельности имеет большую значимость, чем для мужчин чайлдфри. Мы полагаем, что такое превалирование данных ценностей-целей, может быть связано с тем, что женщины в обществе имеют больше социальных ролей, чем мужчины, поэтому женщины чайлдфри отказываются от роли «матери», ради реализации своего потенциала в других сферах жизни.

Для мужчин чайлдфри большее значение имеет самостоятельность, независимость в суждениях и поступках, приятное, необременительное времяпрепровождение и отсутствие обязанностей. На наш взгляд, данные

различия можно объяснить тем, что мужчины, выбравшие добровольную бездетность, более инфантильны, и в отличие от женщин чайлдфри, выбирают бездетный образ жизни из-за страха ответственности перед другим человеком (ребёнком).

При этом стоит отметить, что для мужчин и женщин чайлдфри, такие терминальные ценности как «активная деятельная жизнь» и «здоровье» - находятся в тройке наиболее важных терминальных ценностей. Получается, что полнота и эмоциональная насыщенность жизни, а также физическое и психическое здоровье – ценности, присущие людям, выбравшим добровольную бездетность.

Анализ инструментальных ценностей показал, что для женщин – чайлдфри, в отличие от мужчин – чайлдфри, более важным является умение содержать в порядке вещи, порядок в делах, хорошие манеры и дисциплинированность. Мы полагаем, что это может быть объяснено тем, что большинство женщин отказываются от выполнения своей репродуктивной функции из-за того, что не хотят менять текущий порядок дел.

Для добровольно бездетных людей, такие качества как заботливость, терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения, непримиримость к недостаткам в себе и других, имеют наименьшее значение. На наш взгляд, данный факт вписывается в структуру направленности личности чайлдфри. Учитывая факт того, что у добровольно бездетных людей на одном из последних мест находится такая ценность-инструмент как «чуткость» (заботливость), можно смело сказать, что именно такая иерархия ценностей может оказывать влияние на установку отказа от деторождения.

Такие ценности-цели, как «активная деятельная жизнь» и «продуктивная жизнь» имеют более высокий ранг у добровольно бездетных людей, чем у людей, имеющих детей. То есть, стремление чайлдфри к полноте и эмоциональной насыщенности жизни, а также к максимально полному использованию своих возможностей, сил и способностей, говорит о том, что чайлдфри более эгоистичны, чем люди, имеющие детей. Таким образом подтверждается такой мотив добровольной бездетности, как стремление к личному комфорту, возможность саморазвития, реализация жизненных ценностей в других сферах жизни. А если учесть, что по таким терминальным ценностям как, «общественное призвание», «счастливая семейная жизнь» и «счастье других» чайлдфри имеют меньший ранг, в отличие от людей, имеющих детей, то можно сделать следующее заключение: уважение окружающих, коллектива и товарищей по работе, счастливая семейная жизнь, а также благосостояние, развитие и совершенствование других людей для чайлдфри имеют наименьшее значение. Мы приходим к выводу, что сознательно бездетные люди более эгоистичны, их деятельность больше

направлена на удовлетворение собственных потребностей, получение личной выгоды. На наш взгляд, это можно объяснить нежеланием тратить время и силы на воспитание детей, а также стремлением к личному комфорту, желанием иметь возможность саморазвития.

Сравнительно-сопоставительный анализ инструментальных ценностей у разных групп испытуемых позволил нам выявить различия в таких ценностях как «исполнительность», «непримиримость», «ответственность», «рационализм» «смелость», «терпимость», «эффективность в делах» и «чуткость». Для людей, выбравших добровольную бездетность, важнее чем для людей, имеющих детей, такие качества, как дисциплинированность, чувство долга, умение держать свое слово, умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения, смелость в отстаиваниях своего мнения, трудолюбие и продуктивность в работе. Мы можем предположить, что такой набор качеств, которые так ценят чайлдфри, может быть связан с их страхом перед родительством. Возможно, большинство чайлдфри боятся стать родителями из-за страха стать плохими родителями. Субъективно оценивая свой эгоизм и инфантилизм, они предполагают, что не смогут справиться с воспитанием ребёнка.

Для людей, имеющих детей, такие качества как терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения, заботливость, являются наиболее значимыми качествами, чем для чайлдфри. Таким образом, мы можем сделать вывод, что большинство людей, у которых есть дети, имеют более альтруистическую направленность личности, чем представители чайлдфри.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что гендерные различия в ценностно-смысловой сфере у мужчин и женщин - чайлдфри незначительны, в то время как различия в ценностно- смысловой сфере личности людей с различным репродуктивным поведением имеют место быть. Таким образом наша вторая гипотеза нашла свое подтверждение.

В связи с тем, что данная работа рассматривает лишь один из аспектов этой проблемы, исследование чайлдфри как социально психологического явления стоит продолжать, чтобы ответить на такие вопросы, как: «Является ли репродуктивное поведение чайлдфри вариантом нормы?», «Какие личностные и психические изменения происходят с представителями чайлдфри?», «Грозит ли такое отношение к деторождению серьёзными изменениями в структуре современной семьи?», «Как установка на отказ от деторождения может повлиять на весь институт семьи?», «Что можно предпринять, для предотвращения негативных последствий для общества, которые могут возникнуть в результате распространения концепции «сознательного отказа от рождения и воспитания детей?»».

Список источников

1. Грицай, Л. А. Некоторые аспекты научного изучения феномена «чайлдфри» / Л. А. Грицай // *Культура и образование*. Октябрь 2013. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2013/10/1003>.
2. Захарова Е.И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли // *Культурно-историческая психология*. 2015. Том 11. № 1. С. 44–49.
3. Ильясов Ф. Н. Потребность в детях и репродуктивное поведение // *Мониторинг общественного мнения*. 2013. С. 168—177.
4. Исупова, О. Добровольно бездетные или «свободные от детей» / О. Исупова // Информационный портал «Полит.ру» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://polit.ru/article/2010/10/15/childfree/>
5. Казачихина М.В. Чайлдфри как одна из форм современной семьи // *Вестн. Социал.-гуманитар. Образования и науки*. – 2014. – №3. / С.10-14.
6. Селивинова Е. Чайлдфри: без паники. Социологический взгляд / Е.Селивинова// http://www.chaskor.ru/article/chajldfri_bez_paniki_-_cotsiologocheskij_vzglyad_17446 (дата доступа: 14.03.2017)

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МОЛОДЫХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ СУПРУЖЕСКИМ СТАТУСОМ (НА ПРИМЕРЕ ТУВИНСКОЙ МОЛОДЕЖИ)

Аннотация. В статье даются результаты исследования жизнестойкости молодых людей в зависимости от супружеского статуса. Рассматриваются особенности вовлеченности в жизнь, принятия риска в жизни, а также уровня подконтрольности жизни молодым людям с разным супружеским статусом. Предпринята попытка сравнения показателей общей жизнестойкости молодых мужчин и женщин, которые являются свободными от семейно-брачных отношений, а также отдельно молодых людей, которые состоят в браке.

Ключевые слова: жизнестойкость, мужчины, женщины, супружеский статус, вовлеченность, принятие риска, тувинская молодежь, контроль, брак.

Annotation. The article presents the results of a study of the resilience of young people depending on their marital status. The article considers the features of involvement in life, risk-taking in life, as well as the level of control over life for young people with different marital status. An attempt is made to compare indicators of the overall vitality of young men and women who are free from marital relations, as well as separately of young people who are married.

Keywords: resilience, men, women, marital status, involvement, risk-taking, Tuvan youth, control, marriage.

Семейные взаимоотношения являются самыми поддерживающими из всех человеческих отношений, следовательно, при утрате и разводе человек лишается этого источника. Различия в социально-психологических отношениях молодых людей с разным брачным статусом приводят к различиям в социальной регуляции и контроля их жизни. Так, женатые и замужние люди испытывают на себе больше проявлений социального контроля. Супруги наставляют друг друга относительно образа жизни, важных решений в жизни, они находятся под присмотром друг у друга и ищут более адекватные пути выхода из трудных жизненных ситуаций в случае необходимости. Брак снижает проявление неадаптивных форм поведения, связанных с избеганием, соматизацией и уходом от проблемных ситуаций. Дети же выступают дополнительной мотивацией в выборе жизнестойких форм преодоления сложностей. Также необходимо взять во внимание различия в материальных ресурсах между молодыми людьми с разным супружеским статусом. Молодые люди, которые ведут общий быт и хозяйство, выигрывают от экономии при общих покупках, оплате услуг и жилья. Наличие детей является, конечно, серьезным вызовом для семейного бюджета, но государственная система

социальной поддержки семьи и детства является одним из гарантов помощи семьям с детьми.

В настоящее время не проводилось исследований по проблеме особенностей жизнестойкости тувинской молодежи в зависимости от супружеского статуса. Не разработаны методы диагностики жизнестойкости, адаптированные для российско-азиатского менталитета, что значительно сужает возможности изучения данного феномена. Необходимо расширить понимание феномена жизнестойкости, в том числе за счет определения особенностей жизнестойкости молодых людей в зависимости от супружеского статуса.

Важный социально-психологический фактор, который действует на жизнестойкость молодых людей через супружеский статус, — это социальные взаимоотношения и взаимодействия. Современная наука утверждает, что присутствие или чувство общности с другим человеком имеет положительное влияние на психосоматическое здоровье человека, а через него на общую жизнестойкость человека [4]. Это можно отследить через мотивационные, эмоциональные или нейроэндокринные эффекты. Люди, состоящие в браке более социально интегрированы по нескольким причинам, ведь в браке они взаимодействуют как минимум через супруга, дети создают дополнительные социальные связи, которых нет у людей, никогда не бывших женатыми. Необходимо отметить традицию многодетности у тувинского этноса, в семьях, зачастую довольно молодых, имеется более 3-5 детей. А также необходимо взять во внимание мощные родоплеменные социальные связи у тувинцев, которые имеют большое значение. Содержание и качество социально-психологических связей с окружающим социумом определяет уровень социальной поддержки, которая прямо и косвенно связана с жизнестойкостью. Социальная поддержка со стороны семьи и рода является буфером, смягчающим негативное влияние стресса на психосоматическое здоровье человека, его мироощущение и устойчивость перед лицом трудностей [2].

Исходя из цели и задач исследования в исследовании применялся тест жизнестойкости, который представляет собой адаптацию Леонтьевым Д.А. опросника «Hardiness Survey», разработанного американским психологом Сальваторе Мадди [5]. По нему, жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. В одной и той же ситуации человек с высокой жизнестойкостью реже испытывает стресс и лучше справляется с ним. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность жизнестойкости в целом и ее компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет

стойкого совладания (hardycoping) со стрессами и восприятия их как менее значимых [3].

Компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте, хотя их можно развивать и позднее. С. Мадди подчеркивает важность выраженности всех трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях [5]. Можно говорить, как об индивидуальных различиях каждого из трех компонентов в составе жизнестойкости, так и о необходимости их согласованности между собой и с общей (суммарной) мерой жизнестойкости.

В исследовании всего приняло участие 471 молодых людей от 18 до 35 лет. Из них 228 человек находятся в браке, а остальные 243 обозначают себя как не состоящих в супружеских отношениях. Мужская часть выборки составила 116 мужчин, а женская – 355 респонденток. 31% из числа молодых мужчин находятся в брачных отношениях (n=36), а 69% - не женаты (n=80). Из числа молодых женщин в браке находятся 54% (n=192), свободны – 46% (n=163).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о следующем:

- По шкале вовлеченности большинство молодых людей (n=156) показывают низкий уровень эмоциональной вовлеченности в жизнь, что составляет 68% от общего числа семейных респондентов;
- Уверенность в подконтрольности собственной жизни демонстрирует 21% респондентов (n=48). Низкий уровень контроля показывает 38% молодых людей, состоящих в браке (n=86);
- Высокие показатели, наоборот, получены по шкале «Принятие риска». Так, у 55% респондентов указанной группы выявлены высокие показатели принятия риска жизни (n=125);
- По шкале общей жизнестойкости, 46,9% респондентов, состоящих в браке, демонстрируют низкий уровень жизнестойкости (n=107);
- Всего лишь 36,4% семейных тувинцев демонстрируют средний уровень жизнестойкости;
- Высокий уровень жизнестойкости показывают 16,6% тувинской молодежи, состоящей в семьях.

Молодежь, не состоящая в семейно-брачных отношениях, показывает:

- высокий уровень вовлеченности в жизнь, они более эмоционально вовлечены в жизнь, такой контингент составляет 69%;
- лишь 12% свободной от уз брака молодежи показали низкий уровень по шкале «Вовлеченность»;
- по шкале «Контроль» у 34,5% свободной молодежи отмечены высокие результаты, низкий уровень отмечается у 27,5%.

- По шкале «Принятие риска» у более половины молодежи (52,6%) отмечены высокий уровень, когда как низкий уровень только у 20% молодежи;
- По шкале «Общая жизнестойкость» у 41,5% свободной молодежи отмечен низкий уровень жизнестойкости, когда как высокий уровень жизнестойкости зафиксирован только у 17,6%.

Таким образом, выяснено, что молодежь, не состоящая в семейно-брачных отношениях, является более вовлеченной в жизнь, а также ощущающей подконтрольность своей жизни собственным усилиям. Необходимо отметить тот факт, что достоверно значимые различия выявлены только по шкале «Принятие риска» (t-критерий Стьюдента, $p=0,3$). Принимают риск жизни молодые люди, состоящие в браке. По остальным шкалам различия не имеют статистической значимости, но имеет исследовательский интерес проведение сравнительного анализа по другим параметрам (по типу родительской семьи по составу, стажу семейной жизни у семейных, образовательного уровня и т.д.).

В целом низкий уровень жизнестойкости тувинской молодежи побуждает к анализу всех факторов, имеющих влияние на данный феномен. Личностные и средовые предикторы жизнестойкости и адаптивных и неадаптивных форм совладания с трудными жизненными обстоятельствами требуют детального анализа для изучения природы низкого уровня жизнестойкости молодежи [2].

Список источников:

1. Кедич, С.И. Социальная зрелость и жизнестойкость студенческой молодежи. С.И. Кедич, В.Л. Ситников, А.А. Большухин // Карминские чтения материалы Всероссийской научной конференции "Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, образования". ПГУПС Императора Александра I. 2015. С. 31-36.
2. Момбей-оол, С.М. Личностные и средовые предикторы жизнестойкого поведения тувинской молодежи / С.М. Момбей-оол // В сборнике: Актуальные проблемы исследования этноэкологических и этнокультурных традиций народов Саяно-Алтая Материалы V-ой международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, 2018. – С. 112-113.
3. Момбей-оол С.М. Взаимосвязь уровня жизнестойкости и копинг-стратегий молодежи, проживающей в Республике Тыва // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 3. С. 123-128.
4. Фоминова, А.Н. Жизнестойкость личности: Монография / А.Н. Фоминова. – Москва : МПГУ, 2012. – 152 с.
5. Maddi, S. Hardiness and Mental Health / S. Maddi, D. Khoshaba // Journal of Personality Assessment, 1994. – Oct. – № 2. – Vol. 63. – P. 265–274.

СЕМЬИ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация: В статье раскрываются особенности интеграции детей, имеющих особые образовательные потребности в общеобразовательную среду школы. Поддержка семей с такими детьми выступает на первый план. Именно поддержка помогает принять ребенка таким, какой он есть и радоваться малейшим его изменениям. Инклюзивный подход в образовании способствует обучению и развитию, созданию ситуации успеха, что обеспечит успешность в жизни.

Ключевые слова: личность, особые образовательные потребности, нарушение интеллекта, инвалид детства, общение, поддержка, развитие, семья.

Abstract: The article reveals the features of the integration of children with special educational needs in the general educational environment of the school. Support for families with such children comes to the fore. It is support that helps to accept the child as he is and enjoy his slightest changes. An inclusive approach to education promotes learning and development, creating a situation of success that will ensure success in life.

Key words: personality, special educational needs, impaired intelligence, childhood disability, communication, support, development, family.

Большую актуальность в современном мире приобретает проблема помощи семьям, имеющим детей с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). С развитием научно-технического прогресса появляются новые возможности для воспитания и развития всех детей, в соответствии с возможностями их здоровья. Развитие неразрывно связано с обучением, следовательно, инклюзивное образование нужно рассматривать как эффективный метод социализации детей с ООП.

Социализация обеспечит возможность включиться и принимать активное участие в различных сферах жизни общества, а также способствует социальной реабилитации их семей.

Психологи отмечают, что родители, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, находятся в хроническом стрессовом состоянии, испытывают эмоциональное напряжение, тревогу, страх, чувство вины. Матери таких детей практически всю свою жизнь посвящают такому ребенку, ограничивая себя, отодвигая на задний план личностные потребности. Именно семья является первичной средой развития ребенка, поэтому она нуждается в социально-психологической помощи.

Но, даже на современном этапе развития общества, социальная среда во многом не приспособлена для людей с особенностями физического или психического развития, для общения и взаимодействия с которыми нужны специальные условия.

Многолетний опыт системы образования показывает, что часть детей из неё «исключается». Речь идет о детях с особыми образовательными потребностями. Эти дети зачастую обучаются на дому, а по окончании школы остаются без профессии и работы. Именно инклюзивный подход в образовании способствует обучению и развитию таких детей, созданию ситуации успеха, что обеспечит успешность в жизни.

Что же необходимо для инклюзивного образования? Во-первых, создание комфортного физического пространства. То есть, если ребенок предпочитает сидеть за партой один или ему необходима специальная мебель и поддержка, у него должна быть такая возможность. Здесь следует обратить внимание на наполняемость класса. Во-вторых, создание позитивного микроклимата в коллективе. Дети должны быть готовы и адекватно воспринимать тот факт, что в коллективе будет не совсем обычный ребенок, оказывать посильную помощь. В-третьих, сам ребенок, имеющий особые образовательные потребности должен быть психологически готов к социализации, успешной интеграции в общество. На практике мы столкнулись с тем, что ребенок с легкой умственной отсталостью мог бы обучаться в школьной среде, но проблемы в эмоционально-волевой сфере этому препятствуют, и ребенку рекомендовано обучение на дому.

Главную роль в социализации особого ребенка играет семья, которую необходимо подготовить к выполнению этой задачи.

В примере с ребенком, обучающимся на дому, у мамы было психологическое отрицание проблемы ребенка, на его особые образовательные потребности она «закрывала глаза», поэтому к интеграции с коллективом класса ребенок был не готов.

Со временем, при поддержке педагогов, психологов, администрации, родители детей с особыми образовательными потребностями начинают смотреть на свою ситуацию по другим углом, учатся принимать своего ребенка таким, какой он есть, оказывать ему необходимую помощь и поддержку в обучении и развитии, воспринимать ребенка не как источник постоянной заботы, а как источник радости. Такие родители выходят за пределы проблем своей семьи, устанавливают связи с другими такими семьями, черпая в этом поддержку, включаются в жизнь социума.

Например, другой ребенок с особыми образовательными потребностями из этого же класса успешно обучается в коллективе по общеобразовательной программе. Ребенок – инвалид детства по зрению (с младенческого возраста), однако семья приложила все усилия для его развития, обучения и социализации.

Мальчик посещал специализированный детский сад, занимался с репетиторами, посещает кружок балльных танцев. В детском коллективе чувствует себя уверенно. Другие ребята проявляют заботу, так как знают, что он плохо видит, носит линзы. Тот факт, что именно его учитель всегда держит за руку (в целях безопасности) воспринимается всеми положительно, без каких-либо элементов обиды. Таким образом, ребенок, во многом благодаря родителям, полностью социализирован и интегрирован в общество.

Инклюзивное образование должно мотивировать детей с особыми образовательными потребностями учиться в школе вместе с другими детьми, развивать свои способности и достигать успехи в обучении, принимать участие во внеклассных мероприятиях.

Инклюзивное образование способствует формированию и развитию общества в целом, так как развивает идеи гуманизма. Каждый член социума должен уважать человеческую личность, признавать ее уникальность, право на полноценную жизнь, независимо от состояния здоровья.

Для успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников необходимо следующее:

- повышение квалификации узких специалистов;
- повышение компетентности родителей через консультирование;
- повышение квалификации педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

Особое внимание, мы считаем, необходимо уделить просветительской работе среди родителей. Родители всех учеников класса должны быть готовы к тому, что в классе будет обучаться ребенок с особыми образовательными потребностями, нуждающийся в индивидуальном внимании педагогов, относиться к этому положительно и соответствующим образом настраивать своих детей, вовремя проводя разъяснительную работу.

Следует принимать во внимание, что ранняя социализация оказывает положительное влияние на формирование личности ребенка и его адаптации в обществе и жизни. Однако, инклюзивное образование возможно только для тех детей с особыми образовательными потребностями, уровень физического и психического здоровья которых близок к возрастной норме, так как педагог не может заниматься на уроке только одним ребенком. Интеграция должна удовлетворять потребности особых детей, не ущемляя при этом права остальных учащихся.

Список источников:

1. *Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М., 2005.*
2. *Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. — 228 с.*

3. Роджерс, К. Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2002.
4. Сатир В. Психотерапия семьи – СПб.: Ювента, 1999.

ЭМПАТИЧЕСКИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОМ КОНТИНУУМЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ СИСТЕМ

Аннотация: На современном этапе трансформации общества и кризиса традиционного института семьи актуальна необходимость расширения горизонтов видения, целостного подхода к семье, акцентирующем внимание на ее биопсихосоциальный континуум, который признает сложные процессы взаимовлияния и взаимообусловленность многочисленных факторов, возникающих в процессе функционирования семьи.

Ключевые слова: семья, взаимоотношения, эмпатия, переживание, биопсихосоциальный континуум, функционирование.

Abstract: at the present stage of transformation of society and the crisis of the traditional institution of the family the current need for a broader perspective, a holistic approach to the family, focuses on her biopsychosocial continuum that recognizes the complex processes of mutual influence and interdependence of multiple factors arising in the process of functioning of the family.

Keywords: family, relationships, empathy, experience, biopsychosocial continuum, functioning.

Проблема позитивных социальных переживаний, таких как сочувствие, забота о других, сострадание, просоциальная направленность приобретает особое значение в связи с вызовами современности, связанными с транзитивностью общества, множественностью и неопределенностью социальных ситуаций, дифференциацией социальных ролей. В настоящее время эмпатия широко изучена, однако она редко рассматривается с интегративной точки зрения. Многочисленные дискуссии по поводу определения этого понятия привели к консенсусу о том, что эмпатия охватывает три аспекта функционирования индивида: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Эмоциональный аспект связан со способностью индивида испытывать те же эмоции, что и другие люди. Когнитивный аспект касается способности понимать реакции и поведение других людей. Поведенческий аспект включает в себя способность реагировать на различные состояния других людей [2]. Таким образом, спектр эмпатических переживаний может быть достаточно широк, они могут включать в себя сочувствие, сострадание, мягкосердечие, нежность, печаль, расстройство, огорчение, беспокойство и горе и т.д. Кроме того, лишь немногие исследования посвящены изучению развития и эволюция эмпатических переживаний в семье. Согласно теории семейных систем [8], социальные и диадические отношения (мать-ребенок, отец-ребенок, мать-отец, ребенок-ребенок), развитие и адаптация взаимосвязаны и изменчивы, следовательно, индивиды влияют на других членов как прямо, так и косвенно.

Такая взаимосвязь семейных отношений предполагает, что каждая семья развивает свои собственные характеристики, нормы и ценности, в том числе и в отношении эмпатических переживаний и поддержки. В обозначенном контексте актуально рассмотрение таких переживаний в соответствии с принципом диалогического интердетерминизма [7] как процесса взаимообусловливания и взаимоизменений элементов гетерогенных динамических систем, интегрирующего взаимодействие детерминационного и индетерминационного свойства в результате транзакций на биопсихосоциальном уровнях функционирования семейных систем.

Каждый человек может время от времени испытывать беспокойство, грусть, расстраиваться или испытывать другие сложные эмоции в ответ на различные жизненные события и ситуации. Однако для большинства людей эти переживания, как правило, носят временный характер и часто разрешаются естественным путем, не вызывая каких-либо долговременных проблем. Другое дело, если существуют проблемы, связанные с хроническими заболеваниями или инвалидностью, особенно когда члены семьи не могут заниматься нормативной деятельностью, что несомненно отражается на здоровье семьи (*биологический уровень функционирования*). Исследования, направленные на определение связи между болезнью, уходом и негативными последствиями [5, 9], указывают на тот факт, что состояние болезни может быть травмирующим для всей семьи и иметь влияние не только на экономические, но и на эмоциональные компоненты семейной системы: когда речь идет о заболевании, эмоциональные и поведенческие последствия для членов семьи в значительной степени игнорируются. Большинство родителей адекватно реагируют на краткосрочные проблемы со здоровьем детей. Однако, забота о ребенке с хроническим заболеванием часто требует значительного участия родителей в ежедневном мониторинге здоровья или выполнении назначенного лечения. Как отмечают М.В. Маркова и Т.Г. Ветрила, семья, воспитывающая особого ребенка, испытывает дисфункцию взаимоотношений, которая характеризуется комплексом негативных реакций и переживаний таких как чувство вины, стыда, смущения, направленных как на ребенка, так и на других членов семьи, что, в свою очередь может отражаться на отношении родителей к такому ребенку и особенностях воспитания [4]. В дополнение к этому родители могут столкнуться с заботами о здоровье и благополучии других детей в семье, потерей определенных жизненных планов и с социальной изоляцией, поскольку их повседневная жизнь и опыт заметно отличаются от других семей.

Еще одним аспектом является влияние на детей болезни родителей. Хроническое заболевание родителей является стрессовым для детей и подростков и может оказывать влияние на адаптацию и функционирование детей [9, 13]. Например, дети, в силу возрастных особенностей, не в состоянии полностью понять последствия заболеваний, как и то почему их родители плохо

себя чувствуют или ведут себя необычно. Предсказуемость и стабильность повседневной жизни могут исчезнуть, ребенок начинает бояться неизвестного, а также неспособности эффективно справиться с ситуацией. Поэтому многие склонны винить себя, чувствовать себя одинокими и изолированными. В конечном итоге это может привести к тому, что у ребенка могут возникнуть психологические, поведенческие и социальные проблемы. В литературе, описывающей опыт семей относительно некоторых состояний [11, 12, 14, 15, 18], участники сообщали, что их эмоции и поведение создают «дополнительный стресс» для их семьи, что «моя болезнь затронула всех, кто был рядом со мной». Были упоминания и о том, что они «изолировали» свою семью. Их мысли полны самокритики и самоосуждения: «Это моя ошибка», «что я делаю неправильно?». Почти все упоминали, что их близкие расстраивались и переживали за них. Матери больных детей испытывали больший стресс, чем отцы. Они обнаруживали, что у них часто появляются мысли: «Я не могу этого сделать, я сдаюсь», чувство потери контроля над жизнью: «Мы живем в постоянном беспокойстве и страхе за результат, который от нас не зависит». В самые тяжелые моменты они предпочитали уединяться, чтобы семья не увидела, как они плачут. Таким образом, уход за членом семьи с заболеванием может требовать чрезвычайного напряжения, а преодоление стресса может вызывать различные реакции и переживания, такие как соматические (мигрень, потеря аппетита, усталость, бессонница), когнитивные и эмоциональные (беспокойство, депрессия, вина, страх, гнев, растерянность) и поведенческие проблемы (изменения в отношениях, социальная отстраненность, ограничения в социальном и семейном функционировании) у других членов семьи. В этом контексте осознанность, сострадание, сочувствие и эмпатическая поддержка по мнению ряда авторов (А.А. Реан, А.А. Баранов, Р.К. Махмутова, J.S. Rolland, F. Walsh, A.R. Rosenberg, K.S. Baker, K.L. Syrjala), являются ресурсными для семьи. Они оказывают значительное влияние на позитивную адаптацию к неблагоприятным условиям, обладают значительным потенциалом для процесса преодоления трудностей и поиска путей, способствующих принятию нового смысла и способов отношения к переживаниям дистресса, усталости, стыда и самокритики, с ориентацией на настоящий момент, а не на избегание; способствуют их эффективной проработке, а также интегрирование опыта в ткань индивидуальной и совместной жизни семьи. Поэтому формирование эмпатических отношений, которые должны выражаться в адекватной реакции на ребенка: эмоциональное осознание и принятие себя и ребенка, внимательном слушании и психологической гибкости играет важную роль во взаимодействии родителей и детей, а также в саморегуляции родительских отношений.

С самого рождения индивид находится в постоянном взаимодействии с другими людьми, и эти первичные отношения формируют и дополняют первичный опыт индивида (*психологический уровень функционирования*). Наше

восприятие мира и жизни связано с чувством «Я», которое начинает развиваться через первичные отношения ребенка с родителями. Так, по мнению Л. С. Выготского, жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены с помощью взрослых, которые за ним ухаживают, особое значение в нем отводится матери. Аффективная связь, проявляющаяся в первичных отношениях, имеет большое значение для всей дальнейшей жизни ребенка [6]. Подобных взглядов придерживались и Э. Фром, Д. Винникотт, Р.Мэй, Х. Кохут, которые придавали большое значение любви и материнской эмпатии в раннем детстве. Так, знаменитое высказывание Д. Винникотта: «Нет такого понятия, как ребенок...», означает, что ребенок не может существовать вне заботливой среды матери, вне отношений. Он считал отношения матери и ребенка первичными (используя термин «мать», под ним он подразумевал и отношения между ребенком и отцом или любым другим значимым взрослым, который заботится о ребенке). Согласно Д. Винникотту, этой первичной средой управляет двойственность, характеризующаяся относительной автономией ребенка, который в то же время полностью зависит от матери. Иными словами, хоть ребенок и является отдельным субъектом со своей мотивацией и потребностями, но он полностью зависит от способности матери идентифицировать эти потребности и эмпатически гармонизировать с ними. На этой ранней стадии важно «отзеркаливание» ребенка: ребенок слышит и видит себя только так, как это позволяет ему эмпатический ответ матери. Если родители менее эмпатичны и остаются нечувствительными к чувствам и потребностям своего ребенка, это приводит к разочарованию и непониманию своих потребностей. Таким образом, развитие образа «Я» у ребенка во многом зависит от матери. Здесь очень важна ее способность к чувствительности, эмпатии, способности распознавать тонкие мотивы ребенка, отличающиеся от ее собственных эмоциональных импульсов, следовать этим мотивам и реагировать на них, такое обеспечение надежной, спокойной обстановки позволяет развивать чувство самости в пространстве и времени. Этого, по мнению Д. Винникотта, вполне достаточно для формирования основы и поддержания базового доверия, что впоследствии обеспечит прочную основу для дальнейшего развития личности. [1]. Х. Кохут в своем понимании здорового развития личности, также рассматривал родительскую эмпатическую отзывчивость и чувствительность как наиболее существенную. Проводя психоаналитическую работу с нарциссическими клиентами, Х. Кохут пришел к выводу, что у тех, кому не хватало эмпатического взаимодействия со значимыми другими в раннем детстве, с большей вероятностью развивались определенные формы психопатологических состояний [3]. J. Stern подчеркивается важность материнской эмоциональной гармонии и «сонастройки» с ребенком, которые формируют психологическую основу для самореализации и восприятия окружающего мира и других людей. Этот процесс

позволяет ребенку узнать, что его эмоции принимаются и они взаимны. Когда родители не проявляют сочувствия к определенному спектру переживаний – радости, слезам, потребности в объятиях, ребенок начинает избегать их выражения. Следовательно, способность правильно понимать и выражать словами ранние аффективные переживания ребенка, является существенным фактором влияния на развитие первичной аффективной регуляции [17]. В этой связи полезны ежедневные разговоры между родителями и детьми, которые переплетены с эмпатическими и моральными сообщениями, привлекающими внимание к чужим чувствам и переживаниям, и то, как поведение ребенка влияет на других. Язык обеспечивает среду не только для межличностного общения, но и является первичным механизмом для обмена и передачи мыслей и переживаний.

В подростковом возрасте отношения между родителями и ребенком претерпевают существенные изменения и характеризуется проблемой идентичности, установлением дистанции, интимно-личностным общением со сверстниками как основной потребностью и связаны с многочисленными переживаниями. Считается, что качество отношений и эмпатия тесно связаны в этот период развития личности (Т.П. Гаврилова, В.В. Зеньковский, Г.Ф. Михальченко, В.П. Кузьмина, И.М. Юсупов, М. Barnett, N. Eisenberg, M. Hoffman и др.). Исследования, изучающие влияние родительской поддержки на детей, показывают, что эмпатия является одним из основных инструментов налаживания связи с подростком: как прямо, так и косвенно через поведение и социальные установки, помогает справиться с кризисом психосоциального развития. По мнению вышеназванных авторов, высокое качество отношений может быть достигнуто посредством моделирования понимающего и поддерживающего поведения: «Твои чувства важны, они важны и для меня», «мы заботимся о тебе», «я тебя понимаю», «в этой ситуации, я бы тоже чувствовал себя обиженным и злым!». Эмпатические переживания также способствует повышению качества отношений между подростками, поскольку более высокая способность сопереживать, делиться и понимать эмоции других связана с просоциальным и менее агрессивным поведением по отношению к другим, конструктивными стратегиями разрешения конфликтов. Более того, негативное взаимодействие между родителями и детьми, такое как родительская отчужденность, враждебность, конфликты между родителями и детьми, может препятствовать навыкам эмоциональной регуляции у детей и, следовательно, правильному восприятию других людей и проявлению заботы о них [10].

Таким образом, эмпатическая отзывчивость родителей, которая выражается в виде теплоты, чувствительности, сострадания, понимания, заботы, и позитивный настрой отношений с ребенком, оказывают на него положительное влияние. И наоборот, отсутствие родительского сочувствия,

особенно со стороны матери, часто связано с последующими нефункциональными паттернами поведения.

На протяжении всего жизненного цикла человека многие его способности развиваются во взаимодействии с другими людьми (*социальный уровень функционирования*). Начиная совместную жизнь, каждый из супругов входит в нее со своими ценностями, мотивами, представлением о браке и семейных отношениях. Основными задачами, которые стоят перед супругами на этом первом этапе, являются корректировка их индивидуальности, разработка правил и ценностей этой новой системы и перестройка между ними и их собственными семьями и друзьями. Рождение ребенка приносит сложные изменения: супруги должны уделять первоочередное внимание выполнению домашних обязанностей, воспитанию детей, решению финансовых вопросов и отношений со своими родными семьями. На этапе, когда в семье есть дети-подростки, родители должны занимать сбалансированную позицию в отношениях, основанную на диалоге, привязанности и уважении. Уход взрослых детей из семьи характеризуется пересмотром ценностей и отношений. Кроме того, супруги также имеют определенные переживания последствий старения своих родителей. В этом эволюционном процессе социальные навыки, эмпатические переживания человека могут влиять на качество супружеских отношений, облегчая социальное взаимодействие, уменьшая проблемы и кризисы, улучшая коммуникацию и избегая конфликтов. Исследователи проблематики супружеского взаимодействия М. С. Зеленская, А. Г. Лидерс, В. П. Левкович, Л. П. Стрелкова, R. J. Sternberg и др., указывают на то, что люди с большей вероятностью будут иметь стабильные, хорошо сбалансированные отношения, если их партнеры способны выражать свои чувства и переживания, сопереживать. В соответствии с этой линией рассуждений, эмпатические переживания обусловлены не только индивидуальными характеристиками членов семьи, но и процессами, происходящими внутри конкретных отношений и семье в целом на разных этапах ее жизненного цикла, и они изменяются в зависимости от ситуации. В семье у каждого свои потребности, качества и способности, поэтому не все выражают свои переживания или привязанность одинаково. Следовательно, познание партнера невозможно без взаимопонимания и принятия его точки зрения, то есть способности встать на его место и понять его внутреннее состояние и точку зрения, признавая при этом, что она отличается от собственной: «Правильно ли я тебя понимаю?», «Расскажи, что ты чувствуешь?» и т.д. Социальная поддержка включает такие виды деятельности, как разговор, слушание и выражение сочувствия: «Я вижу, что ты расстроен. Чем я могу тебе помочь?». В широком смысле под социальной поддержкой понимается то, как люди помогают друг другу и могут рассчитывать друг на друга в случае возникновения трудностей, особенно если она оказывается супругами, родителями. Взаимность обоюдной поддержки

также занимает центральное место и в межпоколенческих отношениях, причем взрослые дети более склонны поддерживать своих родителей в той мере, в какой они их поддерживали [16]. Дефицит эмпатических переживаний среди членов семьи, нежелание принимать точку партнера, чтобы понять его потребности, приводят к неудовлетворенности браком, конфликтности супружеских отношений и другим негативным переживаниям [10].

Таким образом, эмпатические переживания, такие как сострадание, сочувствие, поддержка является основой любви, брака и родительства. Эмпатия позволяет родителям заботиться о своих детях, обеспечить им безопасную и благоприятную среду для роста и развития. Сочувствие и сострадание побуждают человека заботиться о больных, пожилых людях и оказывать поддержку в трудной ситуации.

Исходя из вышеизложенного, следует сказать, что межличностные мысли, чувства, поведение и склонности членов семьи взаимозависимы, влияют и изменяют друг друга. Они включают не только перекрывающиеся слои аффективных, конативных и когнитивных отношений между собой и другими, но и связаны с широким спектром процессов, которые охватывают динамику и сложные условия, в которых эти взаимодействия развиваются и обретают форму. Анализ многоуровневых взаимосвязей биологических, психических, психологических, социокультуральных факторов применительно к семейной системе, в которую они встроены не только отвечает требованиям времени, но и является перспективным направлением теоретической и практической работы с семьей.

Список источников:

1. Винникотт Д. *Семья и развитие личности. Маленькие дети и их матери* // пер.с англ. А. Грузберга. – М.: Екатеринбург: Литур, 2004. – 400 с.
2. Пономарева, М.А. *Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография* / М.А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.
3. Кохут Х. *Анализ самости. Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности* // пер.с англ. А.М. Боковиков. – М.: Когито-Центр, 2017. – 368 с.
4. Маркова М.В., Ветрила Т.Г. *О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития* // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2009. № 2 (22). С.38–45.
5. *Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия.* — СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
6. *Семья: психология, педагогика, социальная работа: научное издание* / Т. В. Андреева [и др.]; ред. А. А. Реан. – М.: АСТ, 2010. – 576 с.
7. Янчук В.А. *Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия* // *Методология и история психологии.* 2018. Вып. 1. С. 124–154.
8. Cox M.J., Paley B. *Understanding Families as Systems* // *Current Directions in Psychological Science.* 2003. 12(5). P.193–196.

9. Diareme S., Tsiantis J., Romer G., Tsalamanios E., Anasontzi S., Paliokosta E. *Mental health support for children of parents with somatic illness: A review of the theory and intervention concepts* // *Families, Systems & Health*, 2007. 25(1). P.98–118.
10. Eisenber, N. *Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations* // *Social Issues and Policy Review*. 2010. 4. P. 143–180.
11. Jordan A.L., Eccleston C., Osborn M. *Being a parent of the adolescent with complex chronic pain: An interpretative phenomenological analysis* // *European Journal of Pain*. 2007. 11. P.49–56.
12. Ketelaar M., Volman M.J., Gorter J.W., Vermeer A. *Stress in parents of children with cerebral palsy: what sources of stress are we talking about?* // *Child Care Health and Development*. 2008. 34(6). P.825–829.
13. Pakenham K, Cox S. *The effects of parental illness and other ill family members on youth caregiving experiences* // *Psychology and Health*. – 2015. – 30(7). – P.1–33.
14. Ruskin D. Campbell L., Stinson J., Kohut S.A. *Changes in Parent Psychological Flexibility after a One-Time Mindfulness-Based Intervention for Parents of Adolescents with Persistent Pain Conditions* // *Children (Basel)*. 2018. 5(9). P.121–161.
15. Sallfors C., Hallberg, L. *A Parental Perspective on Living with a Chronically Ill Child: A Qualitative Study* // *Families, Systems & Health*. 2003.21(2). P.193–204.
16. Silverstein M., Gans D., Yang, F.M. *Intergenerational support to aging parents: The role of norms and needs* // *Journal of Family Issues*. 2006. 27. P. 1068–1084.
17. Stern J.A., Borelli J.L., Smiley P.A. *Assessing parental empathy: A role for empathy in child attachment* // *Attachment & Human Development*. 2015. 17(1). P. 1–22.
18. Waters E., Maher E., Salmon L., Reddihough D., Boyd R. *Development of a condition-specific measure of quality of life for children with cerebral palsy: empirical thematic data reported by parents and children* // *Child Care Health and Development*. 2005. 31(2). P.127–135.

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье дается определение толерантности. Определена роль родителей в формировании толерантных отношений между детьми и родителями. Толерантное воспитание детей должно стать необходимой потребностью нашего общества.

Ключевые слова: толерантность, воспитание, семейные отношения, нравственные ценности в семье.

Annotation. In this paper we give the definition of tolerance. The role of parents in the formation of tolerant relations between children and parents is determined. Tolerant education of children should become a necessary need of our society.

Keywords: tolerance, education, family relationship, moral values in the family.

В настоящее время потребностью общества являются не только экономическое благосостояние общества, а воспитание детей толерантным качеств личности. Человек, особенно в раннем детском возрасте, с легкостью принимает знакомое, соответствующее его внутренним критериям оценки окружающего его мира, и с осторожностью относится к иным культурным проявлениям. Задача системы образования, а также родителей это научить детей понимать, что каждый человек, это личность, обладает своим внутренним миром, своей внешностью, мировосприятием, отражающим его индивидуальные особенности.

Очень часто мы видим через средства массовой информации, где обсуждают не терпимое поведение, жестокое обращение подростков, как дети бьют и унижают других детей, и это проникают в школу. Дети с раннего возраста пользуются интернетом, входят в социальные сети, без веденя и контроля родителей. Поэтому тема роль родителей, представителей старшего поколения в воспитании детей в духе толерантности, уважении других, не похожих на тебя людей, как никогда актуальна.

Необходимость изучения проблем толерантности обусловлена тем, что у современных подростков отмечаются проявления интолерантных побуждений в поведении, в частности - агрессивность по отношению к людям другой нации, непринятие индивидуальности другого, межгрупповые механизмы деления на своих и чужих и т.д. Происходит активизация социальных форм протеста среди подростков, что выражается в создании неформальных объединений, молодежное, подростковых

организаций экстремистского направления. Поэтому формирование толерантного сознания и поведения, воспитание миролюбия, терпимости является насущной необходимостью в современном мире. Воспитание толерантности, как показала практика, важнейшего качества личности, происходит в детстве, в семье и в школе.

Толерантная личность обладает определенными социальными, культурными характеристиками, которые создают реальные предпосылки для успешного решения жизненных проблем, личностного, жизненного и социально-профессионального самоопределения, достижения позитивных результатов в различных сферах жизни, духовной, семейной, общественной, производственной. Ей присуща гражданская ответственность, она способна защитить свои гражданские права и добросовестно выполнять семейные, профессиональные и гражданские обязанности. Формирование жизнеспособности любого человека во многом зависит от источников поддержки как со стороны друзей, соратников, педагогов и конечно же участие семьи, родных по крови людей.

Хотелось бы видеть в наших детях любовь, уважение к старшему поколению. А старшее поколение в свою очередь должно не только воспитывать молодое поколение по своему опыту воспитания, а перенимать у них прогрессивные качества. Большую часть зла творят родители, равнодушно относящиеся к воспитанию своих детей. Враждебное отношение ребенка к окружающей среде возникает от пустоты и равнодушия их души. Задача родителей – проживать вместе со своим ребенком его жизнь, чтобы наполнить детскую чистую душу, не тронутую ничем плохим, только добрым, миролюбивым содержанием.

Педагог же гарантирует социальную защищенность ученика, его динамичное воспитание и образование. В рамках образования, жизнь несомненно, интересна, если проводить встречи с детьми с ограниченными возможностями, с людьми другой веры, провести акции милосердия в помощь нуждающимся людям (многодетным семьям, инвалидам, ветеранам войны) и т.д. Подобные ситуации создает благоприятную почву для формирования в образовании интеллектуальной и толерантной личности. А вот семья должна развивать все эти качества уже с раннего детства, когда ребенок только начинает свои первые шаги и произносит первые слова. Ребенок как губка впитывает все, что хорошее и плохое. И поэтому главное в семье, чтоб была атмосфера родного очага, со своими событиями, наполненные любви, мира, спокойствия, которые влияют на рост и становление ребенка, накладывают отпечаток на его развитие как личности. Именно родители в начале его жизненного пути, могут дать ребенку такие качества как, уважение к старшему поколению, через свое отношение к своим родителям, родственникам преклонного возраста,

любовь и уважение к людям другой веры, внешности и языка общения. Только на личном примере родители могут воспитать ребенка, полезного и образованного члена общества. Ведь образованный человек не тот, кто имеет, какие-то заурядные знание в какой-то области науки, а воспитанный человек, умеющий вести диалог с людьми различного мышления и взглядов.

Под словом толерантность, мы понимаем морально - нравственное качество личности, характеризующееся осознанием ребенка разнообразности окружающей действительности, различных форм и способов отражения её людьми, пониманием относительности точности размышлений, мнений, высказываний, оценок и т. д.

«Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», – так говорится в Декларации принципов толерантности, принятой генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 году. Толерантность можно перевести как терпимость. Терпимость — это не терпеть что-то не приятное, не желательное действие к себе или к окружающим. Терпимость — это умение доброжелательно и уважительно относиться к людям, которые окружают тебя и с которыми приходится общаться, в связи с вашей деятельностью и сосуществование в социуме. Человек — это существо общественное, он не может жить один и поэтому такое качество должно быть уже развиваться с раннего возраста. «Каждый твой поступок отражается на других людях; не забывай, что рядом с тобой человек». – как сказал В.А. Сухомлинский [1].

Воспитание толерантности или терпимости — это процесс нелегкий и длительный, и родители должны быть примером, поэтому на них ложится серьезная ответственность. Необходимо, чтобы они сами в каждодневной жизни показывали свои толерантные качества и проявляли их в своем поведении.

Понятно, что семья формирует внешние социально-приемлемые формы поведения ребенка. Именно, с семьи и начинается воспитание толерантности, которое должно рассматриваться не как синоним терминам терпимость и терпение, а как принятие и признание того, что люди различаются по внешнему виду, положению, интересам, поведению и ценностям, и все люди имеют правом жить в мире, сохраняя при этом свою личность и не походить.

Семья и дошкольные учреждения должны помочь детям найти свое место в этом разнообразном и чужом мире, научить их адаптироваться и развиваться. Конечно роль родителей значительно в воспитании неконфликтной, толерантной личности ребенка. Родители своей любовью создают хорошую психическую и духовно – эмоциональную ауру семьи,

она и есть - источник и гарантия благополучия ребенка, благополучной социализации, залог уравновешенного и адекватного состояния ребенка.

Семья является источником передачи ребенку социально-исторического опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений. В семье ребенок приобщается к опыту человечества, в результате чего он приобретает индивидуальные особенности.

Всем известно, что родительская любовь к своему ребенку дает ему чувство защищенности и безопасности, является чрезвычайно важным источником духовного и нравственного развития ребенка, поскольку она является основой его понимания, принятия, признания и прощения. Недаром В. А. Сухомлинский подчеркивал: «Ребенок - это зеркало нравственной жизни родителей» [2]. Дети живут в своем мире, где у них свои представления о чести и бесчестии, о добре и зле, о любви и ненависти. Этот мир называется Детством, в котором родителям нужно быть тоже в какой то мере ребенком. Только тогда, ребенок может принять вас как человека, которому не безразлично, что творится в их мире. Тот кто помнит, что был сам ребенком, может понять мир своего ребенка и принять в нем участие.

Необходимо понять важность положительных отношений между членами семьи, бесконфликтного общения, наличия семейных традиций, народных обычаев, в формировании у детей опыта эмоционально-нравственных отношений, милосердия, добросердечности, отзывчивости, ответственности. Происхождение психологического состояние ребенка являются главным образом отношения с родителями и близкими людьми(сестра, братья, бабушки, дедушки и т.д.). Ребенок может находиться в состоянии эмоционального комфорта (эмоционально-теплые, доверительные отношения с родителями, постоянная поддержка), либо в состоянии эмоционального дискомфорта(конфликтные, страх, ссоры). «Фундаментом» эмоционального опыта ребенка, его мироощущения является морально-нравственный образ жизни семьи. Поэтому воспитание невозможна без гармонизации отношений между родителями и детьми. Формируя в детях стремление к добру, уважению, любви, милосердию и терпению, к нашим меньшим друзьям(домашним животным), родители создают образ будущего мира ребенка. Ожидать, что дети сами по себе станут толерантными, высоконравственными личностями, и что мир прекратит быть безнравственным и враждебным без наших усилий. По этой причине родителям следует активно принимать участие в жизни своих детей с самого раннего возраста. Читая вечерами сказки, организуя совместные игры, слушать рассказы и истории из жизни своих предков, тем самым создавать мир любви и взаимопонимания. Ребенок должен понять, что его любят, понимают и весь мир принадлежит ему. Равнодушное

отношение к переживаниям и эмоциональному состоянию ребенка, не только своего, самое распространенное отношение современного общества. Родитель должен помочь ребенку сформировать положительную самооценку и способность к рефлексии своих действий.

Активное участие родителей в процесс воспитания, помогает и позволяет активизировать педагогическую позицию учителей и способствует пересмотру взрослыми собственного оценочного отношения и поведения.

Воспитание гармоничной личности процесс длительный и сложный, осуществляется всей социальной действительностью, окружающей ребенка, обществом, под влиянием взаимоотношений в семье, сложившихся мнений и отношений ее членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения с друзьями, сверстниками и окружающими людьми.

Современный ребенок должен правильно воспринимать и понимать единство человечества, взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого живущих на земле, понимать, принимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции людей другой национальности, найти свое место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей.

Важно научить ребенка быть терпимым по отношению к другим людям, что очень сложно, особенно для ребенка в новом коллективе с людьми с национальными, возрастными, личностными и др. особенностями. Именно толерантные качества помогут ребёнку осознать неповторимость своей личности, личности его сверстников, а также успешно адаптироваться к окружающему его миру.

Изучая произведения педагогов нашей современности и ссылаясь на их многолетний опыт работы с детьми, можно рассмотреть следующие навыки, которыми родители должны руководствоваться в воспитании у детей толерантных качеств:

- С трех лет ребенок должен понимать, что рядом с ним есть дети разных национальностей, у которых необычные имена, другой цвет кожи, разрез глаз и которые разговаривают на другом языке. Читать сказки, рассказы, показывать примеры, где есть ситуации, связанные с толерантностью.

- В возрасте семи лет ребенок должен знать, что люди живут в разных странах и говорят на языках отличимый от родного. Необходимо объяснить ему, что не всем людям живется хорошо. Необходимо учить ребенка быть открытым, уважать достоинства людей другой нации.

- Воспитывать в ребенке тактичное отношение к пожилым людям, к соседям, к людям с ограниченными физическими возможностями, одноклассникам, учителям.

- Учите уважать разные характеры, манеры поведения, школьный порядок. Учить защищать слабых, животных. Мальчикам объяснять, что нужно уважительно относиться к девочкам и всему женскому полу. Воспитывать в них джентльмена.

- Объяснять ребенку, почему нельзя использовать в общении обидные клички (связанные с национальностью или физическим недостатком), решать проблемы с помощью драки.

- Учите детей уважать обычаи и традиции людей других национальностей, общаться с людьми, имеющими разное мировоззрение, уважать другую религию. Объясните детям то, что неуважение чужой культуры приводит к разногласиям в обществе и приводит к конфликтам между людьми и даже между государствами.

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы: рассматривать понятие и принять понятие толерантности руководствуясь законами и традициями, принятыми в обществе. Необходимо четко знать и осознавать пределы толерантности, с уважением принимать и понимать смысл жизни, позиции и стремления других людей, которые должны соответствовать понятию как мораль, нравственность, демократия.

Толерантный человек это не тот, кто наделен каким-то одним положительным качеством, а тот, кто обладает всеми ними в полной мере. Он никогда не пойдет на конфликт, его никогда невозможно вызвать на обсуждение или резкое отвержение чужих стремлений и интересов. Толерантные люди должны обладать высокими моральными устоями. Для этого надо с раннего возраста и в дальнейшем в школе воспитывать и прививать детям толерантные качества, основанные на морали и нравственности общества.

Список источников:

1. Богуславский М.В. «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского : потенциал нового прочтения. Проблемы современного образования. 2013. №6 с.125-129
2. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. М., 2001. с.7
3. Рожков М. И. Воспитание толерантности у школьников. - Ярославль, 2003.
4. Поддубная И.В., Зеленина Е.И. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012.

ВОЛЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ ЮНОШЕЙ ДОПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА К НЕСЕНИЮ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ

Аннотация: Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме сформированности волевой готовности юношей-допризывников к несению воинской службы. Автором представлены результаты исследования волевой сферы юношей допризывного возраста. Дается сравнительный анализ уровня выраженности и генерализованности волевых качеств учащихся общеобразовательной организации и учащихся кадетского корпуса. Значительное внимание в статье уделяется роли семьи и школы в процессе формирования и развития у юношей воли.

Ключевые слова: воля, волевые качества, волевая готовность, юноша-допризывник, воинская служба, семья, школа.

Abstract: The article is devoted to an urgent current problem of will readiness of young men of premilitary age for military service. The author provides the results of the research of the volition of young men of premilitary age. The comparative analysis of the level of intensity and generalization of will power of students of comprehensive and cadet schools is given. Great attention is paid the role of family and school in the formation and development of youth's will power.

Key words: will, will power, will readiness, young man of premilitary age, military service, family, school.

В армии вчерашние школьники сталкиваются с рядом трудностей и ограничений, со значительными физическими и психическими нагрузками. Это часто смена климата (воинские части разбросаны по всей стране); отрыв от семьи и близких людей; изменение ритма жизни; длительность больших нагрузок (особенно первые месяцы); однообразие и монотонность одних и тех же действий; психическая депривация, психический застой; новый коллектив, где каждый отличается своим характером и поведением; сексуальное воздержание; ограничение свободы и повышение ответственности [1; 7; 21].

В преодолении внутренних и внешних армейских сложностей проявляется уровень развития волевых качеств солдата. При низком уровне их развития человек может внутренне «сломаться», ухудшится его морально-психологическое состояние, при достаточном – военный только закалит себя как личность, укрепит свою волевую сферу.

Волевая готовность к несению воинской службы – важнейшая составляющая личности, способствующая успешному прохождению воинской службы. В частности, представители доминирующей в подразделении группы часто обладают хорошими физическими данными и сформированными

волевыми качествами [4; 14]. В современном бою нагрузка на психику, эмоционально-волевою сферу огромна. Военнослужащему необходимо проявлять самообладание, хладнокровие, решительности, сохранять способность правильно мыслить, ориентироваться в быстро меняющейся обстановке [10]

Несформированность важнейших волевых качеств личности приводят к таким нарушениям в волевой сфере, как импульсивность, несдержанность эмоций, низкая фрустрационная толерантность, плохое самообладание, нерациональность действий и поступков. Юноши с недостаточно сформированной волевой сферой не способны к длительным волевым усилиям, в связи с чем оттяжки и отсрочки нетерпимы ими и плохо переносятся [17].

Стоит отметить, что «воля не дается человеку от рождения и не формируется стихийно при жизни, а является результатом целенаправленного воспитания и самовоспитания» [12, с.60]. Волевые качества личности формируются в процессе систематического преодоления трудностей в повседневной жизни, в учебе и труде в первую очередь, при этом огромное влияние на этот процесс оказывают семья и учебные заведения.

Так, именно родители становятся первым нравственным образцом для ребёнка. В процессе воспитания формируется моральный компонент воли, куда входят нравственные установки, идеалы, мировоззрение [5; 8]. В частности, в раннем детстве у ребёнка формируется чувство стыда, категория «хорошо-плохо», ответственность за свои поступки, совесть [9; 17; 19].

Развитие произвольности и волевых качеств начинается уже в дошкольном возрасте. Произвольность рассматривается как одна из форм волевого поведения, возможность управления своим поведением в соответствии с нормами и правилами. Важнейшими условиями формирования произвольности является внутренняя мотивация и овладение нормами поведения. Произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, при этом слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе [6].

В период ранней юности (старшего школьного возраста) происходит становление воли личности в собственном смысле слова. Как отмечает В.И. Селиванов, целеустремленность, самостоятельность и упорство, с какими старший подросток преодолевает трудности на пути к осуществлению своего замысла, показывают, что он из объекта воли других людей постепенно становится субъектом собственной воли [13]. Однако, несмотря на то, что старшеклассник, хоть и стоит на пороге самостоятельной жизни, он пока еще не имеет опыта взрослого человека и соответствующих навыков самостоятельности, саморегуляции и самоконтроля [15].

Следовательно, воспитание в семье и школе играет важнейшую роль в формировании волевой готовности юношей-допризывников к несению воинской

службы. Педагогические ошибки родителей и учителей в воспитании приводят к нарушениям в волевой сфере ребёнка [3; 5; 9; 16; 18].

В целях выявления уровня сформированности волевой готовности юношей допризывного возраста к несению воинской службы в ВС РФ нами было проведено эмпирическое исследование. Изучение уровня сформированности волевых качеств личности осуществлялось при помощи опросника «Самооценка волевых качеств личности» Н.Е. Стамбуловой. В качестве исследовательской базы были выбраны одна из общеобразовательных организаций г. Волгограда и ГКОУ «Казачий кадетский корпус имени Героя Советского Союза К.И. Недорубова» Волгоградской области. Общая выборка испытуемых составила 56 человек (мужского пола) в возрасте от 15 до 18 лет, из них 28 кадетов и 28 учащихся общеобразовательной организации.

На основании полученных данных нами было установлено, что у юношей-кадетов больше проявляется высокий уровень выраженности целеустремлённости (61%), настойчивости и упорства (54%), самообладания и выдержки (57%), генерализованность целеустремлённости (61%), смелости и решительности (64%), настойчивости и упорства (57%).

Старшеклассникам больше свойственна высокая выраженность целеустремлённости (61%), настойчивости и упорства (54%). В то же время высокий уровень генерализованности, касающийся проявления этих волевых качеств, для большинства учащихся старших классов вообще не характерен.

Низкий уровень выраженности и генерализованности волевых качеств выявлен по всем шкалам у юношей-школьников и только в нескольких шкалах – у юношей-кадетов. Отметим, что низкий уровень выраженности целеустремлённости обнаружен у 7% старшеклассников; смелости и решительности – у 4%; настойчивости и упорства – у 7%; инициативности и самостоятельности – у 18%; самообладания и выдержки – у 32%. Низкий уровень генерализованности целеустремлённости отмечен у 7%; смелости и решительности – у 14%; настойчивости и упорства – у 11%; инициативности и самостоятельности – у 25%; самообладания и выдержки – у 29%. Процент кадетов, имеющих низкие показатели выраженности и генерализованности волевых качеств, значительно меньше, чем старшеклассников общеобразовательной организации. В частности, низкий уровень выраженности выявлен только по шкалам: смелости и решительности (18%); инициативности и самостоятельности (18%); самообладания и выдержки (11%). Низкие показатели генерализованности юноши-кадеты продемонстрировали по шкалам: смелости и решительности (4%); настойчивости и упорства (4%); инициативности и самостоятельности (14%).

Статистическая проверка диагностических показателей с использованием критерия Манна-Уитни показала наличие статистически значимых различий у респондентов двух независимых выборок в уровнях сформированности

некоторых волевых качеств личности. В частности, это касается выраженности самообладания и выдержки; генерализованности целеустремлённости, смелости и решительности, настойчивости и упорства, самообладания и выдержки. При этом у юношей-кадетов по всем вышеуказанным волевым качествам более высокие показатели, чем у юношей-старшеклассников.

Полученные результаты показали, что волевая сфера требует формирования и развития у двух категорий учащихся. Однако, стоит отметить, что у воспитанников кадетского корпуса снижены в основном показатели выраженности волевых качеств, а вот генерализованность, т.е. универсальность качеств, имеет достаточно высокие результаты (кроме инициативности и самостоятельности). Результаты диагностических исследований в общеобразовательном заведении показали, что старшеклассники нуждаются в развитии как выраженности, так и генерализованности практически всех волевых качеств.

Сравнительный анализ полученных исследовательских данных по важнейшим волевым характеристикам личности показывает необходимость проведения психолого-педагогической работы, в первую очередь, со старшеклассниками по формированию и развитию у них выраженности и генерализованности самообладания и выдержки. Учащиеся в старших классах сталкиваются с необходимостью профессионального самоопределения, сдачей единого государственного экзамена, постоянными требованиями и обязанностями, что может вызывать снижение нервно-психической устойчивости, стрессоустойчивости, самооценки. В такой ситуации умение контролировать свои эмоции и чувства на основе волевой регуляции и саморегуляции является залогом дальнейшего успеха в реализации жизненных планов, в том числе и в выполнении воинского долга.

У допризывников двух выборок имеются низкие показатели инициативности и самостоятельности, что мы можем объяснить сложившейся системой образования, где есть строго очерченные рамки. При этом, если у старшеклассников всё-таки имеется больше возможностей для проявления самостоятельности, то у кадетов выбор и принятие самостоятельных решений ограничены внутренним режимом образовательного учреждения, которое функционирует по образцу армейского подразделения. Однако, с нашей точки зрения, формирование и развитие инициативности и самостоятельности являются необходимыми качествами гармоничной личности, независимо от того, где осуществляется ее образовательно-воспитательная подготовка.

Нами было также установлено, что большинство воспитанников кадетского корпуса, собираясь связать свою жизнь с вооружёнными силами РФ, нуждаются в формировании и развитии смелости и решительности, что очень важно для них не только в боевых условиях, но и в карьерном росте.

Таким образом, анализ волевой готовности к армейской жизни учащихся-кадетов и старшеклассников общеобразовательных организаций показал, что проявление волевых качеств у воспитанников кадетского корпуса значительно выше, чем у ребят, обучающихся в общеобразовательной школе. Следовательно, формат обучения в кадетских корпусах является более успешным в формировании готовности воспитанников связать свою жизнь со службой в рядах Вооруженных Сил РФ.

Ведущая роль в формировании и развитии личности учащихся кадетского корпуса отводится военно-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию. Юношам прививается чувство ответственности не только за себя, но и за товарищей, формируются такие волевые качества, как дисциплинированность, организованность, целеустремленность, самообладание, выдержка, упорство и т.д. Воспитывается уважение к символам и атрибутам Российского государства. Кадеты участвуют во многих соревнованиях и военно-спортивных конкурсах, занимая при этом призовые места. Учащиеся кадетского корпуса задействованы и в общественно полезной деятельности. Так, например, они осуществляют уход за мемориальным кладбищем советских воинов, погибших в Сталинградской битве в с. Солянка [11].

Следовательно, обучение в кадетском корпусе направленно на получение первоначальных военных умений и навыков обучающимися и на воспитание духовно-нравственной личности. Большая часть воспитанников проживает в кадетском корпусе, следовательно, процесс формирования и развития волевой сферы осуществляется круглосуточно.

При этом учащиеся общеобразовательных школ получают поверхностные знания по военному делу на учебных занятиях по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности». Военные сборы старшеклассников обычно включают только прохождение допризывной медицинской комиссии в военкомате, но, к сожалению, никаких иных занятий с ними не проводится.

Стоит отметить, что в первую очередь в юношеском возрасте развитие и формирование его воли происходит в первую очередь в учебной деятельности под руководством школьных педагогов. Главная задача любого педагога, работающего с учащимися на завершающем этапе школьного обучения, заключается в том, чтобы не только очертить круг волевых качеств, раскрыть их внутреннюю связь с важнейшими моральными принципами, но и помочь им в этом важном деле формирования их личности, побуждая к самовоспитанию. Учитель должен убедить старшеклассника в том, что осуществление одномоментного волевого поступка не приведет к закаливанию воли. Волевые качества личности формируются в процессе систематического преодоления трудностей в повседневной жизни, в учебе и труде в первую очередь. Тем более каждый момент трудовой, учебной, спортивной деятельности создает условия для развития воли, состоящие в преодолении сиюминутных желаний, мешающих

решению поставленных задач по достижению успехов в каждом из этих видов деятельности [15].

Воля формируется и закаляется в деятельности при условии активного отношения к ней самого учащегося. Однако юноша в силу своих возрастнo-психологических особенностей не всегда способен правильно организовать свою деятельность.

Школьные педагоги должны руководить формированием воли старшеклассника таким образом, чтобы он не терял уверенности в возможности достижения разумных целей: они должны помогать ему преодолевать имеющиеся трудности не только сегодня, но и в будущем, когда придется решать более серьезные задачи, особенно в условиях армейской службы.

Юношам следует помогать ставить перед собой задачи, которые они могут выполнить, а для этого необходимо знать его возрастные и индивидуальные особенности, опираться на распространенную в старшем школьном возрасте склонность к самоутверждению и самореализации.

Педагогам следует постоянно подчеркивать удачу учащихся этой возрастной категории. В поведении юношей пока еще проявляются импульсивные поступки, бывают разного рода срывы. В этом случае у них может появиться неверие в свои силы. Естественно, что эти срывы надо предупреждать, а если они уже возникли, следует прийти им на помощь. Понятно, что такое вмешательство может быть плодотворным только тогда, когда между старшеклассником и педагогом имеется необходимый контакт, если он доверяет своему учителю или другому взрослому, с которым он взаимодействует [2].

Однако без поддержки семьи ни одно образовательное учреждение не справится с задачей воспитания личности подрастающего человека, в том числе и с формированием у него волевых качеств. Воспитанию воли в семье в значительной степени способствует домашний труд. Именно в условиях семьи ребенок впервые приучается делать что-то не только для себя, но и для других людей. Выполнение постоянных домашних обязанностей формирует у юношей уважение к труду, необходимые умения и навыки и вместе с тем, такие свойства личности, как дисциплинированность, аккуратность, самостоятельность [13].

Необходимо помнить о том, что трудовое обучение и воспитание имеет свои особенности. На личность здесь действуют не столько рассказ и словесное убеждение, почему и как надо трудиться, сколько личный пример и показ, совместное выполнение действия, поощрение за качество работы и за усердие. При этом очень важно заранее готовить будущих призывников к преодолению трудностей, особенно в неинтересной, но нужной работе, используя не только мотивы долга, но и какие-то дополнительные стимулы, соответствующие их потребностям и интересам.

Большое значение в формировании и закаливании волевых качеств юношей имеют физкультура и спорт. Спортивная деятельность как бы «в чистом виде» показывает каждому, что достижения личности прямым образом зависят от ее волевой активности [20].

Следует заметить, что некоторые юноши, неправильно оценивая значение преодоления препятствий в воспитании воли, стремятся применять опасные и даже вредные для здоровья средства, создавая тем самым искусственные препятствия для самих себя (отказ от продуктов питания, которые приводят к повышению веса, намеренное причинение себе боли, отказ от билета в театр в качестве самонаказания и т.п.). Все это обязывает родителей и педагогов тщательно и глубоко вникать в характер проявлений волевых качеств старших школьников, постоянно учитывать противоречия этого возраста при организации психолого-педагогического взаимодействия с представителями этой возрастной категории. Поэтому самовоспитанием волевых качеств молодых людей следует руководить, соблюдая при этом тактичность и индивидуальный подход. Нужно помочь юноше разобраться в полезности применяемых им действий для воспитания у себя волевых качеств личности, которые, с одной стороны, являются основой психологической готовности к армейской жизни, а с другой – позволяют ему добиться высоких результатов в освоении содержания школьного образования, т.е. высоких успехов в обучении, которые служат своеобразной базой для дальнейшего профессионального образования, в том числе и освоения военных профессий, а также совладания с трудностями предстоящей срочной воинской службы.

Таким образом, мы установили, что со старшеклассниками-допризывниками общеобразовательной школы необходимо проводить серьезную работу по формированию у них волевой готовности к службе в рядах ВС РФ. Что касается воспитанников кадетского корпуса, то у них недостаточно сформированы отдельные волевые качества, а это может стать серьезным препятствием для некоторых из них в несении воинской службы и достижении высоких профессиональных успехов в военном деле. Следовательно, с ними необходимо проводить определенную работу именно в этом плане.

Для эффективного формирования и развития волевой сферы юношей важны совместная работа семьи, школы, профессионального психолога и активные усилия самих учащихся. Всё это будет способствовать формированию у юношей допризывного возраста волевой готовности к прохождению службы в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации.

Список источников:

1. Абдурахманов Р.А., Анцупов А.Я., Бархаев Б.П. Военная психология: методология, теория, практика – М.: Военный университет, 1996. – 260 с.

2. Борисова И.В., Цыганкова Т.Н. Особенности волевых качеств учащихся раннего юношеского возраста с разной успеваемостью // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* // Сборник статей по материалам 14 международной научно-практической конференции. № 12 (47). – Новосибирск: Сибак, 2014. – 331 с.
3. Волкова Л.А., Ремизов С.И. Роль семьи в формировании эмоционально-волевой сферы ребёнка-дошкольника // *Современные образовательные технологии в системе образования. Материалы II Международной научно-практической конференции/ науч. ред. В.Е. Приходько. 2017. с. 47-50.* // <https://elibrary.ru/item.asp?id=32441160>
4. Иванова О.А., Степанова Т.А. Современные требования, предъявляемые к модельной характеристике призвания // *Культура физическая и здоровье. 2017. № 4 (64). с. 104-108* // <https://elibrary.ru/item.asp?id=32261675>.
5. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
6. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 568 с.
7. Караяни А.Г., Сыромятников А.В. Прикладная военная психология – СПб: Питер, 2006. – 480 с.
8. Лучшеева Л.М. Динамика волевой и мотивационной сферы студентов // *Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-7. с. 288-294* // <https://elibrary.ru/item.asp?id=30455060>
9. Позднякова Н.А. Нервно-психическая неустойчивость: предпосылки возникновения и последствия в условиях армейской службы // *Известия Уральского Федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2013. № 1(112). с. 194-209* // <https://elibrary.ru/item.asp?id=19028660>
10. Резник Н.И. Система морально-психологического обеспечения в Вооружённых Силах Российской Федерации. – М.: ГУВР ВС РФ, 2005. – 469 с.
11. Сайт ГКОУ «Казачий кадетский корпус имени К. И. Недорубова» URL: <http://volgkck.ru>
12. Селиванов В.И. Воля и её воспитание. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
13. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // *Психологический журнал. – 1992. – Т. 3. - № 4.*
14. Сероштан В. Что такое неуставные взаимоотношения // *Проблемы военной психологии: Хрестоматия – Минск: Харвест, 2003. – С. 464-484.*
15. Соколова О.Н. Особенности саморегуляции подростков с разными мотивами учебной деятельности // *Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 11. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.spaika.ru/2012/11/1260/>*
16. Ткаченко Н.С. Влияние детско-родительских отношений на формирование эмоционально-волевой сферы дошкольников // *Сборник научных трудов SWorld. 2012. Т.23. № 4. с. 33-36* // <https://elibrary.ru/item.asp?id=18328881>
17. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 351 с.
18. Целуйко В.М. Трудности семейного воспитания // *Диалог. – 2015. - № 6. – С. 20-25; Диалог. – 2016. - №2. – С. 30-42.*
19. Шипицына Л. М. Психология детского воровства – СПб: Речь, 2007. – 276 с.
20. Beckham J. Sport and health // *Research Gate. – 2006. – № 2. – P. 31-38.*
21. Michaels J. Physically recruits for army are hard to find. Especially in states // *USA today. – 2018. – № 10 – P. 7-8.*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье конкретизируется сущность термина «детско-родительские отношения», характеризуются подходы к их изучению, описываются взаимосвязи между детско-родительскими отношениями, стилями воспитания в семье и развитием ребенка; выявляются причины формирования негативных детско-родительских отношений.

Ключевые слова: семейное воспитание, стиль семейного воспитания, детско-родительские отношения, родительская позиция, поддержка семьи.

Abstract. The article concretizes the essence of the term "child-parent relations," characterizes the approaches to their study, describes the relationship between child-parent relations, styles of parenting in the family and development of the child; identifies the reasons for the formation of negative child-parent relation.

Key words: family education, the style of family education, child-parent relations, parental position, family support.

Для каждого человека семья играет огромную роль. В первую очередь это место рождения, приобретения первых знаний, как об окружающем мире, так и в области человеческих взаимоотношений. Именно поэтому семью принято считать первым институтом социализации. От того, какая атмосфера преобладает в семье, зависит многое в развитии ребенка. Дети, растущие в атмосфере любви и взаимопонимания, имеют меньше проблем, связанных с психофизиологическим и соматическим здоровьем, адаптацией в обществе. Семейные проблемы, напротив, ведут к формированию широкого спектра аномалий, как в психике, так и в поведении, в результате вырастают инфантильные люди, не умеющие трудиться, не способные создать здоровую семью, быть хорошими родителями. В настоящее время это стало серьезной социальной проблемой.

В связи с этим детско-родительские отношения вызывают повышенный интерес педагогов, психологов, социологов, а их формирование становится объектом научных исследований.

Само понятие «отношение» неоднозначно в обыденном понимании и еще более неоднозначно в языке науки. Этим термином пользуются психологи, педагоги, философы и другие исследователи, которые выделяют объект-объектные и субъект-объектные отношения, понимая под первыми симметричную связь, зависимость, равное по силе взаимное влияние; а под вторыми - процесс и результат активности одной из взаимодействующих сторон, при этом другая сторона выступает как повод для проявления активности [5].

Отношения включают в себя две основные системы: систему деловых и систему личных отношений. Деловые (или отношения ответственной зависимости) подчинены достижению внеиндивидуальной цели, всегда специализированы, и личность в них участвует как исполнитель определенной социальной роли, функции. Личные отношения (иногда трактуются как «межличностные отношения») - это отношения, складывающиеся в жизненном опыте человека, обуславливающие его индивидуальную позицию по отношению к прошлому, настоящему и будущему. Ярким примером межличностных отношений являются детско-родительские отношения.

Детско-родительские отношения – это вид личных отношений, складывающийся в процессе семейного взаимодействия под влиянием чувств, восприятия поступков друг друга и определяющий позицию субъектов этого взаимодействия. Это чаще всего скрытый от внешних наблюдений мир сложных взаимоотношений между детьми и родителями, традиций, правил, которые в той или иной степени сказываются на особенностях личности ее членов, и в первую очередь детей.

Особенности детско-родительских отношений, как многообразие взаимодействий родителей и детей, изучали многие современные отечественные ученые: С.В. Ковалев, В.М. Минияров, А.К. Рубченко, А.С. Спиваковская, В.М. Целуйко и другие.

Как отмечает А.К. Рубченко, существует два подхода к изучению детско-родительских отношений: применительно к личности ребенка и ее развитию, и через призму личности родителя [5]: Первый подход более распространен в связи с более пристальным вниманием к ребенку в педагогической науке. Так, А.С. Спиваковская и В.М. Целуйко рассматривают взаимосвязь родителей и детей с позиции ребенка в семье, которые обозначены как «ребенок-собственность», «кумир семьи», «ребенок-мишень».

На основе второго подхода исследуется самореализация личности родителя в детско-родительских отношениях, вводятся понятия: родительские отношения, родительские установки, стереотипы и требования, исследуется феномен родительского «инстинкта» (материнского и отцовского) и другие личностные характеристики, так или иначе изменяющиеся в процессе детско-родительских отношений.

Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, способы воздействия на него.

Родительские установки, или позиции, - один из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений. При этом под родительскими установками понимается «система или совокупность родительского

эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним» [1].

В трудах П.Ф.Лесгафта впервые в отечественной педагогической науке были вскрыты взаимосвязи между условиями воспитания ребенка в семье и типами детей [2].

В середине прошлого столетия были выделены четыре родительские установки и соответствующие им типы родительского поведения: («принятие и любовь», «явное отвержение», «излишняя требовательность» и «чрезмерная опека»), а также была прослежена определенная зависимость между поведением родителей и поведением детей [6].

В настоящее время в отечественной педагогике взаимосвязи стиля семейного воспитания и формирование характерологических свойств личности ребенка прослежены в трудах В.М. Миниярова, где показано, что излишняя требовательность к ребенку ведет к неуверенности и безынициативности, ограничение свободы – к инфантильности, контроль – к тревожности [4].

На тип родительского поведения и стиль семейного воспитания оказывают влияние многие факторы: обстоятельства рождения ребенка, нереализованные потребности родителей и уровень их притязаний, личностные особенности старших членов семьи, целевые и ценностные установки. Все это, в конечном счете, определяет и детско-родительские отношения.

Учитывая огромную степень влияния детско-родительских отношений на воспитание и развитие ребенка отметим, что формирование позитивных, основанных на взаимной привязанности, чувстве любви и понимании между членами семьи отношений нуждается в дополнительном психолого-педагогическом осмыслении.

Обратим внимание на то, что формирование любых отношений, в том числе детско-родительских, - двусторонний процесс, а в системе «ребенок-родитель» он имеет свою особенность, которая обусловлена нарушением двусторонности и возложением ответственности на взрослого. Не всегда взрослый готов нести такую ответственность и относиться к этому осознанно, чаще детско-родительские отношения формируются спонтанно, что приводит к недопониманию и конфликтам.

В настоящее время данная проблема усугубляется в связи с тем, что семья как социальный институт переживает большие трудности. Во-первых, семья сегодня перестает быть той ценностью, какой она была в прошлом столетии. Во-вторых, формы семейных отношений трансформируются, что привело к образованию гостевых, экстерриториальных браков. В-третьих, происходит деформация структуры семьи, вследствие чего возникают неполные семьи, семьи с «полуродными родителями», «родителями-иностранцами» и т.д. Все это влечет за собой сложности в формировании позитивных детско-родительских отношений.

Надо сказать, что проблемы в отношениях детей и родителей были, есть и будут. В каждую эпоху они проявляются по-своему и имеют свои особенности. В научной и художественной литературе показаны примеры непонимания между поколениями, расхождения в ценностных установках, давления со стороны родителей и отрицания со стороны детей.

В настоящее время проблемы в детско-родительских отношениях имеют свои причины.

В первую очередь, как ни странно, такой причиной является технический прогресс, проявление новых технологий, в том числе компьютерных, которые ловко и спешно осваивают дети. Реакция родителей на это неоднозначна. Если достаточно легко ориентируется в том или ином гаджете ребенок раннего возраста, то первая реакция родителей может быть и положительной («какой продвинутый»). По мере взросления ребенка родители могут предложить ему телефон, планшет и т.д. в случае капризов, чтобы отвлечь, а также в качестве поощрения. В любом случае гаджет является подменой детско-родительского общения. Опасения в отношении гаджетозависимости у родителей появляются несколько позже, и, как правило, способов решения этой проблемы не находится. Обращаясь к родительской позиции в данном случае, можем констатировать либо попустительство («ничего не могу с этим сделать»), либо манипулирование («не выполнишь то-то – отберу планшет»), либо контроль («немедленно выключи компьютер»). Детско-родительские отношения при этом не могут быть позитивными, так как нарушается субъектность ребенка.

Следующая причина нарушения детско-родительских отношений - профессиональная занятость родителей, в результате чего они уделяют недостаточно времени общению с детьми и ослабляют контроль за их поведением.

В семейном воспитании многое определяет мать. В современном обществе женщина вынуждена делать выбор между разными социальными ролями порой в пользу карьеры, что зачастую приводит к снижению рождаемости в масштабах страны и к воспитанию одного ребенка в масштабах семьи. Воспитание одного ребенка в семье имеет свои особенности: это излишняя опека, ограждение от трудностей, но вместе с тем большие возможности в пользовании услугами дополнительного образования детей, в организации домашней развивающей среды. При благоприятном эмоциональном климате в семье в детско-родительских отношениях пробоем может и не быть, но есть опасения относительно формирования коммуникативных навыков у ребенка, способности строить позитивные взаимоотношения со сверстниками, а также готовности управлять своими желаниями.

Несколько противоположной проблемой являются многодетные семьи. В исследованиях показаны преимущества воспитания ребенка в такой семье:

отзывчивость, коммуникабельность, ответственность, трудолюбие детей. Вместе с тем, педагоги-практики нередко отмечают отсутствие должного внимания со стороны родителей по отношению к младшим детям. Причин этому много: занятость родителей, состояние здоровья членов семьи, целевые установки. Следует назвать еще одну причину – это история появления каждого ребенка. Известно, что в нашей стране в рамках социальной поддержки многодетным семьям предусмотрены различные льготы, пользование которыми нередко обусловлено моральными принципами молодых родителей. Отсутствие таких нередко приводит к безответственности к рождению детей. Так, педагогами новых городских районов в отношении младших детей в семье стал употребляться непедagogический термин «ипотечные дети». Особенности воспитания и развития детей для получения материнского капитала мало изучены и не являются объектом рассмотрения в данной статье, однако, характеризуя детско-родительские отношения в этом случае, следует отметить отсутствие эмоциональной привязанности и ответственности родителей.

Во всех вышеперечисленных случаях выявляется несформированность родительской позиции, родительская безграмотность. Вместе с тем, требования, предъявляемые к современному родителю обществом достаточно высоки: активность, стремление к получению психолого-педагогических знаний, ответственность за воспитание детей и вера в их успехи, адекватный стиль семейного воспитания и сформированность позитивных детско-родительских отношений.

Формирование позитивных детско-родительских отношений - создание гармоничного взаимодействия между родителем и ребенком, основанное на эмоциональном принятии и симпатии, в результате усвоения родителями знаний о воспитании и регуляции поведения ребенка. Родители должны быть готовы поддержать личную инициативу ребенка, своевременно оказать ему необходимую помощь, стремиться преодолеть препятствия своими силами.

Процесс формирования детско-родительских отношений может проходить спонтанно, но результативность его обусловлена взаимодействием родителей с педагогами образовательных организаций, призванных оказывать педагогическую поддержку.

Педагогическая поддержка – это помощь родителям воспитанников, включающая в себя их педагогическое просвещение и формирование умений и навыков в области семейного воспитания на основе взаимодействия ОУ и семьи.

Под педагогической поддержкой сегодня понимается не только и не столько консультирование и психолого-педагогическое просвещение в ходе родительских собраний, принятое в педагогике прошлого, сколько помощь в приобретении навыков взаимодействия с ребенком, определение особенностей его развития, навыки реагирования на разные формы проявления.

Педагогическая поддержка родителей в области формирования позитивных детско-родительских отношений должна строиться на следующих принципах: признание самоценности личности, прочувствование и принятие позиции равенства и личностного роста в отношениях в семье, отбор родителями средств развития позитивных отношений с ребенком, доверительность отношений, терпимость между членами семьи, личная заинтересованность родителей в построении новых, более позитивных отношений со своими детьми, сотрудничество всех участников воспитательно – образовательного процесса, социальная связанность через включение родителей и детей в совместные виды деятельности.

Оказать поддержку родителям могут и должны педагогические и социальные работники тех образовательных организаций, которые посещают дети. При этом их деятельность включает в себя три направления: образовательное, психологическое и посредническое [3]. Образовательное направление поддержки семьи предполагает: информирование родителей (предотвращение возникающих семейных проблем и формирование психолого-педагогической компетентности родителей) и помощь в воспитании детей. Психологическое направление поддержки семьи включает в себя создание благоприятного микроклимата в семье и коррекцию межличностных отношений. В содержании посреднического направления поддержки семьи входит: помощь в организации семейного досуга; помощь в определении службы для разрешения проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка.

Полостью повлиять на процесс формирования позитивных детско-родительских отношений извне невозможно, вместе с тем, оказание своевременной помощи заинтересованным родителям – задача вполне выполнимая, а ее решение способствует успешному развитию личности ребенка.

Список источников:

1. Козловская Н.В. Влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста // *Психолог в детском саду*. - 2005. - №4. - с. 85-98
2. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение - Изд. 8-е. - Москва: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", сор. 2010. – 215 с.
3. Маврина Т.В., Никулина Е.Б. Адаптация детей-сирот в приемной семье // *Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен. Материалы II Международной научной конференции Самара 2016.* , изд-во ООО «Научно-технический центр». – Самара, 2016. – С. 44-49.
4. Минияров В.М. Диагностика и коррекция характерологических свойств личности – Самара: АО Корпорация «Федоров», 1997. - 112с.
5. Рубченко А.К. Подходы к проблеме детско-родительских отношений в отечественной психологии // *Психолог в детском саду*. - 2005. - №4. - с. 98-115.

6. *Сиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 310с.*

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА, РАБОТАЮЩЕГО В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье поставлен вопрос о реализации семейных ценностей в деятельности специалистов инклюзивного образования. Инклюзия требует активного участия в образовательном процессе родителей не только здоровых детей, но и родителей детей с ОВЗ. Специалисты инклюзивного образования обязаны обеспечивать это участие родителей, понимать их потребности и проблемы. Для этого им требуется хорошее профессиональное знание семейной психологии и педагогики, но формальное отношение к своим обязанностям не будет способствовать успеху инклюзивного процесса. В статье выделены уровни ценностной иерархии личности специалиста инклюзивного образования и обосновывается тезис о необходимости принятия ценности семьи не только на высоком философском уровне, но и на индивидуальном личностном. Актуальные ценности, присвоенные педагогом в ходе профессионального обучения, могут рассматриваться как основа для реализации ценностей в деятельности специалиста инклюзивного образования.

Ключевые слова: семейные ценности, личность специалиста, инклюзивное образование.

Abstract: The article raised the issue of the realization of family values in the activities of specialists of inclusive education. Inclusion requires active participation in the educational process of parents not only healthy children, but also parents of children with limited health opportunities. Inclusive education professionals must ensure that parents are involved, understand their needs and concerns. To do this, they need a good professional knowledge of family psychology and pedagogy, but formal treatment of their duties will not contribute to the success of the inclusive process. The article highlights the levels of the value hierarchy of the individual of the specialist of inclusive education and substantiates the thesis about the need to accept the value of the family not only at the high philosophical level, but also at the individual personal level. The actual values assigned by the teacher during the course of professional training can be considered as a basis for realizing the values in the activities of the specialist of inclusive education.

Key words: family values, personality of a specialist, inclusive education.

Модернизация системы российского образования направлена на обеспечение не просто приемлемых условий для обучения, развития и воспитания каждого ребенка, но и выравнивание образовательных возможностей для всех категорий детей. Так как год от года увеличивается число детей с нарушениями развития, то проблема включения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), в образовательный процесс

обычной школы требует разрешения. В нашей стране идеи инклюзивного образования встречаются как своих сторонников, так и противников. Сторонники инклюзивного образования подчеркивают преимущества совместного обучения обычных и детей с ОВЗ в одном классе с точки зрения успеха воспитательного процесса. Противники указывают на неподготовленность кадрового состава к работе с особыми учащимися, неготовность обычных детей к взаимодействию со сверстниками, имеющими отклонения в развитии, существенное сопротивление со стороны родителей внедрению инклюзивной практики, а также на неприемлемую тенденцию разрушения системы специального образования. В данной статье делается попытка ответить на вопрос о том, какими личностными характеристиками должны обладать специалисты системы инклюзивного образования. В перспективе ответ на этот вопрос может быть реализован на практике через систему профессионального обучения и профессионального отбора кадров для работы в условиях инклюзивного образования.

Одной из самых сложных проблем в организации инклюзивного образования является работа специалистов с родителями как обычных детей, так и детей с ОВЗ. Многие родители обычных детей полагают, что сверстники с ОВЗ создают большие проблемы для успешного обучения их собственных детей, постоянно отвлекая внимание учителей на себя. О разработанности педагогической технологии вовлечения родителей школьников в образовательный процесс за рубежом можно судить по книге Д. Митчелла «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования». Автором выделяется пять уровней вовлечения родителей в образовательный процесс школы: информированность, участие, диалог и обмен мнениями, участие в принятии решений и полноправное участие в образовательном процессе [4]. Речь идет о создании инклюзивной школьной культуры, в нашем представлении этот процесс связан с трансформацией личностных ценностей у значительной части родительского сообщества: «Создание школьной культуры – этоса – включает разработку и воплощение концептуальных целей школы. Эти цели отражают общие ценности, взгляды, традиции и нормы поведения всех членов школьного сообщества» [4]. Очевидно, что этот процесс предполагает, что у специалистов, работающих в школе, уже сформированы гуманистические общечеловеческие ценности и готовность к созданию инклюзивной школьной культуры.

О необходимости активного привлечения родителей школьников к участию во всех аспектах школьной жизни указывают и многие отечественные специалисты, исследователи инклюзивного образования (См., например, [2; 5]). В своем теоретическом исследовании З.И. Лаврентьева обосновала педагогические механизмы включения родителей в практику инклюзивного образования. Первый механизм – формирование у родителей интереса к опыту

инклюзивного образования. Второй – наращивание и распространение среди родителей доверия к практике инклюзивного образования. Третий, на наш взгляд, самый трудно достижимый с точки зрения его результатов, «осознание индивидуальной ценности инклюзивного образования, включение ценности инклюзивной практики в иерархию личных ценностей родителей» [2, с.60]. Возникает закономерный вопрос о том, кто будет реализовывать на практике указанные механизмы, за счет чего смогут произойти в сознании родителей существенные корректировки ценностной системы. Видимо, здесь речь идет об очень грамотно построенной деятельности всех специалистов системы инклюзивного образования, которые уже находятся на должном уровне собственного личностного и профессионального развития, уже полностью присвоили ценности инклюзивного образования и создали непротиворечивую личную ценностную систему.

Для неформальной и адресной работы с родителями школьников специалистам системы образования требуются основательные знания семейной психологии, глубокое понимание источников кризисных явлений в семьях, а также хорошая подготовленность в области практической психологии и педагогики. Так как общение с родителями часто происходит в тех случаях, когда конфликт между детьми и педагогами уже произошел, эмоции родителей бывают достаточно ярко выражены. Велико стремление родителей передать все сложные вопросы воспитания в руки специалистов, низкая педагогическая и коммуникативная культура не позволяют им адекватно оценивать свои действия, корректировать поведение своих детей. Для педагога взаимодействие с родителями всегда оказывается сложным, так как имеет ярко выраженный эмоциональный компонент и требует соблюдения этических норм и правил.

Современные исследования ценностных ориентаций специалистов системы образования сообщают неутешительные данные о том, что у значительной части педагогов присутствуют противоречивые представления о справедливости, добре, чести и достоинстве человека [1]. Эта ситуация отражает закономерность: формой существования ценностей являются общественные идеалы, представления о должном в различных сферах общественной жизни. Рыночные отношения выработали у определенной части молодых людей, которые в настоящее время уже стали родителями, ложные ценности: культ денег, власти, силы и т.д. Реформы педагогического образования, несовершенство методик преподавания, сокращение часов на изучение философии, психологии и других человековедческих дисциплин приводит к тому, что подготовка педагогов к профессиональной деятельности происходит формально, не затрагивает важные смысловые уровни сознания специалиста.

Известно, что ценности являются компонентом психологической структуры личности, определяют вектор её направленности и отношение к миру,

являются основой, в соответствии с которой человек осуществляет важные жизненные выборы. В отечественном деятельностном подходе принято считать, что ценности определяют деятельность и органично вплетены в её структуру. Невозможность реализации личностных ценностей лежит в основе внутреннего конфликта личности, который требует обязательного разрешения.

В исследовании Д.В. Каширского смысловых уровней в структуре личностей современных педагогов указывается, что низшие два уровня – предличностный и эгоцентрический – являются нежелательными в структуре личности педагога, так как они определяют непрофессиональную позицию педагога по отношению к ученикам. Эгоцентризм присущ некоторой части молодых педагогов и проявляется в стремлении к выгоде и успеху для себя, в отношении к другому человеку как к средству достижения именно своих целей. Особенно тревожно обстоятельство, обнаруживающее связь эгоцентрической направленности и возраста педагогов: «... присвоение эгоцентрического уровня молодыми педагогами в среднем намного выше и происходит достоверно чаще, чем их более старшими коллегами» [1, с. 110].

Семейные ценности являются по содержанию приблизительно одинаковыми для всех членов семьи и составляют общее поле их интересов, основу для внутрисемейной деятельности и сплоченности. Ценность семьи и семейного образа жизни особенно актуальна для специалистов системы инклюзивного образования, так как обеспечить необходимую помощь ребенку-школьнику с ОВЗ могут только те родители, которые стали полноценными участниками образовательного процесса. Соответственно, специалисты инклюзивного образования должны уметь работать с родителями, понимать их потребности и затруднения, создавать пространство для общения и взаимодействия. По нашему мнению, у специалистов системы инклюзивного образования ценности семьи и семейного образа жизни должны быть осознанными и иметь достаточно выраженный потенциал для поддержания адекватной мотивации труда и служить своеобразной «защитой» от профессионального выгорания.

Однако, социологические исследования приверженности семейным ценностям сообщают нам следующее: несмотря на то, что ценность семьи остается в целом у россиян высокой, у молодых людей есть тенденция к снижению этой ценности. «Россияне перестали ассоциировать любовь с семейным счастьем, а христианское понимание семейных ценностей стало самым непопулярным. Для 53% граждан любовь не что иное, как некие личностные отношения, которые вовсе не обязательно должны приводить к семейной жизни. Атрибутом молодежной субкультуры выступают следующие явления: терпимость к добрачным половым связям, множественные сексуальные связи, ставшие практически нормой поведения ...» [6, с.7].

Ценностная система специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, требует высокой личностной зрелости, готовности к самопожертвованию, принятия ценностей гуманизма на личностном уровне [3]. Система ценностей профессии у молодого специалиста в межличностных взаимодействиях соприкасается с ценностными системами других людей. Говоря о педагогическом коллективе, можно рассматривать ценности профессиональной группы, поэтому от того, насколько прочными оказываются личностные ценности специалиста, зависит степень влияния главных ценностей инклюзивного образования на всех участников образовательного процесса.

Личностные ценности специалистов инклюзивного образования могут быть представлены в виде иерархической системы уровней общечеловеческих, социальных, профессиональных и индивидуальных ценностей, причем ценности высших уровней должны входить системы ценностей низших уровней. Гуманистические ценности инклюзивного образования имеют социальную значимость и являются частью системы общечеловеческих и социальных ценностей. Будучи присвоенными личностью, в условиях дегуманизации общественных отношений, эти ценности могут активизировать специалиста на защиту системы гуманистических ценностей. Ценностями высших уровней – общечеловеческого и социального – являются Человек и его благополучие, семья, любовь, жизнь, мир и т.д. На уровне профессии и индивидуальном уровне эти ценности также могут признаваться, но составлять иную иерархическую структуру.

Реальная и идеальная для педагогической профессии иерархия личностных ценностей могут существенно различаться. Очевидно, что если на индивидуальном уровне не сложилась иерархия ценностей, которая может способствовать творческой самореализации специалиста в профессии, то в реальной деятельности он будет проявлять формальное отношение к детям с ОВЗ и их родителям, имитировать активность, но общественно полезного результата его деятельности не наступит.

Человек – главная ценность инклюзивного образования. Общеизвестно, что любой ребенок, а особенно ребенок с ОВЗ, нуждается в поддержке и защите, которую может оказать только семья. Поэтому можно полагать, что на всех уровнях ценностной иерархии специалиста будут обозначены не только Человек, но и Семья как главная национальная ценность россиян. Наш опыт проведения занятий с педагогами разных возрастов показывает, что активные и интерактивные занятия семейной направленности позволяют существенно скорректировать мировоззренческую систему обучающихся, дать им возможность переосмыслить своё отношение к семье и к семейным ценностям. Актуальные ценности, присвоенные педагогом в ходе профессионального обучения, профпереподготовки или повышения квалификации, могут

рассматриваться как основа для реализации ценностей в деятельности специалиста [5].

Инклюзивное образование, как и любая другая работа с детьми, требует от специалиста не только компетенций, но особого неформального и гуманного отношения к детям с ОВЗ, которое, будучи присвоенной ценностью на личностном уровне будет полностью определять успешность профессиональной деятельности.

Список источников:

- 1. Каширский Д.В. Смысловые образования в структуре личности современного педагога / Д.В. Каширский // Психология обучения. 2014, №3. С.103-119.*
- 2. Лаврентьева З.И. Механизмы включения родителей в практику инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018, том 8, №1. С. 60-69.*
- 3. Медведева Г.П. Профессионально-этические основы социальной работы : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.П. Медведева. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 272 с.*
- 4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Вовлечение родителей. Перевод с английского И. Аникеева. // Здоровье детей. 2011, №4. С. 114-121.*
- 5. Новикова Г.В., Бойко Ц.О. Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2015, №2. С. 48-55.*
- 6. Ростовкая Т.К. Семья и семейный образ жизни в системе ценностей поколений // Человек в мире культуры. Региональные и культурологические исследования. 2015, №2. С. 3-9.*

Новобранцев А. С., Ярлыкова А. П., Глазова Я. А., Кононова Е. П.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКА: ОТРАЖЕНИЕ
ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПОЧЕРКЕ

Аннотация: Психологическое здоровье учащихся является ведущей силой и, одновременно, ключевым результатом работы современной школы. Нарушение психологического состояния подростка проявляется в повышении его тревожности и обусловлено комплексом стрессогенных факторов. Важно это состояние вовремя выявить и оказать необходимую поддержку со стороны семьи, педагогов и психолога. В статье представлены материалы по корреляции стандартных методик диагностики школьной тревожности с данными почерковедческого анализа. Исследования были проведены 2018-2020гг. в пяти школах г. Красноярска. Результаты работы могут использоваться для получения более полного представления о причинах тревожности подростка, его актуальных эмоциональных состояниях, а также оказания эффективной социально-психологической помощи.

Ключевые слова: психологическое здоровье, стрессогенность, тревожность подростка, анализ почерка.

Resume: The psychological health of students is a leading force and, at the same time, a key result of a modern school education. Disturbance of teenagers' psychological state is reflected in anxiety increase and is a result of a complex of stress factors. It is important to identify such a state in time, and provide necessary support from family, teachers, and psychologists. The paper presents a correlation between standard techniques of school anxiety diagnostics and handwriting analysis data. The studies were conducted 2018-2020 in five schools of Krasnoyarsk. The study results can be used to obtain a more comprehensive idea about the causes of anxiety among teenagers, their current emotional state, as well as providing effective social psychological assistance.

Keywords: psychological health, stress factors, teenager anxiety, handwriting analysis.

Актуальность сохранения душевного, психологического здоровья человека представлена в стратегии деятельности Всемирной организации здравоохранения. В настоящее время с эмоционально-психологическим состоянием человека связывается его личное благополучие и профессиональная успешность. Понятие психологического здоровья конкретизировано в многочисленных трудах исследователей [5; 11; 15]. Особенно важным является понимание эмоций и поведения современных подростков, наиболее «хаотичной» категории молодежи, остро воспринимающей и переживающей влияние внешних факторов – семья, школа, друзья, события и т.п. Специалистами отмечается, что тревожность учащихся формируется комплексом факторов и условий, усиливая общий эффект беспокойства [2; 8; 25]. При этом отсутствие своевременной и полноценной социально-психологической помощи может усугубиться и привести к проявлению суицидальных действий подростка. По статистике, в 2018 году Россия занимала третье место в мире по числу самоубийств среди подростков,

при этом средний показатель подростковых самоубийств в 3 раза превышал аналогичный показатель в мире. Ежегодно, каждый двенадцатый российский подросток в возрасте 15-19 лет пытается совершить попытку суицида. Эта тенденция усиливается в связи с появлением новых стрессогенных факторов - «группы влияния» социальных сетей, эскалация негативной информации в Интернете, противостояние различных групп населения и других воздействий. Чаще всего на эмоциональное состояние подростка влияет его социальное окружение, поскольку он находится в возрастном периоде активной социализации. Наибольшее проявление различных эмоциональных состояний учащегося происходит во время нахождения в школе, период интенсивных межличностных контактов, сложных ситуаций, новых требований.

Ученые определяют тревожность как особое эмоциональное состояние, часто возникающее у человека и выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми [2; 4; 14; 23]. Доказано существование двух качественно различных разновидностей тревожности: личностной и ситуационной [25]. Диагностикой школьной тревожности в настоящее время занимаются школьные психологи, соответствующие методики мониторинга тревожности включены в Планы работы школьных психологических служб. В практике современной психологии применяется ряд соответствующих стандартизированных измерителей: опросник школьной тревожности Филлипса; тест по оценке уровня тревожности Спилбергера-Ханина; тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен; шкала тревоги В.Г. Нора-кидзе; шкала тревожности Бека; проективная методика диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан; шкала социально-ситуационной тревоги Кондаш; методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса; личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина); методика самооценки тревожности по Д. Моудсли и другие.

Вместе с тем, вопросы понимания личностных и психологических особенностей человека исследуются специалистами-почерковедами. Сегодня достоверно установлена зависимость почерка от эмоционального состояния и свойств высшей нервной деятельности пишущего [9; 12; 18; 21; 26]. В этой связи изучение почерка может иметь важное диагностическое значение. Отдельные приемы почерковедческого анализа в сочетании с психологическими методами описаны в исследованиях по дифференциальной психологии и психофизиологии (С.Ю. Алесковский, Я.В. Комиссарова, 2008). Фундаментальной основой этого научного направления являются идеи В.М. Бехтерева, который был одним из первых, кто на рубеже XIX—XX вв. заложил основы целостного учения о человеке, основанное на систематизация данных о психофизиологических факторах человеческого поведения. Согласно В.М.

Бехтереву объективные поведенческие реакции человека и его субъективные психические переживания возникают в результате одного нервно-психического процесса [5]. Большое внимание ученый уделял проблемам биосоциальной коммуникации человека, общение он рассматривал как главное средство объединения людей в группы, важнейшее условие развития и формирования личности. Основными способами общения В.М. Бехтерев считал «устное и печатное или писаное слово». Е.Ф. Буринский рассматривал почерк не только как объект идентификационного, но и как объект диагностического исследования: «В почерке - весь человек, со всеми его физическими и духовными свойствами». А.Р. Лурия писал: «Сама мысль о том, что почерк находится в известном соответствии с индивидуальными особенностями пишущего и его наличным психофизиологическим состоянием, несомненно, является совершенно правильной..» [15]. В определенном смысле почерк – проявление бессознательного, зашифрованные эмоции и личностные особенности, как правило, человек не осознает то, *как* он пишет, особенно в ситуациях «свободной рукописи». Современные школьники больше ориентированы на правильность содержания излагаемого текста и соответствие его основным правилам оформления. Поэтому детали рукописи позволяют составить вполне достоверный психологический портрет автора текста.

Действительно, попытки психологов рассматривать почерк в качестве проекции психологических свойств исполнителя рукописи находят все большее теоретическое обоснование и практическое применение. Проекция личности в психологии - это любое проявление психической реальности индивида в его деятельности, а проективная психология - направление по работе с человеком в контексте взаимодействия с создаваемыми им образами, имеющими значительное количество косвенных опосредованных связей с его внутренним миром. В этом отношении психомоторные показатели связаны не только с непосредственными характеристиками энергетических и телесных функций организма, но и входят в основную структуру личности [10; 16; 18; 23]. В настоящее время проведено множество исследований по изучению зависимости между почерком и психологическими особенностями личности [1; 2; 7; 12; 18]. По почерку идентифицируются возрастные и гендерные признаки человека [6; 10; 16; 17]. Влияние на рукописный текст различных психологических и психофизиологических состояний также установлено учеными [12; 15; 20; 26]. Анализ почерка рассматривается как инструмент психодиагностики человека, выявления его личностных черт и эмоциональных состояний [4; 7; 12; 16; 19; 23; 24].

Почерк человека, находящегося в тревожном состоянии имеет ряд характерных особенностей [4; 8; 25]. В целом ему свойственны неоднородность, неровность, непостоянство графических элементов (формы, ширины, размера букв, расстояний, строк, нажима). Конечные штрихи букв такого текста могут

быть недописанными или «обрубленными», наблюдается также большое количество помарок и исправлений. Характер линий меняется в случае, когда у человека нервное напряжение, появляются наложения линий, усиливается нажимность, почерк становится более заостренным, сжатым. Кроме того, часто встречается неравномерность наклона букв, «колебания» которого превышают 15-20°, направление строк также неравномерное и имеет тенденцию к уходу вниз. В «тревожном» почерке проявляется недописывание строк до конца страницы (поля). Если такое недописывание не превышает 2–3 см, то можно говорить выраженной норме. В случае если это расстояние увеличивается, очевидно, что у человека проявляется неуверенность в себе как составная часть характеристики тревожного типа.

Еще одним признаком тревожности является «дрожание» линий элементов текста, свидетельствующее о наличии тремора рук. Если у человека нет соматических проблем, которые могли бы вызвать тремор, «дрожание» стенок букв и элементов их соединений становится одним из основных признаков почерка, свидетельствующем о тревожном состоянии его автора. Типичными особенностями таких текстов является написание букв разного размера, а также неодинаковость расстояний между буквами и словами. Кроме того, в почерке «возбудимых» личностей может встречаться такая своеобразная черта, как увеличение горизонтального размера букв, имеющих круглые элементы («о», «а», «б», «в», «ю» и др.). Они пишут со средним или высоким темпом, с сильным или неустойчивым нажимом, в их письме заметно некоторое упрощение почерка, неравномерное направление строк. Люди с тревожным типом характера или находящиеся в состоянии беспокойства, часто не дописывают либо пропускают отдельные буквы или их элементы, а иногда и целые слоги в словах. Иногда такие личности немотивированно используют лишние знаки препинания. Следует отметить, что наличие в почерке двух-четырех из вышеперечисленных признаков свидетельствует лишь о незначительном выражении тревожных черт. Но если этих признаков становится больше, то можно говорить о существенно повышенном уровне тревожности.

Практика проведенного нами исследования была направлена на выявление признаков почерка, в которых наибольшим образом отражается подростковая тревожность. Для этого были разработаны две линии исследования. Первое направление касалось анализа почерка школьников относящихся по результатам тестирования по Филлипсу к группе учеников с высокой тревожностью. Почерки этой группы сравнивались с рукописными текстами учащихся, у которых показатель тревожности был в пределах нормы. Тексты для исследования были взяты из учебных тетрадей по предмету «Русский язык». Вторая линия нашей работы относилась к исследованию ситуативной тревожности и ее проявлению в почерке подростка. Для этого

были взяты образцы почерка из тетрадей по контрольным работам, которые сравнивались с текстами тетрадей с домашними и классными работами. Кроме контрольной работы мы определили спортивные соревнования как ситуации повышенной тревожности учащихся занимающихся спортом. Для этой группы были разработаны специальные опросники, в которых юные спортсмены-пловцы должны были написать небольшие текстовые фрагменты. Всего было взято на исследование 436 образцов почерка 118 школьников 5-х – 9-х классов пяти школ г. Красноярск.

Отметим, что подобные работы ведутся рядом ученых. Так, Ефремовым В.А. были проведены психолого-почерковедческие исследования по установлению связей между характеристиками почерка и показателями соревновательной деятельности спортсменов-стрелков (использовано 53 показателя почерка), в результате которого ученым была разработана модель прогноза уровня соревновательной надежности спортсменов. Айзенк Г.Ю. также занимался изучением психологических особенностей студентов в аспекте личностной тревожности и ее различных проявлений. Результаты его исследования свидетельствуют о наличии значимой корреляции между графологическими оценками признака «тревожность» и индексом тревожности по тесту Роршаха. В целом почерк определяется как индивидуальный и динамически устойчивый зрительно-двигательный образ графической техники письма, реализующийся с помощью системы движений [6; 10; 15; 17]. Общепринятым является деление его признаков на общие и частные в зависимости от выраженности в рукописи соответствующих свойств почерка. Для проведения исследования нами было выделено 12 признаков почерка, каждый из которых имеет различную степень выраженности. Например, признак «связность букв» имеет градацию: малая связанность (соединения между 2-3 буквами), средняя связанность (связаны между собой 4-6 букв), большая связанность (объединены шесть букв и более). Описание ключевых признаков почерка и их взаимосвязь представлены в ряде научных работ [1; 8; 10; 16; 19; 23], что послужило основанием для нашей модели исследования.

Для подростков высокой тревожности двух возрастных групп (5-е и 9-е классы) были выявлены следующие особенности: крупный размер букв (72%; 56%), разный размер букв (70%; 64%), наклон букв в разные стороны (68%; 52%), средняя связанность (86%; 72%), разгон сжатый (34%; 31%), разгон размашистый (42%; 33%), неравномерный нажим штриха (74%; 61%), строка с изгибами (84%; 75%), пробелы между слов неодинаковые (67%; 62%), нарушение границ полей (76%; 65%), неодинаковые отступы строк (67%; 59%), несоблюдение пропорций графики (рисунков, схем, таблиц и т.п.) (83%; 73%), много исправлений ошибок в тексте (88%; 73%), наличие помарок в тексте (63%; 58%), наличие упущенных элементов текста (даты, заголовки, знаки

препинания) (74%; 60%). Таким образом, была определена степень проявления характерных черт почерка тревожных подростков и ее возрастное соотношение.

Ключевой вопрос, определяющий итог второго направления исследования, состоял в выявлении стабильных и лабильных признаков почерка, различных групп респондентов в контексте ситуаций тревожности. Принятые нами 12 признаков почерка при анализе текстов распределялись на 3 группы, отличающиеся по Индексу стабильности: ВС - высокая стабильность (сохранение параметра признака в 75% и более образцов текстов), УС - умеренная стабильность (сохранение параметра признака в пределах 50-75% образцов текстов), НС - низкая стабильность (сохранение параметра признака для менее 50% образцов текстов).

Результаты сравнительного анализа почерка в диагностике личностной тревожности подростков получились следующие. Наиболее стабильными (ВС) оказались признаки «выработанность почерка», «наклон букв», «связанность букв», у учащихся 9-х классов эти признаки остаются стабильными у 84% тревожных подростков. Характерно, что наклон почерка таких ребят, чаще всего, в левую сторону, связанность букв - малая. Индекс УС характерен для признаков «размер букв», при этом крупный размер встречается у 73% тревожных учащихся 5-х классов и 63% девятиклассников, а разный размер букв текста - у 67% и 61% соответственно. «Сложность почерка», «разгон текста», «симметричность текста» - признаки, также попавшие в группу УС. Наиболее «чувствительными» признаками почерков подростков, попавших в ситуацию тревожности являются «интенсивность нажимов» (чаще – сильный неравномерный нажим), «характер строки» (волнообразная, дуговая), «текстовые пробелы» (неравномерные) и «аккуратность текста» (исправления, помарки). Причем у тревожных учащихся динамика изменений этих признаков в экстремальных ситуациях в среднем на 18-21% выше, чем у спокойных подростков.

В целом мониторинг тревожности подростков на основе анализа их почерка имеет свои преимущества перед стандартизированными тестами-опросниками и, очевидно, может существенно дополнять традиционные диагностические процедуры, поскольку школьники практически каждый день создают рукописные тексты на различных учебных занятиях или в неформальной обстановке. Соответственно, всегда есть эмпирический материал для наблюдения психологического состояния учащихся, соотнесения его с актуальными внешними факторами повседневной жизни, оказания ученикам необходимой оперативной помощи, а также общего понимания динамики психологического здоровья подростков.

Список источников:

1. Алесковский С.Ю., Комиссарова Я.В. *Основы графологии*. М.: Юрлитинформ, 2008. 216с.

2. Аминев Г.А., Котлярова Л.Н. Психофизиология как фактор стрессовой неустойчивости человека // Проблемы инженерной психологии: тез. VI всесоюзной конф. По инженерной психологии. Л., 1984. С. 43-46.
3. Аракелов Г.Г. Нейронные механизмы движений. М.: Изд. МГУ, 1986. 150с.
4. Барам Д.П. Проявления невротизма в почерке // Вопросы психологии. 1986. №2. С. 161-163.
5. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека: избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2010. 416с.
6. Герасимов В. П. Почерк со всех сторон // Наука и жизнь. №2. 1974. С. 74.
7. Гунько Н.Е. Особенности построения психологического портрета на основе почерка // X юбилейная научно-практическая конференция молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения /Ред. В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Ю.М. Забродин и др. М.: МГППУ, 2011. С. 326-327.
8. Жбанкова О.В., Гусев В.Б., Сазонова А.А. Психомоторные действия в диагностике острого психоэмоционального стресса // Вестник ТвГУ. 2011. Выпуск 21, №2. С. 42-54.
9. Забродин Ю.М. Основы психофизической теории сенсорных процессов. Автореферат дис. На соискание ученой степени доктора психол.наук. Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова. 1977. 47с.
10. Зуев-Инсаров Д. М. Почерк и личность. Изд.: Перлит продакшн, ЛТД. 1992. 96с.
11. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001. 464с.
12. Кулик, С.Д. Гунько Н.Е. Подход к решению задачи определения психологических характеристик личности по почерку // Экспериментальная психология, №4. 2011. С. 62 -74.
13. Кулик С.Д., Никонец Д. А. Примеры использования нейросетевого алгоритма в методиках для эксперта-почерковеда // Нейрокомпьютеры: разработка и применение, 2009. № 9. С. 61-85.
14. Линевич В.Л. Психофизиологические предикторы дискоординации почерка при стрессе: Дис. канд. психол. наук. М., 2003. 148с.
15. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Известия АПН РСФСР, 1950. 65с.
16. Мира-и-Лопес Е. Графическая методика исследования личности. СПб.: Речь, 2002. 152с.
17. Обозов Н.Н. О чем расскажет почерк: Методическое пособие. Санкт-Петербург, 1993. 37с.
18. Осекова О.В. Графологические средства отражения индивидуально-психологических особенностей личности. Дис. канд. юрид. наук. Новосибирск, 2003, 250с.
19. Отто-ленги С. Экспертиза почерка и графическая идентификация / Под ред. О. В. Васильченко, пер. с итал. С. О. Гюлинг, Изд-во: НКВД РСФСР, М., 1926. 64с.
20. Потапов С. М. Научное почерковедение / Сов. Государство и право, №12. 1940. С. 80-88.
21. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.: Прогресс, 1975. 127с.
22. Савенко Ю.С. Проективные методы в изучении бессознательного // Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования: Тбилиси, Т.3. 1978. С. 632-637.
23. Симакова Е.С. Отражение в почерке психологических свойств и состояний личности: Дис. канд. юрид. наук. Томск, 2003. 204с.
24. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980. 58с.
25. Спилбергер Ч. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность / под ред. В.М. Астапова. СПб.: Питер, 2001. С. 88-103.
26. Черенков А.М. Возможности определения особенностей характера человека по признакам почерка / Экспертная практика, № 37. 1995. С. 38-39.

ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСЫ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация: В статье представлены результаты реализации программы психологической поддержки родителей, воспитывающих ребенка с инвалидностью. Выделены содержательные разделы программы, структурные компоненты занятия, описаны основные личностные тенденции с опорой на качественные результаты использования проективных техник и упражнений.

Ключевые слова: реабилитационный потенциал семьи, внешние и внутренние ресурсы личности, эмоционально-личностная компетентность, социально-коммуникативная компетентность, педагогическая компетентность.

Abstract: the article presents the results of the implementation of the program of psychological support for parents raising a child with disabilities. The content sections of the program, the structural components of the lesson are highlighted, and the main personal trends are described, based on the qualitative results of using projective techniques and exercises.

Keywords: rehabilitation potential of the family, external and internal resources of the individual, emotional and personal competence, social and communicative competence, pedagogical competence.

Современные тенденции в становлении и развитии инклюзивных процессов в обществе расширяют научные взгляды на проблемное поле семьи. Семья ребенка с инвалидностью является непосредственным субъектом сопровождения и пространством первичной социализации ребенка, важное значение приобретает изучение ресурсов и потенциала особой семьи. Об этом свидетельствует и активное внедрение законодательной базы, закрепляющей право семьи на психолого-педагогическую помощь, а также исследовательский интерес многих классиков и современников науки, в центре внимания которого оказываются как традиционно анализируемые категории: функции семьи, типология и уровни нарушений семейной системы, психологические особенности личности родителей, так новые категории, такие как реабилитационная активность, культура и потенциал семьи.

Целью данного исследования является изучение реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью (на примере семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра), а также способов его повышения в ходе тренинговой работы. В связи с этим авторами была разработана программа психологической поддержки родителей и реализована в ходе практической деятельности на базе Центра

психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи г. Мурманска в период с 2017 по 2019гг.

В структуру программы включены три раздела, каждый из которых направлен на решение ряда задач в ходе повышения реабилитационного потенциала семьи.

Первый раздел «Я – личность» имеет своей целью формирование эмоционально-личностной компетентности матерей, отражающей внутренние ресурсы личности как один из структурных компонентов реабилитационного потенциала. В соответствии с логикой построения психо-реабилитационной работы тренинговые занятия в рамках этого раздела предполагают, прежде всего, решение задач установления доверительного взаимодействия в группе матерей, осознания и отреагирования своего актуального и пролонгированного эмоционального состояния, снятия психоэмоционального напряжения в группе, стабилизации общего эмоционального фона, обучения управлению и регуляции своим и чувствами и эмоциями, поиска внутриличностных ресурсов, отработки травматического опыта переживания рождения особого ребенка, определения жизненных ориентиров и целей личности.

Второй раздел программы «Я и мой ребенок» направлен на формирование педагогической (родительской) компетентности матерей. В структуре реабилитационного потенциала родительская компетентность отражает внешние ресурсы матерей, а именно межличностный компонент. Данный модуль программы предполагает решение задач по формированию положительного образа своего ребенка, осознанию и переформулированию родительских установок на развитие личности ребенка с инвалидностью, оптимизацию детско-родительского и супружеского взаимодействия. Важным направлением работы в рамках данного раздела стало информирование и просвещение родителей по вопросам развития, обучения и воспитания ребенка с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Подробное разъяснение ситуаций, связанных с маршрутом обучения детей с расстройствами аутистического спектра и ментальными нарушениями, возможностями получения дополнительной психолого-педагогической, логопедической и социальной помощи, современных направлениях коррекции, а также о причинах «трудного» поведения и психологических особенностях детей с нарушениями в развитии дает возможность снизить эмоциональное напряжение у родителей.

Третий раздел программы «Мы и другие» предполагает формирование социальной (коммуникативной) компетентности матерей. Как и предыдущий модуль, данный блок отражает направленность на внешние ресурсы матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра и ментальными нарушениями. Задачами данного раздела выступили следующие: способствование преодолению барьеров межличностного восприятия, обучение

приемам эффективной коммуникации, конструктивным способам разрешения конфликтов, формирование групповой сплоченности, осознание ролевых позиций в общении и др. В соответствии с этапами проведения психореабилитационных мероприятий данный раздел программы призван сформировать и закрепить новые, альтернативные модели поведения матерей в психотравмирующей ситуации, учитывая ее пролонгированность.

Повышению эффективности групповой работы с родителями способствовала четкая структура занятий.

1. Вводная часть:

1.1. Шеринг («первичный круг») – важнейшая и обязательная часть занятия, решающая разнонаправленные задачи:

- диагностические: оценка общего эмоционального фона группы, настроения участников;

- мотивационные: выявление запросов участников группы (Каковы ожидания от занятия? Что важно сказать или сделать в рамках занятия?)

- релаксационные: шеринг дает возможность участникам программы отреагировать негативные эмоции, снять эмоциональное напряжение.

1.2. Ввод правил группы (в начале формирования состава участников) или повторное обращение к ним при необходимости.

1.3. Упражнение-разминка или игра - энергизатор: дает возможность снять психоэмоциональное напряжение, поднять общий тонус группы, игровым способом ввести в тему занятия, активизировать внимание, переключив с одного вида деятельности на другой.

2. Основная часть:

2.1. Погружение участников группы в тему занятия с помощью полифункционального инструментария: психологических упражнений из различных подходов (гештальт - психология, телесно - ориентированная психология, когнитивно - поведенческий подход и др.), арттехник, метафорических карт, рисования песочных картин и создания рисунков по методу Эбру, сочинения сказок, работы с глиной, пластилином, кинетическим песком, создания масок и других методов и приемов. Как уже отмечалось, использование проективных методик, анализ продуктов деятельности позволяли в динамике отслеживать эмоционально-личностное состояние участников, решая тем самым диагностические задачи, а также способствовали решению реабилитационных задач, давая возможность матерям «прикоснуться» к своему внутреннему миру, осознать свои истинные потребности и найти свои ресурсные «зоны», при этом, снизить травматичность эмоциональных переживаний.

2.2. Совместная групповая (коллективная) работа (коллажи, песочная картина, рисование по кругу и т.д.) была включена в структуру занятий после

установления доверительных отношений в группе. Данный вид деятельности позволял оценить характер взаимодействия участников группы, выявить предпочтения матерей, снять эмоциональное напряжение, а также способствовал сплочению группы, развитию умения запрашивать и получать помощь от участников программы.

3. Заключительная часть:

3.1. Релаксация: с целью снятия психоэмоционального напряжения, стабилизации эмоционального состояния, обучения приемам саморегуляции были использованы телесно-ориентированные психотехники, дыхательные упражнения, визуализации, медитации, музыкальные инструменты и сопровождение, интеграция артпедагогических приемов, рисование мандалы, работа с песком и т.д.

3.2. Рефлексия: получение обратной связи в завершение тренинга является ритуалом, который позволяет оценить удовлетворенность тренингом и общий фон группы, выделить факторы риска, определить сильные и слабые стороны ведущему, чтобы спланировать содержание следующего занятия.

Структура тренинга, целенаправленный подбор материала, планирование содержания занятий позволяли удерживать временные границы и раскрывать личностный потенциал участников программы с помощью разнообразного инструментария.

Выборку исследования составили матери, воспитывающие детей с инвалидностью. Количество участников исследования – 20 человек. Возраст детей, воспитывающихся в семьях участников исследования, охватывает диапазон от 5 до 14 лет.

Спецификой выборки является то, что все участники исследования воспитывают детей с расстройствами аутистического спектра. Степень выраженности нарушений интеллекта у детей различна – от задержки психического развития до умственной отсталости умеренной степени. Поведенческие особенности детей, отсутствие или качественное своеобразие речи данной категории, интеллектуальные нарушения, выраженные трудности социализации и получения адекватной помощи этим детям выступают фрустрирующим фактором для матерей и усиливают их тревогу за будущее своих детей.

Группа родителей, воспитывающих детей с инвалидностью, участвующих в реализации исследования, по возрастному критерию неоднородна (от 30 до 48 лет).

Структура семьи участников исследования представлена следующим образом: 18 семей – полные, в которых отец принимает непосредственное участие в воспитании ребенка с инвалидностью, 2 семьи – неполные, матери воспитывают особых детей одни.

По количеству детей в семейной системе выборка характеризуется следующими тенденциями: 12 участников воспитывают по одному ребенку с инвалидностью, 6 матерей имеют в семье двоих детей, один из которых с инвалидностью, 2 участника – многодетные матери, в составе семьи имеют по 4 ребенка, один из которых с инвалидностью.

Анализ социального статуса матерей позволяет сделать вывод о том, что 20 человек, участвовавших в исследовании, имеют высшее профессиональное образование. При этом профессионально реализуют себя лишь 6 участников исследования, имея постоянную работу. Остальные 14 матерей занимаются воспитанием ребенка с инвалидностью: сопровождают его в образовательные учреждения и на дополнительные коррекционные занятия в различные центры психолого-педагогической помощи, в ряде случаев выполняют роль тьютора для своего ребенка в классе, организуют досуг своих детей, водят детей на тренировки в бассейн, участвуют в детско-родительских мероприятиях – творческих мастер-классах, выездных обучающих интенсивах, проводят совместные праздники и т.д.

Опишем ход реализации программы психологической поддержки, отражая самые значимые на наш взгляд тенденции, опираясь на данные наблюдений за участниками группы и качественные результаты анализа продуктов их деятельности.

Прояснение первичного запроса родителей в процессе «шеринга - круга знакомства» показал, что основные потребности матерей в рамках группового взаимодействия составляют общение (30% участников), релаксация (15% участников), возможность переключения и снятия напряжения (25%), стремление научиться справляться с трудностями (10%), узнать что-то новое для себя (10%), желание «легкости» и «спокойствия» (10%). Анализ запросов обнаруживает дефициты матерей, и прежде всего, нехватку свободного времени для отдыха и взаимодействия с другими людьми.

Одним из показательных упражнений на этапе формирования доверия в группе стало составление матерями списка людей, о которых необходимо заботиться. Из двадцати человек лишь двое внесли себя в этот список (10% участников), при ранжировании выделенных фигур абсолютное преимущество имел ребенок с инвалидностью. Данная тенденция позволяет сделать вывод о том, что матери не считают важным и нужным проявлять внимание к себе, своему психическому здоровью, пренебрегая своими чувствами и общим эмоциональным состоянием, актуальными личностными потребностями.

На первичном этапе установления доверительных отношений в группе были выделены матери «группы риска». Более половины участниц группы вошли в их число. Условно дифференцируя «типы» матерей, можно обозначить следующие категории:

– матери с высоким уровнем личностной тревожности (20% от общего числа участников исследования), в поведении которых значительно выражены невротические реакции — заикание, тики, быстрый темп речи, навязчивые движения, «близкие» слезы. Для них характерна эмоциональная неустойчивость, в ряде случаев выражены психосоматические проявления (алопеция на фоне стресса у одной из участниц);

– матери «не в контакте с собой» (20% от общего числа участников группы), для которых огромную трудность составляет идентификация своих чувств, эмоций, потребностей, обозначение их в речи. Ведущей психологической защитой таких мам является конфлюэнция, и прежде всего, слияние со своим ребенком;

– «уставшие» матери (15% участников): обессиленные, обреченные, глубоко переживающие свое горе. Их основной защитный механизм чаще связан с уходом от контакта с окружающей действительностью (отрицанием реальности);

– «амбивалентные» матери (15% от общего количества участников исследования): внешний рисунок поведения этих мам позитивный, они демонстрируют прекрасное чувство юмора, много шутят, смеются, кажутся очень открытыми, в то время как внутри у этих мам много боли, которую они обесценивают.

Результаты выполнения ряда проективных техник в рамках психологических тренингов выявляют значительные трудности в эмоционально-личностной сфере, прежде всего, в определении и осознании своих потребностей, чувств, их вербальном обозначении, адекватном «отреагировании» эмоций. При выполнении психологического упражнения «Зоопарк» участники выделяли и характеризовали два животных, которые наиболее им близки. Выделение близких по значению характеристик животных предполагает относительно гармоничную картину внутреннего мира личности. Выборы и описания матерей, участвующих в программе, свидетельствуют о том, что внутреннее самоощущение матерей часто не совпадает с их внешними моделями поведения, обуславливая эмоционально-личностный дисбаланс. Так, дисгармония внутреннего состояния и внешнего проявления поведения отмечалась у 75% участниц группы: характерные примеры описаний – «добрый, большой и умный слон» как внутреннее ощущение и «серая, глупая мышь» в качестве внешнего рисунка поведения.

При реализации программы значительные трудности вызывали упражнения, направленные на осознание себя, своих личностных качеств, определение своих позитивных сторон, определение своих ролевых позиций. Говорить о себе матерям часто не удавалось, при этом довольно легко их

внимание привычным способом переключалось на ребенка, который становился незримым участником тренинга.

Одной из доступных методик психологической работы, способствующей «отреагированию» негативных эмоций и осознанию своих личностных потребностей, является составление коллажей. Анализ продуктов деятельности участниц тренинга в процессе и по итогам «коллажирования» позволил выделить следующие тенденции:

- частое отражение в полученных картинах своей реальной жизни (35% участниц): своих мужей, детей, любимой еды, любимых мест, что можно отнести к ресурсам личности, тем опорам, которые есть у матерей;

- содержание коллажей включало потребности матерей – то, чего им не хватало, в чем они нуждались (30% участников): потребность в отдыхе, о чем свидетельствовало наличие отелей, моря, солнца, пляжа; желание быть красивой, и в целом, нехватка эстетики в жизни матерей, что отражалось в картинах при включение в пространство листа украшений, косметики, красивой одежды, цветов, экзотических растений;

- ряд работ отражали внутрличностные конфликты матерей (20% участников тренинга): зона эмоционального дискомфорта – наличие супружеских конфликтов (со слов участницы - «истерю на мужа»), а также особое «больное место» участниц группы – желание иметь еще детей, но отсутствие внутренней готовности к этому шагу. При этом матери обнаруживали не только опасения, что второй ребенок родится с проблемами в развитии, но и такие когнитивные искажения, как «замещение больного ребенка здоровым» и восприятие этой мысли как предательства по отношению к ребенку с аутистическим спектром, вследствие чего переживание глубокого чувства вины и отчаяния;

- на фоне содержательных, наполненных работ, динамичных, отражающих объективно высокий темп и загруженность жизни матерей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра, а также стремление к изменениям своей жизни (70% от общего числа участников программы), были работы, отражающие значительные трудности в формировании личностной идентичности матерей (10% участниц): полупустое пространство листа, невозможность выделить свои желания и дефициты, подобрать соответствующие образы, отказ в принятии своей работы как отражение своего «Я». Для этих мам было характерно при объяснении высказывание пессимистических ожиданий в отношении собственного будущего и будущего своего ребенка, погружение в его болезнь, полное растворение в потребностях семьи, отказ от деления своей ответственности с кем-либо из близких. Такая специфика позволяет сделать вывод о наличии ригидности в формировании

личностных установок матерей, что значительно снижало их внутренние ресурсы.

По мере выстраивания доверительного контакта с группой и установления стабильных, безопасных отношений между участниками можно было проследить положительную динамику в формировании эмоционально-личностной и социально-коммуникативной компетентности матерей. Одним из переломных моментов в работе группы стало занятие «Маски и роли», в рамках которого участницы говорили о своих глубинных переживаниях, страхах, обнаруживая сходность своих чувств с другими матерями. На занятии было предложено сделать свою маску, назвать ее и рассказать, что скрывает эта маска. Среди масок были следующие.

– «Арлекин»: маска, символизирующая энергичность, позитив, целеустремленность;

– «Полет» - воздушная маска, скрывающая стыд, неловкость, стеснение, со слов «хозяйки» маски – самые сложные для нее чувства;

– «День и ночь» (рис.1) - противоречивая маска, символизирующая защиту, у маски отсутствовал рот, со слов участницы: «это маска, которая не может говорить о себе» (при этом голос матери дрожал, так как «прикасаюсь к себе», своим чувствам этой маме действительно трудно, и требовало больших усилий и эмоционального напряжения).



Рисунок 1. Маска «День и ночь», испытываемой Г., 44года

Такие «двойные» маски были еще у ряда участниц (15% от общего числа), со слов мамы, «маска и плачет, и смеется», отражающая их внутреннее состояние (рис.3);



Рисунок 2. Маска «Леченый лисенок», автор - испытываемая Я., 38 лет

– «Леченый лисенок» (рис.2) - яркая маска, у которой царапины на «лице» прикрыты блестками: интерпретация данной работы со слов матери – маска скрывает душевные раны и свое бессилие за юмором, улыбкой, насыщенностью жизни;

– «Клоун» - маска, выполненная в технике карандашного

рисунка, со слов матери, скрывает грусть;

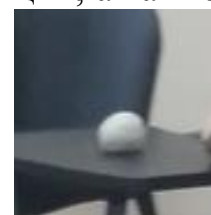
– «Длинные ресницы» - маска, которая несмотря на свою внешнюю демонстративность и яркость, прячет желание



Рисунок 3. Пример двойной маски, автор - испытываемая О.,

своей «хозяйки» слиться с толпой, быть как все, не выделяться. Еще один смысл данной маски – трудность в принятии собственной уникальности.

Диагностически значимой деятельностью в ходе реализации программы выступила работа с песком. Использование кинетического песка позволяло матерям отразить негативные чувства, выявить личностные тенденции, а также способствовало стабилизации и гармонизации эмоционального



фона. Анализ продуктов деятельности обнаруживает следующие тенденции:

– преобладающее стремление матерей к внутренней гармонии, сглаживанию эмоциональных проблем, о чем свидетельствуют круглые формы полученных песочных фигур (рис.4) и их интерпретация участниками тренинга (со слов матери: «хочу, чтобы все в жизни было гладко») – 45% участников;

Рисунок 4. Фигуры из песка как стремление к гармонии

– личностная направленность на взаимодействие с окружающими, что выражается в песочных образах живых существ – птиц, морских обитателей, которые, со слов участников, «сбиваются в стаи», чтобы легче было справляться с проблемами (20% участников);

– потребность матерей в каком-либо «чуде», которое позволит преодолеть имеющиеся жизненные трудности: так интерпретировали матери песочных героев сказок и мультфильмов, которых они изображали (20% участников);



Рисунок 5. Песочные фигуры как символ напряжения матерей

– затруднения в идентификации собственных чувств, растерянность, эмоциональный дискомфорт и напряжение, предполагаемые в связи с явными трудностями матерей при взаимодействии с песком (15% участников):

участники данной категории не могли лепить что-либо из песка, затруднялись придать четкую структуру и форму песочным образам, испытывали замешательство при необходимости трансформировать свои – фигуры.



Рисунок 6. Совместное рисование на световых столах.

Анализ межгруппового взаимодействия в ходе реализации программы, позволяет сделать вывод, что между участниками сформировались тесные, эмоционально теплые связи. В групповых видах деятельности (рис.6) отсутствовали конфликты, участницы всегда могли договориться при необходимости делить пространство общего листа при рисовании или песочного светового стола при работе в парах. Коммуникативные упражнения вызывали интерес участников, полное погружение, подъем энергии, эмоциональную поддержку при необходимости каждой маме.

Положительная динамика в формировании эмоционально-личностной компетентности матерей проявилась в расширении их представлений о себе, своих потребностях и желаниях. Об этом может свидетельствовать характер запросов и ожиданий матерей в шеринге на этапе завершения программы (со слов участников группы): участницы заявляли о своем желании отдыха (10%), необходимости переключения (5%), развитии уверенности, решительности (10%), стрессоустойчивости (10%), осознанном выборе (5%), «чудесах» (5%), позитивных ожиданиях будущего (15%), стабильности (15%), здоровья для себя и своих детей, близких (10%), снижения тревоги и страхов (в отношении

будущего детей, своего будущего, здоровья, избавление от ощущения, «что будет хуже») – 25%, избавления от обид (5%), обозначали потребность в заботе (10%), «подсказке», помощи (20%), бережности и осторожности (5%).

Эффективность реализации программы среди прочих методик оценивалась по анкетам обратной связи матерей, анализ которых позволил сформулировать следующие выводы:

– Возможность использования приемов саморегуляции при взаимодействии с особым ребенком (дыхательные упражнения, «заземление», концентрация на телесных ощущениях, музыкальная релаксация, визуализация, арттерапевтические техники позволяют гармонизировать собственное эмоциональное состояние родителям, а также способствуют налаживанию эмоционального контакта с ребенком) - 95% участников;

– Сформировалась стойкая мотивация к участию в групповой работе, чему способствовала доверительная атмосфера на занятиях, сходность испытываемых трудностей, эмоциональных переживаний 90% участников;

– Удалось организовать время и пространство своей семьи, выделить время для стабильного посещения групповых встреч - 95% участников;

– Качественно изменился характер взаимодействия родителей с социальным окружением, расширился круг знакомств, обнаружилась общность интересов – 85% участников.

– Участники получили возможность лучше понимать себя и свои состояния, идентифицировать себя с другими, обучаться новым поведенческим навыкам -80% участников.

Ощущение себя частью группы, т.е. обращение к внешним ресурсам, способствовало мобилизации имеющихся внутренних ресурсов матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Расширение представлений о себе, осознание своих личностных потребностей, умение выделить свои сильные стороны, принятие особенностей своего ребенка, постепенное «отделение» матерей от своих детей, владение эффективными приемами конструктивного взаимодействия в группе и за ее пределами, увеличение числа контактов и видов совместной деятельности, в том числе в рамках функционирования общественных организаций, позволяют сделать вывод о том, реализация программы «Я умею жить по-новому» способствовала повышению реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью.

Список источников:

- 1. Афонькина Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в контексте социализации ребенка с инвалидностью // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. [Текст] – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч.4. – С. 244 – 250*
- 2. Голиков Н.А. Ребёнок-инвалид: социальное партнёрство семьи и школы [Текст] // Современные*

- проблемы науки и образования. – 2015. – № 6 <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23820>
3. Левченко И. Ю. , Ткачева В. В. Психологическая помощь семье,воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Методическое пособие. [Текст] - Издательство «Просвещение», 2008. – 239 с.
4. Старобина Е.М. Об изучении реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья //Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2018, № 190. – с. 63 – 69

ИМИТАЦИОННЫЙ ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются существенные аспекты подготовки будущих воспитателей к работе с родителями дошкольников. Эти аспекты касаются актуальности взаимодействия ДОО и семьи в современных условиях, задач, которые оно призвано решать, значимых направлений работы с родителями, форм ее организации. Подчеркнут авторский взгляд на освоение всего перечисленного обучающимися, состоящий в рассмотрении его в контексте становления культуры самовыражения студентов, протекающего в границах имитационного этапа этого процесса.

Ключевые слова: будущие воспитатели, профессиональная подготовка, взаимодействие с родителями, культура самовыражения, становление культуры самовыражения, имитационный этап становления культуры самовыражения

Annotation: The essential aspects of preparing future teachers for work with parents of preschool children are considered in the article. These aspects relate to the relevance of interaction between the preschool educational organization and the family in modern conditions, the tasks that it is intended to solve, the significant areas of work with parents, and the forms of its organization. The author's view of mastering everything listed by students is emphasized, which consists in examining it in the context of the formation of students' self-expression culture that proceeds within the imitation stage of this process.

Keywords: future educators, professional training, interaction with parents, self-expression culture, the formation of self-expression culture, the imitative stage of the formation of self-expression culture

В соответствии с ФГОС ВО 3++ студент, освоивший программу бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», должен обладать, среди прочих, сформированной универсальной компетенцией «УК-4. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» [10, с. 7], общепрофессиональной компетенций «ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ» [10, с. 9].

В каждой из них очевидна ориентация на взаимодействие, включающее в деятельности воспитателей взаимодействие с родителями детей, что актуализирует внимание в процессе профессиональной подготовки к

содержанию, формам, методам его осуществления, которые должны сложиться у обучающихся к моменту завершения обучения в вузе.

В профессиональном стандарте Педагог идет речь о том, что в трудовую функцию «Воспитательная деятельность» входит такое трудовое действие, как «использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка» [9]. Следовательно, требуется соответствующее построение профессиональной подготовки, позволяющее будущим воспитателям осмыслить и понять особенности осуществления в дошкольной образовательной организации (ДОО) взаимодействия с родителями, научиться это делать в ситуациях самостоятельной профессиональной деятельности.

Кроме того, во ФГОС ДО среди перечня задач, на решение которых он направлен, содержится «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [11].

Таким образом, нормативная база современного дошкольного образования, требования к педагогу, работающему в этой сфере, предполагают, что в ходе профессиональной подготовки у будущих воспитателей постепенно сложатся умения, позволяющие осуществлять работу с семьями воспитанников.

«Необходимость взаимодействия дошкольной организации и семьи основывается на потребностях всех сторон: родителей дошкольников – в помощи и поддержке в вопросах образования детей в условиях семьи; детей – в образованных родителях; педагогов – в информации об особенностях поведения ребенка в семье» [2, с. 162].

Анализ многочисленных публикаций, посвященных современной работе ДОО с семьями детей, показывает наличие акцента на том, что «основная цель всех форм взаимодействия ... – установление доверительных отношений между детьми, родителями, педагогами» [6, с. 308].

Для ее достижения, как было показано нами ранее [7; 8], кроме профессиональных знаний относительной работы с семьей и соответствующих профессиональных умений, будущим педагогам необходимо обладание определенными характеристиками культуры самовыражения, позволяющими обеспечить взаимопонимание между участниками педагогического процесса. «Взаимодействие педагогов и родителей должно осуществляться на паритетном принципе, ... с учетом индивидуальных способностей и возможностей» [3, с. 171].

В рамках статьи культуру самовыражения студентов – будущих воспитателей рассматриваем как личностное образование, которое позволяет им успешно осуществлять самовыражение в учебной и самостоятельно выполняемой педагогической деятельности и включает принятые обучающимися ценности педагогической профессии, способы ее освоения и

познания самого себя как будущего воспитателя, демонстрируемые с помощью проявления эмоций, отношений к детям, их родителям, в период прохождения практики в ДОО, к другим обучающимся, преподавателям вуза и т. д., осуществления рефлексии относительно имеющихся у них профессионально-личностных качеств, необходимых человеку, планирующему профессионально работать с детьми дошкольного возраста.

Мы установили, что студенческий возраст сензитивен для становления этой культуры, т. е. для изменений, связанных с дополнением системы ценностных ориентаций обучающихся теми, что будут востребованы в педагогической деятельности, с совершенствованием способов освоения подходов, методик, технологий, методов, форм, средств работы с детьми дошкольного возраста, их родителями, другими педагогами, руководителями ДОО, поиском вариантов самовыражения в педагогической деятельности, с развитием рефлексивных умений на основе материала осваиваемой профессиональной деятельности воспитателя.

В становлении культуры самовыражения будущих воспитателей нами выделено три последовательных этапа:

–ориентировочный (ориентация обучающихся в условиях профессиональной подготовки);

–имитационный (уточнение представлений о себе в профессии, о возможностях и особенностях самовыражения воспитателя ДОО, имитация поведения профессиональных педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, соотнесение имеющихся теоретических знаний по учебным дисциплинам с реальными ситуациями педагогической деятельности в ДОО);

–конструктивный (восприятие будущей профессиональной деятельности как максимально подходящей для приложения в ней своих усилий, сложившееся представление о себе как о будущем воспитателе, максимально успешное самовыражение в разнообразных условиях и возникающих ситуациях педагогической деятельности).

Далее остановимся на имитационном этапе, т. к. именно его протекание в большей степени позволяет складываться тем профессиональным знаниям и умениям, которые будут в дальнейшем характеризовать успешное взаимодействие воспитателей с родителями детей. Ведь на ориентировочном этапе студенты только начинают к этому готовиться, на конструктивном – уже применяют в самостоятельной профессиональной деятельности то, чему научились, например, в период прохождения практики и на теоретических занятиях в вузе.

Содержание характеристик культуры самовыражения на имитационном этапе ее становления пополняется у будущих воспитателей принятием значимости осуществления взаимодействия с родителями детей, что происходит в том числе и благодаря освоению обучающимися теоретических знаний о том,

как необходимо осуществлять взаимодействие с родителями в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Это станет основой для понимания важности решения следующих задач взаимодействия ДОО с родителями дошкольников:

- расширение психолого-педагогических знаний родителей и обогащение их воспитательных умений;

- поддержка действий родителей по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста;

- содействие в «приобщении детей к социокультурным нормам, традициям семьи» [5, с. 64];

- вовлечение родителей в деятельность ДОО;

- совместная работа по обмену опытом;

- «учет типа семьи и стиля семейных отношений» [1, с. 394].

Затем, учитывая описанную выше сущность имитационного этапа становления культуры самовыражения студентов, в самовыражении обучающихся проявляются умения, формирующиеся в ходе профессиональной подготовки и связанные с применением методов, средств, форм работы и взаимодействия с родителями. К таким формам относятся, например: мастер-классы, вечера вопросов и ответов, квесты, конкурсы, семейные клубы, конкурсы, проектная деятельность, экспозиции продуктов детской деятельности, анкетирование, родительские собрания, тематические акции, индивидуальные беседы, родительские университеты, консультации, детско-родительские мастерские, почтовый ящик для родителей, праздники для родителей, интерактивные формы работы, образовательный коворкинг, проведение дней открытых дверей, фестивали для родителей и др.

Во время их подготовки и проведения обучающиеся учатся выражать себя во взаимодействии с родителями так, чтобы это, с одной стороны, решало обозначенные задачи, а с другой – позволяло будущим воспитателям найти для себя максимально приемлемые варианты деятельности, не препятствующие самовыражению.

Благодаря этому обучающиеся лучше понимают, осознают самих себя как людей, которые будут работать с детьми дошкольного возраста. Они имеют возможность «опробовать» разные варианты самовыражения во взаимодействии с родителями и понять, какие из них наиболее близки им самим. Таким образом происходит включение формирующихся у студентов умений взаимодействия с родителями в элементы их профессионального поведения, в особенности самовыражения. Обретенные таким образом умения становятся характеристиками, которые будут отражаться в культуре самовыражения студентов и станут для будущих воспитателей фундаментом выстраивания не фрагментарных или эпизодических встреч с родителями детей, а позволят

организовывать их целенаправленно и систематически. В частности, придерживаясь следующих направлений:

–аналитическое, предполагающее изучение воспитателями запросов родителей, их интересов, потребностей в отношении взаимодействия с ДОО. При обучении студентов в ходе профессиональной подготовки следованию в этом направлении, преподаватели создают условия для применения полученных от родителей сведений при планировании соответствующей работы, чтобы в дальнейшем обучающиеся разрабатывали запланированные мероприятия максимально отвечающими запросам родителей;

–информационное, подразумевающее информирование родителей об интересующих их аспектах воспитания и развития детей определенного возраста, об осуществлении в ДОО процесса образования в соответствии с современными научными и нормативно-правовыми требованиями. Реализация этого направления позволит обучающимся приобщиться к тому, как именно возможно информирование взрослых людей – родителей дошкольников о разных аспектах семейного и общественного воспитания;

–досуговое, включающее родителей в соответствующие формы работы, что позволит устанавливать эмоциональный контакт между воспитателями и родителями, между родителями и детьми. Это направление содержит больше всего возможностей для самовыражения студентов. Здесь существует множество вариантов для принятия обучающимися разных ролей для имитации тех или иных способов поведения в ситуациях взаимодействия с родителями.

Мы согласны с Т. В. Зотовой, предлагающей «в содержании педагогической практики использовать задания, направленные формирование и совершенствование подготовленности студентов к данному виду деятельности» [4, с. 220]. Это открывает широкие возможности для закрепления студентами умений осуществлять взаимодействие с родителями детей дошкольного возраста, которые начали складываться у них на аудиторных занятиях в ходе профессиональной подготовки.

На основании изложенного делаем вывод, что содержание имитационного этапа становления культуры самовыражения будущих воспитателей в процессе подготовки к взаимодействию с родителями дошкольников характеризуется расширением представлений о сфере будущей профессиональной деятельности за счет знаний в области взаимодействия с родителями детей и о самих себе как людях, готовящихся профессионально решать соответствующие задачи; совершенствованием умений организовывать и проводить разнообразные формы работы с родителями и решать с их помощью соответствующие задачи взаимодействия; интеграцией этих умений в складывающееся профессиональное поведение обучающихся; отражением всего перечисленного в самовыражении. Это позволяет в ходе профессиональной подготовки, с одной стороны, успешно формировать у студентов требуемые ФГОС ВО компетенции,

а с другой – содействовать становлению положительных характеристик культуры самовыражения обучающихся, способных обеспечить им принятие будущей профессиональной деятельности как лично значимой, освоение наиболее подходящих для них способов взаимодействия с родителями дошкольников и самовыражения в этом процессе.

Список источников:

1. Авдеева О. Е. Эффективные направления сотрудничества педагогов с родителями в условиях реализации ФГОС ДО // Конференциум АСОУ. 2015. № 1. С. 390-395.
2. Веретенникова В. Б., Шихова О.Ф., Шихов Ю. А. Технологии развития базовых компетенций педагогов и родителей дошкольников // Образование и наука. 2019. Том 21. № 9. С. 154-185.
3. Гатиц Л. В. Использование интерактивных форм работы ДОО с родителями как условие успешного взаимодействия // Актуальные вопросы развития профессионализма в современных условиях: матер. междунар. научно-практич. конференции. Донецк: Истоки, 2019. С. 170-173.
4. Зотова Т.В. Подготовка студентов педагогических вузов к работе с родителями детей дошкольного возраста // Развитие родительских компетенций: матер. Всеросс. научно-практич. конф. М.: Спутник+, 2015. С. 219-222.
5. Нурлыгаянова Г. Ф. Взаимодействие семьи и детского сада в современных условиях // Развитие современного образования: от теории к практике: сб. матер. VI Всеросс. научно-практич. конф. Чебоксары: ООО «Интерактив плюс», 2018. С. 63-65.
6. Обаськина Э. А., Плетнева Е. Н. Инновационные формы работы с родителями в ДОО // Педагогический опыт: от теории к практике: сборник матер. IV междунар. научно-практич. конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2018. С. 308-310.
7. Омельченко Е. А. Модель профессиональной подготовки, ориентированной на становление культуры самовыражения студентов // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 100-110.
8. Омельченко Е. А. Становление культуры самовыражения будущих педагогов в условиях педагогического моделирования // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»). 2012. № 4 (20). С. 130-135.
9. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013, № 544н) // <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.02.20).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018, № 121) http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 15.02.20).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) // <https://base.garant.ru/77677348/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 17.02.20).

Онищенко Э. В., Гребешкова А. О.

УПРАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫМИ РЕСУРСАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация: статья посвящена оценке информационно-коммуникативных ресурсов современной начальной школы, которые рассматриваются как эффективное средство совершенствования взаимодействия администрации и педагогического коллектива школы с родителями младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, информационно-коммуникативные ресурсы, менеджмент качества, родители, семья, школьный сайт.

Abstract: The article is devoted to the evaluation of information and communication resources of a modern primary school, which are considered as an effective means of improving the interaction of the administration and teaching staff of the school with the parents of primary schoolchildren.

Key words: primary schoolchildren, information and communication resources, quality management, parents, family, school website

В качестве одного из стратегических направлений развития современной школы сегодня рассматривается проблема управления качеством, в т.ч. и начального образования. Это связано с тем, что согласно требованиям ФГОС НОО: «В целях обеспечения реализации основной образовательной программы начального общего образования в образовательном учреждении для участников образовательного процесса должны создаваться условия, обеспечивающие возможность активного участия обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработке основной образовательной программы начального общего образования, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» [3].

Обращение к работам современных исследователей подобной проблематики (В.И. Андреева, И.А. Богачек, С.А. Дынина, Н.В. Ипполитова, А.Я. Найн, Э.В. Онищенко, Н.М. Яковлева) свидетельствует о том, что кроме существующих на сегодняшний день классических международных стандартов оценки качества деятельности любой организации (ENQA, ISO, TQM и др.), присутствует следующее обязательное требование: *обеспечение информационно-коммуникативного взаимодействия всех заинтересованных субъектов образовательного процесса.* В связи с этим в наши дни существенное внимание следует уделять оценке средств обеспечения эффективного взаимодействия сотрудников любых образовательных организаций со своими потребителями. В данном контексте особую роль имеют широко используемые в

современной образовательной среде информационно-коммуникативные ресурсы, которые проникают в любую сферу деятельности общества. Сфера начального образования не является исключением. Именно использование современных информационно-коммуникативных ресурсов при организации учебной деятельности влечёт за собой переход к непрерывному и открытому образованию, которое является ведущей перспективой развития современного информационного общества.

Одновременно современные исследователи особо подчеркивают тот факт, что «в условиях повсеместного использования информационно-коммуникационных технологий во всех сферах деятельности информационная среда общеобразовательной организации становится все более значимым фактором конкурентоспособности образовательного учреждения» [2]. Именно поэтому грамотное использование принципов открытого образования влечёт за собой качественные изменения всех аспектов педагогической системы: формы, знания, методы организации образовательной деятельности. Отдельное внимание уделяется использованию информационно-коммуникативных ресурсов при работе с родителями.

На этом основании можно констатировать, что семья в настоящее время находится в условиях жесткого существования в активном потоке информации. При этом следует учитывать, что все внешние реформы в государственной системе оставляют явный отпечаток и ставят под угрозу грамотное исполнение воспитательной функции семьи. Так современные исследователи (И.А. Богачек, Э.В. Онищенко Г.Е. Сенькина, И.А. Ширяева и др.) считают, что кризис семейного воспитания прямо отражается на качестве образования. Именно поэтому в школах усложняется процесс организации учебно-воспитательной и внеурочной работы с детьми. Одновременно сегодня из-за трансформации системы актуальных ценностей семья активно дистанцируется от решения многих вопросов, связанных с обучением, воспитанием и развитием собственного ребенка. Данная ситуация, по мнению современных авторов, происходит из-за слабой осведомленности и вовлеченности родителей в образовательный процесс.

В связи с этим мы предлагаем в данной статье рассмотреть особенности организации процедуры управления информационно-коммуникативными ресурсами в начальной школе с целью повышения эффективности ее деятельности. Мы считаем, что грамотная организация процесса управления информационно-коммуникативными ресурсами, ориентируемая на потребности родителей, педагогов, учащихся школы, будет активно способствовать повышению качества начального образования. С этой целью нами был проведен анализ современных исследований, посвященных проблеме управления информационно-коммуникативными ресурсами начальной школы как средства повышения качества работы с родителями, который показал, что информация об

информационно-коммуникативных ресурсах в образовательной сфере рассматривается сегодня в работах следующих авторов: Я.А. Ваграменко, Б.С. Гершунский, Ю.Д. Железняк, Д.Д. Ильин, М.П. Лапчик, Л.И. Лубышева, И.И. Тихонов и др. К специалистам, изучающим информационно-коммуникативный подход в образовательной сфере, можно отнести А.П. Ершова, Н.А. Подобед, А.И. Ракитова, Г.Е. Сенькину, В.М. Тушкову, И.А. Ширяеву и др.

Одновременно мы исходили из признания того, что в современной теории менеджмента *качество* рассматривается как многофункциональный, целостный и системный феномен, который включает: «качество результата образования – соответствие компетенций выпускников требованиям существующих сегодня стандартов; качество организации самого процесса или системы работы» [1, с.21]. При этом оценка особенностей процедуры оценки образовательной и воспитательной деятельности школы и семьи дается в научных исследованиях Ю.П. Азарова, О.Ю. Кожуровой, С.И. Бобовниковой, Л.В. Бочаровой, В.А. Слостенина. Кроме этого проблемы организации «школьно-семейного воспитания» представлены в работах следующих авторов: О.С. Богданова, Н.И. Болдырев, Б.З. Вульф, И.Д. Демакова, Н.Е. Кожанова, А.С. Роботова, В.Г. Сенько, Н.П. Спицин, И.А. Хоменко и др.

Однако проведенный нами анализ показал, что несмотря на наличие многочисленных работ подобной тематики, в практике работы современной начальной школы отмечается наличие следующих противоречий:

- проблемы создания информационно-коммуникативных ресурсов рассматриваются в образовательной сфере в целом, но не учитывается своеобразие деятельности начальной школы;
- в школах сегодня активно внедряются разнообразные процедуры оценки эффективности образовательных услуг, но при этом не учитываются классические международные/отечественные стандарты менеджмента качества любой, в т.ч. и образовательной организации (ENQA, ISO, TQM);
- в начальной школе при общении учителей и родителей активно используются разнообразные возможности интернет-среды, но данный процесс не систематизирован и не организован.

Выявленные нами особенности стали основанием для формулировки ведущей проблемы нашего исследования: каковы основные организационные условия управления информационно-коммуникативными ресурсами начальной школы как средства оптимизации работы с родителями. При этом мы предположили, что управление различными формами информационно-коммуникативных ресурсов начальной школы может стать средством повышения качества работы с родителями если:

- сайт учебного заведения оформлен с учетом запросов и потребностей всех участников взаимодействия;

- использование социальных интернет-сетей обеспечивает оперативную обратную связь и информирование о возникающих проблемах взаимодействия;

- ответственность за актуальность и оформление информационной среды четко распределена между администрацией, психологом/социальным педагогом и учителями.

С учетом подобного гипотетического предположения мы решили провести эксперимент, который включал как теоретическое обоснование, так и эмпирическую проверку авторской модели управления информационно-коммуникативными ресурсами начальной школы как средства повышения качества работы с родителями. Для понимания и определения собственной точки зрения на организацию процесса взаимодействия с родителями средствами информационно-коммуникативных ресурсов начальной школы нами были изучены научные работы следующих авторов: Ю.П. Азаров, О.В. Артюшкин, А.Е. Бахмутский, И.А. Богачек, О.С. Васина, О.А. Граничина, А.А. Козырева, М.Н. Недвецкая, Э.В. Онищенко, Г.К. Селевко, Ю.В. Толстова, И.А. Хоменко, С.В. Шарипов и др.

В результате проведенного анализа нами выделены следующие основные особенности организации способов взаимодействия школы с родителями:

- характеристика современных подходов к анализу информационной среды: в способах организации информационной среды начальной школы следует учитывать тесную взаимосвязь всех компонентов и всех участников образовательного процесса, учитывать потребности в коммуникативном процессе как сотрудников школы, так и учеников, и их родителей;

- успешность информационного процесса школы с родителями заключается в дифференцированных формах общения, то есть, когда смешиваются классические и инновационные формы взаимодействия;

- модель взаимодействия с родителями включает в себя: ориентированность на успешное и разностороннее развитие личности ребёнка, правила такта педагога, повышение педагогической компетенции у родителей, родительского авторитета и доверительных отношений между всеми субъектами образовательного процесса.

Также нами были структурированы основные критерии и соответствующие им показатели, определяющие уровень качества организации процесса взаимодействия семьи и школы, которые отображены в следующих позициях:

- удовлетворенность родителей, педагогов, администрации школы материально-технической базой школы (наличие современной материальной базы в классах и общественных местах школы; использование компьютеров и

интерактивных досок в классах; доступ к электронному журналу и дневнику учащихся; наличие электронной библиотеки);

- удовлетворенность родителей, педагогов, администрации школы внутренней информационной средой школы (грамотное оформление стендов; оформление классов и других помещений), а также материалами, размещаемыми на официальном сайте школы (сайт организован с учётом потребностей всех субъектов образовательного процесса; наличие нормативно-правовой базы (устав гимназии, закон об образовании, ФГОС НОО, образовательные программы, информация об УМК школы и т.д.); грамотный современный дизайн оформления сайта; наличия всей необходимой информации для поступающих в 1 класс и для выпускников начальной школы; ведение учителями личной образовательной страницы; организация в интернет-сетях актуальных тематических вебинаров социальным педагогом, психологом школы; фото и видео галерея о жизни начальной школы (мероприятия, праздники, дни открытых дверей и т.д.);

- удовлетворенность родителей, педагогов, администрации школы мобильностью и доступностью обмена информацией (ведение социальных групп в классах с участием родителей и классного руководителя; личные беседы очного и заочного характера с использованием интернет-ресурсов; проведение тематических родительских собраний в соответствии с образовательным планом);

Одновременно нами были определены уровни качества управления информационно-коммуникативными ресурсами начальной школы при взаимодействии с родителями: высокий уровень – соблюдены требования и выполняются все показатели; средний уровень – частично соблюдены требования и частично присутствуют заявленные показатели; низкий уровень – требования к организации процесса взаимодействия не соблюдаются. На основании комплекса данных критериев и показателей нами был проведен анализ внешней и внутренней информационной среды начальной школы на примере государственной бюджетной образовательной организации (далее ГБОУ) Гимназии № 166 Центрального района Санкт-Петербурга.

На констатирующем этапе была дана оценка уровня качества процесса взаимодействия школы с родителями по уже описанным критериям и показателям. Затем были организованы беседы, опросы, анкетирование родителей, педагогов и администрации школы, связанные с оценкой ими степени своей удовлетворенности информационным процессом в данном учреждении. После обработки полученных нами результатов, мы смогли определить наиболее популярные способы взаимодействия школы с родителями, к которым были отнесены: личное/индивидуальное общение, проведение

тематических собраний по запросам родителей, общение через интернет-ресурсы (в т.ч. обратная связь на сайте школы).

Анализ полученных в ходе эксперимента результатов позволил установить следующее: в классах процесс взаимодействия ведется бессистемно и отсутствует единство требований к его организации, что существенно усложняет процесс информирования всей школы в целом и обеспечения комплексности и системности подобной деятельности; в некоторых классах недостаточно грамотно организован процесс сопровождения группы в условиях различных социальных сетей; чаще всего взаимодействие родителей с классным руководителем происходит через мобильные приложения социальных чатов; родители и педагоги начальной школы не используют сайт школы, так как не удовлетворены его оформлением и существующей структурой, а также не находят там актуальной для себя информации.

Полученные данные стали основанием для определения основных направлений и последовательности процедур, обеспечивающих организацию формирующего этапа эксперимента. В целом, на основании проведенного нами опроса и анализа полученных в его ходе данных, можно сделать вывод, что для дальнейшей работы с родителями рекомендуется руководству и педагогическому коллективу начальной школы уделять особое внимание:

- разделу о начальной школе на официальном сайте ГБОУ Гимназии № 166 с учётом потребностей учителей, родителей и администрации школы (как одному из основных требований ФГОС НОО);
- разработке рекомендаций по единой структуре ведения индивидуальной группы класса в социальной сети «В Контакте»;
- разработке рекомендаций и апробации адаптированной модели распределения обязанностей между сотрудниками школы за организацию процесса взаимодействия с родителями с использованием интернет-ресурсов.

Данные рекомендации по распределению обязанностей между субъектами модели управления информационно-коммуникативными ресурсами начальной школы ГБОУ Гимназии № 166 были нами частично реализованы в ходе проведения преобразующего этапа экспериментальной работы. На контрольном этапе нами был проведен повторный сравнительный анализ функционирования социальных интернет-групп данных классов. При этом были выявлены существенные позитивные изменения, которые свидетельствуют об эффективности реализации заявленной нами авторской модели.

Так, в ходе контрольного эксперимента мы получили данные, согласно которым с 60% до 85% увеличился показатель, связанный с включенностью родителей в совместную работу с сотрудниками школы. Одновременно с 40% до 82% увеличилось количество родителей, которые стали активно включаться в обратную связь с учителями через сайт школы. В контексте ответов родителей на

повторно проведенный опрос, было выявлено, что до 90% родителей стали позитивно оценивать актуальность информации в различных как реальных, так и виртуальных информационных ресурсах начальной школы. При этом до проведения нами работы подобных респондентов было менее 50%. Одновременно полноту и актуальность информации как на сайте, так и на информационных стендах школы положительно оценили около 80% из них, тогда как до экспериментальной работы подобных ответов было менее 20%.

На этом основании нами был сделан вывод о том, что даже частичная практическая реализация сделанных нами в ходе научного эксперимента рекомендаций по разработке собственного сайта для начальной школы и оформления внутренней пространства школы и классов в соответствии с основными условиями, охарактеризованными в нашем гипотетическом предположении, способствуют повышению качества работы с родителями, так как они отражают потребности всех субъектов образовательного процесса, имеют четкую структуру, которая ориентирована на отражение требований нормативно-правовых документов и помогает сделать процесс взаимодействия школы с родителями более систематизированным, целостным и продуктивным для всей гимназии. Соответствующим итогом организации и проведения нашей эмпирической части работы стало проведение общешкольного собрания, на котором педагогического состава и администрации были предоставлены рекомендации, где детально прописаны основные этапы формирования сайта школы, его дизайн, структура, разделы.

Все данные нами рекомендации были рассмотрены и положительно приняты как руководством, так и педагогами школы для дальнейшей работы с родителями. На этом основании можно сделать обоснованный вывод о том, что в контексте повышения эффективности взаимодействия сотрудников школы с родителями учащихся в начальной школе Гимназии № 166 произошли значительные позитивные изменения. На конечном этапе организации экспериментальной работы главным итогом нашего исследования стал преобладающий средний уровень оценки родителями и сотрудниками начальной школы качества их взаимодействия (68%). Полученные данные дают нам право сделать вывод о том, что разработанные и частично апробированные нами основные организационно-управленческие условия реализации модели оформления информационно-коммуникативных ресурсов данного учебного заведения дали положительные результаты в рамках своей частичной апробации. Одновременно можно констатировать тот факт, что подобная работа требует своего продолжения, так как из-за нехватки временных ресурсов, связанных с длительностью апробации разработанной нами модели необходимо продолжение организации подобной деятельности.

Список источников:

1. *Граничина О.А., Онищенко Э.В. Организация процесса профессиональной подготовки будущего педагога к управлению качеством современного начального образования: из опыта работы/ В сб. Системы менеджмента качества в сфере образования: Межрегиональная конференция, 1-2 ноября 2016 г.: Материалы конференции. Сборник докладов. – Казань: Изд-во «Фолиант», 2016. – С. 20-28.*
2. *Ефименко Т.И. Модель формирования готовности учителей к педагогической коммуникации в Интернет-пространстве // Современные проблемы науки и образования. – 2014 – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/117-13072> [дата обращения: 20.02.2020].*
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26.11.2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).*

ВОЗДЕЙСТВИЕ КОНФЛИКТОВ РОДИТЕЛЕЙ НА ПСИХИКУ РЕБЕНКА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТУВА)

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема развития психотравм юношей от 16 до 24 лет Республики Тува, проводится анализ последствий конфликтов родителей на психику ребенка. Большое внимание уделяется проблеме отношения родителей к ребенку, его причинам и какой характер, и последствия носит негативное отношение. В ходе нашего исследования выявилось, что большинство юношей не подвергались психическим травмам в детстве.

Ключевые слова: супружеский конфликт, психотравма, юноши, психическое здоровье, детство, ребенок, Тува.

Abstract: In this article the problem of development of psychoinjuries of young men from 16 to 24 years of the Republic of Tuva is considered, the analysis of consequences of the conflicts of parents on mentality of the child is carried out. Much attention is paid to a problem of the attitude of parents towards the child, his reasons both what character, and consequences carries negative attitude. During our research came to light that most of young men were not exposed to mental injuries in the childhood.

Keywords: matrimonial conflict, psychotrauma, young men, mental health, childhood, child, Tuva.

Нам хорошо известно, что проблема конфликтов в семье в наше время является актуальной проблемой. Семья — это одна из старейших и главных социальных институтов общества, воздействующих на формирование и развитие личности, имеющих большое значение для устойчивости и развития всего общества. Поэтому проблема влияния конфликтов родителей на психику ребенка является одной из ключевых в области психологии. Ситуация затрудняется тем, что данной проблемой занимаются меньше всего ученых, специалистов, исследователей [1, с. 32].

На этой проблеме останавливаются умы все больше современных ученых, которые исследуют и разрабатывают всевозможные методики по предотвращению конфликтов родителей и способствуют укреплению связи родителей с детьми.

В большинстве случаев, родители делают из своих детей «орудий», с помощью которых они делают друг другу больше и еще хуже то, что дети становятся «козырем» решения ссор родителей. Например, Макарова Е.Г., которая работала в школе, в книге «В начале было детство» рассказывает пример из своей жизни: девочка девяти лет в течение восьми месяцев не ходила на занятия. Как оказалось, она была объектом манипуляции между

конфликтующими родителями. Сначала отец девочки выкрал ее у матери и поехал в незнакомый город к новой жене, всячески грозил ребенку, не выпускал девочку из дому. Затем мама выкрала ребенка у отца, привезла ее обратно, сидела с ней в квартире, взаперти, повторяя действия своего бывшего мужа. А закончилась эта «битва» родителей тем, что в один момент ребенок стал абсолютно апатичным, девочка начала относиться к учебе посредственно, плохо есть и засыпать только со снотворным.

Целью исследования являлось выявление причин психотравм у юношей. Нами было выдвинуто предположение о том, что у респондентов имеются психические травмы, связанные с детством.

Всего в исследовании приняло участие 25 юношей от 16 до 24 лет. В качестве методики исследования нами была выбрана методика тест «Установление детских психотравм» Бондаренко Т.А.

Таблица 1. Результаты теста «Установление детских психотравм»

Шкалы	Счастлиное детство	Трудности не отразились на мировосприятии	Трудное детство	Сложности выстраивания отношений с окр. людьми	Рекомендуется обращение к психологу
Количество набранных баллов	0-3 баллов	4-7 баллов	8-14 баллов	15-19 баллов	20-26 баллов
Кол-во чел.	7	9	7	1	1
%	28%	36%	28	4%	4%

Полученные результаты показывают, что у 28% респондентов было счастливое детство без травм, без пережитых негативных переживаний до 10-14 лет (n=7). У 36% респондентов испытанные ими трудности не отразились на их мировосприятии (n=9). Трудное детство выявлено у 28% респондентов, оно возможно связано с неправильным стилем воспитания родителей (n=7). И у 4% выборки (n=1) прослеживаются сложности в выстраивании отношений с окружающими его людьми. А также у 4% выявлена необходимость обращения к психологу, так как в детстве было допущено много упущений, которые в настоящее время отражаются в сложностях выстраивания отношений с окружающими людьми, а также при решении текущих проблем. И для этого респондента для проработки детских психотравм необходимо обращение к психологу.

Выводы: таким образом, результаты показывают, что у некоторых юношей было счастливое детство, а у других менее счастливое, но и были

юноши, у которых детство было трудным, главной причиной этого стали конфликты родителей. Это отразилось в ответах тестов, на которые отвечала выборка. В основном, как показали результаты, на психику повлияло то, что дети проходили эмоциональную и социальную депривацию.

Список источников:

1. Вдовина Маргарита Владимировна Межпоколенческий конфликт в семье и детская безнадзорность // Вестник МГУ. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolencheskiy-konflikt-v-semie-i-detskaya-beznadzornost> (дата обращения: 20.02.2020).
2. Вилижинская К.А., Пойманова Ю.М., Ермолаева Е.В. Конфликты в семье: причины и способы разрешения // БМИК. 2015. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikty-v-semie-prichiny-i-sposoby-razresheniya> (дата обращения: 20.02.2020).
3. <https://forpsy.ru/works/kurovaya/konfliktyi-v-podrostkovom-vozraste/>

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБРАЗОМ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА У ЮНЫХ БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ

Аннотация. *Вопрос удовлетворенности собственным телом у подрастающего поколения всегда имел важное значение. В статье исследуется удовлетворенность образом собственного тела у спортсменов, занимающихся вольной борьбой профессионально. Автором предпринята попытка изучения специфики удовлетворенности у борцов.*

Ключевые слова: *образ собственного тела, юноши, борцы, жизнестойкость*

Abstract: the question of satisfaction with own body at younger generation was always important. In article the satisfaction with image of own body at the athletes doing free-style wrestling professionally is investigated. The author made an attempt of studying of specifics of satisfaction at fighters.

Keywords: image of own body, young man, fighters, resilience

На людях самым серьезным образом сказывается то, как они воспринимают свое собственное тело, а также их представления о том, как его воспринимают другие. Это восприятие связано с социальными стандартами и культурными понятиями. В одних считается привлекательным крепкое и сильное тело, а в других идеалом является тонкая и изящная фигура. На основе физических признаков определяют то, что они думают о себе. Интерес к собственному телу, удовлетворенность его характеристиками принимает особую важность для спортсменов, занимающихся профессионально спортом, так как успешность спортивной деятельности зависит от многих факторов. В соответствии с мнением разных исследователей, в зависимости от особенностей качественных характеристик тех или иных компонентов жизнестойкости (его развития в течение онтогенеза человека), складывается или жизнестойкая личность или личность, позволяющая себе нежизнестойкие формы реагирования или жизнедеятельности [3].

На материале конкретных исследований разные ученые рассматривают особенности удовлетворенности собственным телом у спортсменов. Большое внимание уделяется вопросу о вопросах степени неудовлетворенности собственного тела. Образ тела (от лат. body image) – это целостное восприятие человека собственного тела. В будущем представляет интерес изучить образы-ориентиры для спортсменов-борцов, так как они отражают тех конкретных людей, с которыми человек сравнивает себя для того, чтобы точнее осознавать себя и то каким им хотелось бы быть [3].

Целью исследования является выявление недовольства или наоборот удовлетворенности образом собственного тела в контексте исследования уровня

жизнестойкости спортсменов. Было проведено исследование спортсменов в возрасте от 16 до 18 лет. В процессе данного исследования был использован опросник (образа собственного тела (ООСТ) и тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой [3]. В исследовании применялись методы описательной и аналитической математической статистики с помощью функций подсчета и анализа данных Microsoft Excel. В анкетировании приняли участие 30 спортсменов, занимающихся профессионально вольной борьбой. Стаж занятий вольной борьбой занимает от 3-х до 7 лет. Среди испытуемых было всего 18 кандидатов в мастера спорта.

Результаты, полученные в ходе проведения психодиагностической методики «Опросник образа собственного тела (ООСТ)» представлены на рисунке 1.

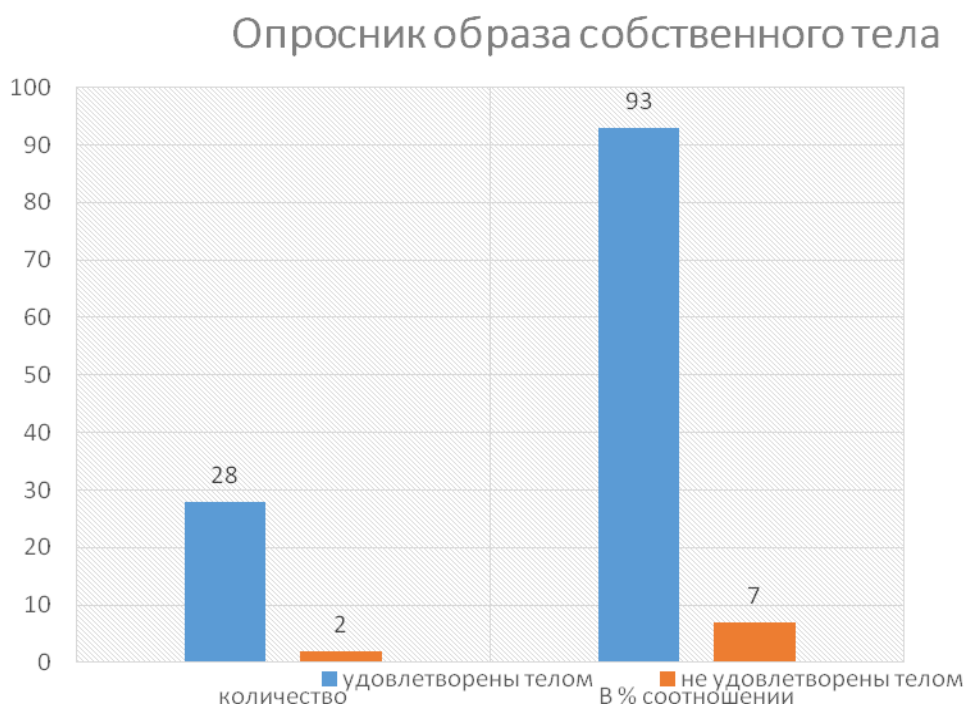


Рисунок 1. Образ собственного тела

Полученные по методике исследования образа собственного тела у спортсменов позволяют сделать вывод о том, что из 30 опрошенных спортсменов не удовлетворены собственным телом всего лишь 7% испытуемых, а остальные 93 % удовлетворены образом собственного тела.

Полученные результаты по методике С. Мадди показали высокий уровень общей жизнестойкости спортсменов (90,58), средний уровень вовлеченности в жизнь (36,9) и высокий уровень контроля (36,1) и высокий уровень принятия риска (18,05). Результаты по данной методике приведены в таблице 1.

Табл.1. Показатели жизнестойкости борцов вольного стиля по методике С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева)

Категории	<i>Вовлеченность</i>	<i>Контроль</i>	<i>Принятие риска</i>	<i>Общая жизнестойкость</i>
<i>Среднее</i>	36,9	36,1	18,05	90,58
<i>Стандартная ошибка</i>	2,2	1,4	1,3	3,8
<i>Уровень</i>	средний	высокий	высокий	высокая

Таким образом проведенное исследование показывает, что юноши, занимающиеся таким видом спорта как вольная борьба в большинстве своем удовлетворены образом собственного тела, а также показывают высокий уровень жизнестойкости. Что является характерным для спортсменов, особенно контактных видов спорта, у них высокие результаты по шкале «Принятие риска» и «Контроль». Показатели вовлеченности имеют средние показатели.

Жизнь спортсмена неизбежно сопровождается значительными психическими и физическими нагрузками. Изменение ритма жизни, разлука с домом и семьей, регламентированный режим поведения, необходимость подчиняться графику соревнований, повышенная ответственность, определенные бытовые неудобства из-за постоянных сборов и переездов, непривычные климатические и географические условия в местах соревнований, различные профессиональные вредности, сопровождающие тот или иной вид спорта – все это предъявляет повышенные требования к состоянию психического и физического здоровья спортсмена. Видимо сложности и повышенные требования к себе повышают жизнестойкость молодых борцов. А удовлетворенность образом собственного тела является логичной для спортсменов. В перспективах исследование взаимосвязи образа Я спортсмена, образа тела с его жизнестойкостью, прослеживание корреляционных связей между ними.

Список литературы:

- 1. Монгуш Р.А.: автореф. дис... на соиск. уч. степени канд. пед. наук Развитие способности к саморегуляции психического состояния юных борцов в условиях спортивной деятельности. – Челябинск, 2004.*
- 2. Момбей-оол С.М. Взаимосвязь уровня жизнестойкости и копинг-стратегий молодежи, проживающей в Республике Тыва // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 3. С. 123-128.*
- 3. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). – СПб: Химиздат, 2001. – 288 с.: ил.*
- 4. Фоминова, А.Н. Жизнестойкость личности: Монография / А.Н. Фоминова. – Москва : МПГУ, 2012. – 152 с.*

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ КЫЗЫЛСКОГО КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ)

Аннотация: В статье описаны результаты исследования акцентуаций характера у студентов Кызылского колледжа искусств имени А.Б. Чыргал-оола, город Кызыл, республика Тыва. В качестве респондентов выступили 60 студентов (30 юношей и 30 девушек) в возрасте от 15 до 18 лет. Все они обучаются на разнообразных творческих специальностях. В качестве рабочей гипотезы выступило предположение, что среди акцентуаций характера у студентов творческих специальностей более распространены гипертимический, застревающий и аффективно-экзальтированный типы.

Ключевые слова: акцентуации характера, творчество, креативность, творческая личность способности.

Abstract: The article describes the results of the study of character accentuations among students of the Kyzyl College of Arts named after A.B. Chyrgal-oola, the city of Kyzyl, the Republic of Tuva. The respondents were 60 students (30 young men and 30 girls) aged 15 to 18 years. All of them are trained in a variety of creative specialties. As a working hypothesis, it was suggested that among the accentuations of character among students of creative specialties, hyperthymic, stuck, and affectively exalted types are more common.

Keywords: character accentuations, creativity, creativity, creative personality abilities.

Актуальность нашего исследования состоит, безусловно, в том, что акцентуации характера у студентов творческих специальностей малоизучены.

Как известно, характер определяет индивидуальность и своеобразие личности. От других черт личности характер отличается устойчивостью, ранним формированием [2, 4]. Процесс формирования и развития творческой личности начинается с дошкольного образования и семьи, а затем продолжается в школе и других образовательных организациях. К окончанию школы происходит профессиональное самоопределение [6]. И, как правило, творческие школьники выбирают профессии, связанные с творчеством. При поступлении в ВУЗ или СУЗ на творческую специальность (живопись, хоровое дирижирование, народное художественное творчество и т.д.) личность переходит на новый этап, на котором происходит освоение теоретических знаний творческой профессии, практических навыков и самореализация. Все это предполагает вложение определенных усилий личности, раскрытие имеющегося творческого потенциала. Творческая личность нуждается в трезвом оценивании самой себя, которое помогает организовать процесс саморазвития,

самоактуализации и творческой реализации. Все эти процессы могут быть затруднены, если у студента имеется некая акцентуация характера, что очень часто приводит к дезадаптации, как в социуме в целом, так и в образовательной организации, в частности [1, 5]. Следовательно, выявление акцентуаций характера у студентов имеет высокую практическую значимость, т.к. дает возможность лицам, работающим с ними, учитывать специфические особенности характера каждого студента при организации воспитательно-образовательного процесса.

База исследования: ГБОУ СПО «Кызылский колледж искусств имени А.Б. Чыргал-оола» (ККИ), город Кызыл. В выборку исследования вошли 60 студентов (30 юношей и 30 девушек) в возрасте 15 – 18 лет. Специальности, по которым они обучаются, весьма разнообразны: хореографическое творчество; живопись; хоровое дирижирование; народное художественное творчество; инструментальное исполнительство (по видам инструментов): инструменты духового оркестра (труба, тромбон, саксофон, флейта, ударные); инструменты народного оркестра (домра); инструменты национального оркестра (бызаанчы, чадаган, чанзы).

При подготовке к исследованию была выдвинута следующая гипотеза: предполагается, что среди акцентуаций характера у студентов творческих специальностей более распространены гипертимический, застревающий и аффективно-экзальтированный типы.

Для выявления у студентов ККИ типа акцентуаций характера использован тест Г. Шмишека, К. Леонгарда, опубликованный Г. Шмишеком в 1970 г. и являющийся модификацией «Методики изучения акцентуаций личности К. Леонгарда» [3]. Как известно, методика позволяет определить выраженность 10 психотипов. Полученные результаты отражены в таблице 1.

Как видно из таблицы, у 30 процентов студентов, обучающихся в ККИ г. Кызыла, выявлены ярко выраженные акцентуации характера. При этом педантичный и тревожно-боязливый типы акцентуаций характера менее распространены (и тот и другой выявлен у 1 студента из 18), остальные встречаются чаще (каждый выявлен у 2 студентов).

Таким образом можно утверждать, что гипотеза – среди акцентуаций характера у студентов творческих специальностей более распространены гипертимический, застревающий и аффективно-экзальтированный типы, не нашла своего подтверждения в ходе эмпирического исследования.

Таблица 1. Степень выраженность акцентуаций характера у студентов ККИ

№ п/п	Тип акцентуации характера	Степень выраженности					
		Низкая		Средняя		Высокая	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
1	Гипертимический	1	1,6%	3	5%	2	3,3%
2	Возбудимый	1	1,6%	2	3,3%	2	3,3%
3	Эмотивный	2	3,3%	3	5%	2	3,3%
4	Педантичный	1	1,6%	2	3,3%	1	1,6%
5	Тревожно-боязливый	2	3,3%	3	5%	1	1,6%
6	Циклотимический	2	3,3%	3	5%	2	3,3%
7	Демонстративный	1	1,6%	2	3,3%	2	3,3%
8	Застревающий	2	3,3%	3	5%	2	3,3%
9	Дистимический	1	1,6%	3	5%	2	3,3%
10	Аффективно-экзальтированный	2	3,3%	3	5%	2	3,3%
Итого		15	25%	27	45%	18	30%
Всего чел/%		15 чел.		27 чел.		18 чел.	
		60 чел.					
		25%	45%	30%			
		100%					

Список источников:

1. Алмазов, Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. - Свердловск, 2008. – 150 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности. – М.: издательство МГУ, 2004.- 430 с.
3. Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий: от темперамента к характеру и типологии личности. М.: Владос, 2009. – 256 с.
4. Божович, Л.И. Проблема формирования личности / Л.И. Божович. - М.: Издательство «Институт практической психологии», 2007. – 352 с.
5. Боно, Э. Нестандартное мышление: самоучитель / Э. де Боно. Пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2006. – 272 с.
6. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 2003г., №3, С.43-52

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПАТТЕРН СТАРШИХ И МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ

Аннотация: В статье рассмотрены особенности эмоционально поведенческого реагирования в ситуации повышенного психоэмоционального напряжения у детей подросткового возраста. Выполнено эмпирическое исследование по проблеме эмоционально-поведенческих форм реагирования у подростков на ситуацию психоэмоционального напряжения.

Ключевые слова: эмоционально-поведенческий паттерн, копинг-стратегия, совладающее поведение, ситуация психоэмоционального напряжения.

Abstract: In the thesis features of emotional and behavioural reaction in a situation of the raised psychoemotional pressure at children of teenage age are considered. Empirical research on a problem of emotional and behavioural forms of response at teenagers to a situation of a psychoemotional pressure is executed.

Key words: emotional and behavioural pattern, coping-strategy, sovladayushchy behavior, situation of a psychoemotional pressure.

В кризисные периоды жизни человека, в ситуации длительного психоэмоционального напряжения, вызванного воздействием экстремальной ситуации, у человека наблюдается повышение социальной напряженности, возникновение тревожности, экзистенциальных страхов, стрессов и депрессивных состояний [3]. Социальная среда наполняется массой противоречий и является психотравмирующим фактором возникновения психологических проблем, которые могут нанести ущерб позитивному развитию и психическому здоровью человека. При этом среди разных возрастных групп многие авторы рассматривают именно подростковую группу как наиболее интолерантную к негативным внешним воздействиям, уязвимую и подверженную стрессу (С. В. Березин, Р. М. Грановская, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский) [4].

Это обусловлено тем, что в силу закономерностей психического развития подростков значительно усложняется характер их взаимодействия со средой. Это время кардинальных преобразований в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. Одним из факторов, определяющих эффективность социально-психологической адаптации подростка к изменяющимся условиям, являются особенности психологического преодоления трудных жизненных ситуаций, характерных для данного возрастного периода [7].

Психологические особенности подросткового возраста

Подростковый возраст – основной кризисный этап в становлении личности человека. Бурный рост и формирование организма в процессе полового созревания оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. Основой для формирования новых психологических и личностных качеств является общение в ходе различных видов деятельности – учебной, производственной, творческих занятий и пр. Этот возраст характеризует наличие стремления к проявлению взрослости, развития самосознания и самооценки, интереса к своей личности, к своим возможностям и способностям. Путь, по которому пойдет становление личности подростка, во многом зависит от того, насколько успешно будет пройден этот этап [1].

В большинстве исследований подростка подчёркиваются следующие эмоционально-поведенческие характеристики детей *старшего подросткового* возраста: повышенная лабильность, чувство неудовлетворенности собой и окружающим миром. Мир переживаний подростка пронизан парадоксальностью: уверенность в себе сменяется робостью и застенчивостью; чрезмерная активность – с пассивностью; эгоизм чередуется с альтруистичностью; тяга к общению – с замкнутостью[5].

Младший подростковый возраст характеризуется рядом специфических особенностей личностного развития: низкой социальной адаптированностью, развитием самосознания, недостаточностью знаний о самом себе, неустойчивостью самооценки, высокой тревожностью, трудностями в межличностных отношениях, сочетанием стремления к независимости с потребностью в понимании, одобрении и поддержке [9].

Одним из факторов, определяющих эффективность социально-психологической адаптации подростка к изменяющимся условиям, являются особенности психологического преодоления трудных жизненных ситуаций, характерных для данного возрастного периода. Поэтому создание условий для их своевременного развития, особенно в ситуации психоэмоционального напряжения, чрезвычайно значимо. Оказание психологической помощи (психологической поддержки) является важнейшей составляющей системы психологического обеспечения личности. Такая помощь способствует сохранению и укреплению психического здоровья, повышению адаптационных возможностей, гармоничному развитию личности подростка[2].

Эмпирическое исследование эмоционально-поведенческих форм реагирования на ситуацию психоэмоционального напряжения у подростков

Для расширения и углубления представлений об эмоционально-поведенческих формах реагирования подростков в ситуации повышенного психоэмоционального напряжения, на базе Муниципального

общеобразовательного учреждения «Лицей № 37 г. Донецка» проводилось исследование, для которого была сформирована выборка.

Целью исследования стало изучение особенностей проявления эмоционально-поведенческого паттерна у подростков разной возрастной категории в ситуации психоэмоционального напряжения.

Выборка состояла из 60 человек. Общая выборка была разделена на две подгруппы. В первую группу вошли ученики 5-х классов (младшие подростки в количестве 30 чел. (ОГ 1). Во вторую группу вошли ученики 9-х классов (старшие подростки) в количестве 30 чел. (ОГ 2). Группы гетерогенны по полу (мальчики и девочки) и возрасту (от 11-12 до 14-16 лет). Данная выборка является репрезентативной относительно всей изучаемой категории подростков, так как выбор испытуемых совершался в случайном порядке, было учтено физическое и психическое состояние здоровья испытуемых данной выборки, а также численность выборки испытуемых может обеспечить достоверность полученных данных, в результате математической обработки.

В качестве методов статистической обработки данных были использованы методы описательной статистики; t-критерий Стьюдента; проводился качественный анализ [6].

Анализ результатов исследования

Для диагностики уровня агрессивных и враждебных реакций подростков был проведен «*Опросник уровня агрессивности*» Басса-Дарки.

Результаты исследования позволяют нам утверждать, что старшие подростки в ситуации психоэмоционального напряжения сильнее всего могут с подозрением и недоверием относиться к окружающим и убеждены в том, что другие люди приносят вред.

Таким образом, агрессивное поведение в подростковом возрасте служит показателем приспособляемости ребенка к социальным условиям. В группе испытуемых, социализация которых проходит в ситуации повышенного психоэмоционального напряжения отмечается усиление агрессивных проявлений. Это обусловлено, во-первых, особенностями возраста, во-вторых, ситуацией психоэмоционального напряжения, которая усиливает проявление негативных чувств при малейшем возбуждении, проявление осторожности и недоверия по отношению к окружающим, что, в свою очередь, повышает готовность к агрессии. У старших подростков, в ситуации психоэмоционального напряжения, подозрение и недоверие к окружающим, убежденность в том, что другие люди приносят вред выражено сильнее, чем у младших подростков. Агрессивность поддерживается обидой, вербальной агрессией, чувством вины. Следовательно, освобождая ребенка с повышенным уровнем агрессивности от чувства обиды и подозрительности, вины, можно снизить уровень враждебности и агрессивности.

Для оценки самочувствия, активности и настроения была использована методика «САН» (В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, М. П. Мирошникова, В. Б. Шарай).

Сравнительный анализ по данной методике показал, что в группах младший и старших подростков в ситуации психоэмоционального напряжения по таким факторам как «Самочувствие», «Активность», «Настроение» достоверных различий не обнаружено. Это позволяет нам утверждать, что младшие и старшие подростки в ситуации повышенного психоэмоционального напряжения переживают стресс практически одинаково.

Следующий этап анализа был посвящен исследованию ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы.

Для определения стратегий поведения и мышления в стрессовых ситуациях использована методика «Диагностика копинг-механизмов» Э. Хайма[8].

Итоги исследования копинг-стратегий дают нам возможность полагать, что и младшие подростки, и старшие подростки в ситуации психоэмоционального напряжения чаще выбирают непродуктивные и относительно продуктивные варианты копинг-стратегий. При этом в большей степени задействована эмоциональная сфера. Необходимо отметить, что копинг-стратегии старших подростков выбираются более осмысленно, и они более четко структурированы.

Качественный анализ показал, что младшие подростки преимущественно предпочитают формы поведения, которые направлены на выход из ситуации без активного поиска способов ее решения, избегание; на повышение самооценки; на сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, поддержки в ближайшем социальном окружении. Что касается эмоциональных стратегий в сложной ситуации, то это чаще всего либо пассивный уход, либо эмоциональная разрядка, которая может сопровождаться агрессивными проявлениями.

Старшие подростки в ситуации психоэмоционального напряжения, так же преимущественно предпочитают пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей, а также встречаются варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других; поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем, протестными формами. Но встречаются и относительно продуктивнее варианты копинг-стратегий в

виде погружения в любимое дело (отвлечение), оказание волонтерской помощи (альтруизм, сотрудничество).

Выводы

Анализ результатов исследования особенностей эмоционально-поведенческого реагирования у подростков в ситуации психоэмоционального напряжения, позволил сделать ряд выводов.

Установлено, что у подростков ситуация длительного психоэмоционального напряжения захватывает различные поведенческие и эмоциональные аспекты личности, которые представляют собой целостную структуру процессуально-стилевых, оценочных и мотивационно-смысловых компонентов, обеспечивающих готовность к действиям.

Показано, что существуют различия, как в индивидуальных паттернах поведения подростков, так и в паттернах подростковых возрастных групп: младшем подростковом возрасте и старшем подростковом возрасте. Выявленные особенности поведения, несут разную психологическую нагрузку и порождают определенный тип паттерна поведения, который отражает комплексный характер переживаний психоэмоционального напряжения (симптомокомплекс).

Выявленные особенности эмоционально-волевого, когнитивного и поведенческого компонентов поведения, могут снизить эффективность механизмов саморегуляции поведения в стрессогенной ситуации и привести к психологическим проблемам в ходе дальнейшего становления подростков.

Старшие подростки в ситуации психоэмоционального напряжения преимущественно предпочитают пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей, а также, встречаются варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других; стремлением к временному отходу от решения проблем, протестными формами.

У младших подростков отмечается преобладание неконструктивных, пассивных стратегий поведения в ситуациях стресса, конфликта и фрустрации; редукция когнитивного и доминирование аффективного компонентов, что значительно ограничивают адаптивные возможности подростков; типом реакций, поддерживающих негативные чувства и негативные оценки людей и событий, является следующие: чувство вины, эмоциональная оценка себя как человека, возможного поступить плохо или поступающего плохо, а типом реакций, развивающим негативные чувства и негативные оценки людей и событий, является агрессия.

В группах испытуемых, социализация которых проходит в ситуации повышенного психоэмоционального напряжения отмечается усиление

агрессивных проявлений. Это обусловлено – во-первых, особенностями возраста: несоответствие между негативным эмоциональным опытом ребенка, отсутствием уверенности в себе и высокой напряженностью потребности в общении; во-вторых, ситуацией психоэмоционального напряжения, которая усиливает проявление негативных чувств при малейшем возбуждении, проявление осторожности и недоверия по отношению к окружающим, что, в свою очередь, повышает готовность к агрессии. Агрессивность поддерживается обидой, вербальной агрессией, чувством вины. Следовательно, освобождая ребенка с повышенным уровнем агрессивности от чувства обиды и подозрительности, вины, можно снизить уровень враждебности и агрессивности.

Выявлены и такие паттерны поведения в группах подростков в ситуации психоэмоционального напряжения, которые выполняют функции сохранения личностной автономии, эмоциональной разгрузки, изменения самооценки, регуляции границ коммуникации: это такие как, положительный настрой; оптимизм, жизнерадостность сохранение самообладания. В старшем подростковом возрасте встречаются продуктивные варианты поведения в виде погружения в любимое дело (отвлечение), оказание волонтерской помощи (альтруизм, сотрудничество).

Заключение

В настоящем исследовании представлено теоретическое обоснование представлений об эмоционально-поведенческих формах реагирования подростков в ситуации повышенного психоэмоционального напряжения.

Данное исследование значимо и результаты его могут быть использованы для создания целевых программ профилактики психологических проблем в процессе социальной адаптации, в рамках консультативной и диагностической работы с подростками, а также для разработки коррекционных программ.

На сегодняшний день проблема эмоционально-поведенческих форм реагирования в ситуации повышенного психоэмоционального напряжения у подростков остается актуальной, так как сама ситуация может внести негативные изменения в психику подростка. Прежде чем стресс перейдет в депрессию или другие расстройства, необходимо научиться контролировать и преодолевать стрессовое состояние. На основании этого, можно сделать ряд рекомендаций школьным психологам, родителям для подростков, находящихся под воздействием психотравмирующей ситуации и ее профилактики:

1. Обращать внимание на загруженность ребенка. Много ли у него дополнительных занятий, домашних обязанностей. Возможно, стоит что-то исключить, увеличивая ребенку время на отдых. Родителям следует всегда быть рядом, чтобы ребенок чувствовал, что он не один и ему всегда помогут.

2. Для борьбы с агрессивным состоянием, гневом, злостью продуктивным будет увлечение спортом. Именно занятия спортом помогают обуздать гнев и мыслить ясно.

3. Необходимо объяснять подростку, что лучше ко всему относиться с юмором, не концентрировать внимание на проблемах, а отреагировать на них.

4. Рекомендуются осваивание подростками, под руководством психолога, психологических техник, психотренинговых упражнений, поддерживающих позитивное эмоциональное состояние и продуктивные формы поведения.

5. Активизация способностей личности подростка, создание условий для самореализации в различных видах деятельности, что способствует расширению способов позитивного отражения существующей ситуации жизнедеятельности.

6. Обратит внимание на нормализацию взаимодействия в коммуникативных системах посредством работы с эмоциями обиды и вины, недовольством собой и агрессивностью по отношению к другим.

Список источников:

1. *Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов ВУЗов. - М.: «Деловая книга», 2002. –704 с.*
2. *Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психол. журн., – 2002. – № 1. – С. 3-18.*
3. *Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптации человека. – Л.: Наука, 2002. – 352с.*
4. *Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психол. журн. – 2006. – № 5. – С. 113-123.*
5. *Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: «Академия», 2001. – 368с.*
6. *Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. - М., 2003. – 637 с.*
7. *Меерсон Ф.З., Пиенникова М.Г. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам. – М.: «Медицина», 2003. – 215 с.*
8. *Часова А.А. Копинг-поведение врача и больного в процессе*
9. *Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). –М.: « Гардарики», 2005. – 349 с*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ И УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В данной статье рассматриваются различные аспекты неблагоприятных отношений в семье, а также уровни и особенности проявления агрессивности подростков из семей, с различными стилями семейного воспитания. Кроме того, изучаются взаимосвязи неблагоприятных взаимоотношений в семье и уровня агрессивности подростков.

Ключевые слова: агрессивное поведение подростков, неблагоприятные отношения в семье, психология подросткового возраста.

Abstract: this article discusses various aspects of unfavorable relations in the family, as well as the levels and features of aggression of adolescents from families with different styles of family education. In addition, the study examines the relationship of unfavorable relationships in the family and the level of aggression of adolescents.

Key words: aggressive behavior of adolescents, unfavorable relations in the family, psychology of adolescence.

Возраст, определяемый в психолого-педагогической литературе как подростковый, является наиболее уязвимым и наиболее не защищенным в связи с тем, что в данный период подростки находятся в процессе некоего поиска своих путей взаимоотношений и взаимодействия с окружающим миром и, непосредственно, собой [4]. На основании результатов психологических исследований, можно говорить о наличии довольно большого количества подростков, склонных проявлять агрессивность в отношениях как с окружающим миром, так и проявлению аутоагрессии.

Степень разработанности данной темы следующая: причины, механизмы, этиологию и закономерности проявления агрессии в подростковом возрасте исследовали такие учёные, как Бандура А., Берковиц Л., Бютнер К., Иванова Л.Ю., Личко А.Е., Михайлова О.Ю., Уолтере Р., ФрейдЗ.. Но, в свою очередь, исследований, направленных на выявление влияния взаимоотношений между родителями на формирование агрессии подростков, учитывающих бы особенности современного общества и трансформацию условий жизни подростков, до сих пор недостаточно [2].

Именно поэтому особый интерес представляет выявление и описание основных, фундаментальных содержательных линий, тенденций и механизмов развития подростковой агрессии как результат нарушенных, деструктивных отношений между родителями [3].

Исследования, которые были проведены по данной теме, затрагивают наиболее серьезные проблемы, существующие на данный момент: агрессия и ее этиология; кризис детско-родительских отношений и деструктивные отношения в семье, являющейся основным и наиболее важным социальным институтом в рамках воспитания молодого поколения [1].

Мы предположили, что характер взаимоотношений между родителями оказывает влияние на формирование и развитие агрессии подростков.

На базе МБОУ «Таицкая СОШ» было проведено исследование с целью определения взаимосвязи деструктивных взаимоотношений родителей и агрессивностью подростков. Выборку составили обучающиеся 8-10 классов в количестве 50 человек и их родители (законные представители) - 50 человек. Всего в исследовании приняли участие 100 человек.

Исследование было проведено при помощи таких психодиагностических методов эмпирического исследования, как:

- тест-опросник родительского отношения (Варга А.Я., Столин В.В.);
- методика диагностики уровня агрессивности Басса-Дарки.

Согласно корреляционному анализу в процессе исследования выявлен интересный факт. Обнаружены корреляционные связи между показателями и шкалами методик, которые мы использовали в рамках данного исследования (таблица 1).

Таблица 1. Коэффициент показателей корреляции между типами родительского отношения и типами агрессии.

	Симбиоз	Маленький неудачник	Принятие-отверженность	Авторитарная Гиперпротекция	Кооперация
Обида	0,39	0,78	-0,65	0,384	0,122
Раздражение	0,16	0,32	0,22	0,02	0,312
Вербальная агрессия	0,36	0,26	0,44	0,36	0,32
Физическая агрессия	0,47	0,85	0,67	0,43	0,23
Косвенная агрессия	0,24	0,56	0,66	0,32	0,324
Подозрительность	0,24	0,1	0,34	0,26	0,254
Чувство вины	0,55	0,78	-0,76	0,43	0,34

В ходе математической обработки результатов при помощи коэффициента корреляции Пирсона, мы выявили, что существует взаимосвязь между уровнем агрессивности подростков, характеристиками агрессивности и характером родительского отношения в семье. Чем выше показатель агрессивности, тем неблагоприятнее характер родительского отношения в семье.

Наиболее значимо выражена связь таких показателей, как обида и чувство вины с характеристиками родительского отношения в семье. Менее выражена связь раздражительности и подозрительности с характером стилей родительского отношения.

В ходе математической обработки, мы выявили, что почти все характеристики агрессивности имеют взаимосвязь с рассмотренными характеристиками стилей родительского отношения. Мы обнаружили, что чем выше уровень агрессивности, тем деструктивнее стиль родительского отношения, и наоборот.

Таким образом, мы можем сказать, что в результате математической обработки выявились статистически значимые взаимосвязи, что мы наглядно можем увидеть ниже (рисунок 1)

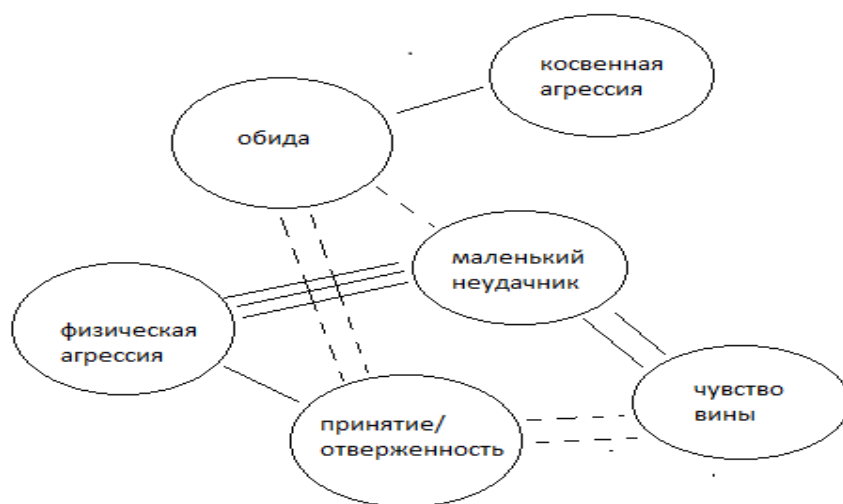


Рисунок 1. Корреляционная плеяда

Таким образом, при анализе данных, полученных в результате корреляционного анализа было выявлено наличие прямых взаимосвязей между чувством вины и показателем «маленький неудачник» ($r=0,78$, $p \geq 0,01$), и обратная взаимосвязь между обидой и принятием родительского отношения ($r=-0,65$, $p \geq 0,05$), показателем «маленький неудачник» и физической агрессией ($r=0,85$, $p \geq 0,001$) и чувства вины и принятия-отверженности ($r=-0,78$, $p \geq 0,01$) и между принятием-отверженностью физической агрессией ($r=0,67$, $p \geq 0,05$).

Таким образом, чем деструктивнее родительское отношение к детям в семье, тем выше у подростков выражены такие характеристики, как чувство вины, обида, физическая и косвенная агрессия, тем у них более выражен эмоциональный дискомфорт, тем выше неприятие своей личности и проявления агрессии и аутоагрессии, и, наоборот, чем ниже уровень враждебности подростков, тем ниже их уровень эмоционального дискомфорта и уровень агрессивности.

Деструктивным фактором способности к социализации, вследствие которого агрессия возникает как некая защитная форма поведения, является фрустрация, то есть неудовлетворенная потребность в любви (в первую очередь, родительской). Характер внутрисемейных отношений, в частности, родительского отношения, имеет особое значение. Неблагополучные, деструктивные взаимоотношения родителя и подростка возникают как отсроченный результат отсутствия или недостаточности эмоциональной теплоты, авторитарным стилем воспитания, конфликтностью, наличием психологических барьеров.

Список источников

- 1. Бенедикт Р. Образы культуры // Человек и социокультурная среда. М., 1992.*
- 2. Гребенникова О.В., Хузеева Г.Р. Особенности восприятия социальной действительности современными подростками // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 58. С. 6. URL: <http://psystudy.ru>*
- 3. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие. М.: Академия, 2002.- С. 117*
- 4. Кириленко И.Н. Влияние семейных отношений на развитие агрессии в подростковом возрасте/ дисс. кан. психол. наук, Ставрополь, 2007.-215 с.*

ОЦЕНКА СПОСОБОВ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Аннотация: Статья посвящена теоретическому анализу проблемы субъективного ощущения одиночества и конфликтного поведения у подростков. В данной статье рассмотрены основные проявления одиночества у подростков. Эмпирическое исследование направлено на изучение уровня субъективного ощущения и оценки способов реагирования в конфликте у подростков. В статье описываются различные стратегии поведения в конфликтной ситуации у подростков с разным уровнем субъективного ощущения одиночества.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, ощущение одиночества, подростки.

Abstract: The article is devoted to a theoretical analysis of the problem of subjective feelings of loneliness and conflict behavior in adolescents. This article discusses the main manifestations of loneliness in adolescents. An empirical study is aimed at studying the level of subjective sensation and evaluating ways of responding to conflict in adolescents. The article describes various strategies for behavior in a conflict situation in adolescents with different levels of subjective feelings of loneliness.

Keywords: conflict, conflict behavior, feeling of loneliness, adolescents.

В современном мире феномен одиночества является актуальной проблемой, к которой в разное время обращались представители разных направлений. Изучением одиночества занимались К.А. Абульханова-Славская, Р. Вейс, А. Камю, Л.Э. Пепло, Х. Салливан, Ж.-П. Сартр, Л.И. Старовойтова, Г.М. Тихонов, Э. Фромм, И. Ялом и другие. Изучением психологических особенностей одиночества у подростков занимались такие психологи, как О.Б. Долгинова и И.С. Кон.

Исследование проблемы ощущения одиночества у старшеклассников носит актуальный характер в связи с тем, что изменяется система взаимоотношений между старшими школьниками, происходит развитие рефлексии, усиливается потребность в принятии и уважении, общении и уединении, возникает кризис самооценки. У старших школьников неудовлетворенность потребности во взаимоотношениях с одноклассниками и, связанное с этим острое переживание своего одиночества, может стать причиной развития целого ряда отрицательных характеристик личности и особенностей поведения старшеклассников.

Впервые с ощущением одиночества можно столкнуться в подростковом возрасте. В этом возрасте для подростка важно быть включенным в

референтную группу сверстников, быть в контакте с одноклассниками. Для подростка очень важно при взаимодействии с друзьями и одноклассниками получить признание и эмоциональный отклик, найти в них поддержку, которая ему необходима на данном этапе.

При переживании чувства одиночества у старшеклассников затрудняется общение, для них проблематично выстроить взаимоотношения со сверстниками и установить удовлетворяющие доверительные контакты, у них появляется чувство бессмысленности, беспомощности, неуверенности в себе, возникают негативные переживания, повышается конфликтность.

Зачастую, у старшеклассников может возникнуть потребность в уединении, она помогает подростку проигрывать различные роли, которые недоступны ему в повседневной жизни. Старший школьник, оставшись наедине со своими мыслями и чувствами, может осмыслить изменения, которые с ним происходят, он может проанализировать себя и свои взаимоотношения с одноклассниками, выстроить линию своего поведения и определить свою позицию в дальнейшем.

Для того, чтобы преодолеть субъективное чувство одиночества, в первую очередь, старшекласснику необходимо осознать одиночество, и сформировать положительное отношение к нему. Во-вторых, сформировать позитивное отношение к самому себе, подросток должен понять ценность своей личности. В-третьих, необходимо повысить коммуникативную компетентность старшего школьника и оптимизировать взаимоотношения с группой сверстников. В-четвертых, старшеклассник должен понять, что одиночество играет и положительную роль в его развитии личности.

Поскольку у старшеклассников чувство одиночества напрямую зависит от принадлежности к той или иной группе, положения в ней, статуса самого старшего школьника и его личностных качеств, то расширение сферы общения, даже изменение референтной группы помогут снизить переживание одиночества личности.

Увеличение конфликтных ситуаций в подростковой среде является одной из актуальных проблем современного общества. В этом возрасте у подростков появляется чувство взрослости, протестующий характер поведения, повышенная конфликтность с окружающими, которая проявляется в деструктивных формах поведения.

В работах А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова конфликтное поведение рассматривается, как «результат внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и личностью». Это результат внутренних и внешних противоречий между потребностью в самоутверждении и возможностью ее удовлетворения, между самооценкой и оценкой группы, между требованиями группы и собственными установками и убеждениями, то есть конфликтное поведение выступает как склонность человека к конфликту при взаимодействии личностных факторов и факторов внешней среды [2, с. 234].

Исследователи К. Бютнер, Т.В. Драгунова, А.И. Захаров, Д.Г. Трунов, Л.Б. Филонов считают, что конфликты выступают в сфере взаимоотношений подростков с родителями и социальным окружением как способ самоутверждения, самореализации.

По мнению К.Н. Поливановой, конфликты порождают кризис подросткового возраста. Разрешение кризиса невозможно в старой системе отношений и поэтому обязательно должно идти через конфликт, который в данном случае имеет положительное значение, он освобождает место для нового и направлен на разрушение старой системы отношений с миром [1, с. 9].

Исследование с целью изучения стратегии поведения в конфликтной ситуации и уровня субъективного ощущения одиночества у подростков проводилось в ГУО «Средняя школа № 37 г. Гомеля» и ГУО «Средняя школа № 57 г. Гомеля». Выборка исследования: 120 человек в возрасте 14–17 лет.

Для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации использовалась методика «Оценка способов реагирования в конфликте», разработанная К. Томасом.

Анализ данных показал, что для 27 % старших подростков ведущей стратегией является компромисс. Для них свойственно стремление урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другого, поиск средних решений.

33 % старшеклассников имеют выраженным типом поведения в конфликте приспособление. Они стремятся сохранить благоприятные отношения, обеспечить интересы партнера путем сглаживания разногласий, готовы уступить, пренебречь собственными интересами, претензиями.

10 % старших школьников выбирают стратегию избегание, то есть для них характерно стремление не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть разногласий, отрицать конфликт. Обычно в этом случае старшеклассник пытается стоять в стороне от конфликта, стремится стать нейтральным.

Для 17 % старших подростков характерен тип поведения в конфликте – соперничество. Для них свойственно стремление защищать свои позиции и интересы, игнорировать интересы других, проявлять агрессивность в общении.

13 % подростков используют стратегию сотрудничества. Для них характерно стремление найти решения, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон в ходе открытого обсуждения.

Для определения уровня субъективного ощущения одиночества у подростков была использована методика «Экспресс-диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Результаты исследования уровня субъективного ощущения одиночества у старшеклассников показали, что высокий уровень субъективного ощущения

одинокости выражен у 18 % старших подростков. Для старших школьников с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества свойственно то, что они испытывают трудности в самостоятельном принятии решений, редко берут инициативу на себя. Для них характерна скромность в отношениях, застенчивость, они, скорее всего, не удовлетворены собой и своим положением, лишены доверия к окружающим.

34 % подростков имеют средний уровень субъективного ощущения одиночества. Это свидетельствует о том, что у них слабая инициатива во взаимодействии со сверстниками, наблюдается несамостоятельность в решении межличностных проблем, частые обращения за помощью ко взрослым и более слабый авторитет среди ровесников. В целом, их можно охарактеризовать как, более уступчивых и склонных к подчинению.

48 % старшеклассников имеют низкий уровень субъективного ощущения одиночества. Это говорит о том, что они не испытывают трудностей в самостоятельном принятии решений, часто берут инициативу на себя, у них более высокий авторитет среди ровесников, для них важны межличностные взаимоотношения, к неудачам относятся спокойно, на контакт идут первыми, доброжелательны и отзывчивы.

Таким образом, в результате изучения способов реагирования в конфликте у подростков с разным уровнем субъективного ощущения одиночества, можно сделать вывод о том, что испытуемые с высоким и средним уровнем субъективного ощущения одиночества склонны использовать стратегию избегание. Старшие школьники при высоком и среднем уровне пользуются стратегией соперничества. У подростков со средним и низким уровнем субъективного ощущения одиночества в большей степени проявляется стратегия поведения, как компромисс. При среднем и низком уровне старшие подростки в конфликте используют стратегию сотрудничества. Стратегия приспособление наблюдается только при низком уровне субъективного ощущения одиночества.

Список источников:

- 1. Поливанова, К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 9-10.*
- 2. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер, 2006. 608 с.*

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: Одной из актуальных проблем современного образования является коррекция и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

У таких детей отмечается недоразвитие как познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, так и отклонения в развитии двигательных способностей.

Применение нейропсихологического подхода в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями позволяет «запустить» нарушенные механизмы. Двигательные и когнитивные методы данной технологии применяются в комплексе, и в определенной последовательности с учетом закономерности развития и строение мозговой организации ВПФ в онтогенезе.

Ключевые слова: здоровье, нарушение в развитии, нейропсихологический подход, онтогенез.

Abstract: One of the significant problems of modern education is the correction and development of children with disabilities.

Such children have underdeveloped cognitive and emotional-volitional processes and deviations in motor abilities development.

The application of the neuropsychological approach in the correctional and developmental work with children with impairments allows you to “start” broken mechanisms. The motor and cognitive methods of this technology are used in combination and in a certain sequence, taking into account the patterns of development and structure of the brain organization of HMF in ontogenesis.

Key words: health, developmental disruption, neuropsychological approach, ontogenesis.

Последние десятилетия принесли значительные изменения в образовательном пространстве нашей страны. В соответствии с ФГОС ДО, педагоги не только переосмыслили подходы в работе с детьми с нормой, но и содержание коррекционной работы, которая учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях введения ФГОС – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка.

Для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и их социальной адаптации создаются необходимые

условия, включающие в себя психолого-педагогическую диагностику, коррекцию нарушений развития, оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.[1]

У детей с различными нарушениями отмечается как недоразвитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, так и отклонения в развитии двигательных способностей, а именно: нарушена координация и произвольная регуляция движений, страдает крупная и мелкая моторика, начиная от плечевого пояса и заканчивая кистями и пальцами рук. При умственных нагрузках у таких детей отмечается повышенная утомляемость и истощаемость центральной нервной системы, которая приводит не только к проблемам, связанным с развитием высших психических функций (ВПФ), но и к раздражительности, беспокойству и негативному поведению.

Исходя из этого, следует отметить, что для таких детей наиболее эффективным является метод нейропсихологической коррекции, который через движение, воздействует на развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер.

Л. Ф. Сербина, доктор педагогических наук, профессор Ленинградского университета им. А. С. Пушкина, в своей статье «Использование нейропсихологического подхода в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» достаточно просто и доступно рассказывает о том, что нейропсихологический подход позволяет раннее определение механизмов дизонтогенеза и формирования нарушений функций ЦНС.

Метод замещающего онтогенеза, основанный на учении А. Р. Лурии о функциональных блоках мозга и их иерархичном строении позволяет соотнести статус актуального развития ребенка с основными этапами развития психических процессов с выделением тех структур его онтогенеза, которые не были сформированы по тем или иным причинам. Поскольку двигательная сфера созревает на более ранних стадиях.

Стимуляция моторного и сенсорного уровней приводит к активизации всех высших психических функций. Именно двигательное развитие выстраивает взаимодействие между другими уровнями и структурами психической деятельности. Формирование и закрепление телесных навыков, которыми овладевает ребенок стимулирует такие психические функции, как эмоции, произвольное внимание, память.

По мнению Ф. В. Семенович нейропсихологическая коррекция состоит из трех уровней, каждый из которых имеет свое специфическое воздействие на все три блока мозга. С помощью метода замещающего онтогенеза можно скорректировать многие особенности развития, пройдя с ним все этапы

онтогенеза, причем чем раньше начинать занятия, тем более эффективны результаты, иногда даже самостоятельно появляются функции, над которыми в данный момент не велась коррекционная работа. [2]

Изучив литературу, в данном направлении мы обратили внимание на методику С. Кузнеченковой «Нейройога» и технологию Н. Н. Ефименко «Коррекционный театр физического здоровья». Каждая из этих методик имеет свои принципы, свою структуру, свои определенные упражнения, и но методических пособий, которые представлены у этих авторов, для реализации наших целей было недостаточно. Поэтому мы взяли за основу принципы построения универсальной системы физического воспитания детей Н. Н. Ефименко и «включили» в нее наилучшие нейропсихокоррекционные упражнения, и упражнения йоги, предлагаемые С. Кузнеченковой, тем самым создали свои комплексные коррекционные занятия, которые при правильном и регулярном применении, способны оказать большое влияние на улучшение работы мозга ребенка.

В нашей работе принимают участие дети с задержкой психического развития и воспитанники с задержкой развития речевого, 5-7 летнего возраста.

В начале, середине и конце года мы проводим психолого- педагогическую диагностику, выявляя тем самым уровень развития ВПФ, эмоционального и физического развития детей с данными нарушениями.

Результаты, полученные в начале учебного года, характеризовались низким уровнем познавательного развития, скудным лексическим запасом, нарушением слоговой структуры слова, проблемами в построении смысловой фразы речи. У детей отмечалась двигательная неловкость, многие не умели приседать, с трудом ориентировались в пространстве, не могли точно выполнить движения, как руками, так и ногами. Особые трудности возникали в мелкой моторике рук. Низкий уровень регуляции и саморегуляции поведения, недоразвитие эмоционально-волевой сферы, примитивность эмоций, и их неустойчивость значительно усугубляли, выявленные проблемы у детей с данными нарушениями.

Каждое занятие имеет свою тему и определенную последовательность выполнения упражнений, выстроенных с учетом закономерности развития и строением мозговой организации ВПФ в онтогенезе: от положения «лежа на животе» до ходьбы, бега и прыжков. Придуманый сказочный сюжет, связан с тематической неделей, которая проходит в детском саду, тем самым мы даем возможность ребенку не отрываться от общего образовательного процесса.

В структуру каждого занятия обязательно входят растяжки-разминки, скручивания и перекачивания, глазодвигательная гимнастика, упражнения на развитие дыхания и артикуляционного аппарата, пальчиковые игры, самомассажи. Одним из важных этапов является заключительный, в который включены релаксация, арт-терапевтические упражнения различной

направленности, а также элементы занятий по полихудожественному воспитанию дошкольников К. А. Самолдиной.

Каждое упражнение доводится ребенком до автоматизма. Кроме того, всем упражнениям, которые мы выполняем с детьми, обучаем родителей и воспитателей. Если ребенок не может выполнить занятие в группе, то с ним проводится индивидуальное занятие, с учетом его физических и психических возможностей, до тех пор, пока ребенок не будет готов к занятиям со остальными детьми.

Уже на втором этапе диагностики у детей заметно улучшаются показатели по всем параметрам. Каждый из детей выходит на свой, более высокий уровень, тем самым доказывая себе и нам, что данный подход работает на развитие ребенка, последовательно приближая его к норме.

В целом, проведенная в течение года работа позволила сформировать у детей представления о телесном и внешнем пространстве, освоить пространственные речевые конструкции; сформировать у детей оптимальный для них уровень произвольной саморегуляции; развить зрительно-моторную координацию. У детей значительно улучшилось произвольное внимание, память, образное мышление, речевая деятельность. Повысился общий тонус тела и двигательная активность, а также общая, мелкая и артикуляционная моторика.

Список источников:

1. Сербина Л. Ф. *Использование нейропсихологического подхода в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neyropsihologicheskogo-podhoda-v-rabote-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer> (дата обращения: 10.03.2020);*
2. *«Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», ЦПО, Москва, 2014.*

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ МАТЕРИ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация: при исследовании трудностей матерей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом, наименее изученной является проблема их качества жизни. В статье определено качество жизни, которое характеризуется различием показателей всех структурных компонентов, константностью доминирующей позицией физического функционирования, трансформацией структурной организации, ее гибкостью, а также сменой структурообразующего элемента.

Ключевые слова: динамика, структура, качество жизни, церебральный паралич.

Abstract: when studying the psychological problems of mothers raising a child with cerebral palsy, the problem of their quality of life is the least studied. The article defines the mothers' quality of life characterized by the difference in indicators of all structural components, the constancy of the dominant position for the physical functioning, the transformation of the structural organization and its flexibility as well as the change of the structure-forming element.

Keywords: dynamics, structure, quality of life, cerebral palsy

Качественные изменения, происходящие в результате рождения, воспитания, лечения и реабилитации ребенка с особенностями психофизического развития, затрагивают психологический, социальный уровни семьи. При этом семья является естественной адаптивной средой, в которой родители создают необходимые условия для гармоничного развития ребенка с особенностями развития. Динамика роста интереса к вопросам качества жизни обусловлена стремлением к развитию целостного взгляда на человека, становлению биопсихосоциального подхода в социологии, медицине, психологии. В зарубежной и отечественной психологии понятие «качество жизни» человека представлено потребностями, состоянием здоровья, физическим, социальным функционированием, субъективными оценками своей жизни. Основные направления исследования качества в психологической науке представлены концепцией жизни (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, К. В. Карпинский; принципами системного подхода (В. А. Барабанщиков, В. А. Ганзен, Б. Ф. Ломов); изучением самооценки и мотивационно-потребностной сферы личности, ментальным репрезентациям (В. А. Бодров, А. Н. Леонтьев, А. П. Лобанов); изучением процесса адаптации человека (Н. Горобец, Е. П. Ильин, Л. А. Китаев-Смык). Большинство исследователей акцентируют внимание на различных аспектах качества жизни

человека: потребностях, ценностях, поведении, удовлетворенности своей жизнью.

В целом отметим, что качество жизни личности связано с ощущением своего благополучия, удовлетворенностью / неудовлетворенностью жизнью, счастьем / несчастьем в жизни. Наряду с этим определением, данное ЮНЕСКО, включает оценку реализации жизненных стратегий людей, удовлетворение потребностей. При этом в большинстве определений отражается связь качества жизни со здоровьем. Тем самым ценность в структуре качества жизни личности, наряду с вышеперечисленными компонентами, приобретает оценка удовлетворенности физическим и психологическим здоровьем.

Исходя из концептуальных положений, представленных в работах исследователей, мы приходим к выводу о том, что качество жизни является комплексным показателем, который отражает оценку личностью физического, психологического и социального функционирования. В связи с этим, в исследовании мы будем говорить о качестве жизни личности, включающем оценку психического и психологического здоровья, содержательное наполнение которого предполагает жизнеспособность, готовность к эффективному функционированию независимо от обстоятельств жизнедеятельности, способность самостоятельно решать жизненные проблемы, а также удовлетворенность физическим, ролевым и социальным функционированием. Все данные переменные качества жизни характерны для матерей, ситуация которых связана с лечением, реабилитацией и воспитанием детей, заболевание которых характеризуется двигательными, психическими, речевыми, сенсорными, эмоционально-личностными расстройствами [2; 6; 8; 9; 12; 9; 10]. На основе анализа литературы можно предположить, что снижение качества жизни матери ребенка с церебральным параличом обусловлено физическими (чрезмерная физическая нагрузка в быту, ухудшение состояния здоровья), психическими (отсутствие чувства радости, спокойствия, удовлетворенности), психосоциальными (ухудшение материального, социального положения, изменение социального, профессионального статуса, фрустрация потребностей в общении, продолжении рода, профессиональной карьере, самоактуализации, дестабилизация внутрисемейных отношений), духовными (пропадает стимул и смысл жизни) проблемами. В результате воспитания и ухода за ребенком с церебральным параличом изменяются психологическое здоровье матери, социальный и профессиональный статус, трудовая и социальная активность, а в целом уровень качества жизни семьи.

Целью исследования является определить качество жизни матери ребенка с церебральным параличом. Для достижения поставленной цели и верификации гипотезы исследование включало два этапа: первый проводился с 2006 по 2009 гг., второй – с 2015 по 2017 гг.

В первичном обследовании участвовали 66 матерей (ОГ₆₆) в возрасте $27,85 \pm 2,23$ года, имеющих детей с церебральным параличом (37 мальчиков и 29 девочек в возрасте $5,77 \pm 1,65$ года). Выборку повторного исследования (ОГ₄₈) составили 48 матерей ($34,47 \pm 3,32$ лет), которые приняли участие в первом исследовании и продолжали воспитывать ребенка с церебральным параличом (27 мальчиков, 21 девочка в возрасте $11,68 \pm 1,83$ лет).

Для диагностики качества жизни использовался опросник SF-36 Health Status Survey [20]. В частности, использовалась его стандартная форма Short Form Medical Outcomes Study (SF-36). Математическая обработка данных осуществлялась при помощи описательной статистики, t-критерий Стьюдента для оценки равенства средних значений в двух выборках и корреляционного анализа Пирсона в программе Statistica 6.0.

Для определения временных изменений качества жизни оценивалась его динамика по средним значениям каждой переменной. Структурная иерархия шкал опросника производилась путем ранжирования полученных значений. Структурная организация определялась посредством расчета индекса когерентности, дивергентности и организованности структур качества жизни по А.В. Каропову [4]. При обработке результатов вычислялся средний коэффициент интеркорреляции качества жизни (первое и второе измерение) и выражался в процентах.

Аналізу подверглись полученные результаты, которые представлены в виде оценок в баллах по 8 шкалам. Результаты обрабатывались по «ключу». Количество баллов, соответствующее 100, указывает на более высокий уровень качества жизни; значение показателя выше 75 баллов – на незначительное снижение; выше 50 – умеренное; выше 25 – значительное; менее 25 – резко выраженное снижение качества жизни [13]. В ходе исследования выявлено значительное снижение показателей (от 25 до 50 баллов) общего состояния здоровья ($41,80 \pm 11,01$), физического ($44,27 \pm 20,78$) и социального функционирования ($26,48 \pm 19,41$), интенсивности боли ($37,510 \pm 16,05$), жизнеспособности ($35,15 \pm 12,28$), психического здоровья ($38,24 \pm 12,34$) матери ребенка с церебральным параличом. Выявлено резко выраженное снижение (меньше 25 баллов) ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным ($19,44 \pm 25,70$) и физическим ($18,94 \pm 26,33$) состоянием. Физический компонент здоровья респондентов ($50,02 \pm 3,24$) умеренно снижен (от 50 до 75) и включает значения шкал физического и ролевого функционирования; интенсивности боли; общего состояния здоровья. Психологическое здоровье респондентов ($30,34 \pm 6,47$) значительно снижено. Самый высокий показатель разности данных наблюдается по шкале «Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» ($d=52,66$), низкий – «Общее состояние здоровья» ($d=22,02$). По результатам первого

измерения показатели качества жизни респондентов снижены от 18,93 до 44,27 баллов. Надо признать тот факт, что наличие больного ребенка в семье негативно сказывается на оценке общего состояния здоровья матерями, включая физическое и психологическое, а также на их социальной активности, о чем упоминается в некоторых исследованиях [2; 9; 10; 11; 12].

Наиболее высокие средние значения выявлены по шкале физического функционирования ($m=44,27$) и низкое ($m=18,94$) – по шкале ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием, что может ограничивать социальную и ролевую активность матери. Возможно, это вносит существенные коррективы в оценку респондентами как общего состояния здоровья ($m=41,80$), так и психического ($m=38,24$). Повседневная забота матери о ребенке с церебральным параличом сопровождается болезненными ощущениями ($m=37,50$). Мы можем предположить, что это отрицательно отражается на жизненной активности ($m=35,15$), социальном ($m=26,48$) и ролевом функционировании, которые обусловлено эмоциональным состоянием ($m=19,44$).

В ходе корреляционного анализа показателей качества жизни респондентов было установлено 37 положительных и одна отрицательная связь между физическим компонентом здоровья и физическим функционированием ($r = -0,34$; $p < 0,01$), из них 33 устойчивых и 6 неустойчивых (гибких) связей. Коэффициенты корреляции варьируют от $r=0,26$ (психологическое здоровье и физическое функционирование) до $r=0,83$ (психическое здоровье и психологический компонент здоровья).

Устойчивость структуры качества жизни респондентов составила 84%, что соответствует достаточно «жестким» связям между переменными (процент устойчивости структуры определялся как отношение устойчивых связей к общему количеству значимых связей, умноженных на 100%). Устойчивые связи выявлены между общим состоянием здоровья и физическим функционированием ($r=0,60$), ролевым функционированием, обусловленным физическим ($r=0,60$) и эмоциональным состоянием ($r=0,49$), социальным функционированием ($r=0,59$), жизненной активностью ($r=0,63$) и самооценкой психического здоровья ($r=0,83$).

Анализ значимости корреляций показал, что наибольшим числом высокозначимых, устойчивых связей обладает показатель общего состояния здоровья, включая максимальное количество корреляций (8), а, следовательно, согласно структурографическому анализу А.В. Карпова [4], является ведущим элементом структуры качества жизни респондентов. Средний коэффициент корреляции составляет $r_m=0,61$, а 29,16% показателей не случайно положительно направлены. При рассмотрении общих структурных характеристик качества жизни индекс когерентности составил ИКС=106, дивергентности ИДС=2. Высокий индекс организованности (ИОС=108) указывает на связанность, структурированность (когерентность,

организованность), а устойчивость определяет прочность структуры как целого. По результатам первого измерения структура качества жизни сложно организована и устойчива.

Состояние здоровья матерей, включая физический, психический и психологический компоненты, актуализируется в ситуации воспитания, лечения и реабилитации ребенка с церебральным параличом. Наши данные дополняют результаты ряда исследователей [2; 6; 6; 9; 10] о наличии выраженных психологических и социальных проблем в семьях детей с различными вариантами дизонтогенеза, а также онкологическими и хроническими заболеваниями. Исследователи выявили значительное снижение параметров качества жизни у родителей детей с онкологическими заболеваниями по сравнению с показателями качества жизни родителей, имеющих детей с общесоматическими заболеваниями [7].

На втором этапе исследования результаты качества жизни матерей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом, претерпевают трансформацию. Обнаружен широкий разброс значений по шкале ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием ($d=72,72$), самый узкий ($d=20,82$) – по шкале Физическое функционирование. Показатели физического функционирования ($87,81\pm 10,41$) у респондентов снижены незначительно (от 75 до 100 баллов), в то время как физического компонента здоровья ($m=50,55$), общего состояния здоровья ($63,12\pm 18,89$), ролевого ($61,46\pm 35,71$) и социального функционирования ($68,29\pm 19,10$), жизненной активности ($55,42\pm 15,12$), а также психического здоровья ($58,92\pm 13,73$) – умеренно (от 50 до 75 баллов). Изменение значений психологического компонента здоровья ($m=39,83$), ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием ($48,59 \pm 36,36$) респондентов ОГ₄₈, характеризуется значительным снижением (от 25 до 50 баллов). Большинство значений переменных качества жизни респондентов ОГ₄₈ находится в диапазоне (от 50 до 75 баллов) умеренного снижения.

Сравнительный анализ показателей качества жизни во временном континууме позволил выявить, что у матерей, независимо от временного интервала, физическое состояние ограничивается состоянием здоровья ($m=87,81$ и $m=44,27$ соответственно). Это свидетельствует о постоянных физических нагрузках матери в процессе оказания помощи ребенку с церебральным параличом, которая со временем не только не ослабевает, но и возрастает. По результатам повторного исследования отмечается возрастающая активность социального функционирования ($m=68,29$) по сравнению с результатами первого ($m=26,48$) измерения.

Предположительно, смена позиции социального функционирования респондентов свидетельствует о восстановлении и сохранении социальных контактов матери с близкими, друзьями, знакомыми. Со временем объектом

внимания матери ребенка с церебральным параличом становится забота о своем состоянии здоровья, которое определяет эффективность жизнедеятельности, ролевое функционирование. Психическое здоровье респондентов ОГ₄₈, характеризующее настроение, наличие депрессии, тревоги, общий показатель положительных эмоций, и жизнеспособность, ощущение человека полным сил и энергии или, напротив, обессиленным, определяются также положительными изменениями, занимая шестой и седьмой ранг соответственно. Восьмой ранг с значением занимает ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием.

Со временем у матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, происходит переоценка психического здоровья, жизнеспособности и социальной активности. Ситуация матери, вызванная воспитанием, лечением и реабилитацией ребенка с церебральным параличом, определяет своеобразие иерархичности структуры качества жизни, тем самым отражая его многомерность, изменимость во времени и оценки респондентами состояния здоровья.

В результате проведенного анализа важно отметить, что во втором измерении распределение средних значений качества жизни по рангам матерями детей с церебральным параличом отличается от результатов первого, в частности, средние значения качества жизни респондентов во втором исследовании выше по сравнению с первым. При обработке результатов повторного измерения структура качества жизни респондентов со временем претерпевает трансформацию. В структуре качества жизни респондентов ОГ₄₈ происходит разрушение прежних связей, изменяется их количество ($n=20$), намечается тенденция к дифференциации различных показателей. Общее количество интеркорреляций переменных со временем уменьшается за счет увеличения гибких связей (со значимостью $p<0,05$). Как следствие, происходит снижение прочности, устойчивости структурной организации качества жизни.

Диапазон варьирования коэффициентов корреляции включает значения от $r=0,29$ (физическое здоровье и жизнеспособность) до $r=0,77$ (психологическое здоровье и ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием). Во временном континууме минимальной коэффициент корреляции определен между шкалами Физический компонент здоровья и Жизнеспособность ($r=0,29$; $p<0,05$), а максимальный – ролевым функционированием и психологическим здоровьем ($r=0,77$; $p<0,001$).

Характеристика структуры качества жизни связана не только с количеством корреляций переменных, но и устойчивостью, которая определяется числом высокосвязанных связей к общему количеству значимых связей. По результатам повторного измерения отмечается снижение устойчивости структурной организации качества жизни, так как показатель составляет 43%, что меньше 50%.

По результатам первого измерения связи между структурными компонентами качества жизни у респондентов более тесные ($r_m=0,61$), по сравнению с результатами повторного исследования ($r_m=0,45$), что, возможно, указывает на более высокий уровень их дифференциации; связи у 20,25% показателей варьирует однонаправленно. Все связи характеризуются положительной направленностью. Наряду с этим происходит снижение величин, которые отражают сложность структуры, так индекс организованности структуры равен 43. Важно подчеркнуть, что при организованности структуры индекс дивергентности ниже индекса когерентности структур качества жизни.

В процессе анализа динамики корреляции показателей качества жизни респондентов установлено 38 связей в первом исследовании и 20 связей – во втором. В ходе исследования были выявлены значимые связи между всеми показателями качества жизни респондентов в диапазоне от 0,30 ($p<0,05$) до 0,83 ($p<0,001$), динамика которых со временем проявилась в снижении коэффициентов корреляции от 0,77 ($p<0,001$) до 0,29 ($p<0,05$).

Ведущим элементом качества жизни респондентов ОГ₄₈ является жизнеспособность, так как имеет высокий статистический вес и наибольшее количество (шесть) интеркорреляций с другими показателями. Отметим связь жизненной активности с ролевым ($r=0,41$; $p<0,01$), социальным функционированием ($r=0,40$; $p<0,01$), интенсивностью боли ($r=0,52$; $p<0,001$), психическим ($r=0,52$; $p<0,001$), физическим ($r=0,29$; $p<0,05$) и психологическим ($r=0,62$; $p<0,001$) здоровьем.

Показатели качества жизни по результатам первого исследования снижены от 44,27 до 18,93 баллов, а при повторном исследовании выявлены изменения в значениях – от 39,83 до 87,81 баллов. В целом, обнаружены статистически значимые различия выраженности показателей качества жизни респондентов ($p<0,001$) по всем шкалам, что говорит о сохранности их социальной и жизненной активности, возможном восстановлении старых социальных связей и формировании новых (поиск контактов с семьями, воспитывающих ребенка с церебральным параличом; взаимодействие с специалистами: педагогами, врачами, психологами и т.д.). При этом исключение составляет показатель физического компонента здоровья, включающего значения шкал физического и ролевого функционирования, обусловленное физическим состоянием; интенсивности боли; общего состояния здоровья.

Константность в оценке физического здоровья респондентами свидетельствует о регулярных нагрузках, связанных с оказанием физической помощи ребенку с церебральным параличом по дому и вне его. Отметим изменения показателей качества жизни матерей во временной перспективе, при этом подчеркнем, что наличие больного ребенка вносит существенные коррективы в субъективную оценку качества их жизни.

Резюмируя полученные результаты отметим: качество жизни матери ребенка с церебральным параличом, которая характеризуется разным уровнем выраженности всех структурных компонентов, наличием доминирующего компонента физического функционирования, изменением структурной организации за счет снижения числа связей, средних коэффициентов корреляции, минимальных и максимальных значений, индексов организованности структур, когерентности и дивергентности, увеличения неустойчивых связей, следствием чего является ослабление прочности структурной организации качества жизни. Качественным своеобразием динамики качества жизни респондентов является высокий индекс когерентности и низкий индекс дивергентности структур, наличие структурообразующего показателя, сменяющегося с общего состояния здоровья на жизнеспособность во временной перспективе, что свидетельствует о проявлениях ее нестабильности, изменчивости во времени.

Список источников:

1. Воловикова М.И., Джидарьян И.А. Итоги исследований психологического здоровья в лаборатории психологии личности // *Психологический журнал*. 2017. № 2. С. 19–31.
2. Гуслова М.Н., Стуре Т.К. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов // *Дефектология*. 2003. № 6. С. 28–32.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков. СПб.: Речь, 2007. 389 с.
4. Карпов А.В., Карпов А.В., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ; М.: Изд. дом РАО, 2016. 644 с.
5. Левчик Т.П. Особенности родительского отношения в семьях, воспитывающих детей с нормальным и нарушенным развитием // *Психологический журнал*. 2011. № 3/4. С. 29–33.
6. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: психопатологические и психологические аспекты проблемы: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1976. 24 с.
7. Никитина Т.П., Моисеенко Е.И., Заева Г.Е. и др. Изучение качества жизни родителей детей, больных онкологическими заболеваниями. // *Вестник межнационального центра исследования качества жизни*. 2005. № 5/6. С. 88–96.
8. Певнева А.Н. Качество жизни, психическое состояние и смысложизненные ориентации матерей, дети которых страдают церебральным параличом // *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. 2011. № 3. С. 66–74.
9. Ткачева В.В. Психологические особенности родителей, имеющих детей с детским церебральным параличом // *Специальная психология*. 2009. № 1. С. 53–62.
10. Чарова О.Б., Савина Е.А. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием // *Дефектология*. 1999. № 5. С. 34–39.
11. Barog Z.S., Younesi S.J., Sedaghati A.H., et al. Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Quality of Life of Mothers of Children with Cerebral Palsy // *Iran Journal of Psychiatry*. 2015. Vol. 10. № 2. P. 86–92.
12. Marrón E., Redolar-Ripoll D., Boixadós M., et al. Burden on caregivers of children with cerebral palsy: predictors and related factors // *Universitas Psychologica*. 2013. Vol. 12. № 3. P. 767–777.
13. Ware J.E., Kosinski M., Gandek B. SF-36 health survey: manual and interpretation guide. Boston: Health Inst., 1993. 316 p.

ПОДХОДЫ К ОПТИМИЗАЦИИ УХОДА ЗА ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ БОЛГАРИИ

Аннотация: Нереалистичные представления и модели поведения по отношению к детям и подросткам в социальных учреждениях, к их проблемам, дефицитам и трудностям, непонимание и незнание их мира провоцируют в обществе желание характеризовать и идентифицировать их стереотипно. В статье мы предлагаем возможные направления изменений, которые считаем, что могут оптимизировать институциональный уход за детьми и общественные установки к ним.

Ключевые слова: дети, уход, социальные учреждения, стереотипы, предубеждения

Abstract: Unrealistic ideas and patterns of behavior towards children and adolescents in social institutions, their problems, deficits and difficulties, lack of understanding and ignorance of their world provoke a desire in society to characterize and identify them stereotypically. In the article, we suggest possible directions for changes that we believe can optimize institutional care for children and social attitudes towards them.

Key words: children, care, social institutions, stereotypes, prejudices

Болгария по-прежнему отстает от политики в Европе по уходу за детьми в учреждениях. Несмотря на изменения последних десятилетий, деинституционализация в стране отстает как процесс, который был перенесен с течением времени и сроки которого продлены, что делает проблему более всеобъемлющей и неразрешимой. Это также создает в обществе негативное мнение о детях и молодежи в учреждениях, поскольку ясно, что в течение третьего десятилетия реформа по улучшению благосостояния детей еще не закончена.

Основным источником общественного мнения являются средства массовой информации и пресса, которые отражают отношение общества к фактам, событиям, явлениям. И, поскольку общественное мнение сознательно, можно утверждать, что влияние средств массовой информации по отношению институций, связанными с уходом за детьми в Болгарии является сознательным поступком, даже политически оправданный. Мнение о людях в детских учреждениях, учреждениях для молодежи и пожилых людей, находящихся в неблагоприятном социальном положении, противоречиво. Оно варьируется от восприятия этих людей как социального бремени для общества, как носителей негативных личностных качеств, людей с деформированной системой ценностей и т. д., до прискорбного отношения, которое наблюдается в телевизионных передачах и печати.

Поиск сенсации приводит к преувеличению их «вреда» всему обществу; преднамеренному поиску облика пассивных граждан; подчеркиванию их асоциальных и аморальных проявлений; до того, что надо упрекать государство в том, что не заботится о них, не предоставляя альтернативу возможному уходу; до сообщений о «скорбящих» семьях, где ребенок или инвалид являются жертвами; до драм, где основной мотив состоит в формировании чувства вины у людей, которые не помогают, и т. д. А реальность другая – да, это люди из группы риска, да, это люди с особыми потребностями, да, это люди, которым причинен вред, они находятся в неблагоприятном социальном положении, но также: *это люди, которых можно интегрировать, они могут быть полезны для общества, для их семей, для них самих, и во многих случаях небольшой помощи, понимания и принятия достаточно, чтобы изменить их жизнь к лучшему.*

В дополнение к вышесказанному, следует отметить некоторые существенные критические замечания в отношении политики правительства и местного самоуправления по отношению институционализации детей - законы хорошо структурированы и приняты, нормативные акты, правила – тоже, но проблема заключается в том, что нет координации, единообразия политики в отношении к институтам в стране в целом. Оно по-прежнему опирается на модель поведения в казармах, со времени социализме, в которой основной девиз для людей, которым грозит риск, заключается в том, что достаточно человека кормить, одевать, согреть. Людям необходима крыша над головой и они не будут протестовать, потому что другие нуждающиеся находятся в еще более невыгодном положении. Это правда – основные потребности по Э. Маслоу удовлетворены, но есть и другие потребности, которые также важны для развития и роста каждого человека. Это доверие, принятие, забота, эмоциональное тепло, терпимость по отношению к разным. И еще – законы соблюдаются, записи хранятся, но люди, подвергающиеся риску, рассматриваются как случай, как тип, файл, заполнение документации, то есть нет изменений в отношении тех, кто вовлечен в проблемы этих людей, нет воли отстаивать элементарные ценности, известные нам от православия.

Существенную роль по отношению неудачей детей и молодых людей в домах также играет недостаточно квалифицированный персонал. Обычно это люди, которые не любят детей или свою профессию, недовольны оплатой, надеются на временное пребывание в качестве специалистов в учреждениях, и все это приводит к общественному мнению, что в учреждениях нет подходящего места для профессиональной реализации.

Стереотипы и предубеждения – это способ отдалить людей от проблемы – они защищают, оправдывают, скрывают правду. В основе предрассудков лежит страх, что такое несчастье может случиться в каждом доме. Этот страх калечит людей, делает их пассивными. Другим восприятием, связанным с детьми и молодежью в учреждениях, является стыд, источник которого связан с тревогой,

даже неприятное чувство, что для этих людей сделано недостаточно. Стыд не позволяет увидеть правду о ситуации, поскольку последующая реакция – чувство вины, которое разрушительно и сбивает с толку самооценку человека, который думал об этих людях.

Препятствием на пути социального процесса является так называемая коллективная безответственность – каждый думает, что другой может помочь. Поэтому не надо делать ничего. У предубежденных возможно и другое поведение, замаскированное в форме благотворительности, без контакта с обездоленными людьми – средства предоставляются, помощь предоставляется, но благотворители никогда не встречаются с получателями.

Социальная маркировка – это вербализация предрассудков, страхов, опасений, стереотипов в отношении к людям, подвергающихся риску и нуждам. Нереалистичные представления и модели поведения по отношению к их проблемам, дефицитам и трудностям, непонимание и незнание их мира провоцируют в обществе желание характеризовать их, идентифицировать их, узнавать их, изучать их, но из-за недостатка знаний о них и их образа жизни, намного легче называть их оскорбительными или унижительными словами, чем отразить любое отношение к ним и оправдать свое собственное поведение, которое в большинстве случаев является скрытым или открытым безразличием.

Если обобщить – аспекты социальной изоляции по отношению институционализации детей и молодых людей можно искать в следующих особенностях:

А / Общественные – связанные с мнением об учреждениях:

- Неэффективная социальная политика и практика;
- Маркировка в средствах массовой информации;
- Социальная маркировка;
- Установка предубеждения.

Б / Организационные - исходящие из способа организации деятельности и быта в учреждениях:

- Структура и регламентация деятельности;
- Принудительное общение и взаимодействие;
- «Санаториальный» стиль жизни;
- Фрустрация потребностей;
- Социальная депривация.

В/ Личностные - вытекающие из индивидуальных и личностных особенностей детей и молодежи в учреждениях:

- Когнитивные проблемы;
- Недостатки в эмоциональном мире;
- Поведенческие нарушения;
- Деформации в потребностно-мотивационном блоке;
- Самовосприятие и самооценка.

В качестве **возможных направлений изменений** мы предлагаем:

I. Деинституционализация детских учреждений, интеграция детей в приемных семьях и улучшение условий в учреждениях, что ставит две основные задачи:

А/ Обеспечение государством средств для поддержки и функционирования учреждений:

1. Если необходимо остаться в учреждении, улучшить жилищные условия.
2. Постоянный поиск альтернатив институциональному воспитанию.

Б / Обеспечение дополнительных и необходимых ресурсов для усыновления; финансовая помощь приемным семьям и семьям, находящимся в затруднительном положении.

II. Хранение семей и детей в семьях и только в качестве крайней меры разлучение с семьей и размещение в учреждение, только в отсутствии приемной семьи. Задачи:

1. Реализация программ для временной поддержки нуждающейся семьи;
2. Реализация программ для долгосрочной поддержки нуждающейся семьи;
3. Поиск возможностей местного финансирования;
4. Децентрализация в распределении социальных выплат;
5. Кроме материальной и социальной помощи, помощь в активизации личных ресурсов родителей.
6. Подготовка программ постинституционального развития детей.

III. Максимально соответствующая забота о детях и молодежи в учреждениях, поддержка исследовательских и практических проектов ведущими специалистами в этой области:

1. Подготовка специалистов, работающих по всем направлениям, связанным с учреждениями и службами по воспитанию детей и молодежи.
2. Диагностика необходимости изменения условий в этих учреждениях.
3. Разработка альтернативных моделей роста и воспитания детей в социальных домах.
4. Создание программ для временной социальной интеграции детей (варианты между домом и семьей).

IV. Обучение и воспитание детей в учреждениях, которые соответствуют их способностям, возможностям, интересам.

1. Интегрированное образование / с другими детьми в средней школе /;
2. Равные возможности для детей с ограниченными возможностями;
3. Подготовка будущих специалистов / студентов / к социальной работе с детьми из учреждений;

V. Защита детей от нехуманного и унижающего их достоинство обращения.

1. Максимальное уважение прав детей;

2. Установление простых и быстрых процедур подачи жалоб на нарушения всех правил;
3. Совершенствование методов контроля;
4. Защита от насилия (физического, психического, сексуального).

VI. Предоставление детям возможности активно участвовать в своей судьбе - участвовать в принятии решений, которые их затрагивают.

1. Предоставление полной и подробной информации;
2. Поиск защитника, юриста /;
3. Программы, связанные с возможностями выбора и обучением принятию решений.

VII. Создание команд на национальном и региональном уровне для защиты детей, для решения их проблем, для социальной помощи.

1. Найти спонсоров для помощи;
2. Представление требований об изменении законодательства;
3. Привлечение органов власти, средств массовой информации к пропаганде достигнутых результатов - поиск эффекта в обществе.

VIII. Активизация, информирование общественности обо всех проблемах вокруг детей в учреждениях.

Хотя эти предложения максимально общие, они могут быть специфическими для каждого населенного пункта и, таким образом, вести к комплексной социальной политике в отношении этих учреждений, которая соответствует европейским и общечеловеческим ценностям гуманного воспитания и воспитания детей и молодых людей.

Список источников:

1. Стоянов, Иван. *Последствията от ранното изоставяне на деца в институции // Юбилейна международна научна конференция на философски факултет на великотърновския университет „20 години ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ ВТУ „Св.св.Кирил и Методий“, електронно издание, стр. 83-93, ISBN 978-619-208-097-6, COBISS.BG-ID 1284626660*
2. Стоянов, Иван и др. *Формирование социальных умений у детей, пользующихся услугами в центре размещения семейного типа и в приемной семье / Красимира Петрова, Велислава Чавдарова // Списание "Педагогически новости", бр. 7 Русе, ISSN 1314-7714 COBISS.BG-ID 1263701476 [Инд./Реф. в: Google Scholar]*

УЧИТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: Статья посвящена проблеме личности учителя, ее восприятия младшими школьниками разного возраста, пола, успешности и школьной мотивации.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, идеальный учитель, качества педагога, младший школьник, взаимодействие.

Annotation: The article is devoted to the problem of the teacher's personality, its perception by younger students of different ages, gender, success and school motivation.

Keywords: ideal teacher, quality teacher, younger student, interaction.

Проблема роли личности учителя в образовании многогранна и связана со множеством разноплановых исследований в психологии, социологии, антропологии, общей теории личности. Привлекает внимание и вопрос личностных аспектов образования, поскольку процесс образования невозможно рассматривать как простое «вложение» информации в сознание ученика, ведь воспитать человека может только человек.

На вопрос, каким же должен быть учитель начальной школы, уже ответило государство, определив в рамках профессионального стандарта требования, как к личностным качествам педагога, так и к его квалификации [2]. Содержание Стандарта включает описание требований к учителю в части обучения, воспитательной работы, развития и профессиональных компетенций. В соответствии с профессиональным стандартом, квалификация педагога может быть описана как совокупность ряда характеристик, в числе которых называются и личностные качества.

Следует отметить, что идея унификации требований к учителю не нова. Истоки ее берут свое начало в работах античных философов и педагогов. Квинтилиан писал о мудрости, необходимой учителям, Плиний Младший отмечал искренность и простоту. Своеобразным кодексом профессиональной чести педагога стали «Законы для учителей» Я. А. Коменского, написанные в 1652 году. По мнению выдающегося педагога учителя на самом деле должны быть живыми образцами добродетелей, которые они прививают другим людям – набожными, честными, деятельными и трудолюбивыми.

В рамках рассматриваемого вопроса в разное время высказывались Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, В. Г. Белинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. Известный русский педагог К. Д. Ушинский, рассуждая о личности учителя, писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная

сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания...» [4].

Множество современных авторов работали над данной проблемой, выделяя все новые и новые качества личности необходимые учителю. Это привело к созданию целой «коллекции», куда вошли эмоциональность, общительность, гибкость поведения, способность понимать учащихся, любовь к детям и др. В общечеловеческом смысле педагог, по мысли В.А. Сухомлинского должен быть расположен к людям (к детям), сердечен, гуманен, внимателен и искренен. Я. Корчак и Ш.А. Амонашвили видели необходимость в человеке, который всегда имеет в виду социальную незащищенность детей и может видеть себя в них, вставая на их позицию.

Проблема личности педагога основательно исследовалась М. Полани, Г. С. Батищева, В. А. Лекторского, А. В. Иванова, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, Э. В. Ильенкова, В.А. Кан-Калика С. Л. Рубинштейна. Авторы отмечают, что в практике обычно трудно отделить собственно педагогические качества от других многообразных свойств личности учителя, влияющих на успех их деятельности. Поэтому, подчеркивают исследователи, личность учителя - это уникальная совокупность свойств и качеств, своеобразно преломляющаяся в профессиональной деятельности.

Попытка систематизировать личностные качества педагога в контексте его профессиональной деятельности предпринята М.М. Рубинштейном, который выделял:

- социальные черты (любовь к детям, стремление помочь им, признание профессионального долга, ответственность за качество своей работы и др.);
- эстетические черты как черты творчества, проявляющиеся в чувстве педагогического «авторства»;
- персональные черты (радость жизни, поддержка и развертывание своей индивидуальности и др.);
- биологически обоснованные черты — базовое ощущение ценности деятельной жизни; моральные черты (верность самому себе в профессиональной деятельности и жизни, педагогический такт, объективность и др.) [3].

В работе Л. М. Митиной качества личности педагога соотносятся с двумя уровнями педагогических способностей — проективными и рефлексивно-перцептивными. В проведенном автором исследовании были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя, как профессионально-ориентированных качеств, так и личностных свойств. В числе последних Л. М. Митина называет такие качества как вежливость, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание,

дисциплинированность, доброта, инициативность, искренность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям – всего около 50 личностных характеристик [1, с.20] Этот общий перечень свойств, определяющих психологический портрет идеального учителя, его личностную готовность к педагогической деятельности, стал основой проведенного нами исследования.

Анализ исследований, фиксирующих мнение «другой стороны» – учеников – показал, что образ идеального учителя не был одинаковым, переходящим из поколения в поколение. Он менялся в зависимости от социального состояния общества и его потребностей. Так, например, исследование Г. С. Прозорова показало, что для учеников же 30-40-х годов XX века наибольшую ценность имели не только знание учителем предмета, эрудиция, но и высокая нравственность, политическая зрелость. Учащиеся второй половины XX века к знанию предмета и авторитету учителя добавляли уравновешенность, гармоничность, силу воли, храбрость, остроумие, а также приятную наружность, понимание своих учеников, требовательность, самостоятельность и к педагогической работе (Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина и др.). Конец XX века на первый план выводит такие личностные качества, как доброжелательность, искренность, открытость, чувство юмора. Учащиеся 90-х подчеркивают важность такой способности учителя, как умение общаться и отстаивать собственную точку зрения.

Помимо социального состояния общества на восприятие учителя, отношение к нему оказывает влияние возраст учащихся и его потребности. Так, Г.В. Морозова отмечает, что восприятие младшим школьником учителя — сложный многоуровневый психологический феномен, в структуре которого выделяются оценочный и эмоциональный компоненты, каждый из которых характеризуется определенными показателями, претерпевающими на протяжении возраста выраженную динамику [Морозова, 1991]. Так, к 4 классу восприятие образа педагога претерпевает наибольшие изменения относительно 1 класса. В исследованиях Митиной отмечается, что фиксация учащимися особенностей поведения учителя становится все более редкой. [Митина, 2004] Основное внимание младших школьников направлено на качества личности учителя, набор которых становится все больше. На 4 году обучения дифференциация личностных, коммуникативных, профессиональных качеств педагога достигает своего пика.

Наблюдается некая специфика в восприятии образа учителя мальчиками и девочками. Хотя в младших классах и для тех и для других учитель в равной степени является авторитетом, тем не менее, по мере взросления, девочки становятся более склонны к негативным высказываниям в адрес учителя, к жалобам на что-либо. Однако это является единичными случаями, а потому не служит причиной дальнейшего негативного отношения к обучению, классному

коллективу и учителю в частности. Мальчики, в свою очередь, менее склонны к высказыванию оценочных суждений относительно каких-либо событий. Однако именно у мужской половины класса чаще всего отношение к учителю лежит в основе негативного отношения к школе.

Однако вне зависимости от временного периода, социального состояния общества, нововведений и прочего, качества, которые характеризуют образ идеального учителя, являются системой требований, предъявляемых обществом к педагогу. Соотнесение учителем себя с этими требованиями должно стать стимулом для самосовершенствования, саморазвития, стремления к идеалу путем актуализации собственных возможностей и развития творческого потенциала.

В задачи исследования входило выявление представлений младших школьников об идеальном учителе. Также оно позволяет обратить внимание педагогов, родителей и общества в целом на то, каким хотят видеть учащиеся начальной школы учителя. На основе качеств, присвоенных детьми идеальному учителю, педагогическая деятельность может приобрести иной характер. Что, соответственно, повлияет на успеваемость учащихся начальной школы, а также, вероятно, на их отношение к образовательному учреждению в целом.

Исследование проводилось на базе школы № 331 г. Санкт – Петербурга в феврале 2019 года. В констатирующем эксперименте приняли участие учащиеся 1 и 4 класса (46 человек).

Эксперимент включал в себя изучение представления младших школьников о значимых личностных качествах педагога путем анкетирования учащихся 4 класса и беседы с учащимися 1 класса. Также младшим школьникам предлагалось сформулировать и обосновать решение проблемы с точки зрения идеального учителя для ряда практических ситуаций. Проблемы, заложенные в предложенных ситуациях, специально были подобраны так, чтобы их причины были различными, однако такими, которые характерны для повседневной жизни. Так, в первой ситуации поведение ребенка было обусловлено бытовыми трудностями, во второй ситуации негатив в действиях героя связывался с резким ухудшением успеваемости ученика начальной школы. Третья ситуация описывала конфликт между учащимся и коллективом.

В процессе анализа полученных данных, было установлено, что наличие в учителе таких качеств, как искренность, заботливость, доброта, надежность, общительность, вежливость, чуткость, отзывчивость и обаяние практически в равной степени важно как для первоклассников (40%), так и для первоклассниц (60%). Причем зафиксированная тенденция сохраняется в целом от 1 к 4 классу.

В 1 классе такие качества как справедливость, ответственность, трудолюбие, настойчивость, стрессоустойчивость, грамотность имеют существенное значение лишь для мальчиков (100% опрошенных), девочками не было выделено ни одного подобного качества. Однако к 4 классу ситуация

меняется - и мальчики, и девочки практически в равной степени (60% и 40% соответственно) отмечают значимость указанных качеств, приписывая их личности идеального учителя.

Такие личностные качества, как честность, смелость, энергичность, самостоятельность, а также скромность и нежность хотят видеть в учителе все без исключения учащиеся 1 класса, а также большинство учащихся 4 класса (около 70%). Мужская половина 4 класса отдала предпочтение волевым качествам. Очевидно, что мальчикам в большей степени требуется, чтобы учитель был личностью, способной показать пример, достойный подражания, внутреннюю силу и характер. Аккуратность, бережное отношение к вещам единогласно отметили только ученицы 4 класса. В то же время необходимости в указанном качестве в личности идеального учителя не видят все мальчики как первого, так и четвертого классов.

Обработка результатов, полученных в ходе определения уровня школьной мотивации по Н.Г. Лускановой, позволила установить различия между требованиями, предъявляемыми к учителю, детьми с разным отношением к школе.

Выяснилось, что наибольшую требовательность к личности учителя проявляют учащиеся с высоким уровнем школьной мотивации, а также показателями успеваемости выше среднего. Любопытно, что наименьшее количество качеств, которые дети хотели бы видеть в учителе, было отмечено учениками с низким уровнем школьной мотивации. Причем такими детьми были отмечены лишь качества, связанные с организацией процесса взаимодействия, а именно, такие чуткость, внимательность, заинтересованность, отзывчивость. Дети с низким уровнем школьной мотивации рассчитывают на понимание педагога, что предполагает наличие у него эмпатических способностей.

Особо отмечается детьми тот факт, что отношение к ученику не должно определяться успеваемостью, а его индивидуальностью. Учащиеся с низким уровнем школьной мотивации чаще отмечали такие качества как доброта, отзывчивость, нежность и честность.

Анализ решений проблемно-практических ситуаций, предложенных младшими школьниками, позволил понять, какое поведение младшие школьники ожидают от учителя при столкновении со сложностями в школьной жизни, в семье. Оказалось, что вне зависимости от того, что происходит с героями предложенной ситуации, дети ждут от учителя проявления таких качеств, как заботливость, чуткость, отзывчивость. Таким образом, вне зависимости от характера ситуации – будь то ухудшение успеваемости или же неприятности дома, ссора с одноклассником или попросту забытая тетрадь, – младшие школьники ожидают от учителя проявления эмпатических

способностей, понимания переживаний ребенка – героя проблемно-практической ситуации.

Анализ эмпирических данных и сделанные выводы позволяют предположить, что образ идеального учителя в сознании младших школьников является, во-первых, достаточно устойчивым образованием, во-вторых, вариативен и индивидуален, в-третьих, определяется имеющимся реальным опытом взаимодействия с педагогом.

В заключение необходимо отметить, что качественное изменение в учебно-воспитательной работе с детьми невозможно без осознания значимых личностных качеств современного педагога, его стремлению к их развитию и совершенствованию.

Список источников:

- 1. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы / Л.М. Митина. – Москва : Дело, 1994. – 216 с.*
- 2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».* Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550.
- 3. Рубинштейн М. М. проблема учителя. М., Академия – 2004, - 176 с.*
- 4. Ушинский К.Д. Что нам делать со своими детьми // Собр. соч.: В 11т. М.-Л.: АПН РСФСР. 1948. Т.3. С.320-334.*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация: Исследование феномена интернет-зависимости в современном обществе является актуальной проблемой, как для теоретического, так и для практического знания психологической науки. В настоящей работе описаны результаты эмпирического исследования особенностей интернет-зависимости и субъективного переживания одиночества у подростков. По результатам исследования можно сделать вывод о том, что с одной стороны, интернет-зависимость выступает как инструмент (формой психологической защиты) преодоления одиночества. А с другой - формирует социальный страх (зависимость) необходимости постоянно поддерживать общение.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, подростки, одиночество, дети, социальные сети, интернет, информационная среда.

Abstract: The study of the phenomenon of Internet addiction in modern society is an urgent problem for both theoretical and practical knowledge of psychological science. This paper describes the results of an empirical study of the features of Internet addiction and the subjective experience of loneliness in adolescents. According to the results of the study, it can be concluded that on the one hand, Internet addiction acts as a tool (a form of psychological protection) for overcoming loneliness. On the other hand, it creates a social fear (dependence) of the need to constantly maintain communication.

Key words: Internet addiction, teenagers, loneliness, children, Social networks, Internet, information environment.

Сложно себе представить современный мир без интернета, массмедиа и многих других информационных технологий. К середине 2018 года более 90 миллионов человек пользуются интернетом, а это 88% от общего населения России [2]. В связи с ростом пользователей сети интернет и социальных сетей все чаще в последнее время встает вопрос о возникновении зависимого поведения у подростков. Ряд ученых (Ц.П.Короленко, Л.Г.Леонова, Н.Л.Бочкарёва, Н.В.Дмитриева) исследуя проблему зависимости, относят аддиктивное поведение к одной из форм деструктивного поведения, выражающееся в стремлении к уходу от реальности двумя путями: первое – употребление психоактивных веществ, второе – фиксация внимания на определенных предметах или видах деятельности. Второй вид еще называют «поведенческой» зависимостью и к ней относят азартные игры, трудовоголизм, потребленные еды или пользование сети Интернет [1].

Бесконтрольное пользование Интернетом и социальными сетями становится одной из возможных причин возникновения интернет-зависимого поведения у подростков. Большое количество сетевых игр, разнообразный контент на просторах интернета отнимает у ребенка время для реального мира, все больше погружая его в мир виртуальный как бы «ограждая» от внешних проблем. Частое пользование социальными сетями связано с повышением уровня гормонов в мозгу, а именно дофамина. Дофамин играет важную роль в мозговой системе вознаграждения и влияет на мотивацию и желания. Вкусная еда, общение и секс поднимают уровень дофамина, благодаря чему человеку хочется как можно больше всего этого. Каждый «лайк» в социальных сетях приводит к маленькому выбросу дофамина, из-за чего у человека возникает желание снова взять мобильный и посмотреть, не поставили ли ему еще «лайков»[4]. Тем самым подросток становится зависимым от количества «лайков», и это может влиять на его самооценку и восприятие себя.

С другой стороны наш компьютеризированный мир во много способствует возникновению социальных фобий. Если раньше, человеку приходилось общаться с другими людьми намного чаще, чем сейчас. Покупки в магазине, заменяются интернет-покупками, для того чтобы получить нужную информацию о товаре все реже нужна помощь продавца-консультанта, так как все необходимые сведения о товаре можно найти в интернете. Живое общение сменило локус на интернет общение – электронные письма (e-mail) или sms-сообщение. Такое глобальное погружение в виртуальную реальность формирует множество социальных фобий, так как интернет считается безопасным пространством, где скрыта личность, и никто не может узнать недостатки другого [3].

Но наряду с этим растет уровень субъективного одиночества. Интернет предлагает обществу огромное богатство выбора, в сети можно найти друга, подругу, а теперь даже парня или девушку, общение на расстоянии без личного контакта стало нормой в современном мире. Если человеку не понравилось общение, он может с легкостью удалить из друзей собеседника и найти другого. Из всего этого складывается ощущение, что нас окружает множество людей, и мы никогда не бываем одни, но, только не имея возможности зайти в интернет, человек осознает, что он остался один.

Современные технологии приносят много пользы нашему обществу, оно развивается и мобилизуется, оптимизируются многие сложные механизмы, структура жизни изменяется и упрощается. Но кроме этого возникают многие социально-психологические проблемы, которые требуют не только теоретического изучения вопроса, но и его практической стороны. Интернет-зависимость как один из факторов, влияющих на уровень переживания одиночества, может стать ключом к пониманию современного

подростка и найти путь к решению проблемы с зависимым поведением. В этом, по нашему мнению, и заключается актуальность данного исследования.

Целью исследования является определить взаимосвязь интернет-зависимости и переживания субъективного одиночества

Для сбора эмпирических данных были использованы методика «Шкала интернет-зависимости» С. Чена и «Дифференцированный опросник переживания одиночества» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева. Математические методы обработки данных: Т-критерий однофакторный дисперсионный анализ, описательная статистика. Выборку составило 58 подростков в возрасте от 11 до 16 лет, из них 32 девочки и 26 мальчиков. Опрос был проведен на базе интернет сообществ.

По результатам обработки данных были получены следующие выводы. Во-первых, стоит отметить, что по данным исследования было выявлено, что у 48,3% испытуемых отмечается склонность к возникновению интернет зависимого поведения; у 36,2% отмечается выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения; и только у 15,5% от общего числа выборки отмечает минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения. Можно предположить, что на это влияние нового социального строя и возникновение новых технологий. Подростки и дети больше полагаются на искусственные ресурсы, которые заменяют им хобби и пагубно влияют на их личностное развитие.

Во-вторых, посредством Т-критерия было выявлено гендерное различие по критерию **«интернет-зависимость»**. Девочки более подвержены интернет зависимости ($P = 0,079$; $M = 1,9375$), чем мальчики ($M = 1,6134$).

В-третьих, есть значимые результаты по следующим критериям: **«Позитивное одиночество»** ($P=0,088$) отмечается у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимости ($M=37,7778$), по сравнению с подростками с высокими ($M=24,3333$) и средними ($M=26,5000$) показателям выраженности интернет-зависимости. Позитивное одиночество характеризуется способностью человека находить ресурс в уединении, использовать его творчески для самопознания и саморазвития. Можно предположить, что подростки с низким уровнем интернет-зависимости имеют больше ресурсов и для личностного развития и используют время для уединения как возможность раскрыть свои творческие способности. **«Зависимость от общения»** ($P=0,029$) отмечается у респондентов с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения ($M = 37,7619$) в сравнении со средней ($M = 32,7143$) и низкой ($M = 37,5556$) склонностью в интернет зависимости. Зависимость от общения отражает неприятие одиночества, неспособность оставаться одному. В Интернете появляется тенденция к постоянному поддержанию коммуникации посредством текстовой, звуковой или видеосвязи, так как расширяется кругозор, возможности и

ресурсы, поэтому и появляется желание заполнить пустоту в этих сферах для поддержания получения постоянной информации, часто мнимой. **«Общее переживание одиночества»** ($P = 0,001$) отмечается у респондентов с минимальным риском возникновения интернет зависимости ($M = 37,7778$), в отличие от респондентов с устойчивым паттерном ($M = 24,0476$) и склонности к развитию интернет-зависимости ($M = 26,4286$). Общее переживание одиночества это степень актуального ощущения одиночества, нехватки близкого общения с другими людьми. Возможно, подростки с выраженной интернет-зависимостью не ощущают субъективного одиночества, потому что имеют постоянное общение в сети со своими сверстниками или за просмотром видео-блогов, у них как бы создается впечатление общения, так как постоянно происходит обмен информацией. Подростки не имеющие интернет зависимости, следовательно, проводят меньше времени в сети Интернет, не получают должной эмоциональной близости и чувствуют себя более изолированными.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что девочки более склонны к возникновению Интернет зависимого поведения. Позитивное одиночество более выражено у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимости, зависимость от общения, наоборот, более выражена у подростков с устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения. Общее переживание одиночества отмечается у респондентов с низким уровнем выраженности интернет-зависимости.

Данные результаты могут быть полезны при консультировании детско-родительских отношений, а так же при комплексном планировании просвещения и формирования личностных ценностей у подростков. Исследование может быть продолжено в рамках возрастной психологии и психологии личности.

Список источников:

1. *Леонова Л. Г., Бочкарёва Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Новосибирск: НМИ, 1998. 48 с.*
2. *Статистика интернет-зависимости у российских подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://security.mosmetod.ru/internet-zavisimosti/127-> свободный - (11.02.2020).*
3. *Френкель, Я. Психология страха. – М.: Профит Стайл, 2014. – 272 с.*
4. *Хансен, Андерс. Беги, мозг, беги! Как с помощью тренировок помочь мозгу стать креативнее, думать быстрее и перестать нервничать / Андерс Хансен; [пер. с англ. К.В. Банникова]. – Москва : Эксмо, 2019. – 240 с.*

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В СКЛОННОСТИ КО ЛЖИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Аннотация. В статье описываются результаты проведённого эмпирического исследования склонности ко лжи у молодёжи разного пола. Рассматривается отношение юношей и девушек к различным видам чуждой лжи. Выявлены корреляционные связи между различными видами лжи и индивидуально-психологическими особенностями у респондентов разного пола. Определены достоверные различия в различных видах лжи, которые используют юноши и девушки.

Ключевые слова: молодёжь, ложь, виды лжи, отношение ко лжи, индивидуально-психологические особенности личности

Annotation. The article describes the results of the empirical study of the tendency to lie in young people of different sexes. The attitude of young males and females to various types of other people's lies is examined. Correlation between different types of lies and individual psychological characteristics of respondents of different sexes has been revealed. Reliable differences in various types of lies used by young males and females are determined.

Keywords: youth, lies, types of lies, attitude to lies, individual psychological characteristics of a person.

В настоящее время ложь достаточно частое явление. Практически каждый день человек становится как объектом, так и субъектом лжи. Мотивы, побуждающие скрывать правду или искажать её, различны, и могут быть, как корыстны, так и абсолютно безобидны. Довольно трудно представить себе социум, в котором люди были бы полностью откровенны друг с другом и говорили бы всем только правду. Вряд ли такое общество могло бы существовать [5].

На современном этапе, скорее всего, ложь следует рассматривать как неотъемлемую часть межличностного взаимодействия. Способность лгать зависит от влияния родителей, образования, школы и окружения. Ложь, регулирующая отношения людей в ситуации взаимодействия, помогает адаптироваться к быстро меняющемуся миру, найти свое место в обществе. Необходимо подчеркнуть, что способности индивида к обману весьма индивидуальны и имеют довольно широкий диапазон от патологической правдивости до патологической лживости. Но есть и общие тенденции, которые зависят от пола, возраста и психологических установок [1, 2, 3, 4].

Несмотря на несомненный интерес историков, культурологов, философов, лингвистов и психологов к проблеме лжи, феноменология лжи ещё недостаточно изучена. В зарубежной и отечественной психологии отсутствует

единство в понимании индивидуально-личностных и социально-психологических аспектов лжи.

Целью нашего исследования явилось изучение связи между индивидуально-психологическими особенностями и склонностью ко лжи у юношей и девушек. Методы исследования: опросник «Виды лжи» (И.П.Шкуратова); опросник «Отношение ко лжи» (И.П.Шкуратова); «Пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрае, П. Коста).

Выборку составили 63 респондента в возрасте 18-25 лет (30 девушек и 33 юношей), студенты высших учебных заведений города Владикавказа. Полученные данные были обработаны с помощью SPSS 22.0. Использован частотный анализ, анализ достоверных различий (t-критерий Стьюдента) и корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Пирсона).

Анализ полученных результатов показал, что наиболее часто используемыми видами искажения информации у респондентов разного пола являются этикетная ложь (41,3%), ложь-умолчание (36,5%), ложь во благо (36,5%) и ложь-самопрезентация (31,7%).

Установлены достоверные различия у испытуемых разного пола по следующим показателям: «ложь во благо» ($t=2,9$; $p<0,01$) и «ложь-оправдание» ($t=2,5$; $p<0,05$). Следовательно, юношам в большей мере свойственно использование данных видов лжи по сравнению с девушками. Они чаще предпочитают скрывать информацию, беспокоясь, что эта информация может оказать неблагоприятное воздействие на другого человека. Использование такого вида как «ложь-оправдание» зачастую имеет место в случае разоблачения какого-либо неблагоприятного поступка. Она тесно связана с действием психологических механизмов защиты, и основная её цель – это оправдание себя с целью смягчения предстоящих санкций [1, 4].

Анализ результатов исследования относительно отношения респондентов к чужой лжи показал, что самая отрицательная реакция у молодежи вызывается ложью-сплетней (85,7%). Чуть меньше молодые люди осуждают ложь-оправдание (71,4%) и ложь-умолчание (68,3%). Мы считаем, что такое негативное отношение к этим видам лжи может быть обусловлено возникновением чувства явной или скрытой угрозы стать объектом сплетни, быть обманутым и потерять свой статус в глазах окружающих людей. Примером может служить ситуация, когда люди став свидетелями сплетни в адрес знакомых, практически все пытаются защитить оговариваемого индивида [1, 2, 5]. Следовательно, молодёжь более снисходительно относится к таким видам лжи, которые не приводят к какому-либо моральному ущербу обманываемого индивида.

Проведённый корреляционный анализ позволил выявить связи между индивидуально-психологическими особенностями и склонностью к разным видам лжи. Мы установили связь между показателем «ложь-фантазия» и

следующими шкалами: «активность-пассивность» (-0,43; $p \leq 0,05$), «общительность-замкнутость» (-0,40; $p \leq 0,05$), «самоконтроль-импульсивность» (-0,42; $p \leq 0,05$), «экспрессивность-практичность» (-0,39; $p \leq 0,05$) у юношей. У девушек выявлена связь между этим же видом лжи и показателями «уважение других-самоуважение» (-0,43; $p \leq 0,05$), «артистичность-отсутствие артистичности» (0,38; $p \leq 0,05$). Следовательно, для юношей, склонных к использованию лжи-фантазии, в большей мере характерна пассивность, замкнутость, импульсивность и практичность, а для девушек – самоуважение и артистичность. Из этого следует, что юноши, использующие ложь-фантазию, легче переносят однообразие в деятельности, более чувствительны к наказанию, чем к поощрению, сдержанны, замкнуты, избегают рассказывать о себе, не особо интересуются проблемами других людей, редко проявляют волевые качества, трезво и реалистично смотрят на жизнь. Девушки отличаются независимостью, самостоятельностью, артистичностью, предпочитают иметь обособленную позицию при взаимодействии с окружающими.

Мы также выявили связь между показателем «ложь-оправдание» и следующими шкалами: «эмоциональная неустойчивость-эмоциональная устойчивость» (0,52; $p \leq 0,01$), «эмоциональная лабильность-эмоциональная стабильность» (0,62; $p \leq 0,001$), «тревожность-беззаботность» (0,45; $p \leq 0,05$). У девушек этот вид лжи связан только с таким свойством личности, как «привязанность-обособленность» (-0,43; при $p \leq 0,05$). Следовательно, юноши, которые используют ложь-оправдание, являются более тревожными, эмоционально неустойчивыми и эмоционально лабильными, а девушки – обособленными. Значит, они достаточно плохо контролируют свои эмоции, капризны, чувствуют беспомощность перед возникающими жизненными трудностями, с тревогой ожидают неприятностей, а в случае неудачи довольно легко впадают в отчаяние или депрессию. Девушки могут достаточно холодно относиться к окружающим людям, их больше волнуют свои проблемы, чем заботы окружающих.

Установлена также связь между показателем «ложь-сплетня» и такими индивидуально-психологическими свойствами, как: «экстраверсия-интроверсия» (-0,43; $p \leq 0,05$), «экспрессивность-практичность» (-0,56; $p \leq 0,05$), «любопытство-консерватизм» (-0,55; $p \leq 0,05$), «эмоциональная лабильность-эмоциональная стабильность» (0,37; $p \leq 0,05$), «теплота-равнодушие» (-0,44; $p \leq 0,05$) у юношей. Следовательно, юношам, которые используют данный вид лжи, более свойственна интроверсия, практичность, эмоциональная лабильность, консерватизм и равнодушие. Значит, для них характерна необщительность, привычка рассчитывать только на свои силы, не очень теплое отношение к людям, не способность хорошо контролировать свои эмоции, реалистичность, негибкость.

Была также выявлена связь между показателем «этикетая ложь» и следующими личностными характеристиками у девушек: «эмоциональная лабильность-эмоциональная стабильность» (-0,39; $p \leq 0,05$), «любопытство-консерватизм» (-0,46; $p \leq 0,05$). Следовательно, девушкам использующим этот вид лжи свойственна эмоциональная лабильность и консерватизм, т.е. они отличаются плохим самоконтролем, обидчивостью, склонностью впадать в депрессию при возникновении сложностей, предпочитают постоянство во всём, что их окружает, не любят резких перемен.

В ходе исследования нам также удалось определить связь между показателем «ложь во благо» и следующими свойствами личности у девушек: «самокритика-самодостаточность» (-0,42; $p \leq 0,05$), «любопытность-реалистичность» (-0,39; $p \leq 0,05$) и «экспрессивность-практичность» (-0,38; $p \leq 0,05$). Следовательно, для них в большей степени характерна самодостаточность, реалистичность и практичность. Значит, респондентам, использующим ложь во благо труднее работать в стрессовых ситуациях. Вместе с тем, они более реалистично относятся к жизни, нередко бывают озабочены финансовыми проблемами, а также проявляют настойчивость, реализуя собственные планы. У юношей данный вид лжи связан с показателями: «привязанность-обособленность» (-0,40; $p \leq 0,05$), «экстраверсия-интроверсия» т.е. им свойственно формальное отношение к людям, так как их больше волнуют собственные проблемы, замкнутость, сниженный фон настроения.

Мы полагаем, что подобные исследования весьма актуальны в настоящее время. Полученные результаты могут быть полезны для разработки различных программ по оптимизации межличностного взаимодействия в период юности.

Список источников:

- 1. Гозоева С.В., Ильченко В.В. Психологические аспекты проявления лжи и отношение к ней в молодёжной среде // Карминские чтения: материалы Всероссийской научной конференции, 10-11 ноября 2015 г. – СПб.: ПГУПС, 2015. – С. 106 – 109.*
- 2. Знаков В.В. Психология понимания правды. – СПб.: Алетея, 1999. – 281 с.*
- 3. Шкуратова И. П., Крикало Е. Л. Отношение студентов к разным видам своей и чужой лжи // Индивидуальные различия в познании и общении. – Ростов н/Д: изд-во «Антей», 2007. С. 266–284.*
- 4. Шкуратова И. П. Самопредъявление личности в общении: монография. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.*
- 5. Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер, 2016. – 384 с.*

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: Речевое развитие дошкольника выступает в качестве важнейшей образовательной области. В целом уровень речевого развития современного дошкольника является неудовлетворительным, что делает тему актуальной. В статье описываются проблемы речевого развития современных детей.

Ключевые слова: дошкольник, речевое развитие, проблемы развития речи.

Annotation: The speech development of a preschooler acts as an important educational field. In general, the level of speech development of the modern preschooler is unsatisfactory, which makes the topic relevant. The article describes the problems of speech development of modern children.

Key words: preschooler, speech development, problems of speech development.

Современный ребенок во многом отличается от своих сверстников прошлых веков. Ученные и педагоги заметили тенденцию в снижении речевых навыков дошкольников. Это проявляется в сниженном словарном запасе, трудностях при составлении рассказов и оформлении своих высказываний, низкой культуре общения, а также ухудшенном звукопроизношении. Важно отметить, что личностное развитие дошкольника формируется посредством речи, поэтому уровень развития речи очень важен в полноценном и гармоничном развитии нынешнего поколения.

Остановимся подробнее на том, какие причины привели к снижению уровня речевого развития. Условно все причины можно поделить на три группы: состояние здоровья дошкольников, педагогические и социальные. Указанные причины тесно взаимосвязаны между собой [2].

Современные дети отличаются более слабым иммунитетом, нежели дошкольники прошлых годов. Частые болезни негативным образом сказываются на речевом уровне развития.

К педагогическим причинам в первую очередь можно отнести позднюю диагностику речевого развития детей. К пяти годам речь дошкольника должна позволять ему свободно вступать в контакт с окружающими. Однако на сегодняшний день, очевидно, что в указанном возрасте многие дети далеки от возрастной нормы. Чтобы этого избежать, важно корректировать недостатки устной речи в раннем возрасте, это поможет не только усовершенствовать связную речь, но и заложить фундамент для освоения письменной формы речи.

В качестве второй причины Л.И. Расторгуева называет применяемые на практике неверно подобранные приемы и методы для развития речи. При

достижении необходимого результата следует учитывать индивидуальные особенности детей и подбирать соответствующие приемы и методы [5].

Третьей особенностью, сложившейся на сегодняшний день, выступает стремление взрослых обучить как можно раньше детей (4-5 лет) письменной речи. Что в последующем приводит к трудностям в освоении чтения и письма.

К социальным причинам относится главным образом повышенная занятость родителей на работе. Наблюдения педагогов, а также опросы родителей демонстрируют, что многие из них не могут точно ответить на вопросы чем с ребенком нужно заниматься для развития речи, какие игры и задания способствуют активизации словарного запаса, связной речи и т.д. При этом практически все родители склоняются к необходимости как можно раньше приобщить ребенка к современным техническим девайсам. Лишь малая часть взрослых придерживаются мнения ученых в том, что развитие дошкольника происходит только при совместной деятельности со взрослым.

Другая проблема – рост «технологической» зависимости. Смартфоны, компьютеры и телевизоры часто заменяют чтение художественной литературы, беседы с родителями, дидактические игры и т.д. Опрос родителей показал, что дети могут проводить перед экранами гаджетов, телевизора 2 и более часов в день, что составляет больше времени чем общение со взрослыми.

Однако, ряд современных исследователей (Е. А. Бабаева, И. Н. Воеводина, М. В. Довидович) отмечают, что грамотное применение информационно-коммуникационных технологий с целью развития речи превратят процесс обучения в занимательную игру. При этом важно придерживаться санитарных правил и норм использования ИКТ, обязательно учитывать рекомендуемое время дня для занятий детей на компьютере, проводить зрительную гимнастику для расслабления глаз [1].

Необходимо отметить отношение общества к родному языку. Нынешние родители в большинстве случаев отдавая ребенка в детский сад мало уделяют внимания воспитанию правильного звукопроизношения. Зачастую они начинают параллельно водить ребенка на кружки по изучению иностранного языка. Во время обучения нового языка ребенка учат верному произношению иностранных слов, откуда и начинаются проблемы с освоением родного звукопроизношения. На занятиях по обучению иностранного языка детей приучают к одному положению языка (например, межзубному произношению звуков), которые переносят в повседневное общение (на русском языке). А в родном языке данное произношение считается неправильным.

Нельзя не упомянуть современные игрушки. Многие из них не способствуют развитию основного вида деятельности – игры, в ходе которой происходит становление и развитие речи. Они нацелены на механическое повторение определенных операций, не способствующих творческой игре [4].

Указанные причины приводят к задержке речевого развития, общему недоразвитию речи и т.д. Словарный запас современных детей значительно отстает от речевых норм развития. Зачастую он беден, неточен, ограничен обиходно-бытовой тематикой, а интонационная речь недостаточно выразительна.

Также отмечается, что многие дошкольники с трудом воспринимают информацию на слух, возникают трудности в запоминании предыдущих фраз, предложений. В итоге у них пропадает интерес к прослушиванию сказок, детских рассказов, ведь присутствуют сложности в понимании текста в целом.

С. А. Кравцова, О. В. Шорстова, И. А. Перепечаева отмечают, что у детей наблюдается снижение любознательности, воображения. Детям сложно придумывать сказки или их конец, новые игры. В итоге общение со сверстниками становится все менее привлекательным и круг общения ограничивается [3].

Следовательно, можно выделить основные проблемы развития речи современного дошкольника:

- ситуативная речь. В основном дети общаются простыми предложениями. В их речи детей чаще всего отсутствуют сложные конструкции и присутствуют аграмматизмы;
- бедность словарного запаса;
- использование сленга, нелитературных выражений;
- сложности в составлении описательных и сюжетных рассказов, а также неспособность пересказа текста;
- отсутствие навыков культуры речи;
- нарушение звукопроизношения.

Таким образом, дошкольники в современном мире сталкиваются со многими проблемами, связанными с развитием речи. Главная задача педагогов и родителей заключается в подборе, использовании подходящих и актуальных методов и технологий, способствующих становлению и развитию речи. Залог успешного речевого развития зависит также от индивидуального подхода и внимательного отношения.

Список источников:

1. Бадалян Н.Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников // *Молодой ученый*. №17. 2018. С. 271-273.
2. Динеева Е.А. Развитие речевого общения детей младшего дошкольного возраста // *Международный студенческий научный вестник*. № 1. 2019. С. 71.
3. Кравцова С.А., Шорстова О.В., Перепечаева И.А. Проблемы развития речи у современных дошкольников // *Вестник научных конференций*. № 10-2 (38). 2018. С. 61-63.
4. Мальчик С.Г., Дмитриева О.А. Особенности развития речи у современных дошкольников // *Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции*. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2018. С. 110-112.

5. *Расторгуева Л.И., Кириллова Е.С., Кошечкина Е.А. Речь современного дошкольника: проблемы и пути решения / / Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: материалы V Международной научной конференции. Самара: Научно-технический центр. 2019. С. 583-587.*

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ РОЛЯХ

Аннотация: В статье проанализированы и представлены результаты эмпирического исследования гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье у девушек и парней старшего подросткового возраста в зависимости от типа их гендерной идентичности.

Результаты проведенного исследования показали, что парни и девушки старшего подросткового возраста с разной гендерной идентичностью (маскулинной, фемининной) имеют особенности гендерных установок, которые соотносятся с распределением внутрисемейных ролей.

Данное исследование будет продолжено и направлено на изучение особенностей формирования и развития половой идентичности детей в разный период взросления. Результаты исследования могут быть полезны в практике педагогов-психологов, психологического консультирования и психотерапевтической практике.

Ключевые слова: семья, установки, представление, гендер, гендерная идентичность, подростковый возраст, распределение ролей.

Abstract: The article analyzes and presents the results of an empirical study of gender attitudes concerning the distribution of roles in the family among girls and boys of older adolescence, depending on the type of their gender identity. The results of the study showed that boys and girls of older adolescence with different gender identities (masculine, feminine) have features of gender attitudes that correlate with the distribution of intra-family roles. This research will be continued and aimed at studying the features of the formation and development of children's sexual identity in different periods of adulthood. The results of the study can be useful in the practice of educational psychologists, psychological counseling and psychotherapeutic practice.

Key words: family, attitudes, representation, gender, gender identity, adolescence, role distribution.

Проблема исследования формирования и развития у детей и подростков особенностей гендера на сегодняшний день становится все более актуальной, популярной и востребованной. Работы в области педагогики и психологии в части изучения гендерной идентичности детей старшего подросткового возраста говорят о том, что данное личностное образование представляет собой совершенно неоднозначный и сложный внутренний конструкт. В связи с этим публикаций в этой области становится все больше. На современном этапе развития науки, можно сделать вывод о том, что специфические особенности, определяющие различия процесса гендерной социализации мальчиков и девочек, в целом, известны давно. Кроме того, «этнонаправленные»

исследования представляют выводы о том, что в некоторых культурах эти процессы крайне противоположны. Гендерная социализация определяет то, какими особыми специфическими чертами и характеристиками овладеют мальчики и девочки. Именно гендерная социализация способствует к образованию у них различных типов гендерной идентичности (С.Бем, Э. Гиденс, И.С. Клёцина, Е.Р. Ярская-Смирнова).

Гендерная идентичность, по мнению И.С. Клещиной, – это аспект самосознания, который отвечает за переживание и ощущение человеком себя как представителя определенного пола [1]. Гендерная идентичность в концепции О.А. Ворониной – понимание личностью своей связи с культурными особенностями мужественности и женственности [2]; в теории Е.Ю. Терешенковой и Н.К. Радиной – сопричастность к той или иной социальной группе на основе полового признака[3]. В понятие гендерной идентичности Дж. Гангнон, Б. Хендерсон включают аспект, отвечающий за психосексуальное развитие и формирование сексуальных предпочтений [4].

Анализ психологической литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что гендерная идентичность - это комплексный результат идентификации подростком себя с определенным полом, который включает эмоциональное отношение к себе как к представителю определенного пола, освоение, использование и трансляция соответствующих форм поведения и формирование внутренних личностных характеристик самосознания (Т.В. Бендас, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина) [5].

Следует отметить, что гендерная идентичность – это базовая фундаментальная характеристика личности каждого человека, которая складывается в процессе интериоризации или «усваивания» мужских или женских черт, в процессе взаимодействия и взаимоотношений человека со значимыми «другими», а также в ходе социального развития, среди которого важным и определяющим является процесс внутрисемейного взаимодействия и воспитания [6]. Тем более, что на сегодняшний день, в век неоднозначных социальных, личностных и духовных ценностей общества, зачастую идут преобразования представлений о семье и детстве. Все это определяет актуальность и повышенный исследовательский интерес к вопросам семьи и детства, в частности, к проблеме формирования семьи и отношения к этому современному поколению молодых людей, в том числе подростков[7, 8].

На наш взгляд, анализ гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье у девушек и парней старшего подросткового возраста позволит проследить связь между их особенностями гендерной идентичности и представленностью в сознании образа распределения гендерных семейных ролей, так как от этого зависит сам факт создания семьи и особенности будущей семейной жизни.

На сегодняшний день исследования семейной проблематики чаще всего приходится на стык междисциплинарного научного взаимодействия. Так, в процесс изучения института семьи вовлечены науки социального, психологического, гуманитарного, правового, медицинского и экономического циклов. Фундаментальные труды в области семьи принадлежат классикам отечественной гуманитарной мысли (Лесгафт П.Ф., Пирогов Н.И., Ушинский К.Д., Зеньковский В.В., Розанов В.В.). Семейной проблематикой занимается семейная психология (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В., Матейчек З. и др.), семейная педагогика (Азаров Ю.П., Харчев А.Г.), психология семейного консультирования[9, 10].

Таким образом, изучение гендерной идентичности подростков в контексте представлений о семейных ролях стало целью эмпирического исследования, в котором принимали участие подростки в возрасте 16 лет. Общее количество респондентов – 118, среди которых юношей 55 и девушек 63.

Методы исследования: анкетирование и тестирование; методический инструментарий: опросник «Пословицы», разработан И. С. Клециной. В нашей работе данная методика использовалась для исследования гендерных установок, которые соотносятся с распределением внутрисемейных ролей. Благодаря опроснику можно выявить степень подверженности подростков общераспространенным представлениям о распределении ролей в семье, таким образом, результаты свидетельствуют о гендерных установках детей. Исходя из характера распределения семейных ролей, выделяются три типа семей: традиционные, эгалитарные и промежуточные. В качестве традиционных семей понимались семьи, члены которой все домашние дела и заботы подразделяются на «мужские» и «женские», при этом подавляющее большинство дел выполняет жена. Эгалитарные семьи характеризуются совместным разделением семейных ролей без разделения их на «мужские» и «женские», таким семьям присуща взаимозаменяемость супругов в домашних делах. В семьях промежуточного типа не выражен типичный вариант распределения внутрисемейных ролей.

Кроме того, в исследовании использовался полоролевой опросник С. Бем. Данный опросник используется для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и феминности личности, позволяет определить тип личности: маскулинный, феминный, андрогинный.

Методы математической обработки данных: сравнение средних значений, U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Обработка данных проводилась с помощью пакета прикладных программ статистической обработки данных SPSS 17.00.

Перейдем к анализу полученных результатов, проанализируем степень выраженности маскулинных и феминных характеристик в структуре личности у юношей старшего подросткового возраста (рис.1).

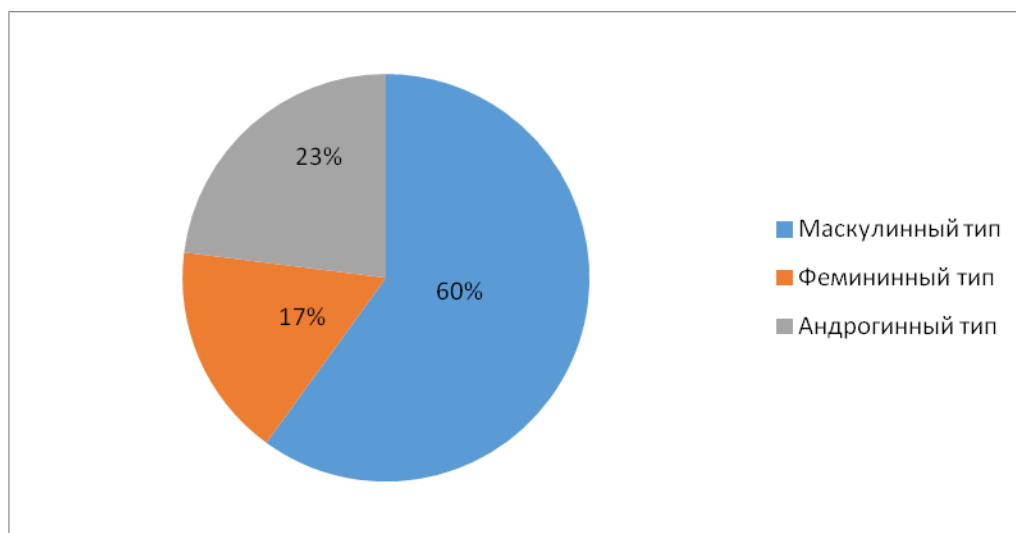


Рис. 1 Степень выраженности гендерных характеристик у юношей старшего подросткового возраста

Большинство, 60% юношей-подростков относится к маскулинному типу личности, 23% характеризуются как андрогинный тип, и только 17% по результатам исследования относятся к фемининному типу. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что чаще всего в структуре личности юношей подросткового возраста встречается маскулинный тип.

Проанализируем степень выраженности маскулинных и феминных характеристик в структуре личности у девушек старшего подросткового возраста (рис.2).

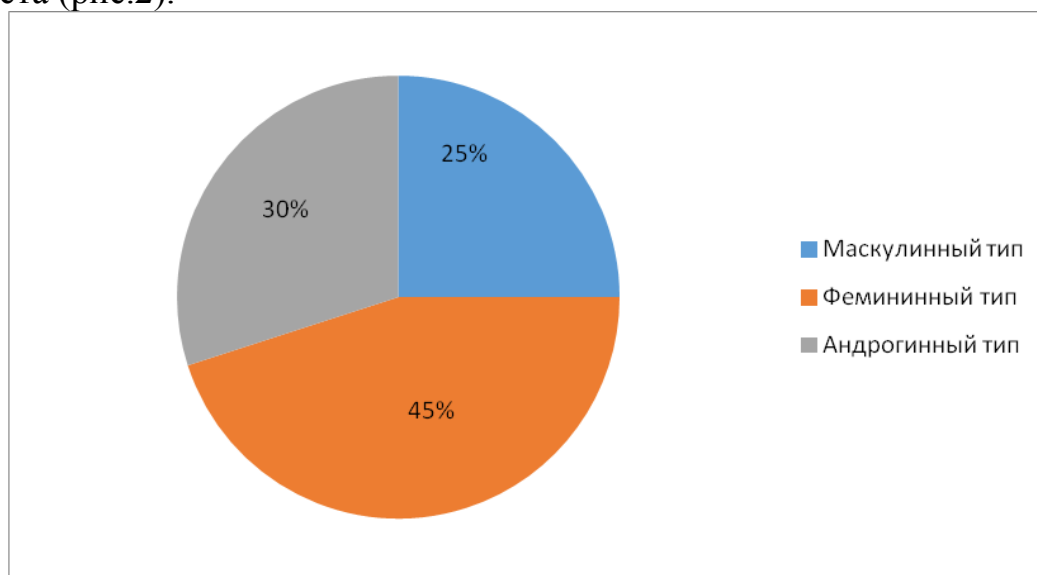


Рис. 2 Степень выраженности гендерных характеристик у девушек старшего подросткового возраста

Так, 45% девушек-подростков относятся к фемининному типу личности, 30% характеризуются как андрогинный тип, при этом 25% по результатам

исследования относятся к маскулинному типу. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что преобладающим в структуре личности девушек старшего подросткового возраста встречается фемининный тип. Однако, немногим меньше встречаются андрогинный и маскулинный типы, что свидетельствует о не до конца сформированной полоролевой идентичности девушек-подростков.

Перейдем к анализу представлений о семейных ролях среди юношей старшего подросткового возраста (см. рис.3).

Анализ гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье, показал, что юноши старшего подросткового возраста в большинстве случаев представляют семьи традиционными, где все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские» и большую часть этих обязанностей выполняет жена (46%). Часть респондентов (37%) отнесли свои ответы к промежуточному типу семей, в которых не выражен типичный вариант распределения внутрисемейных ролей. Меньшинство исследуемых (17%) соотнесли свои гендерные установки, касающиеся распределения ролей в семье, с эгалитарным типом семей, который характеризуется совместным разделением семейных ролей без разделения их на «мужские» и «женские», таким семьям присуща взаимозаменяемость супругов в домашних делах.

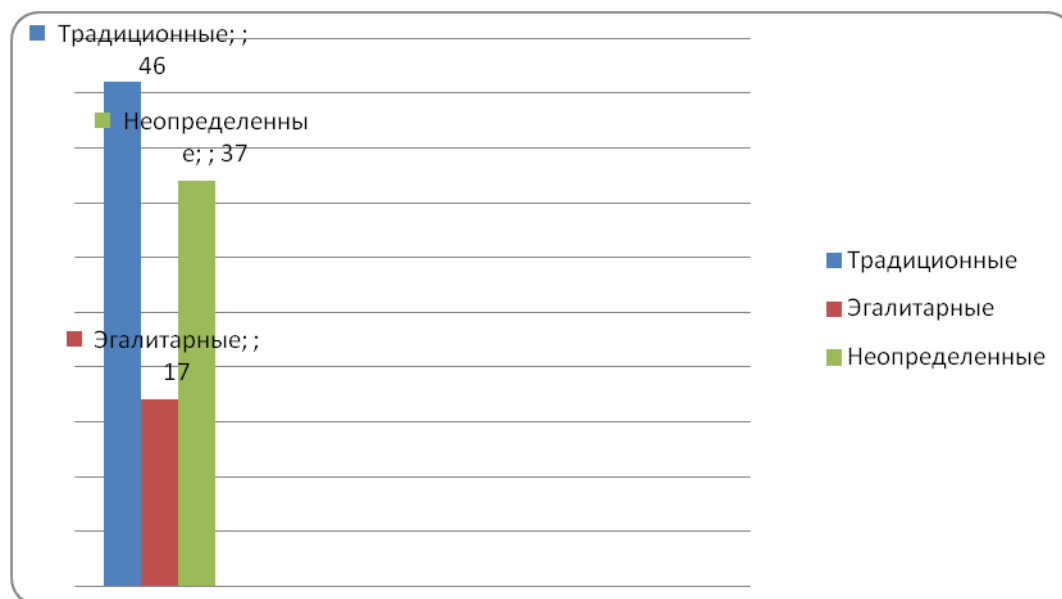


Рисунок 3. Гендерные установки, касающиеся распределения ролей в семье среди юношей старшего подросткового возраста

Гендерные установки, касающиеся распределения ролей в семье у девушек старшего подросткового возраста отличаются следующими особенностями (рис.4): подавляющее большинство исследуемых (60%) соотнесли свои гендерные установки относительно распределения ролей в

семье, с эгалитарным типом семей, который отличается равноправным распределением семейных ролей без разделения их на «мужские» и «женские» со свойственной таким семьям взаимопомощью супругов в домашних делах.

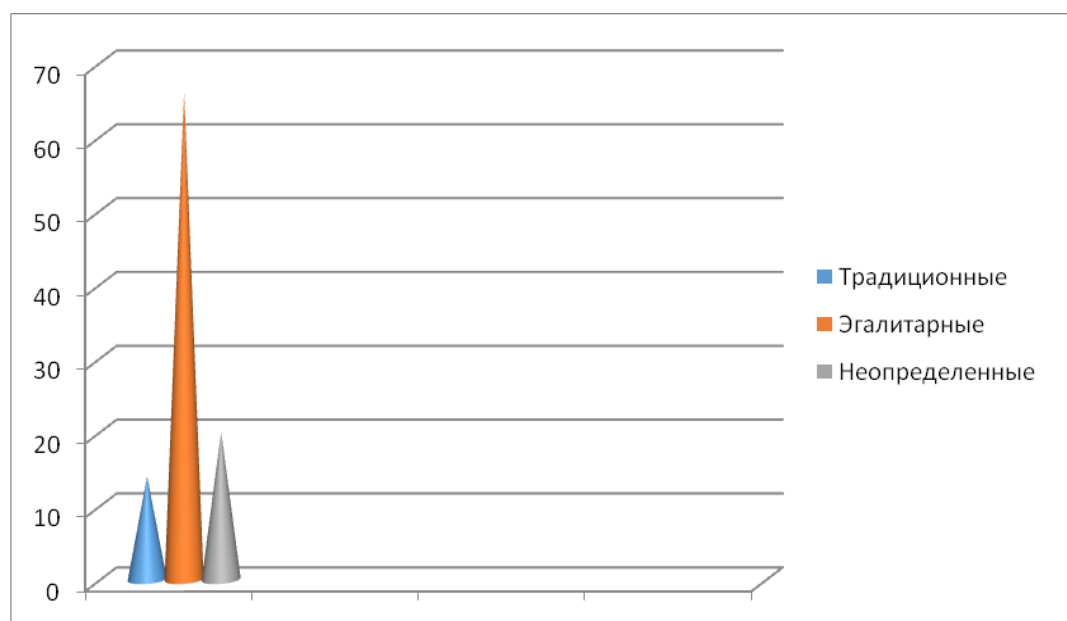


Рисунок 4. Гендерные установки, касающиеся распределения ролей в семье среди девушек старшего подросткового возраста

Сравнительный анализ показал достоверные различия между юношами и девушками старшего подросткового возраста с разным типом гендерной идентичности. Достоверность различий проверялась с помощью U-критерия Манна-Уитни (см. таб. 1).

Таблица 1. Результаты U-критерия Манна-Уитни по опроснику С. Бем

Шкала	группа	кол-во	значение	Z	p
Маскулинный тип	парни	55	31,7	3,18	0,01
	девушки	63	53,6		
Фемининный тип	парни	55	42,6	2,3	0,01
	девушки	63	51,55		
Андрогинный тип	парни	55	21,3	5,75	0,01
	девушки	63	56,55		

С помощью U-критерия Манна-Уитни получены достоверные различия по всем трем типам гендерной идентичности.

По итогам проведенного исследования сделаны выводы:

1. Большинство, 60% юношей-подростков относятся к маскулинному типу личности, транслируя при этом более доминантный решительный способ

действия. Они больше ориентированы на результат, отличаются целеустремленностью и напористостью.

2. Преобладающим в структуре личности девушек старшего подросткового возраста встречается фемининный тип. Однако, немногим меньше встречаются андрогинный и маскулинный типы, что свидетельствует о не до конца сформированной полоролевой идентичности девушек-подростков.

3. Анализ гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье, показал, что юноши старшего подросткового возраста в большинстве случаев представляют семьи традиционными, где все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские» и большую часть этих обязанностей выполняет жена. Это может быть следствием того, что они видят положительный пример своей семьи и стремятся к этому, или наоборот, оценивая недостатки, неудовлетворенность своей родительской семьи стремятся к идеалу, к лучшему.

4. Гендерные установки, касающиеся распределения ролей в семье у девушек старшего подросткового возраста отличаются следующими особенностями: подавляющее большинство исследуемых соотнесли свои гендерные установки относительно распределения ролей в семье, с эгалитарным типом семей, который отличается равноправным распределением семейных ролей без разделения их на «мужские» и «женские» со свойственной таким семьям взаимопомощью супругов в домашних делах. Сформировался образ идеальной для респондентов семьи: материально-обеспеченная детско-родительская система, в которой царят взаимные любовь, уважение, понимание; поддержка, уют, тепло, комфорт.

Список источников:

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и сексуализация детства // *Вопросы психологии*. 2003. № 5. - С.8-11.
2. Азарова Е.А. Педагогическая профилактика насилия над детьми в семье средствами православной культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Азарова Е.А. – Ростов-на-Дону. 2004. с.21-23
3. Бендас, Т.В. *Гендерная психология* / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. с.111-115
4. Берн, Ш. *Гендерная психология* / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Евро знак, 2008. с.11-15
5. Варга А.Я. *Системная семейная психотерапия*. СПб.: Речь, 2001.- с.88-92
6. Волков Б.С. *Психология подростка*. СПб: Питер, 2013 г. с. 44-47
7. Воронцов. Д.В. *Гендерная психология общения : монография* / Д.В. Воронцов. – Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2008. с.223-226
8. Демидов Д.Н. *Соотношение Я-идеальное и Я-реальное и проблемы подростков: дис. ... канд. психол. наук*. СПб., 2012. с. 13-15
9. Клецина И.С. *Психология гендерных отношений: теория и практика*. СПб.: Алатейя, 2004. с.117-123
10. Шнейдер, Л.Б. *Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики*. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2014. с.32-37

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования влияния семейных традиций на особенности межпоколенных отношений. Семейные традиции рассматриваются как механизм передачи наследия в многопоколенной семье.

Ключевые слова: межпоколенная связь, семейные традиции, многопоколенная семья.

Abstract: The article presents the results of a study of the influence of family traditions on the features of intergenerational relations. Family traditions are seen as a mechanism for the transfer of heritage in a multi-generational family

Key words: intergenerational communication, family traditions, multi-generational family

Семья занимает особое место в жизни человека. Она является пространством современной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей, связанных кровными и родственными связями. Это пространство представляет собой достаточно сложно устроенную структуру, состоящую из различного рода элементов (например, ролей, позиций, коалиций) и системы взаимоотношений между её членами [1].

Характер внутрисемейных отношений, опыт детско-родительских отношений и то, какие переживания ребенок испытывал в них, оказывают значительное влияние на формирование личности человека и наследование опыта предшествующего поколения, повторение различных моделей отношений. Для практической работы психолога становится важным понимание механизма, с помощью которого происходит передача межпоколенного наследия.

Проблематика межпоколенной связи и наследования рассматривается в различных направлениях западной и отечественной психологии (З.Фрейд, К.Г.Юнг, Э.Эриксон, Э.Фромм, Ф.Дольто, Н.Абрахам, И.Бузормени-Надь, Дж.Морено, Н.Абрахам, М.Терек, М.Боуэн, А.А.Шутценбергер, Л.Зонди, Э.Берн, Н.Пезешкиан, Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкис, А.И.Захаров, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, Т.А.Петрова, М.А.Сизова, Е.В.Куфтяк).

В рамках психоаналитического подхода наличие неосознаваемой связи между поколениями, которая представляет собой передачу предками и принятие потомками идей, образов, переживаний, чувств, З.Фрейд называет «коллективной душой» [4], а К.Г.Юнг «коллективным бессознательным» [7].

Идея межпоколенной передачи связана с понятиями «вытесненного конфликта» и «симбиоза поколений».

В трансгенерационном подходе Ф.Дольто выдвинула предположение о существовании прочной связи между бессознательным матери и бессознательным ребенка в пренатальный период его развития. Ребенок уже в этот период, по мнению автора, знает, угадывает и чувствует вещи, относящиеся к его семье на протяжении нескольких поколений [5, с. 53]. И.Бузормени-Надь объясняет психологический механизм межпоколенных повторений паттернов родительского отношения через скрытую лояльность семье, т.е. то, что получает человек от своих родителей, он обязан отдать своим детям [5].

В рамках системной семейной психотерапии М.Боуэн механизм передачи наследия объясняет через наличие триангуляций, т.е. коалиций представителей разных поколений. Комплекс неосознаваемых правил закрепляется в семейном мифе, который проявляется в определенных паттернах функционирования семьи [3].

Э.Г.Эйдемиллер и В.В.Юстицкис выявили, что передача патологии (в частности, неврозы) в семье от одного поколения к другому происходит через неосознаваемые иррациональные установки, которые наследуются потомками от представителей старшего поколения, и формируют личность, малоспособную к адаптации, страдающую пограничными нервно-психическими расстройствами [6, с. 252].

Кроме изучения деструктивного межпоколенного наследия, существуют исследования, которые выявляют конструктивные аспекты этого явления. Изучение представлений о своих прародителях является ресурсом совладающего поведения человека и способствует семейной целостности (Т.А.Петрова, М.А.Сизова, Е.В.Куфтяк).

Сапоровская М.В. выделяет структурные компоненты процесса усвоения потомками опыта предков:

- восприятие потомками опыта предков, которое включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому и не исчерпывается содержанием представлений;

- осмысление опыта предков направлено на раскрытие его смыслового содержания и проникновение в него. Осмысление опыта включает в себя все мыслительные процессы, которые позволяют раскрыть предметное содержание знания, полученное на основе опыта предков, в его многосторонних взаимосвязях;

- закрепление опыта предков предполагает его воспроизведение в опыте потомков, но в процессе воспроизведения происходит повторная проработка, осмысливание и нередко переосмысление опыта предков на

предмет его ценности и пользы для последующих поколений, живущих в другом историческом и социальном контексте;

– овладение осмысленным опытом предков предполагает его включение, интеграцию в непосредственный жизненный контекст потомков, в котором он (опыт предков) обретает иные качества, но сохраняет некоторые свои наиболее ценные и полезные элементы.

Таким образом, межпоколенное наследование может базироваться как на бессознательных механизмах, так и на осознаваемых процессах. Результат наследования (а именно принятие потомками опыта предков), выраженность и преобладание в нем конструктивной или деструктивной доминанты, по всей очевидности, зависит от того, какие механизмы и процессы лежат в основе межпоколенного наследования [2].

В данной статье представлены результаты исследования связи семейных традиций и особенностей межпоколенных отношений. Семейные традиции понимаются нами как совокупность обычаев и норм поведения, принятых в семье и передаваемых от старшего поколения младшему (Г.В. Година, Г.Н. Волков, Л.Д. Сулопарова и др.). Существует два вида семейных традиций – общие и уникальные. Общие семейные традиции – это традиции, встречающиеся в большинстве семей в том или ином виде, к ним относятся:

- празднование дней рождений и семейных праздников;
- домашние обязанности всех членов семьи, уборка, раскладывание вещей по местам»;
- совместные игры с детьми;
- семейный обед;
- семейный совет;
- традиции «кнута и пряника»;
- ритуалы приветствия и прощания;
- дни памяти умерших родных и близких;
- совместные прогулки, походы в театры, кино, на выставки, поездки в путешествия.

Уникальные семейные традиции – это события, которые существуют только на территории определенной семьи.

Необходимо отметить тот факт, что респондентами феномен «семейные традиции» часто воспринимался как синоним «семейные праздники», как событие, направленное на совместность и объединение семьи, хотя данный контекст нами не задавался.

Исследовательская часть работы проводилась в многопоколенных семьях, состоящих из трех или более поколений родственников, города Рыбинска в 2018-2019 годах. Выборку для проведения исследования составили мужчины (34,6%) и женщины (65,4%), относящиеся к трём поколениям – «дети» (34,6%), «родители» (34,6%) и «прародители» (30,8%). Всего в исследовании приняло

участие 26 человек. Возраст поколения «дети» варьировался от 18 до 30 лет, поколения «родители» – от 42 до 57 лет, поколения «прародители» – от 62 до 86 лет.

Методы исследования: анкетирование, неструктурированное интервью, метод незаконченных предложений, метод экспертных оценок, семантический дифференциал Ч. Осгуда, метод генограммы М.Боуэна, качественный анализ материала (в рамках идеографического подхода), методы статистической обработки.

Математическая обработка результатов включила в себя факторный анализ, сравнительный анализ по критерию Хи-квадрат Пирсона, корреляционный анализ Спирмена (непараметрический метод), однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), данные обрабатывались с помощью Statistica 10.0.

По результатам анкетирования, на основе экспертной оценки, было выделено 4 группы семейных традиций:

- *Государственные праздники* (Новый год, 23 февраля, 8 марта, 1 мая, 9 мая, 12 июня, Старый Новый год и др.);
- *Общие семейные традиции* (Дни Рождения, Дни свадьбы, Совместные обеды, Совместный отдых, Поездка в Москву, Путешествия, Собираться на выходные семьей, Ходить за грибами);
- *Церковные праздники* (Пасха, Именины, Крещение, Рождество, Радоница, Троица, Память о родственниках и др.);
- *Уникальные семейные традиции* (Ходить в театр 31 декабря, Печь пироги на праздники, Лепить пельмени на Новый год, Поход в баню, Открытие/закрытие летнего/зимнего сезона, Ночь в музее, Покупка первого арбуза 15 августа).

Для выявления отношения к семейным традициям, в ходе анкетирования, респондентам было предложено продолжить фразу «Семейные традиции – это...». Полученные ответы с помощью экспертного опроса объединились в следующие смысловые группы:

1. *Объединение семьи* - 34,6% (примеры ответов: «сближение семьи», «совместное времяпрепровождение», «целостность семьи» и др.).

2. *Качество отношений* - 26,9% (примеры ответов: «доверие», «понимание друг друга», «уважение» и др.).

3. *Связь поколений* - 38,5% (примеры ответов: «память о корнях», «опора в жизни», «то, что нужно передавать из поколения в поколение» и др.).

Несмотря на то, что распределение в группах получилось относительно равное, проведя качественный анализ (идеографический подход), мы выявили, что 45% представителей поколения «дети» считают семейные традиции объединением семьи, 57% – качеством отношений и 10% – связью поколений.

Ответы представителей поколения «родители» распределились следующим образом – 33% ответов относятся к объединению семьи, 29% – к качеству отношений и 40% – к связи поколений. А у поколения «прауродители» ответы распределились так: 22% респондентов считают семейные традиции объединением семьи, 14% респондентов считают, что это качество отношений, и для 50% это связь поколений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

- для поколения «дети» семейные традиции - это объединение и общение членов семьи,
- поколение «родители» считают семейные традиции инструментом объединения семьи, но уже более осознаны и понимают, что главной функцией семейных традиций является передача наследия;
- для поколения «прауродители» важной частью семейных традиций является трансгенерация.

Математическая обработка результатов показала, что отношение к семейным традициям у разных поколений не зависит от пола, возраста, социального статуса и образования.

Сравнение количества праздников, празднуемых респондентами в родительской семье и собственной, по поколениям дало следующие результаты:

– поколение «дети» - количество государственных праздников в родительской семье составляет 54%, а в собственной уменьшается до 42%, количество семейных праздников в родительской семье составляет 17%, а в родительской семье снижается до 14%, количество церковных праздников в родительской семье составляет 20%, в собственной уменьшается до 16%, а количество уникальных семейных традиций в родительской семье составляло 9%, а в собственной возросло до 27%;

– поколение «родители» - количество государственных праздников в родительской семье составляло 60%, а в собственной снизилось до 44%, в то время, как количество семейных праздников – возросло с 12% до 13%, церковных праздников – с 18% до 22%, и уникальных семейных традиций – с 10% до 21%;

– поколение «прауродители» - количество государственных праздников в собственной семье уменьшилось, с 69% в родительской семье, до 46%, а возросли количество семейных праздников с 9% до 14%, церковных праздников с 15% до 23%, и уникальных семейных традиций с 7% до 17%, в собственной семье, по сравнению с родительской.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что количество празднования государственных, семейных и церковных праздников снижается, при этом, во всех поколениях *возрастает направленность на уникальные семейные традиции.*

Нами были выявлены факторы, значимо влияющие на формирование отношения к семейным традициям у разных поколений (методы исследования и обработки данных: методика семантического дифференциала Ч.Осгуда, факторный анализ). У поколения «дети» было выявлено 3 фактора:

1. Фактор «А» – *предписания* – это выполнение правил, которые были установлены в семье ранее. Можно предположить, что данный фактор образовался в связи с тем, что для поколения «дети» семейные традиции – это правила, которые нужно выполнять. Данный фактор был уже подтвержден в ряде исследований (А. Н. Антонова, 1996; В. Б. Власовой, 1980; Ю. В. Бромлей, 1988), где говорилось о том, что семейная традиция определяется, как нормированная, развивающаяся познавательная деятельность семьи.

2. Фактор «В» – *включенность* - это причастность к семье. Семейные традиции у поколения «дети» предполагают участие, включение в ту или иную деятельность.

3. Фактор «С» – *общение* - это общение, сближение и объединение семьи, взаимодействие членов семьи, совместное времяпрепровождение.

Полученные нами результаты говорят о том, что для поколения «дети» семейные традиции воспринимаются как предписания, т.е. правила установленные в семье, в свою очередь они предполагают включенность детей в какую-либо деятельность, участие в мероприятиях семьи, важным фактором становится общение членов семьи.

У поколения «родители» было выявлено 4 фактора значимо влияющих на формирование отношения к семейным традициям:

1. Фактор «А» – *сила и уверенность*. Уверенность состоит в отсутствии сомнений, убежденности в своих силах. Уверенность может проявляться как к себе, так и по отношению к другим. Так, можно сказать, что для поколения «родители» семейные традиции - это отсутствие сомнений к членам своей семьи.

2. Фактор «В» – *обаятельность* – это умение так выражать свои мысли и чувства, чтобы они стали «родными» для всех членов семьи. Это признаки дружеских отношений, человек выглядит близким, с ним есть ощущение безопасности.

3. Фактор «С» – *активность* – это взаимодействие с членами семьи, характеризующиеся инициативностью.

4. Фактор «D» – *надежность* – это способность сохранять информацию на протяжении какого-то времени.

Полученные нами результаты говорят том, что для поколения «родители» семейные традиции – это уверенность в своей семье, активное взаимодействие членов семьи, теплые внутрисемейные отношения, возможность открыто выражать свои чувства и способность сохранять их во времени.

У поколения «прародители» также было выявлено 4 фактора, значимо влияющих на формирование отношения к семейным традициям:

1. Фактор «А» – *позитивная активность*, которая заключается во взаимодействии членов семьи, включает в себя передачу знаний, умений, навыков.

2. Фактор «В» – *говорящая история рода*. Данный фактор говорит о том, что поколение «прародители» активно внедряют то, что было привнесено в семью ранее, это память о своих корнях, опора.

3. Фактор «С» – *привлекательность*. Семейные традиции для поколения «прародители» имеют привлекательный, манящий к себе характер.

4. Фактор «D» – *уверенность* (у веры в значимость). Фактор уверенность рассматривается, как «знающий» зачем нужны семейные традиции, их смысл, функции.

Полученные нами результаты говорят том, что для поколения «прародители» семейные традиции несут функцию говорящей истории рода, где можно говорить о своих корнях, о правилах взаимодействия в семье, вовлекать своих детей и внуков в совместность, где семейные события становятся привлекательными. Прародители знают, зачем это нужно семье, поэтому активно передают свое знание другим поколениям.

Исследование связей внутри многопоколенной семьи с помощью генограммы М.Боуэна (характер связи: дружба, сверхтесные отношения, конфликт, одновременно сверхблизкие и конфликтные отношения, дистанционные отношения, разрыв отношений), анализ качества отношений между членами семьи позволил провести корреляционный анализ Спирмена (непараметрический метод) по выявлению связи между семейными традициями и особенностями межпоколенных отношений.

В результате обработки была выделена всего одна значимая связь (0,64) – между церковными праздниками и дружескими, теплыми отношениями между членами семьи. Таким образом, мы можем говорить о том, *наличие в многопоколенной семье церковных праздников как семейной традиции, способствует объединению семьи и улучшению качества отношений внутри семьи.*

При качественном анализе (идеографический подход) данных о том, кто является носителем семейных традиций, получены следующие результаты:

- *церковные праздники* - «дети» (5,5%), «родители» (55,5%), «прародители» (39%);
- *государственные праздники* - «дети» (2%), «родители» (51,9%), «прародители» (46,1%);

– *семейные праздники* - «дети» (4%), «родители» (67,4%), «прародители» (28,6%);

– *уникальные семейные традиции* - «дети» (15,4%), «родители» (61,6%), «прародители» (23%).

Отметим, что поколение «прародители» несут нагрузку сразу двух поколений: прародителей для внуков и родителей для своих детей.

Таким образом, семейные традиции являются одним из механизмов передачи межпоколенного наследия. Основными носителями традиций являются родители. В современных многопоколенных семьях существует тенденция на создание уникальных семейных традиций. При этом, объединению семьи и улучшению качества внутрисемейных отношений способствует традиция отмечания церковных праздников в многопоколенной семье.

Список источников:

1. *Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.*
2. *Сапоровская М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 1(9). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.02.2022). 0421000116/0004.*
3. *Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / ред. А.Я. Варга. М.: Когито-Центр, 2005. 496 с.*
4. *Фрейд З. Тотем и табу // «Я» и «Оно»: Труды разных лет: пер. с нем. Тбилиси: Мерани, 1991. Книга 1. С. 193–350.*
5. *Шутценбергер А.А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы: пер. с нем. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. 256 с.*
6. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. Спб.: Питер, 2001. 656 с.*
7. *Юнг К.Г. Архетип и символ: пер. с нем. М.: Ренессанс, 1991. 304 с.*

Принцовский Д. А., Асютина О. Н.

**АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ИНСТИТУТА СЕМЬИ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА.**

Аннотация: Понимание сути поставленных проблем – это один из основополагающих этапов на пути ее решения. В данной статье рассматриваются проблемы института семьи через призму гендерного подхода. Гендерный подход же выступает как один из способов решения проблемных точек и способ создания эффективных программ для развития института семьи.

Ключевые слова: семья, гендер, гендерные роли.

Abstract: Understanding the essence of the problems posed is one of the fundamental stages on the way to solving it. This article discusses the problems of the institution of the family through the prism of a gender approach. The gender approach also acts as one of the ways to solve problem points and a way to create effective programs for the development of the institution of the family.

Key words: family, gender, gender roles

Семья является одним из ключевых социальных институтов, выполняя широкий спектр функций, направленных на подготовку человека к общественной жизни. К основополагающим функциям семьи традиционно принято относить репродуктивную, воспитательную, рекреационную функции. Также одной из важнейших функций семьи является создание полноценного субъекта социальных отношений, т.к. семья определяет дальнейшее функционирование не только в межличностных взаимоотношениях, но и в экономических и духовных. Исходя из вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что состояние общества напрямую зависит от состояния института семьи и наоборот и это лишь подчеркивает актуальность данной тематики.

Институт семьи находится в постоянной динамике и в настоящее время научное сообщество все чаще говорит о его трансформации, однако, мнения исследователей в этом вопросе неоднородны. Существуют две точки зрения на изменения, происходящие в институте семьи, которые в свою очередь определяют методологический подход к решению определенных задач и проблем, связанных с конкретным социальным институтом.

На данном этапе мнения представителей научного сообщества сводится к двум позициям:

- 1) Идет естественный процесс трансформации семьи под влиянием социокультурной модернизации;
- 2) Происходит кризис института семьи, его деградация.

В данной статье трансформация института семьи будет рассматриваться как естественный процесс. Эта позиция включает в себя множество

методологических подходов в исследованиях института семьи. Одним из таких подходов является гендерный подход.

Термин «гендерный подход» возник в социологии в 1970-е гг. Он сформировался как оппозиция исследованиям отношений между полами. основополагающей отличительной чертой стало введение нового понятия – гендер в дополнение к полам. Существует широкий спектр интерпретаций гендерного подхода в социологии. Одним из самых распространенных является следующий: гендерный подход – это анализ отношений власти, организованных на основании культурно-символического определения пола. Культурно-символическое определение пола (гендера) – это комплексная характеристика статуса, которая возникает на пересечении множества признаков индивида или группы. Сам гендер конструируется посредством социализации, принятых общественных норм, ролей и стереотипов. [1]

В России гендерные исследования сформировались в качестве отдельной области в начале 90-х годов. Это связано с изменениями в сфере политической жизни, так как в научной парадигме, принятой в СССР, говорилось о решении женского вопроса, под которым понималось место женщины в обществе и ее положение относительно мужчин, однако уже в ноябре 1990 года в Москве прошла первая международная конференция по гендерным исследованиям, организованная ЮНЕСКО и именно на ней одной из основных тем являлся женский вопрос. Так как это была первая конференция по данной тематике и на этом этапе гендерные исследования в России находились в зарождающемся состоянии, то преимущественно на ней выступали западные ученые, но эта конференция обратила внимание на проблематику гендера и постепенно гендерные исследования полностью интегрировались в отечественную методологию научного сообщества. [5]

Введение понятия «гендер» в гуманитарные науки позволило создать новую область исследований – гендерные отношения. Гендерные отношения позволили взглянуть на привычные проблемы без поляризации на «мужское» и «женское», пропала закреплённая связь между биологическим полом и достижениями в социальной реальности. Гендерный подход практически полностью отрицает биологический детерминизм. Все это позволяет иначе взглянуть на состояние института семьи, предлагает новые меры по преодолению проблем и стратегии минимизации социальных последствий при решении проблем. [6]

Современный процесс трансформации института семьи говорит нам о необходимости применения новых подходов и методов в решении задач. Так как институт семьи передает информацию следующим поколениям, а значит и представление о мужественности и женственности, гендерных нормах, стереотипах, ролевых статусах мужчины и женщины исходит прежде всего из этого первичного института социализации, то гендерные исследования,

направленные на изучение и решение семейных проблем дают новый взгляд на привычные проблемы.

В настоящее время наблюдаются следующие изменения в брачно-семейных отношениях, острее всего на которые реагирует прежде всего молодежь: появление новых нетрадиционных форм семейных отношений, переход привычных гендерных ролей из поля «мужских» и «женских» в поле гендерно нейтральных, рост разводов, рост неудовлетворенности молодежи в брачных отношениях и др. [2]

Рассматривая современный институт семьи с точки зрения гендерных ролей мы наблюдаем динамику в изменениях гендерных отношений. Особо остро это проявляется на примере женщин – создаются новые поведенческие образцы, женщины начинают проявлять более высокую социальную мобильность в плане гендерного конструирования, чем мужчины. Женщины активно осваивают новые профессии, которые ранее были лишь «мужскими», формируются новые виды семейного устройства. Однако мужчины не отстают в проявлении мобильности, но происходит это несколько медленнее. В результате этих изменений снижается уровень мужского доминирования, снижается экономическая зависимость женщин, распределение домашних обязанностей происходит на договорном уровне. Все вышеперечисленные аспекты лишь подчеркивают актуальность гендерных исследований.

Гендерный подход в исследованиях нашел широкое применение в социологии и психологии. Существует множество исследований о положении конкретного гендера в обществе, динамике развития гендера, а также специфических гендерных особенностях современного общества и их влияния на процессы внутри общества. Для примера ознакомимся с некоторыми гендерными исследованиями. В исследовании Балабановой Е. С. изучалось распределение домашнего труда между мужчиной и женщиной, связь количества домашней работы с количеством детей и др. Общее количество опрошенных составило 878 человек, в том числе 446 женщин (51%) и 432 мужчины (49%). Выборка репрезентирует население Нижнего Новгорода указанных возрастов по полу и возрасту. По итогам исследования выяснилось, что совокупная трудовая неделя типичной замужней женщины на 5 часов длиннее, чем у мужчины, наличие несовершеннолетних детей – фактор резко повышающий объем занятости женщин по дому, но на мужчин количество детей никак не влияет. Наблюдается отрицательная корреляция между объемом оплачиваемой и домашней занятости женщин, у мужчин же корреляция между объемом оплачиваемой и домашней занятости отсутствует. Что касается лидеров объема домашнего труда, им являются неработающие женщины, однако в ситуации безработных мужчин подобное не происходит, объем их рабочей недели увеличивается лишь на 4 часа по сравнению с работающими мужчинами. Удовлетворенность распределением домашних обязанностей респондентов

тоже сильно разница, таким образом, совсем не устраивает распределение обязанностей 18%, однако мужчин не устраивает всего 7%. Все это говорит о сильной разнице между положением мужчины и женщины в современной семье. Все вышеперечисленное имеет высокий конфликтный потенциал, поэтому необходимо принимать меры по сглаживанию причин возможного конфликта. [3]

Многие ученые прибегают к исследованиям семьи с точки зрения гендерного подхода, например, Ш. Берн в своем труде «Гендерная психология» исследовал формирование гендерных ролей, гендерные стереотипы, И.С. Кон исследовал маскулинность и взаимоотношения отцов и сыновей на этой основе, Д. Воронцов изучал коммуникацию в перспективе гендерного взаимодействия. Эти работы, как и труды других исследователей (О.И. Ключко, И.С. Клецина, Л.Н. Ожигова, Л.Э. Семенова и др.) способствовали распространению гендерного подхода в академическом сообществе. За 30 лет развития гендерных исследований, этот метод прочно зашел в методологическую базу научного сообщества.

На данном этапе развитие гендерного подхода набирает обороты, с каждым годом пишется все больше статей и проводится больше исследований по данной тематике. Это обуславливается спецификой происходящих процессов, особенно в контексте тематики семьи. Современные проблемы института семьи все чаще обуславливаются гендерным подходом, что говорит нам о необходимости развития этого направления.

Список источников:

1. *Антология гендерных исследований: сб. пер. / сост. и коммент. Е.И. Гаповой, А.Р. Усмановой. Минск, 2000.*
2. *Асютина О.Н., Сырямкина Е.Г. Социально ориентированные НКО как ресурс, направленный на укрепление семейных ценностей у молодежи // Инноватика-2018: сб. материалов XIV Международной школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (26–27 апреля 2018 г.). – С. 466-469*
3. *Балабанова, Е.С. Домашний труд как символ гендера и власти / Е.С. Балабанова // Социологические исследования. – 2005. – №6. – С. 109-120.*
4. *Клецина Ирина Сергеевна Гендерный подход в психологических исследованиях современных семейных отношений // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. №4. (4)*
5. *Курамшев А. В. Гендерные исследования в современной России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2001. №1.*
6. *Шаламова Ольга Александровна Гендерный подход в социологии: теоретический анализ и модели исследования // Теория и практика общественного развития. 2009. №3-4.*

ПРЕВЕНЦИЯ РАДИКАЛИЗАЦИИ ИЛИ РЕАБИЛИТАЦИЯ? ПОДРОСТОК, СЕМЬЯ, ПСИХОЛОГ В СОВРЕМЕННОМ ONLINE И OFFLINE МИРЕ

Аннотация: Работа современного психолога предполагает высокую степень включенности в процессы, происходящие в обществе. Но как реагировать на динамичность подросткового мира, который ежедневно трансформируется, включая в «онлайновую» реальность новейшие «фишки» виртуального мира. Консультации подростков в прошедшем году превратились в соревнование на осведомленность психолога и ребенка о новейших радикальных увлечениях, «заморочках» и «приколах».

Ключевые слова: подросток, семья, психолог, превенция, радикализация, реабилитация, интернет, информационное пространство.

Annotation: The work of a modern psychologist today involves a high degree of involvement in the processes taking place in society. But how to react to the dynamism of the teenage world, which is being transformed daily, including the latest "chips" of the virtual world into "online" reality. Consultations of adolescents last year turned into a competition for the awareness of a psychologist and a child about the latest radical hobbies, "troubles" and "jokes."

Key words: teenager, family, psychologist, prevention, radicalization, rehabilitation, Internet, information space.

Можно снова и снова говорить о том, что наш мир нестабильный, неясный, полимерный и мультиреалистичный, но ничего не делать, чтобы попытаться проникнуть в него. Может быть нам уже стоит отказаться от стереотипов, которые тормозят развитие общества? Оно переходит в качественно иное существование через интенсификацию информационного и социального взаимодействия. Что будет эффективным для анализа возможных сценариев, решения проблемы построения коммуникации между представителями разных поколений, культур, социальных групп? Необходим перенос акцента деятельности на согласование у молодежи разновекторных интересов, обеспечивая инклюзивность коммуникации и более полную репрезентацию молодежных групп в социуме.

«Описать человеческие общности только посредством социальных признаков нельзя, т. к. социальное и психическое неразрывно связаны. В стабильные периоды они мирно сосуществуют. Но социальные бедствия и катастрофы потрясают мышление, и возникают большие общности с «измененным сознанием». Картина мира этих людей сдвигается к иррациональному, поведение становится неопределенным или непредсказуемым [2]. Удивительно то, что все популярнее становятся труды

ученых прошлого и позапрошлого столетий. Ю.А. Александровский пишет о социальных потрясениях: «Немецкий психиатр и философ Карл Ясперс проанализировал изменения психического состояния населения Германии после её поражения в Первой мировой войне. Он сопоставил их с психическими явлениями в беспокойные времена среди населения других стран – после эпидемии чумы в XIV веке в Европе, во время Великой французской революции, а также после революции 1917 года в России. Ясперс пришёл к заключению, что наблюдаемые в такие периоды глубокие эмоциональные потрясения касаются всех. Они “воздействуют на людей совершенно иначе, чем потрясения сугубо личного свойства”. В первую очередь происходит “девальвация ценности человеческой жизни. Это выражается в равнодушии к смерти, снижении чувства опасности в угрожающих ситуациях, готовности жертвовать жизнью без всяких идеалов”» [1].

За 2019 г. на консультацию по разным вопросам ко мне как к психологу обратились 24 подростка 12-16 лет, у 16 из них наблюдалось ярко выраженное «равнодушие к смерти, снижение чувства опасности в угрожающих ситуациях, готовность жертвовать жизнью без всяких идеалов» и больше того, повышенный интерес к смерти и способам ухода из жизни.

«На сегодняшний день подростки и молодежь являются наиболее уязвимой социальной группой для воздействия различного рода радикальных идеологий, способствующих их вовлечению в экстремистскую деятельность. Спектр угроз постоянно расширяется и видоизменяется: на смену вербовщикам ИГИЛ пришли суицидальные сообщества, следом за ними – мизантропия, АУЕ, Колумбайн, квазирелигиозные сообщества и др. Тотальная вовлеченность подростков и молодежи в общение через социальные сети и слабое знание ими элементарных правил безопасного поведения в виртуальном пространстве делают их легкой добычей для радикальных идеологий, интернет-вербовщиков и других злоумышленников» [4].

Еще одно давно известное бедствие с новым названием «кибербуллинг». По результатам исследования «Подростки за компьютером: вопросы защиты личной информации, общения в социальных сетях и кибербуллинга», 87 % юных интернет-пользователей стали свидетелями кибербуллинга, или запугивания и травли в сети.

«Тюменский регион отличается стабильностью и благополучием в сфере межэтнических отношений, не смотря на сложный состав населения. Согласно результатам переписи 2010 г. в регионе проживают представители более 143 этносов и этнических групп. Длительное их проживание на территории области, их активное взаимодействие привело к тому, что многие тюменцы, предпочитая образ жизни «своего», с большим уважением относятся к культуре «других». Тем и обоснована стабильная ситуация» [3].

Исследования в рамках муниципальной программы «Основные направления деятельности по реализации государственной политики в сферах национальных, государственно-конфессиональных, общественно-политических отношений и профилактике экстремистских проявлений в Тюменском муниципальном районе» на 2017–2019 гг. показали, что доля граждан, положительно оценивающих состояние межнациональных, межконфессиональных отношений и общественно-политическую стабильность в районе к 2019 г. составляет 92,5 %.

Ситуация нестабильна, и она меняется. Ощущается влияние процессов глобализации, радикальных групп из социальных сетей и внутрироссийская миграция из республик Северного Кавказа и Средней Азии. Так, печально прославившие Тюменский госуниверситет Толик Джихади-Землянка (палач ИГИЛ) и другой выпускник, с которым приходил работать как психологу Турал (осужденный по статье об экстремисткой деятельности), дают повод к превентивным акциям со стороны государственных органов, общественности, специалистов, педагогов, психологов.

Очевидно также резкое снижение возраста, попавших в радикальные сети. В последние три года, это не только молодые люди 18-26 лет, но и подростки 12-16 лет. У психологов, работающих с подростками и молодежью, попавшими в сети радикальных групп (религиозных экстремистских, суицидальных) постоянно встает вопрос о современных способах общения с подростками и методах превенции атак этих радикальных групп.

Недостаток эффективных превентивных методик и главное возможности заниматься практикующему психологу (и даже школьному) расширенными практиками в образовательных учреждениях, с семьями дают о себе знать ежедневно. Роль семьи и доверительного взаимодействия между ее членами в такой ситуации особенно возрастает. Кроме «онлайна» для не сформировавшего свой культурный багаж подростка опасными может быть и «офлайн» информирование. Пример из практики, произошедшей в 2019 г.

В школе на уроке о религиях мира на обществознании православная девочка из семьи воспитательницы и водителя узнала впервые об исламе. Ей были не известны даже основы религии своих предков. Что рассказал удивительного и завораживающего педагог на уроке? Но после него минимум одна ученица решила изменить свою жизнь. Девушка нашла сайты по изучению традиций ислама, новых друзей и жениха. Тщательно скрывая от родителей также через Интернет приняла новую веру. Одноклассницы уже ходили на свидания, только Алена сидела дома и боролась с лишним весом. Отец стал больше работать и уезжал в рейсы на недели, чтобы накопить на педколледж. В детстве именно с отцом у девочки были искренние доверительные отношения, теперь и его часто не было рядом.

В социальной группе нашлись и понимающие подруги, и жених, который щедро дарил комплименты и клялся в вечной любви. Однажды Алена пропала. Появилась через сутки в хиджабе уже с женихом, «со стеклянными зглазами», как сказала мама. На вопросы не отвечала, за дочь говорил молодой парень. Он потребовал документы Алены и деньги, которые родители уже заплатили за обучение. Только спокойствие родителей убедило жениха оставить на одну ночь девушку дома, чтобы подготовиться в новой жизни.

«Семья Алены двое суток провела в дороге. Теперь они далеко от дома, но в безопасности. Специалисты оказывают им помощь. Алена начала рассказывать свою историю после долгих дней молчания (сказалось воздействие на психику, которое нейтрализовать удалось только нескольким разным специалистам). Атаки на всех, кто был в контактах в Instagram у Алены, на телефоны родителей, родственников с угрозами, просьбами и мольбами вернуть невесту со стороны парня и его помощников продолжались до тех пор, пока не вмешались правоохранительные органы» [5].

Сегодня девушка находится на реабилитации у квалифицированных специалистов: врачей, психологов. Состояние улучшилось, но прогнозы делать пока рано. Твердая уверенность девушки в компетенции источников получения информации, серьезное психологическое воздействие, оказанное на нее, могут преподнести в ходе лечения и реабилитационных процедур непредсказуемые сюрпризы.

Как сложится у девушки жизнь, найдет ли она друзей и настоящую любовь? Или снова попадет в сети хорошо организованной группы, играющей на чувствах одиноких школьников? Как сегодня родителям контролировать несовершеннолетних детей? В чем доверять и ограничивать ли их свободу?

В последние годы подобные истории не редкость в России. В 2019 г. только в моей практике таких случаев четыре!

Из 100% обратившихся за психологической консультацией семей около 48% находились в состоянии развода. Именно в таких семьях у подростков наблюдалась агрессивность, самоповреждения, вовлеченность в различные группы и «офлайн» (во дворе, в местах массовых «тусовок», клубах) и «онлайн» (в группах социальных сетей, игровых сообществах, информационных сайтах). Все перечисленные группы имели радикальную направленность! За семейными проблемами детские страхи, тревоги, беды оказываются просто незамеченными.

Еще один пример, и снова он на религиозную тему. Православная современная семья Александра и Светланы, две дочери Лена 4 года и Диана 2 года. Александр работал вахтовым методом на Севере, Светлана воспитывала дочерей. Молодые жили сначала на съемной квартире, затем переехали к матери Александра и его младшей сестре. Жизнь со свекровью вскрыла проблемы в молодой семье: Светлана любит развлекаться, оставляя дочерей одних. Сын признался матери, что такое было и раньше. Однажды невестка ушла и не вернулась. Через неделю вернулся с вахты Саша. Через мать Светланы и

знакомых ее нашли в мусульманской семье. Когда недовольную Светлану вернули домой, она призналась, что желает принять ислам. В следующий отъезд мужа Светлана снова без предупреждения ушла, но в этот раз с младшей девочкой. Через несколько дней она по телефону сообщила, что старшую дочь оставляет с семьей Александра, младшая будет жить с ней и ее новым мужем Рустамом. Пока сын был на вахте, мать Александра с его сестрой водили Лену в детский сад. Однажды Светлана забрала из сада и старшую дочь. Из редких видео-звонков Александр узнал, что к тому времени 5-тилетняя и 3-хлетняя девочки носят темные длинные платья и хиджабы даже дома, мама совершает намаз 5 раз в день, на работу не ходит, в сад их тоже не водит. «Нам все время хочется кушать и сладкого. Рустам нас заставляет молиться вместе с ними, но мы не умеем, и нас ругают. Папа заведи нас скорей». Редкие звонки старшей дочери быстро прекратились, сменила телефон и жена. Попытки найти новую семью Светланы и Рустама не увенчались успехом. В мечетях Тюмени таких прихожан не оказалось. Родные Светланы знают лишь, что парень недавно приехал в город, этническую принадлежность точно установить тоже не удалось. По заявлению Александра возбуждено дело об ограничении родительских прав Светланы в связи с нарушением прав несовершеннолетних детей. Органы правопорядка обнаружили следы Светланы в другом городе. Следствие и поиск детей продолжается. С помощью Духовного управления мусульман в том числе. Работать в таких случаях приходится сразу нескольким организациям и специалистам. Психологами в ситуации отсутствия детей оказывается помощь родителям.

Вопросы, которые встают в первую очередь: какие права есть у несовершеннолетних детей при разводе родителей и перемене их вероисповедания? Как законы Российской Федерации защищают ребенка от агрессивного вовлечения в религиозную культуру? В какой религиозной культурной традиции стоит воспитывать детей семьям с разным вероисповеданием? Ну и, наконец, что делать детям дошкольникам, если новый «папа» ограничивает их общение с внешним миром, родным отцом и агрессивно навязывает свои убеждения? Что делать?

Повышать информированность подростков через доступные для их понимания информационные площадки (сайты, онлайн-игры, группы в соцсетях и мессенджерах) об опасностях и способах их избежать, возможности поддержки и местах, где их точно выслушают, поймут, помогут без лишних нотаций.

Повышать информированность взрослых на доступных для них платформах и доступным языком о том, что происходит в неведомом им подростковом мире, новых тенденциях, словечках, увлечениях и возможностях помощи и взрослым (родителям, педагогам, близким) и детям.

Список источников:

1. Aleksandrovsky Yu.A. *Social disasters and mental health* // *SOCIS*. 2010. No. 4.
2. Kara-Murza S. *About people and crises generated by a catastrophe. The site of the association of independent experts "Center for the Study of Crisis Society" November 19, 2014* // <http://old.centero.ru/opinions/o-lyudyakh-i-krizisakh-porozhdennykh-katastrofoj>)

3. *Khairullina N.G., Vorobiev E.M. Interethnic relations in the Tyumen region: the dynamics and trends. Tyumen, 2014.*
4. *Пушкаревич О. Превенция радикализации и кросскультурных конфликтов в молодежной среде //Научные труды КубГТУ, №4, 2019 г.*
5. *Пушкаревич О. Что таит свобода и одиночество девушек? / ТюмГУ. Антитеррор. 09.10.2019 //<https://antiterror.utmn.ru/materialy/798261/>*

ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕННОЙ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена проблеме роли развития чувства ритма в музыкально-ритмической деятельности у детей с нарушенным слухом, на музыкальных занятиях в инклюзивном ДОО. На основе проведенного исследования, нами были выделены уровни способностей и разработан проект по развитию чувства ритма в музыкально-ритмической деятельности для детей с нарушением слуха в инклюзивном ДОО.

Ключевые слова: Чувство ритма, музыкально – ритмическая деятельность, музыкальное воспитание, музыкальные способности, дети с нарушением слуха.

Abstract: The article is devoted to the problem of the development of feelings in the rhythm of musical rhythmic activity in children with impaired hearing, in music lessons in an inclusive DОО. Based on the studies, methods were developed for the development and development of a sense of rhythm in musical rhythmic activity for children with hearing impairment in an inclusive DОО.

Key words: Sense of rhythm, musical rhythmic activity, musical education, musical ability, children with hearing impairment.

Актуальность рассматриваемой проблемы связана с запросами педагогической практики в дошкольных образовательных организациях. Музыкальные руководители, дефектологи, воспитатели, а так же родители, недостаточно осведомлены и компетентны в вопросах музыкального воспитания детей с нарушенной слуховой функцией. Это связано с тем, что в настоящее время нет специально разработанных методик, программ и образовательных маршрутов в области музыкального воспитания, для детей с нарушенным слухом в условиях инклюзивного образования в ДОО.

Проблема исследования обусловлена, особенностями музыкальных способностей у детей с нарушенным слухом, следовательно в педагогической практике дошкольных образовательных организаций инклюзивного типа, этому уделяется не совсем должное внимание, то есть все музыкальные занятия в ДОО должны строиться с учетом индивидуальных особенностей развития детей с нарушенной слуховой функцией.

Так же, стоит отметить, что родители или законные представители детей с нарушением слуха недостаточно осведомлены, а педагоги компетентны в вопросах музыкального развития и коррекции детей с нарушенным слухом в условиях инклюзивного образования в ДОО, поэтому педагоги нуждаются в

методическом сопровождении, а родители или законные представители в рекомендациях и примерных занятиях [1].

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальное изучение процесса развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования в ДОО.

Объект: развитие чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности как основных способностей в структуре музыкальности у детей дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования в ДОО.

Предмет: особенности индивидуального подхода в условиях инклюзивного образования ДОО к развитию чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме исследования [2].

2. Изучить особенности чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности, как основной способности в структуре музыкальных способностей детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

3. Изучить музыкальное развитие и воспитание детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного ДОО.

4. Подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности, детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

5. Провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня развития чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности у детей с нарушением слуха в инклюзивном ДОО и провести качественный и количественный анализ полученных результатов и сделать вывод о степени сформированности чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности, детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

6. Разработать проект по развитию чувства ритма в музыкально-ритмической деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Методы исследования: анализ теоретической и научно-методологической литературы по проблеме исследования, анализ результатов диагностики, статистический метод, беседа, наблюдение.

Теоретическая значимость: выражается в углублении знаний по проблеме роли развития чувства ритма в музыкально-ритмической деятельности у детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного ДОО.

Практическая значимость: заключается в отборе диагностических методик для исследования, выделении показателей чувства ритма и

ритмического слуха, а так же уровней развития музыкально-ритмической деятельности у детей с нарушением слуха, разработке проекта, способствующему развитию чувства ритма и музыкального слуха в процессе музыкально – ритмической деятельности детей с нарушением слуха в инклюзивном ДОО.

Теоретический этап исследования

В ходе анализа научно-методической литературы мы изучили: структуру музыкальных способностей, музыкально-ритмическую деятельность и её виды, особенности музыкального восприятия в музыкально-ритмической деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха, классификацию слуховых нарушений, а так же музыкальное воспитание и развитие в условиях инклюзивного ДОО.

Выявили, что на музыкальных занятиях в инклюзивном ДОО решаются коррекционные задачи с использованием комплекса форм и видов музыкальной деятельности. Этот комплекс включает в себя такие виды музыкальной деятельности как - слушание и исполнительство, которое включает пение, музыкально–ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах.

Констатирующий этап исследования

На этом этапе, нами использовалась и была проведена модифицированная диагностика О.П. Радыновой для исследования уровня развития ритмического слуха, а для исследования уровня развития ритмического слуха модифицированная диагностика К.В. Тарасовой [3]. Методики были направлены на выявление динамики и длительности в рамках чувства ритма у детей дошкольного возраста с нарушением слуха, следовательно мы в свою очередь определили: уровня развития чувства музыкального ритма и уровень развития звуковысотного слуха.

Констатирующий этап исследования проходил в октябре 2019 г. на базе МАДОУ «Детский сад № 396», г. Перми. В обследовании приняли участие 10 детей с нарушенной слуховой функцией в возрасте от 4 до 7 лет.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, позволил нам выделить следующие уровни:

Уровень развития музыкально-ритмической деятельности: высокий у 7-ми детей, средний у 3-х детей. Все 10 детей осознано понимают эмоциональный настрой музыки.

Уровень развития чувства ритма и ритмического слуха: высокий у 4-х детей, средний у 4-х детей. У 2-х детей низкий уровень развития чувства ритма и ритмического слуха.

С целью выявления заинтересованности в инклюзивном образовании в ДОО, среди педагогов нами была разработана анкета и проведено

анкетирование (в анкетировании принимало участие 10 педагогов МАДОУ «Детский сад № 396», г. Перми).

Результаты:

8 педагогов показали высокий уровень (66,7%) – педагоги заинтересованы в организации и проведении занятий (НОД) в условиях инклюзивного пространства, находят инклюзивное образование важным аспектом для совместного развития и обучения типично развивающихся и детей с ОВЗ;

3 педагога показали средний уровень (25%) – педагог относится к идее проведения занятий (НОД) в условиях инклюзии «не плохо», в совместном обучении и развитии типично развивающихся и детей с ОВЗ видит и плюсы и минусы;

1 педагог показал низкий уровень (8,3%) – педагог не заинтересован в организации и проведении занятий (НОД) в условиях инклюзии, либо видит только минусы в совместном обучении и развитии типично развивающихся и детей с ОВЗ, или эта проблема для него не актуальна, так как в группе ДОО не имеется детей с ОВЗ.

Полученные нами в результате диагностики данные, явились основанием для разработки проекта коррекционной работы по развитию чувства ритма в процессе музыкально-ритмической деятельности, для детей с нарушением слуха [5].

Формирующий этап исследования

Полученные нами в результате диагностики данные, явились основанием для:

- разработки проекта коррекционной работы по развитию чувства ритма в процессе музыкально-ритмической деятельности, для детей с нарушением слуха.

- для проведения музыкальных занятий с учетом индивидуальных особенностей для детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного ДОО.

- для повышения профессиональной компетенции педагогов образовательного учреждения и родителей воспитанников в области музыкального воспитания детей с нарушенным слухом.

Название проекта: «Развитие чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности у детей с нарушением слуха посредством музыкально-ритмических занятий».

Цель проекта - развитие чувства ритма музыкально-ритмической деятельности в процессе музыкально-ритмических занятий у детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Задачи:

1. Подобрать репертуар для музыкальных занятий по развитию чувства ритма для детей с нарушением слуха, с учетом их индивидуальных особенностей.

2. Формировать предпосылки и элементарные музыкально-творческие проявления, способности выражения своего «я» в музыкально-ритмической деятельности;

3. Развивать ритмический слух средствами музыкально-ритмической деятельности.

4. Совершенствовать профессиональную компетентность педагогов образовательного учреждения в области музыкального воспитания детей с нарушенным слухом.

5. Повысить компетентность родителей или законных представителей в области семейного, музыкального воспитания детей.

Участники: Дети дошкольного возраста с нарушением слуха, музыкальный руководитель, дефектолог, воспитатель в инклюзивной группе ДОО.

Продолжительность проекта: Долгосрочный (6 месяцев).

Форма занятий: работа с детьми проводится на фронтальных музыкальных занятиях.

Этапы реализации проекта:

I. Организационный - изучение уровня чувства ритма и музыкальной деятельности на музыку у детей с нарушением слуха, с помощью диагностики и наблюдения за детьми в процессе музыкального занятия. Выявление уровня заинтересованности родителей воспитанников и педагогов в данном проекте, а так же остановка целей и задач проекта.

II. Основной – серии музыкальных занятий по формированию чувства ритма и музыкальной деятельности на музыку у детей с нарушением слуха в инклюзивном ДОО. Работа с родителями воспитанников, работа с педагогами в ДОО.

III. Заключительный – подведение итогов реализации проекта, проведение контрольной диагностики чувства ритма и музыкальной деятельности на музыку у детей с нарушением слуха с целью контроля результатов, опрос удовлетворенности родителей или законных представителей, анализ и оценка результативности проекта от педагогов.

Форма занятий: работа с детьми проводится на фронтальных музыкальных занятиях, с включением индивидуальных заданий для детей с нарушением слуха [4].

Основные формы реализации занятий: Форма организации – групповая, подгрупповая, индивидуальная. Форма проведения – игровая.

Основные виды деятельности на музыкальных занятиях: Упражнения, музыкальные игры, хороводы, танцы, музыкальное и игровое творчество.

Основные методы реализации: Словесные, игровые, наглядные (показ).

Ожидаемые результаты: разработав проект, выделив его цель, задачи, мы можем предположить следующие результаты:

Дети:

1. Положительная динамика в развитии чувства ритма.
2. Появление способности к восприятию и воспроизведению темпа следования звуков, лежащих в основе музыкального метра.

Педагоги:

1. Совершенствование профессиональной компетентности в области музыкального воспитания детей с нарушением слуха
2. Планирование и реализация работы с детьми с нарушением слуха по развитию ритмического слуха посредством музыкально-ритмической деятельности.

Родители или законные представители:

1. Повышение компетенции родителей в области музыкального воспитания детей с нарушением слуха.
2. Интерес и осознание важности проблемы развития музыкально ритмического слуха ребенка с нарушением слуха.

Выбранные нами методы, приемы и особый музыкальный репертуар для музыкально – ритмических занятий с детьми с нарушенным слухом, были основаны на том, что произведения, предлагаемые для слушания и восприятия, должны быть понятны детям с нарушением слуха дошкольного возраста, доступны и близки им по содержанию.

Комплексная коррекционная работа с детьми с нарушением слуха, в особенности включающая музыкальные занятия в инклюзивном ДОО, дает положительную динамику в познавательных, творческих и музыкально-ритмических способностях детей с нарушением слуха.

Мы описали этапы реализации проекта, наиболее полно описав последовательность и этапы работы по развитию чувства ритма и музыкально-ритмической деятельности.

Так же подготовили методические рекомендации для педагогов, в которые включены комплексы упражнений по развитию музыкально - ритмической деятельности ребенка с нарушением слуха и рекомендации для родителей или законных представителей, по развитию музыкально - ритмической деятельности ребенка с нарушением слуха в домашних условиях.

Данный проект может быть полезен в работе музыкального руководителя, воспитателя и может быть использован как базис для дальнейшего совершенствования по развитию компонентов музыкальности.

Список источников:

1. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская : Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.

2. *Медведева, Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Издательский центр «Академия», 2002.— 224 с.*
3. *Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб. Пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. —240 с.*
4. *Яхнина, Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: учеб. пособие для студ. вузов - М.: ВЛАДОС, 2003. - 272 с.*
5. *Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. - М.: Педагогика, 1988. – 173 с.*

РОЛЬ СВЕКРОВИ В УСТОЙЧИВОСТИ СЕМЬИ

Аннотация: В статье исследуется роль и влияние близких родственников, в частности свекрови на устойчивость узбекской семьи.

Ключевые слова: семья, свекровь, устойчивость, узбеки.

Abstract: The article investigated the role and influence of close relatives, in particular the mother-in-law on the sustainability of the Uzbek family.

Key words: family, mother in law, sustainability, Uzbeks.

Мировая практика показывает, что будущее нации, общества и государства во многом зависит от духовного уровня и полноценной деятельности семьи. К сожалению, в настоящее время во многих странах наблюдаются внушающие опасения проявления семейного кризиса: разводы, неполные семьи, внебрачные дети, увеличение количества лиц, проживающих без заключения брака.

В Узбекистане к браку всегда относились как к священному союзу, и этот его традиционный статус продолжает сохраняться, являясь гарантией стабильности и прочной основой нравственного здоровья народа. Семья, по-прежнему, является традиционной ценностью для узбеков, значимость ее в современных условиях социальных перемен заметно возросла, так как семейно-родственный коллектив дает возможность преодолеть возникшие временные трудности переходного периода.

Несмотря на это, опасные проявления семейного кризиса, встречающиеся в некоторых зарубежных странах, наблюдается в семейно-брачных отношениях узбеков. В сложных условиях современного общества, перехода его к рыночной экономике и изменения ряда морально-этнических приоритетов в семейно-брачных отношениях возникают новые, неожиданные проблемы. Всестороннее и глубокое изучение современных семейно-брачных отношений позволит не только значительно расширить представления о процессах, протекающих сегодня в сфере семьи, но, что особенно важно, послужат укреплению семьи и усилению ее роли в обществе.

По мнению семейных психотерапевтов, критерием функционирования семьи выступает не удовлетворенность, не отсутствие конфликтов или трудностей, а эффективность семейных механизмов интеграции семьи [5]. Наиболее важным для характеристики семьи является то, как семья ведет себя при трудных жизненных ситуациях. Трудности и кризисы выступают средством интеграции семьи, а значит, интеграция зависит от способности и умения семьи находить способы преодоления проблем. Способность семьи противостоять трудностям определяется не только индивидуальными особенностями членов семьи, но также и спецификой семейного функционирования. Особенности

семейной жизнедеятельности выступают ресурсами социального пространства семьи, а значит, будут определять структуру семейного совладания [3].

Устойчивость семьи зависит от нескольких десятков факторов. Отсутствие укрепляющих факторов или их слабое проявление приводит к распаду семей, а если даже супруги не разводятся, их жизнь протекает безрадостно (иногда в постоянных конфликтах) и лишена смысла.

В ходе нашего исследования респонденты были опрошены о факторах, укрепляющих семью. Очень важную роль в создании прочного стабильного брака играют близкие родственники, в частности свекровь. В этой статье изучается именно этот фактор и ее влияние на устойчивость узбекской семьи.

Объектами исследования были выбраны супруги проживающие в городе Ташкенте. Исследование проводилось в 10 районах, 48 *махаллях*, 218 семьях города Ташкента (48% составляли мужчины и 52% – женщины; возраст информаторов и респондентов составил от 19 до 96 лет, в основном, служащие (председатели махаллинских комитетов, представители разных профессий, студенты), а также рабочие и пенсионеры). В работе использованы: метод наблюдения – внешнее, внутреннее; устный опрос – беседа и стандартизированный опрос – специально разработанный для данного исследования социально-психологический, этнографический опросник; письменный опрос – специально разработанный для данного исследования полуоткрытый социально-психологический опросник; экспедиция.

Сегодня в Ташкенте главой семьи в большинстве случаев считается мужчина, но случаи, когда фактически решающую роль играет женщина, встречаются все чаще, что связано с такими социально-экономическими факторами, как карьера и занятость супругов. Это и определяет важность взаимоотношений свекрови и невестки, вместо роли свекра. Так как невестка становится дочерью своей свекрови, а последняя, в свою очередь, заменяет невестке родную мать, роль взаимоотношения невестки и свекрови в устойчивости узбекской семьи считается очень важным фактором.

По заключению социологов, занимающихся этой проблемой, невестки чаще ссорятся со свекровьями, чем зятья с тещами. Установлено также, что к разводам плохие отношения с родителями одного из супругов приводит редко. А вот напряженность в отношениях между поколениями отмечена почти в каждой семье [1, с. 23].

Свекровь – это женщина, которая занимает место родной матери, а свекор замещает собой родного отца. И от подобного восприятия зависит будущее молодой семьи. Всевышний Аллах повелевает: «О люди! Бойтесь вашего Господа, Который сотворил вас из одного человека, сотворил из него пару ему и расселил много мужчин и женщин, произошедших от них обоих. Бойтесь Аллаха, именем Которого вы просите друг друга, и бойтесь разрывать родственные связи. Воистину, Аллах наблюдает за вами» (4:1) [2].

Результаты исследования показали, что при укреплении семьи хорошие отношения с родственниками не называются среди факторов первостепенной важности. Однако при её разрушении это обстоятельство особенно актуализируется. Очень часто причиной разрыва отношений супругов становятся противоречия между свекровью и невесткой.

В этой связи респондентам был задан вопрос: «Как формируются отношения между свекровью и невесткой во многих семьях?». Ответы распределились таким образом: 49 % респондентов ответили, что «свекровь относится к невестке как к домашней работнице и унижает ее» (женщины – 44,8 %, мужчины – 54,8 %), 42 % – «в новом доме у невестки многое требуют» (женщины – 43,1 %, мужчины – 40,5 %), 35 % – «свекровь ревнует сына к невестке» (женщины – 31,1 %, мужчины – 40,5 %), 27 % респондентов считают, что «свекровь и невестка живут как мать и дочь» (женщины – 36,2 %, мужчины – 14,2 %), 23 % – «невестка не уважает свекровь» (женщины – 15,5 %, мужчины – 33,3 %), 19 % – «проблемы из-за плохого воспитания нынешних невесток» (женщины – 22,4 %, мужчины – 14,2 %), 3 % – «невестка плохо относится к другим членам семьи» (женщины – 5,2 %, мужчины – 0 %).

Общий подсчёт показал, что отношение между свекровьями и невестками по разным причинам складывается неблагоприятно. При этом опять же по разным причинам на первое место выдвигают вину свекрови (48%), а по числу голосов респондентов эта цифра составила 63,6%. Всю вину возложили на невесток по общему счёту 17%, а по числу голосов 22,7%. Считающие, что свекровь и невестка живут как мать и дочь, на первое место поставили 12,6%, а по числу голосов 13,6% респондентов. Относительно плохого отношения свекрови к невестке женщины отдали меньше голосов, чем мужчины. Относительно того, что отношения свекрови и невестки складываются как у матери и дочери женщины отдали больше голосов. Основная причина этого заключается в том, что респонденты-женщины сами являются свекровьями или со временем станут ими.

Согласно исследованию Л.А. Хачатрян [4, с. 92], конфликт жены с матерью мужа выступает одной из причин развода супругов. В XXI веке в силу разных причин чаще всего свекровьями становятся женщины в сравнительно молодом возрасте. Для многих оказывается сложно признать невестку, которая имеет высшее образование, успешную карьеру и независимый характер.

В наше время в Ташкенте противоречия между родителями и невестками либо зятями возникают на почве чрезмерной требовательности старшего поколения и подобная требовательность в большинстве случаев безосновательна и необъективна. Старшее поколение, жившее в других условиях, проецирует свою жизнь на современную и пытается требовать от невесты то, что требовали их свекрови. В свою очередь, молодежь из-за укоренившихся стереотипов не старается понять старших, в чем-то уступить,

быть гибче и доверять их опыту. Такие стереотипы, как «зять-враг», «свекровь никогда не полюбит невестку, как родную дочь», «плохие отношения между свекровью и невесткой естественны» формируются у молодых еще до брака. Рассуждающие так молодые люди, вступив в брак, любое действие родителей спутника жизни воспринимают негативно в отношении себя. Большое значение также имеет, как их воспитывали и ориентировали родители, готовили к семейной жизни. Неумение построить уважительные отношения с родителями мужа и жены часто порождает взаимные конфликты и между супругами.

В заключении можно сделать следующие выводы:

–исследование выявило, что прочность семьи непостоянная категория и требует неустанных совместных усилий всех членов семьи;

–противоречия между родителями и молодыми супругами возникают, в основном, из-за существенных различий представлений о семейной и образа жизни семьи;

–молодые, в свою очередь, из-за укоренившихся стереотипов не пытаются их понять, уступать им и доверять их жизненному опыту;

–убеждённые в своей правоте молодые люди негативно по отношению к себе воспринимают каждое действие родителей своего спутника жизни;

–одним из этнопсихологических особенностей является формирование неадекватного представления о свекрови у молодежи через литературу, спектакли и кинофильмы (например, узбекский спектакль и фильм «Бунт невесток»).

Список источников:

1. Алиев М.М. *Культура общения и семейные отношения*. – Т.: Изд-во им. ибн Сины, 1991.
2. Коран. *Перевод смыслов и комментарии. На русском и арабском / Переводчик: Кулиев Эльмир Р.* – М.: Эксмо, 2014.
3. Куфтяк Е.В. *Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 6(14). URL: <http://psystudy.ru>. 0421000116/0053.*
4. Хачатрян Л.А. *Развод – оборотная сторона брака // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2010. – №1. – С. 79 – 98.*
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. *Психология и психотерапия семьи*. – СПб.: Питер, 1999.

К ВОПРОСУ О ПОДДЕРЖКЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: В статье представлены результаты мониторингового исследования, проведенного в рамках Федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» по изучению потребности в вопросах оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям, воспитывающим детей.

Ключевые слова: Федеральный проект, мониторинг, родители, семья, дети, потребность, помощь.

Abstract: The article presents the results of a monitoring study conducted as part of the Federal project «Support for Families with Children» to study the need for psychological, pedagogical, methodological and advisory assistance to parents raising children.

Keywords: federal project, monitoring, parents, family, children, need, help

Как показывает практика, поколение современных родителей (законных представителей) ощущает значительную нехватку знаний и компетенций в процессе развития, обучения и воспитании своих детей, включая слабую информированность о возможных видах психолого-педагогической и иной помощи.

Одной из задач Федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» Национального проекта «Образование» является оказание психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей во всех субъектах Российской Федерации. В связи с чем, в настоящее время для всех регионов важным становится не только определить и актуализировать потребность в оказании всех видов психолого-педагогической и иной помощи, но и обеспечить ресурсы, создать условия, для ее эффективного оказания [2].

Учитывая, что родительское консультирование и просвещение в вопросах развития детей направлено на улучшение отношений с ребенком, повышение качества их взаимопонимания с родителями, формирование конструктивного взгляда родителей на решение семейных проблем, повышение активности участия родителей в учебно-воспитательном процессе своих детей, такая деятельность должна найти широкое распространение среди родительских, педагогических сообществ и всех заинтересованных граждан. Об этом свидетельствуют и слова вице-спикера Государственной Думы РФ, политика и общественного деятеля современной России Людмилы Ивановны Швецовоной: «Я была бы счастлива, если бы смогла оценить нашу работу социальным

благополучием всех граждан и каждой семьи в отдельности, но пока мы только мечтаем об этом, и достижение этой мечты - главная стратегическая цель нашей работы» [3].

В связи с этим, сегодня семья и образовательные организации должны идти вместе, они должны стать помощниками семье в решении вопросов различного уровня. Очень важен диалог в формате постоянного обучения и движения друг другу навстречу: доверию родителям, а родителям принятию основ образовательной политики. Справедливы слова В.А. Сухомлинского о том, что «педагогика должна стать наукой для всех - и для учителей, и для родителей»[1].

В рамках реализации мероприятий Федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» в 2019 году ГБУ НСО «ОЦДК» был проведен региональный мониторинг потребности и анализа ресурсов системы образования Новосибирской области по оказанию психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям, воспитывающих детей.

Мониторинг включал четыре проблемно-информационных модуля: анализ потребности и групп родительского сообщества; определение приоритетных тематик запросов родителей; анализ ресурсов системы образования НСО; выявление проблемных зон и формирование предложений.

При этом, первый модуль мониторингового опроса был направлен на подтверждение актуальности - нуждаются ли родители в помощи внешнего ресурса при воспитании и обучении своих детей и какова такая потребность? Определить особенности родительских запросов и возможную зависимость от отдельных социальных факторов.

Второй модуль исследования содержал определение тематики запросов родителей с учетом возрастных категорий детей, психолого - педагогических подходов в обучении и воспитании детей, социальных групп родителей, коммуникативных подходов к взаимоотношениям всех субъектов образовательного процесса: детей, родителей и педагогов.

Содержание третьего модуля включало анализ ресурсов системы образования Новосибирской области в части необходимых структур, кадровой обеспеченности с учетом особенностей родительской и детской популяции в муниципальных районах города и области.

Итоговым этапом мониторинга стало выявление проблемных зон и формирование предложений по организации помощи семьям с детьми на территории Новосибирской области.

Так, мониторингом было охвачено более 650 тысяч родителей, из них 16 % опекунов, которые воспитывают детей от 0 до 18 лет пяти возрастных групп: 0-3 лет; 4-7 лет; 8-11 лет, 12-16 лет; 17-18 лет. Количество респондентов/родителей, принявших участие в мониторинге, распределилось примерно в равных пропорциях 47 % область и 53 % город.

По г. Новосибирску самый большой охват числа респондентов оказался в Ленинском районе более 80 тысяч родителей, активное участие в мониторинге проявили родители Центрального округа, Кировского и Калининского от общего количества по городу.

По Новосибирской области самая многочисленная группа респондентов оказалась в Новосибирском районе и г. Бердске, Искитиме и составила от 19 до 39 тысяч родителей, Искитимский, Куйбышевский, Тогучинский, Барабинский, Карасукский, Черепановский, Коченевский, Мошковский и Татарский районы от 10 тыс. до 16 тыс. родителей. Остальные 8 муниципальных районов были представлены средними выборками респондентов- участников мониторинга от 2 тысяч родителей.

При этом, доля родителей, воспитывающих детей, распределилась по следующим пяти возрастным группам: около 30% составляют группы родителей, воспитывающих детей от 4-7 лет, 8-11 лет и 12-16 лет каждая и по 6 % (около 40 тыс.) группы родителей, воспитывающих детей от 0-3 лет и 17-18 лет каждая.

Следует отметить, что все без исключения респонденты отметили, что у них имеется потребность в психолого-педагогической, консультативной помощи при развитии, воспитании и получении образования своими детьми. Выявлены более актуальные тематические запросы от родителей, связанные:

- с развитием ребенка в соответствии с его возрастными особенностями;
- с трудностями усвоения программ обучения по тому или иному предмету;
- с речевым развитием и развитием способностей ребенка;
- с формированием мотивации к обучению детей;
- вопросы взаимодействия ребенка со сверстниками,
- организации внеурочной деятельности ребенка;
- определение ресурсов и возможностей ребенка.

Востребованной группой запросов оказались также детско-родительские отношения, адаптация и социализация детей, подготовка к школе, взаимодействие ребенка с педагогами, проблемы подросткового возраста, формирование коммуникативных навыков, подходы и механизмы к созданию и реализации специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая немногочисленную группу родителей, воспитывающих детей от 17-18 лет и принявших участие в мониторинге, доля запросов по таким актуальным темам как: употребление наркосодержащих препаратов и алкоголя, проблемы суицидального поведения, оказалась незначительной. При этом следует отметить, что данная категория проблем и вопросов требует особого внимания со стороны родительского и педагогического сообществ.

Таким образом, результаты мониторингового исследования подтвердили и актуализировали потребность родителей Новосибирского региона, имеющих

детей в разных видах психолого-педагогической, методической и консультативной помощи для успешного решения вопросов, связанных с процессами развития, воспитания и обучения своих детей. При этом, особенно востребованным становится объединение усилий педагогов, родителей, общественности, направленных на успешность решения вопросов по обеспечению комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей, включая детей с особыми образовательными потребностями на территории Новосибирской области.

Список источников:

- 1.Драгункина З. Ключевой принцип - партнерство во имя ребенка [Электронный ресурс] // URL:<https://nra-russia.ru/news/2017/mart/zinaida-dragunkina-klyuchevoj-princzip-partnerstvo-vo-imya-rebenka.html/> (дата обращения 21.02.2020)*
- 2.Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // URL:<https://edu.gov.ru/national-project/>(дата обращения 02.02.2020).*
- 3.Швецова Л.И. Все в жизни начинается с любви [Электронный ресурс] // URL:<https://nra-russia.ru/sobyitiya-nra/2019/sentyabr/lyudmila-shveczova-vse-v-zhizni-nachinaetsya-s-lyubvi.html/> (дата обращения 21.02.2020)*

ФАКТОР СЕМЕЙНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ГЕМАТОЛОГИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ РЕБЕНКА

Аннотация: изложено исследование психологических аспектов гематологических заболеваний. Изучалось влияние гематологического заболевания ребенка на тип реагирования родителей в этой ситуации. Исследовался уровень тревоги у родителей, дети которых проходят лечение в отделении гематологии и химиотерапии и родителей условно здоровых детей.

Ключевые слова: психологические аспекты гематологических заболеваний, дети, родители, семейная тревога.

Abstract: the study of psychological aspects of hematological diseases is presented. The influence of a child's hematological disease on the type of response of parents in this situation was studied. We studied the level of anxiety in parents whose children are being treated in the Department of Hematology and chemotherapy and parents of conditionally healthy children.

Key words: psychological aspects of hematological diseases, children, parents, family anxiety.

Заболеваемость гематологическими болезнями (в том числе лейкозами, различными формами рака и наследственными болезнями) во всем мире, в том числе в России, имеет тенденцию к увеличению. Например, по данным Министерства здравоохранения РФ в России в год регистрируется до 3000 случаев вновь выявленных лейкозов у детей младше 14 лет и около 5000 случаев в возрастной категории до 18 лет [3]. Гематологическое заболевание всегда становится стрессовым фактором, как для самого ребенка, так и для его близких. Если ребенок страдает врожденным заболеванием или тяжелая болезнь носит хронический характер, вся его семья зачастую оказывается на длительное время в облаке психотравмирующей ситуации и потому нуждается в психологической помощи [3]. Именно поэтому специалистам, которые взаимодействуют с пациентами и их семьей, важно знать, каким образом реагируют на болезнь, как больной, так и окружающие его близкие люди, а также следить за изменениями их отношения к болезни, клинике и т.д.

Под «семейной тревогой» понимаются состояния тревоги у одного или обоих членов семьи, нередко плохо осознаваемые и плохо локализуемые. Характерный признак данного типа тревоги – то, что она проявляется в сомнениях, страхах, опасениях, касающихся, прежде всего, семьи – здоровья ее членов, их отлучек и поздних возвращений, конфликтов, возникающих в семье. Тревога эта обычно не распространяется на внесемейные сферы – на производственную деятельность, на родственные, межсоседские отношения и т.п. В основе «семейной тревоги», как правило, лежит плохо осознаваемая

неуверенность индивида в каком-то очень для него важном аспекте семейной жизни. Это может быть неуверенность в чувствах другого супруга, неуверенность в себе. Индивид вытесняет чувство, которое может проявиться в семейных отношениях и которое не вписывается в его представления о себе.

Важными составляющими «семейной тревоги» являются также чувство беспомощности и ощущение неспособности вмешаться в ход событий в семье, направить его в нужное русло. Индивид с семейно обусловленной тревогой не ощущает себя значимым действующим лицом в семье, независимо от того, какую позицию он в ней занимает и насколько активную роль играет в действительности. Чувство вины перед другими членами семьи или перед семьей в целом также может достигать значительной интенсивности в силу таких взаимоотношений в семье, которые в сочетании с характерологическими особенностями индивида могут стать психотравмирующим фактором [7].

Таким образом, семейно обусловленные психотравмирующие переживания являются тем фактором, который способствует трансформации нарушения жизнедеятельности семьи в нервно-психическое или соматическое расстройство индивида.

На сегодняшний день методология клинико-психологического исследования семьи включает в себя представление о семье как о социальном пространстве, в котором разными путями выстраиваются эмоциональные взаимоотношения.

Авторы-составители хрестоматии «Психология семьи и больной ребенок» Добряков И.В. и Заширинская О.В. подчеркивают важность понимания того, в чем состоит триггерный механизм возникновения психологических трудностей, как в семье, так и у отдельной личности. Точкой отсчета объективно можно считать болезнь [1].

Заболевание всегда становится стрессовым фактором, как для самого больного, так и для его близких. Если ребенок страдает врожденным заболеванием или тяжелая болезнь носит хронический характер, вся его семья зачастую оказывается на длительное время в облаке психотравмирующей ситуации и потому нуждается в психологической помощи. Именно поэтому специалистам, которые взаимодействуют с пациентами и их семьей, важно знать, каким образом реагируют на болезнь, как сам больной, так и окружающие его близкие люди, а также следить за изменениями их отношения к болезни, клинике и т.д. [6].

Переживания родителей, связанные с появлением болезни у ребенка, являлись предметом изучения во многих странах. Этот период принято считать наиболее тяжелым. Меняются отношения между супругами, весь уклад семейной жизни. Именно этот период является серьезным испытанием брака на прочность. И здесь очень многое зависит от самих супругов, особенно женщины — матери больного ребенка. Чаще распадаются семьи, в которых у

женщины постоянно понижен фон настроения: она тревожна и раздражительна, весь семейный уклад подчинен исключительно нуждам больного ребенка, а потребности других членов семьи не учитываются. Известно, что исход таких отношений зависит от семейной ситуации, сложившейся до болезни ребенка. Если отношения были хорошими, то прогноз значительно лучше. Некоторые супружеские пары считают, что болезнь ребенка даже укрепила брачные узы. Но бывает и наоборот. В тех случаях, когда взаимоотношения супругов и раньше были плохими, болезнь ребенка является лишь поводом для развода. При этом, как правило, возникают дополнительные психические травмы, связанные с взаимными обвинениями и оскорблениями (часто на глазах у больного ребенка) [4].

Многие родители признаются, что тяжелые переживания в первоначальный период, хотя и приглушаются со временем, все же не исчезают совсем. Они имеют тенденцию обостряться в определенный период жизни семьи в связи с важными событиями [5].

Как уже было сказано выше, родители по-разному реагируют на болезнь ребенка. Благодаря проведенным исследованиям, мы можем сделать следующие выводы. Обычно отцы не склонны драматизировать ситуацию, в то время как матери часто впадают в депрессию, испытывают чувство вины. Поэтому у матерей, как правило, проявляется больше психических симптомов в связи с болезнью ребенка, чем у отцов. Много говорит о том, что модель реакции родителей непосредственно сказывается на психологической адаптации ребенка.

Большинство исследований показывает, что появление у ребенка хронического заболевания может повлиять на функцию семьи, особенно в случаях с болезнями, которые трудно поддаются лечению, например, нестабильно протекающий диабет, тяжелая астма или рак. Обычно отношения в семье ухудшаются [2].

Как больному ребенку, так и его родителям, особенно в период стресса, необходима связь с обществом. Обычно она ухудшается, когда ребенок заболевает. Зачастую это связано с психическими проблемами семьи, особенно при болезнях, вызывающих социальные ограничения, например муковисцидозе, тяжелой аллергии или ревматоидном артрите.

Во время болезни родители нередко забывают о других своих детях. В то же время у них, даже если нет очевидных психических симптомов, наблюдаются низкая самооценка, беспокойство и неуверенность [6].

Цель исследования: сравнение уровня семейной тревожности родителей здоровых детей и детей с гематологическими заболеваниями.

Материал и методы исследования: родители 30-и детей (экспериментальная группа), проходивших лечение в отделении гематологии и химиотерапии Областной детской больницы г. Ярославля (ср. возраст

родителей 35,3 лет, детей - 6,8 лет), родители 30-и здоровых детей (контрольная группа), проходивших медицинский осмотр в Городском центре здоровья (ср. возраст родителей 35,8 лет, детей - 6,8 лет). Анкета для родителей. Методики «Анализ семейной тревоги Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса; «Человек под дождем» Е.С. Романовой и Т.И. Сытько.

Были использованы эти методики, так как определение общего фона переживаний индивида, связанных с его позицией в семье, и устойчивости человека к воздействию разнообразных стрессовых ситуаций является ресурсом для правильной организации психологической поддержки пациентам и членам их семей, разработки мероприятий, направленных на оказание адресной помощи людям с гематологическими заболеваниями.

При анкетировании особое внимание уделялось состоянию человека на момент тестирования, в экспериментальной группе просили описать эмоциональное состояние до выяснения диагноза и после, а также описывали режим дня в больнице, изменения в связи болезнью ребенка и т.д. Кроме того, уточняли состав семьи, характер взаимоотношений в семье, условия проживания, род деятельности, образование.

Для обработки данных применялась программа Statistica 8: корреляционный анализ (непараметрическая версия, ранговый коэффициент корреляции Спирмена), U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования и анализ:

По методике «Анализ семейной тревоги» получены достоверные различия по общему тестовому показателю: в экспериментальной группе общий уровень тревоги значимо выше (на уровне значимости $p < 0,05$) в сравнении с контрольной группой.

Испытуемые экспериментальной группы по-разному испытывают чувство беспомощности и ощущение неспособности вмешиваться в ход событий в семье. Гематологическое заболевание ребенка для родителей становится источником постоянного психологического давления, у них возникает постоянное ощущение трудного или даже безвыходного положения. Зачастую им приходится прилагать большие усилия, чтобы сдерживать чувства фрустрации, раздражения, агрессии. Родители, особенно перед детьми, желают показать, насколько они сильные и как они смогут побороть эти тяжелые заболевания, но делают это без внутренней уверенности. Получается, что внешняя смелость в борьбе с болезнью оборачивается внутренней напряженностью и тревогой.

Стоит также отметить, что родители, дети которых проходят лечение в отделении гематологии и химиотерапии, пребывают там вместе с детьми на протяжении довольно длительного времени (от нескольких недель до нескольких месяцев). Соответственно они вынуждены отлучиться от других членов семьи, многие уходят с работы; сужается круг общения, а любая беседа переходит к обсуждению болезни ребенка.

Таким образом, средне выраженный показатель общей семейной тревожности у испытуемых экспериментальной группы выражается в умеренной предрасположенности к преобладанию отрицательно окрашенных переживаний, связанных с семейной жизнью.

По методике «Человек под дождем» были выявлены достоверные различия по следующим критериям (симптомокомплексам):

- 1) Чувство неполноценности – различия на уровне значимости $p < 0,01$;
- 2) Инфантильность - различия на уровне значимости $p < 0,05$;
- 3) Конфликтность в семье - различия на уровне значимости $p < 0,001$;
- 4) Тревожность - различия на уровне значимости $p < 0,001$.

Все перечисленные показатели у испытуемых экспериментальной группы выражены сильнее. Мы объясняем это для себя следующим образом.

В экспериментальной группе родители, дети которых страдают гематологическими заболеваниями, испытывают неослабевающее чувство собственной неполноценности, рассматривая себя как ответственных за произошедшее, усиливается самокритика, растет чувство неудовлетворенности собой. Чувство неполноценности зачастую перерастает во всепоглощающие страдания и переживания по поводу поступков и ошибок, приведших, как они считают, к заболеванию ребенка. Чувство неполноценности может также вызвать преувеличенную родительскую заботу.

К тому же, мы предполагаем, что серьезность заболевания ребенка, особое отношение медицинского персонала к пациенту, более внимательное отношение со стороны родственников в совокупности снижает уровень ответственности родителя и становится фактором для проявления инфантильности. Когда ребенок здоров, каждый день должен ходить в школу, успевать по всем предметам, родитель ощущает весь груз ответственности на себе и подходит к этому со всей серьезностью. А ситуация продолжительного заболевания обессиливает и утомляет родителя, что проявляется в его инфантильности. Они ожидают помощи со стороны окружающих, общества и государства в решении своих проблем.

Повышенная тревожность у родителей с тяжелобольными детьми связана со страхом и опасениями за здоровье и жизнь их детей, поэтому является источником сильных внутренних переживаний. Пережив огромный стресс по поводу диагностированной болезни ребенка (зачастую до этого никаких подозрений у родителей не было), родители начинают готовиться к долгому и тяжелому со всех сторон лечению, проходят с ребенком специальные процедуры обследования, ухаживают за ним все это время. Тревожные опасения за настоящее и будущее ребенка преследуют родителей, особенно в то время, когда они не заняты какими-либо делами, например, в вечерние часы, перед сном.

Тревожность, чувство собственной неполноценности в сочетании с инфантильностью поведения зачастую усиливаются раздражительностью, по малейшему поводу возникают вспышки гнева, которые позже вызывают раскаяние. Такая тяжелая ситуация, а также то, что члены семьи проводят большую часть времени отдельно, выражается в конфликтности в семье.

Кроме этого, крайне тревожные, сосредоточенные на здоровье родители создают в семье атмосферу страха, неуверенности, ожидания тяжелых болезней, а при их появлении и плохого исхода.

Отдельно хотелось бы выделить достоверные различия, которые мы выявили по результатам анкетирования. В ходе полуструктурированного интервьюирования, кроме всего прочего, мы выясняли уровень образования родителей.

Оказалось, что у родителей, дети которых имеют гематологические заболевания, образование на уровень ниже по сравнению с родителями здоровых детей (различия на уровне значимости $p < 0,01$). Объяснение мы находим в следующем. Возможно родители, получившие хорошее образование, при заболевании ребенка стремятся обеспечить ему наиболее комфортные условия и высокий уровень медицины. С этой целью они могут отказываться от лечения в Областной детской клинической больнице г. Ярославля и отправиться для лечения в столичные или зарубежные клиники.

На третьем этапе для выяснения характера связи между различными показателями методик мы использовали корреляционный анализ (непараметрическая версия, ранговый коэффициент корреляции Спирмена). Показатель «Конфликтность в семье» имеет положительную корреляцию с субшкалой «Тревожность» у экспериментальной группы. И наблюдаем положительную корреляцию между показателем «Конфликтность в семье» (на уровне значимости $p < 0,01$) и шкалой «Общий уровень семейной тревожности» у экспериментальной группы (на уровне значимости $p < 0,05$).

Ранее мы уже описывали эти особенности у родителей с больными детьми. Тревожность, как характеристика человека, оказавшегося в тяжелой ситуации, переносится на окружающих чувством страха, незащищенности, беззащитности. Тревожные опасения за состояние ребенка также усиливают негативные переживания родителя. Возрастание этих переживаний находит выражение в возрастании конфликтности в семье, а отсутствие готовности членов семьи взаимодействовать и поддерживать друг друга ради достижения общих целей обостряет ситуацию.

Положительно коррелируют у контрольной группы субшкала «Общий уровень семейной тревожности» и показатель «Тревожность» ($p < 0,05$). Семья для них занимает главное место жизни, и все сомнения и тревоги, которые возникают, проявляются именно в семейной системе. Однако и другие жизненные неурядицы (внесемейные) повышают уровень тревожности в семье.

Выявлена положительная корреляция между субшкалой «Вина» и показателем «Враждебность» ($p < 0,05$) у испытуемых контрольной группы. В связи с тем, что оба показателя у этой группы низкие, мы понимаем эту связь следующим образом. Член семьи контрольной группы не чувствует себя помехой, не считает, что он как-то мешает своим родным, поэтому у него нет и враждебного отношения к ним. Однако, если начнется проявления враждебности (в агрессии, например, или чрезмерной раздражительности), то это вызовет у него чувство вины и желание сгладить эту неприятную ситуацию.

Естественным образом взаимосвязаны у контрольной группы симптомокомплекс «Тревожность» и субшкала «Тревожность» ($p < 0,05$). В нашем представлении, эти показатели включают в себя одинаковые составляющие (ощущение неопределённости, ожидание негативных событий, трудноопределимые предчувствия).

В экспериментальной группе проявляются тенденции отрицательных корреляционных связей:

Субшкала «Вина» - симптомокомплекс «Недоверие к себе»;

Субшкала «Вина» - симптомокомплекс «Импульсивность»;

Шкала «Общий уровень семейной тревожности» - симптомокомплекс «Импульсивность».

То есть у родителей тяжелобольных детей возможно проявление импульсивности (некоторые тенденции наблюдаются в рисунках – взлохмаченные волосы, много движений) и недоверия к себе (часто рисовали человека другого пола) отрицательно взаимосвязано со склонностью к отрицанию своей виновности в отношении неудач, которые возникают в семье.

А тенденцию к отрицательной взаимосвязи импульсивности и семейной тревожности у испытуемых экспериментальной группы мы объясняем тем, что родители не предаются тяжелым переживаниям в случае, например, неконтролируемых вспышки раздражительности, объясняя свое поведение тяжелой жизненной ситуацией.

Следует обратить внимание и на тенденции положительных корреляционных связей в контрольной группе:

Субшкала «Вина» - симптомокомплекс «Чувство незащищенности»;

Субшкала «Напряженность» - симптомокомплекс «Тревожность»;

Шкала «Общий уровень семейной тревожности» - симптомокомплекс «Чувство незащищенности».

Родителей со здоровыми детьми взаимодействуют в атмосфере психологической безопасности и гармонии, что частично проявляется в отсутствии патологического чувства вины и семейной тревожности. Они осознают и адекватно оценивают важность взаимной ответственности в семейной системе и стремятся к этому. Такое поведение позволяет снизить

уровень тревожности членов семьи, что не приводит к постоянному психологическому давлению, нервно-психическому напряжению.

Обратим внимание на отрицательную корреляцию уровня образования и импульсивности ($p < 0,01$) у испытуемых экспериментальной группы. Так как чем меньше баллов, тем ниже уровень образования, мы имеем следующую взаимосвязь: высокий уровень импульсивности – низкий уровень образования.

Рефлексивность, как антипод импульсивности, характеризует людей, которые, прежде чем действовать, внутренне просматривают все гипотезы, отбрасывая те из них, которые кажутся им маловероятными, принимают решения обдуманно, взвешенно, осторожно. Вероятнее всего, для нашей выборки со средним уровнем образования (СПО) характерно стремление выполнять быстрые действия, даже в тех случаях, когда требуется тщательные рассуждения.

Также у этой группы выявлена отрицательная взаимосвязь между возрастом испытуемого и субшкалой «Тревожность» ($p < 0,05$). Согласно статистике, люди в возрасте до 35 лет испытывают состояние тревоги чаще, чем взрослые люди 35-55 лет. Заботы о создании семьи, семейные кризисы, переживания на работе вносят свой вклад в рост состояния тревожности молодежи.

К тому же выявлена отрицательная взаимосвязь между количеством детей в семье и симптомокомплексом «Импульсивность» ($p < 0,05$). Возможно, если в семье два и более ребенка, родителям приходится уделять больше внимания и ресурсов на обдумывание проблем перед тем, как принимать решение. Вероятно, это связано с возрастающим чувством ответственности перед каждым членом семьи.

Если говорить о тенденциях, то мы наблюдаем тенденции положительных корреляционных связей:

Возраст ребенка - симптомокомплекс «Недоверие к себе»;

Количество детей в семье - симптомокомплекс «Тревожность»;

Количество детей в семье - симптомокомплекс «Чувство незащищенности».

Мы имеем предположительно следующую взаимосвязь: чем старше ребенок, тем выше уровень недоверия к себе родителя. Возможно, воспитывая и наблюдая за своим ребенком, родители замечают, как их поступки влияют на ребенка. В связи с этой осторожностью может увеличиваться и показатель доверия-недоверия к самому себе.

Кроме этого, возможна корреляция: чем больше детей в семье, тем выше тревожность родителей и тем сильнее чувство незащищенности. Мы предполагаем, что в семье, где один из детей болеет, у родителей возникают опасения за здоровье других детей. А свое чувство незащищенности (конечно,

если оно присутствует) переносят на каждого ребенка, из-за чего это чувство может усилиться.

Таковы взаимосвязи, которые мы обнаружили в экспериментальной группе. Перейдем к описанию контрольной группы.

Мы видим значимую положительную корреляцию: возраст испытуемого – чувство неполноценности ($p < 0,01$). Это может означать, что молодые родители более уверены в себе. Напротив, родители, которые старше, могут чувствовать неуверенность в себе, испытывать ощущение превосходства окружающих над собой. Исходя из того, что чувство неполноценности у этой группы испытуемых выражено неярко, можем предположить следующее объяснение. Родители, старшие по возрасту, как более опытные, проявляют бóльшую осторожность, полагаются на опыт и знания других, уточняют важные моменты у специалистов.

Интересна положительная корреляция между уровнем образования и шкалой «Общий уровень семейной тревожности» и между уровнем образования и субшкалой «Тревожность» ($p < 0,01$): родители с низким уровнем образования могут не замечать отрицательные эмоции родных, игнорировать негативные переживания. Так у них будет проявляться низкий уровень семейной тревожности.

Кроме того, наблюдаются тенденции к положительной взаимосвязи уровня образования с депрессивностью и с субшкалой «Напряженность». Современные требования образовательных стандартов теоретически могут подавлять личностные влечения человека и приводить к нервно-психическому напряжению и психологическим стрессам и депрессиям. Стремление людей получить образование и стремление к саморазвитию может проявляться при негативном варианте и проходить как чрезмерная борьба с самим собой, которая и становится главной причиной депрессии и напряженности.

Проявляется тенденция к положительной корреляции возраста ребенка и субшкалы «Вина». Возможно, родители маленьких детей не ощущают себя виновниками семейных неудач, могут адекватно оценить семейные трудности

И последняя тенденция, которую мы выделили, это тенденция к отрицательной взаимосвязи возраста испытуемого и симптомокомплекса «Благоприятная ситуация». Мы можем предположить, что чем старше возраст испытуемого, тем менее благоприятна стрессовая ситуация для него. Люди молодого возраста находят положительные моменты в неблагоприятных обстоятельствах, могут активизировать ресурсы и успешно проходить испытания.

Выводы:

1. Средне выраженный показатель общей семейной тревожности у испытуемых экспериментальной группы выражается в умеренной

предрасположенности к преобладанию отрицательно окрашенных переживаний, связанных с семейной жизнью.

2. Уровень семейной тревожности выше у родителей детей с гематологическим заболеванием в сравнении с родителями здоровых детей.

3. Из методики «Анализ семейной тревоги» у экспериментальной группы более выражена шкала «Общий уровень семейной тревоги» в сравнении с контрольной группой.

4. Из методики «Человек под дождем» у экспериментальной группы сильнее выражены симптомокомплексы «Чувство неполноценности», «Инфантильность», «Конфликтность в семье» и «Тревожность в сравнении с контрольной группой».

5. У испытуемых контрольной группы уровень образования выше по сравнению с экспериментальной группой.

6. Выявлены значимые положительные корреляционные связи у экспериментальной группы между тревожностью/общим уровнем семейной тревожности и конфликтностью в семье.

7. У испытуемых экспериментальной группы выявлены значимые отрицательные взаимосвязи между импульсивностью и количеством детей в семье/образованием.

8. Среди испытуемых контрольной группы выделены следующие положительные корреляции: вина – чувство незащищенности, напряженность – тревожность, общий уровень семейной тревожности – тревожность, возраст испытуемого – чувство неполноценности, образование – тревожность/общий уровень семейной тревожности.

9. В дополнение выделены тенденции положительных и отрицательных корреляции, которые требуют к себе особого внимания.

Список источников:

1.Добряков И.В., Зациринская О.В. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 400 с.

2.Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей: Руководство для врачей. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

3.Кузник Б.И. Клиническая гематология детского возраста: учеб. пособие. М.: Вузовская книга, 2010. 496 с.

4.Морозова Е.И. Новые подходы к организации помощи семьям, воспитывающим проблемных детей раннего возраста // Дефектология. 1998. № 3. С.5-10.

5.Романова О.Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1988. № 9. С.109-114.

6.Сагдуллаев А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1996. № 5. С. 75-79.

7.Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.

**Рюгина-Семенова М. В., Клопкова Е.М., Запорожская-Аристова А.В.
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация: Обозначены проблемы современности, которые отразились в происходящей реформе образования. Обозначено содержание и предложены основные смыслы перспективной и практико-ориентированной модели коррекции для детей с ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС) в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: вызовы современности, реформа образования, сопровождение, ограниченные возможности здоровья, тяжелые нарушения речи, задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, нейропсихологическая коррекция.

Abstract: the problems of modernity, which are reflected in the ongoing reform of education, are Outlined. The content and main meanings of the perspective and practice-oriented model of correction for children with OVD (TNR, ZPR, RAS) in the conditions of an educational organization are indicated.

Keywords: modern challenges, education reform, support, limited health opportunities, severe speech disorders, mental retardation, autism spectrum disorders, neuropsychological correction.

Уже крепко вошедшим и продуктивно реализуемым ФГОС ДО и стандартом образования наша современная реформа образования приобрела совершенно новые проблемы, а значит и практико-ориентированные пути решения по всем возникшим направлениям. Такими направлениями явились: психолого-педагогическое, логопедическое, дефектологическое сопровождение детей со статусом ОВЗ.

Так как в последние годы отмечается рост числа детей, родившихся с признаками ПЭП (перинатальной энцефалопатии) – перинатального поражения центральной нервной системы. Перинатальные поражения ЦНС объединяют различные патологические состояния, обусловленные воздействием на плод вредоносных факторов во внутриутробном периоде, во время родов и в ранние сроки после рождения. Ведущее место в перинатальной патологии ЦНС занимают асфиксия и внутричерепная родовая травма, которые чаще всего поражают нервную систему развивающегося плода. В дальнейшем у ребенка в медицинской карте могут появиться диагнозы: СПНРВ (синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости), гипертензионный синдром (повышенное внутричерепное давление), ММД (минимальная мозговая дисфункция), СДВГ (синдром гиперактивности с дефицитом внимания).

Самыми характерными признаками детей с подобными диагнозами являются такие изменения в поведении ребенка, как трудности обучения в

школе, речевые нарушения, недостаточность мелкой и крупной моторики, различные виды невротических реакций (нарушение сна, страхи, тики, энурез, энкопрез, заикание, повышенная тревожность), эмоциональная неустойчивость, сложности в общении со сверстниками и взрослыми. Изменения поведения таких детей сводятся к чрезмерной активности, причем она не имеет определенной цели, ничем не мотивирована и часто зависит от ситуации (наступает в новой, незнакомой обстановке, при стрессовых воздействиях). Часто ребенок не может сосредоточиться, фиксировать свое внимание, постоянно отвлекается. Таким детям также свойственны быстрая смена настроения, раздражительность, импульсивность, плаксивость. В любую минуту у такого ребенка может возникнуть ярость и даже злость.

Такие дети предпочитают играть с детьми более младшего возраста, выбирают примитивные игры, иногда отрицательно относятся к окружающим. Дети потом трудно поддаются обучению в школе (чтению, письму, счету), но это связано не с задержкой развития или снижением интеллекта, а с нарушением восприятия, главным образом пространственных взаимоотношений. Некоторые дети вообще не могут читать или писать, плохо различают близкие по написанию буквы.

Наблюдается и такое: оказывается, что у ребенка высокий уровень интеллекта, а он делает глупые ошибки, не пишет с красной строки, залезает на поля, не может запомнить, сколько клеточек надо отступить, не может выучить таблицу умножения, все свободное время у него уходит на выполнение домашнего задания.

Так, у большинства таких детей выявляются нарушения функции речи, чаще всего задержка ее развития. Они неправильно произносят отдельные звуки, с трудом строят фразу, речь у них медленная или взрывная, т.е. ребенок говорит очень быстро, проглатывает окончания слов.

Наряду с речевыми нарушениями у детей часто встречаются нарушения координации движений. При ходьбе дети часто пошатываются, задевают окружающие предметы, с трудом меняют движения на прямо противоположные. У них появляются двигательное беспокойство и иногда отдельные мышечные подергивания. Таким детям плохо даются спортивные игры, они значительно отстают от сверстников в беге и прыжках и не могут обучиться езде на велосипеде. Они испытывают затруднения при выполнении даже мелких движений – при застегивании пуговиц, шнуровании ботинок, шитье, при пользовании ножницами, плохо раскрашивают картинки, не могут провести прямую линию, нарисовать круг или другие геометрические фигуры. В более старшем возрасте такие дети, освоив письмо, пишут, как правило, неразборчиво.

Из глазодвигательных нарушений особенно часто наблюдается сходящееся косоглазие, недостаточность конвергенции (ребенок не может

свести глаза к переносице), сложно следить за предметом в горизонтальной или вертикальной плоскости. Это создает определенные трудности, т.к. обучаясь чтению и письму, ребенок должен следить за строкой, не теряя ее, не перескакивая на другие.

У таких детей наблюдается леворукость, иногда у них вообще невозможно определить ведущую руку, они плохо различают правую и левую части тела. Ребенок может иметь повышенный или пониженный тонус. Проблемы с тонусом могут сохраняться у ребенка до 5, 8 и даже 10 лет, а в некоторых случаях и до более позднего возраста. Такой ребенок моторно неловок, неуклюж, очень травматичен. При копировании эталона ребенок странным образом может все исказить. Могут быть слепки из частей фигуры, фрагментарность, хаотичность восприятия. Ребенок может игнорировать левую или правую сторону листа бумаги. И если ребенок так воспринимает, так считает окружающий мир, так его видит, то он такой мир искажает. Изменение направления восприятия с горизонтальной на вертикальную ось приводит к трудностям в овладении письмом, усвоении образа букв, формировании разрядности числа.

Далее по эволюции развития можно наблюдать ряд феноменов. Если искажается двигательная сфера – искажается и речевое развитие. Ребенок может не говорить до 3-4 лет, или говорит односложные слова, у него нет фразовой речи, возникает проблема с произношением звуков. Таким образом, возникает ряд проблем: если у ребенка двигательная сфера дефицитарна, речевая сфера дефицитарна, то и эмоциональная сфера тоже будет страдать. А если ребенок расторможен – у него могут быть неадекватные отношения со сверстниками, с родителями. Если ребенок физически слабый, то это может вызвать гиперопеку со стороны родителей, и, как следствие, такой ребенок может стать капризным, не соблюдать социальные нормы поведения. Проблемы будут нарастать, и уже к 9-10 годам этот клубок бывает очень сложно распутать.

Резюмируя все выше описанное, можно сказать, что существуют эффективные методы коррекции особенностей развития детей, как двигательного, так и интеллектуального. На ранних этапах развития ребенка важная роль принадлежит врачу-невропатологу. Он назначает восстановительное лечение, дает рекомендации по режиму и назначает курсы массажа. А далее необходимо подключать нейропсихолога, логопеда, иногда дефектолога.

Проблемы таких детей ярко проявляются в периоды возрастных кризисов: 3 лет – Я сам, и 7 лет – идем в школу. Такого ребенка трудно воспитывать, он становится непослушным, взрослому, как правило, даже не удастся его чем-то отвлечь. И такой возбудимый, неловкий ребенок идет в массовую школу. На занятиях он все время отвлекается, всем мешает. При письме у него напрягаются мышцы руки, шеи, он не замечает то, что написано на доске.

Сбросить это напряжение он не может, его организм работает как пружина, которая постоянно сжимается в течение дня, а к вечеру с силой разжимается, и ребенок разряжается через агрессию и плач. Дома без взрослого рядом, такой ребенок работать не может. Такого ребенка, как правило, считают больным, и врачи назначают ему различные препараты. Но стандартные препараты в средневозрастных дозировках не приводят к желаемому результату. Иногда симптомы уходят, а проблемы остаются.

Занятия по нейропсихологической коррекции показаны ребенку, имеющему следующие проблемы: родовая травма, рождение с помощью кесарева сечения, повышенный или пониженный тонус, частые заболевания, травмы головы, получение общего наркоза, в анамнезе – ПЭП, ММД, СДВГ, ЗПР, ЗПР, гипертензионный синдром, мало ползал или не ползал совсем, ходил на цыпочках, поздно начал говорить, гиперактивен или излишне медлителен, импульсивен, раздражителен, конфликтует с детьми, быстро утомляется, с трудом засыпает, не сразу откликается и понимает обращенную к нему речь, пишет неразборчиво, плохо усваивает учебный материал, при чтении проглатывает окончания, угадывает слова, плохо запоминает, сравнивает, обобщает, пишет, рисует левой рукой, имеет задержку формирования мелкой моторики рук, не может описать картинку, скопировать рисунок, часто пишет буквы зеркально, с трудом высиживает 15 минут на одном месте, невнимателен, рассеян, не доводит дело до конца, часто отвлекается, не может сосредоточиться, долго делает домашнее задание, неуклюж, часто спотыкается, излишне травматичен [4, с.12-13].

В нейропсихологии детского возраста разработан системный подход к коррекции и сопровождению психического развития ребенка (Семенович, Умрихин, Цыганок, 1992; Семенович, Архипов, 1995; Архипов, Гатина, Семенович, 1997; Семенович, Воробьева, Сафронова, Серова, 2001; Семенович, 2002, 2004, 2008), и предпочтение отдается телесно-ориентированным и двигательным методам.

Основополагающим в нейропсихологической коррекции является метод замещающего онтогенеза. «...Идеология МЗО основывается на теории А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга и учении Л.С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации психических процессов.

В качестве основополагающего в МЗО выступает принцип соотнесения актуального статуса ребенка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были эффективно освоены.

Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций. В начале коррекционного процесса предпочтение отдается

двигательным методам, которые активизируют, восстанавливают и простираивают взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность извне таких психических функций, как, например, эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и т.д. Следовательно, создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в овладении чтением, письмом, математическими знаниями.

Нейропсихологическая коррекция представляет собой трехуровневую систему. Каждый из уровней коррекции имеет свою специфическую цель воздействия, которая направлена на все три блока мозга, по мнению А.В. Семенович. Многие особенности развития ребенка можно скорректировать, пройдя с ним все этапы его сенсомоторного (двигательного) развития заново, начиная с рождения. В программе нейропсихологического сопровождения развития детей по методу замещающего онтогенеза (А.В. Семенович) в каждом занятии описаны четыре основных блока упражнений: дыхательные упражнения, глагодвигательные упражнения, растяжки, упражнения двигательного репертуара.

Таким образом, ребенок учится регулировать свое дыхание, делая его на разный счет, с задержкой, подъемом одноименных и разноименных рук и ног – то на вдохе, то на выдохе. Под контролем и по разным программам, задаваемым извне, а затем, выстраивая собственную программу – начинает контролировать свое дыхание.

Глагодвигательные упражнения помогают устранить те синкинезии, которые когда-то в младенчестве были выгодны ребенку, а теперь их уже можно считать патологическими и нужно работать, избавляться от них.

Осознание ребенком своего тела происходит через освоение пространства собственного и пространства вокруг тела. Работа с пространством на уровне тела начинается с проработки верхней, нижней, задней, передней, правой, левой частей тела. Многие упражнения выполняются в трех пространственных направлениях. Освоив горизонтальное положение тела, ребенок постепенно переходит к освоению вертикального положения тела. Осознание собственного желания (сильнее потянуть) помогает в установлении саморегуляции. Развитие способности к расслаблению, релаксации также решает задачу умения контролировать свой тонус. Специальный комплекс позволяет научить ребенка чувствовать, перераспределять напряжение и уметь его снимать.

В процессе выполнения упражнений двигательного репертуара происходит постепенное освоение пространства собственного тела и пространства вокруг собственного тела. Отработка в процессе ползания таких понятий, как верх-низ, впереди-позади, право-лево, является хорошей профилактикой нарушений письма, чтения и счета у старших дошкольников и младших школьников.

Выполнение последовательно выстроенных движений предполагает постоянную тренировку на удержание программы, что обеспечивает формирование функции произвольного самоконтроля (саморегуляции).

Список источников:

1. Вайнер М.Э. *Метод в теории и на практике. «Другие мы». Коррекционно-развивающая программа для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.* – М.: АЙРИС-пресс, 2015, - 138с.
2. Иванова Е.В., Мищенко Г.В. *Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ОВЗ.* - М.: Национальный книжный центр, 2017. – 112с
3. *Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие* — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. - 167с.
4. Колганова В.С. *Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч. 1/ Валентина Колганова, Елена Пивоварова, Сергей Колганов, Ирина Фридрих.* – М.: АЙРИС-пресс, 2018. – 416с.: илл.
5. Колганова В.С. *Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч. 2/ Валентина Колганова, Елена Пивоварова, Сергей Колганов, Ирина Фридрих.* – М.: АЙРИС-пресс, 2019. – 144с.: илл.
6. Праведникова И.И. *Нейропсихология. Игры и упражнения / Ирина Праведникова.* – М.: АЙРИС-пресс, 2019. – 112с.: илл.

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ИГРОВОЙ АДДИКЦИИ

Аннотация: В статье представлен анализ психологических факторов, способствующих формированию игровой аддикции. Описаны особенности психологических рисков развития игровой аддикции у детей. Приведены промежуточные данные по уровням психологического здоровья, определяющим формирование рисков аддиктивного поведения. Описаны основные психологические аспекты превенции игровой аддикции у детей.

Ключевые слова: игровая аддикция, психологические риски, аддиктивное поведение, психологическое здоровье

Abstract: The article presents an analysis of psychological factors that contribute to the formation of gaming addiction. Features of psychological risks of development of game addiction in children are described. Intermediate data on the levels of psychological health that determine the formation of risks of addictive behavior are presented. The main psychological aspects of prevention of game addiction in children are described.

Keywords: gaming addiction, psychological risks, addictive behavior, psychological health

В настоящее время проблема аддиктивного поведения весьма актуальна для современного общества и изучается в широком контексте психолого-педагогических знаний. Неудовлетворенность реальной жизнью и стремление уйти от решения проблем – одни из самых сложных смыслов человеческой жизни. Формы и методы ухода, избегания чрезвычайно разнообразны и часто имеют патологическую природу, которая может зависеть от различных видов поведения, источников информации, работы, питания и др. [1].

Актуальность аддиктивных проблем бесспорна в связи с неуклонным ростом числа людей с разнообразными типами зависимого поведения. Конец XX и начало XXI века подняли игроманию как одну из важнейших проблем. В тот период, это явление приобрело формы и масштабы, существенные для социальной и научной оценки. Азартные игры были столь интенсивным социально-психологическим феноменом, что породили ряд трансформаций в жизни людей: заполненные казино появились на фоне пустых кинозалов, залы с игровыми автоматами встали в некоторых моментах градообразующими объектами, страсть к играм вызвало целостное направление в психотерапии и обусловило необходимость проведения психологических исследований по данной проблеме [2].

Игровая зависимость является одной из форм психологической зависимости, которая проявляется в виде аномальной страсти к азартным играм (казино, игровые автоматы, онлайн-игры, букмекерские конторы «ставки на спорт», компьютерные игры).

Значительная часть ученых-психологов убеждены, что игромания является одним из типов аддиктивного поведения. Страсть к азартным играм всегда в той или иной степени встречались в обществе. Л. Н. Юрьева считает, что пространному распространению данного типа зависимого поведения в постсоветских странах содействует тот факт, что влечение к легким деньгам стала общечеловеческой морально приемлемой, социально одобряемой и усиленно пропагандируемой средствами массовой информации и другими рекламными средствами (Юрьева Л.Н., 2002).

Количество патологических игроков среди подростков и юношей значительно превосходит среднее значение патологических игроков среди взрослого населения не менее чем в 2 раза и составляет порядка 2,8-8% (Дмитриева и Положий, 2009).

Из наиболее распространенных азартных игр в бывших советских республиках: игровые автоматы, азартные игры онлайн, карточные игры, рулетка, лотерея (Автономов Д.А., 2009).

Прочим признаком нынешней эпохи стало появление такого вида поведенческой зависимости, как компьютерная аддикция. Её возникновение напрямую связано с огромным научно-техническим достижением – массовой компьютеризацией большинства сфер нашей жизни. Её сутью является появление у человека патологической непреодолимой тяги к использованию компьютера, в частности Интернета.

Для таких людей с компьютерной зависимостью грань между реальной и виртуальной жизнью размывается, и последняя делается наиболее существенной, чем реальная. Подростки и юноши значительно подвержены компьютерной зависимости. Как считает S. Fisher, в развитых государствах количество школьников и студентов с компьютерной зависимостью достигает 6% (Fisher, 1994).

Организация и проведение эмпирического исследования проводятся на базе Республиканского научно-практического центра психического здоровья и общеобразовательной школы № 24 г. Павлодара. Цель эксперимента: выявить и изучить модель формирования психологических рисков игровой аддикции у детей и подростков. Исследуемая группа состоит из 104 детей и подростков в возрасте от 12 до 18 лет, склонных к игровой аддикции.

Данное исследование проводится с целью подтверждения гипотезы о том, что процессом формирования игровой аддикции у детей и подростков возможно управлять путем выявления психологических факторов риска.

Основными задачами исследования являются:

- выявление взаимосвязи между уровнем психологического здоровья и рисками вовлечения в игровые аддикции;
- выявление взаимосвязи между уровнем качества жизни и рисками вовлечения в игровые аддикции;
- определение основных психологических факторов, оказывающих существенное влияние на формирование рисков вовлечения в игровые аддикции.

Используемый диагностический инструментарий:

1. Для компьютерной аддикции был использован способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю.)
2. Для игровой аддикции применялся тест Такера на выявление игровой аддикции (Егоров А.Ю, 2007).
3. Уровень психологического здоровья определялся способом оценки уровня развития психологического здоровья – рисков формирования зависимости (Катков А. Л и соавт., 2011).

Для исследования рисков вовлечения в компьютерную аддикцию использовался вопросник, содержащий 11 утверждений относительно проявлений эмоционального состояния личности за компьютером или в Интернете. Кроме того, часть вопросов была посвящена исследованию количества времени пребывания за компьютером и материальных расходов, связанных с этим; волевых свойств; ощущений, получаемых во время проведения досуга за компьютером; ассоциативного характера восприятия получаемого удовольствия; влияния увлечения компьютером на социально-бытовые обязанности, роли социальных обязательств в повседневном быте; влияния компьютера на психофизическое состояние, режим сна и бодрствования.

Таким образом, необходимо заметить, что психологические симптомы компьютерной зависимости похожи на психические признаки другой зависимости. Среди них наиболее распространенными являются «потеря контроля» над периодом, проведенным за компьютером, невыполнение обещаний себе или другим, преднамеренное нарушение или ложь по отношению к времени, проведенному за компьютером, утрата интереса к социальной жизни и внешнему виду, оправдание и страсть своего поведения.

Риск формирования компьютерной зависимости наблюдается в $22,9 \pm 1,3\%$ изученных лиц, где возникает новая потребность в иерархии потребностей - играть в компьютерные игры.

Стадия увлечения установлена у $44,8 \pm 1,5\%$ опрошенных. Этот период не сформировался устойчивой потребностью к игре, игра не является важной ценностью для человека. Компьютерные игры в отличие от системного характера, ситуационные.

Для исследования рисков вовлечения в игровую аддикцию в анкете используется тест Такера (Егоров А.Ю, 2007). Данный тест предполагает несколько уровней, связанных с последствиями азартных игр и пристрастиями к игровой деятельности. Первый уровень подразумевает отсутствие каких-либо негативных последствий азартной игры. Респондент может играть изредка с целью общения или на досуге, игра не является проблемным пристрастием и не ведёт к негативным последствиям. Второй уровень определяется тем, что азартные игры могут привести к негативным последствиям. Третий уровень связан с вовлечением в азартные игры, ведущим к негативным последствиям. Возможно, контроль над пристрастием к азартным играм уже потерян, чем выше результат, интенсивней игра, тем серьёзнее могут быть проблемы.

Уровень с возможными негативными последствиями определен у 9,8 ($\pm 0,6\%$) респондентов. Согласно классификации Lesieur and Custer (1984), этот уровень может быть соответствовать победной стадии. Стадия выигрыша может быть охарактеризована случайными играми, каковые могут сопутствоваться выигрышем, вымыслами об игре и беспричинной жизнерадостностью.

90,2 ($\pm 0,9\%$) опрошенных не имеют отрицательных следствий от азартных игр. Эти индивидуумы могут играть время от времени, с целью общения или на досуге – игра не является проблемным увлечением.

В нашем исследовании под психологическим здоровьем понимается способность к эффективной самоорганизации, обеспечивающей адекватную адаптацию, устойчивость и безопасность человека в агрессивной среде (Катков А. Л., 2012).

Казахстанскими учёными был создан специальный диагностический инструмент для исследования уровней психологического здоровья -устойчивости от вовлечения в зависимости, отдельные блоки которого были использованы в данном исследовании (Катков А. Л. et al., 2011). В частности, использовались блоки, касающиеся изучения свойств психологического здоровья.

Далее исследуем личностные свойства, описанные Э. Эриксоном, с полярными позициями прохождения жизненных кризисов – узловых периодов становления личностной идентичности:

- базовое доверие или недоверие к основным агентам мероприятия;
- автономия, колебание или твердость убеждений, стыд;
- инициатива или вина и принуждение;
- трудолюбие, ответственность или чувство неполноценности, избегание трудностей.;
- общительность, открытость или изоляция.

В опроснике исследуется ряд личностных психологических свойств, обеспечивающих устойчивость к вовлечению в психологические аддикции, в том числе игровую аддикцию.

1. Идентификация личности является одной из основных интегративных психологических характеристик, описанных известным американским психологом Э. Эриксоном.

2. Позитивный, идентификационный жизненный сценарий - это психологическое свойство также является идентификационной характеристикой личности.

3. Навык ответственного выбора - это личностное свойство, которое является обязательным компонентом позитивного жизненного сценария. Ведущая характеристика свойства ответственного выбора – это способность отказаться от дивидендов конкурирующих сценариев (сопротивление искушению).

4. Качество внутреннего локус-контроля - это свойство личности (интернальность - экстернальность), описанное американским психологом Д. Роттером. Субъект с развитым качеством внутреннего локус-контроля полностью осознает, что только он несет ответственность за все, что происходит с ним в жизни.

5. Психологические ресурсы, необходимые для реализации позитивного жизненного сценария - эти свойства личности, с одной стороны, являются интегрирующими и включают вышеописанные личностные характеристики. С другой стороны, содержат специфические характеристики: а) развитая базовая стратегия с акцентом на синергию (сотрудничество), открытая для изменений, способствующая быстрому усвоению информации, полученной по различным каналам, а также генерированию новых, актуальных информационных блоков; б) ресурс личностного статуса (я - ресурс), актуализирующийся в моменты стрессовой адаптации и способствующий прохождению периодов с максимальным выигрышем и минимальными потерями; в) наличие необходимых компетенций, достаточных для реализации своих профессиональных и жизненных сценариев.

6. Адекватное осознание собственной агрессивности и деструктивности по отношению к основным жизненным сценариям является психологическим свойством, которое непосредственно связано с личностными реакциями, определяющими вектор поведения субъекта по отношению агрессивного воздействия внешней среды.

В соответствие с исследовательскими задачами, нами прослеживаются следующие тенденции:

- наличие негативных психологических последствий игровой аддикции у детей;
- наличие личностных психологических проблем у детей и подростков, как предшествующих, так и последующих аддиктивному поведению;
- наличие низкого уровня психологического здоровья у детей и

подростков с игровой аддикцией.

Полученные данные исследования позволяют представить промежуточные результаты:

– психологические риски формирования компьютерной аддикции были определены у 22,9% опрошенных лиц.

– выявлена взаимосвязь между уровнем психологического здоровья и психологическими рисками формирования психологических аддикций (игровая аддикция, интернет-аддикция).

Статистически значимые различия выявлены в отношении следующих психологических аддикций. Так, среди лиц с низким уровнем психологического здоровья чаще отмечаются высокие риски формирования патологического гемблинга, у лиц с высоким уровнем психологического здоровья чаще отсутствуют последствия азартной игры. Психологические риски формирования компьютерной аддикции чаще отмечаются среди лиц с низким уровнем психологического здоровья, а стадия увлечённости чаще отмечается среди лиц с высоким уровнем психологического здоровья.

Сравнительный анализ данных, полученных в рамках исследования от лиц с низким и высоким уровнем психологического здоровья, показывает, что среди респондентов с низким уровнем психологического здоровья достоверно чаще отмечаются риски вовлечения в психологические аддикции, в том числе игровую аддикцию.

В целом у лиц с низким уровнем психологического здоровья вероятность развития психологических аддикций в 1,8 раза выше, чем у лиц со средним уровнем психологического здоровья. У лиц со средним уровнем психологического здоровья вероятность развития психологических аддикций в 1,5 раза выше, чем у лиц с высоким уровнем психологического здоровья. Вероятность развития психологических аддикций у лиц с низким уровнем психологического здоровья в 2,6 раза выше, чем у лиц с высоким уровнем психологического здоровья.

На основании выше изложенного возможно говорить о том, что в рамках данного исследования были выявлены психологические факторы, влияющие на формирование рисков игровой аддикции. Среди них можно назвать такие, как низкий уровень психологического здоровья.

Сегодняшняя реальность отражает отсутствие эффективных специальных программ по профилактике аддиктивного поведения среди детей и подростков в общеобразовательных учреждениях Республики Казахстан. Кроме того, в системе образования отсутствует стандарт первичной профилактики аддиктивного поведения. Следовательно, квалификационная подготовка психологов, педагогов-психологов и других специалистов, занимающихся профилактикой по данной проблеме, носит дефицитный характер.

В связи с выше изложенным возникает актуальная необходимость в

разработке системы первичной профилактики аддиктивного поведения детей на базе образовательных учреждений на основе научных результатов исследований.

Следовательно, успешным решением данной проблемы может являться разработка, внедрение и мониторинг эффективной программы первичной профилактики, реализаторами которой выступают педагоги-психологи, педагоги и другие специалисты системы образования [6].

Список источников:

1. Акопов А.Ю. *Лечение игровой зависимости. Психотерапевтический метод контрадиктивной стимуляции.* - СПб., 2004
2. Гоголева А.В. *Аддиктивное поведение и его профилактика.* - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002.
3. Егоров А. Ю. *Интернет-зависимости.* СПб.: Речь, 2007.
4. Еникеева Д. Д. *Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков.* М. □ 2014. – 117 с.
5. Катков А.Л. *О психологических и медицинских аспектах негативного влияния компьютерной зависимости на несовершеннолетних: Методические рекомендации.* – Павлодар, 2012. – 50 с.
6. Книжникова С. В., Серая Ю. В. *Компьютерные игры как фактор формирования агрессивных и аутоагрессивных установок личности подростка // Научно-методический электронный журнал «Концепт».* – 2016. – Т. 24. – С. 82–87.
7. *Кодекс Республики Казахстан от 18 сентября 2009 года № 193-IV «О здоровье народа и системе здравоохранения» с изменениями и дополнениями от 25.11.2019 № 272-VI.*
8. Комекбаева Л.К. *Школьная психология в процессе формирования психического здоровья детей и подростков//Психология в казахстанской школе.* Алматы, 2006. - №3. - С.5-7.
9. Короленко Ц.П. *Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии.* 2016. - № 1. - С. 8-15.
10. Кузнецова Л.Э., Репина Г.В. *Роль совладающего поведения и стрессоустойчивости личности в формировании склонности к химической зависимости у молодежи / Л.Э. Кузнецова, Г.В. Репина // Молодой ученый.* — № 24 (128) — Чита: «Издательство молодой ученый», 2016. — с. 287–290.
11. *Официальный сайт Управления здравоохранения Павлодарской области // <https://depzdrav.gov.kz>*
12. Углов Ф. *Разрушение генофонда нации // Экономика Казахстана.* – 2018. – № 7. – 58 с.
13. Шепелева О. С. *Профилактика подросткового алкоголизма // Аль - Пари.* – 2018. □ № 3. □ 54 с.

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы организации домашней предметно-развивающей среды для детей раннего возраста с целью речевого развития. Представлены принципы организации предметно-развивающей среды для детей раннего возраста в домашних условиях.

Ключевые слова: ребенок, предметно-развивающая среда, речевое развитие, ранний возраст.

Abstract: The article presents the problems of creating a home subject-development environment for young children with the goal of speech development. This article shows the principles of organizing a subject-development environment for young children at home.

Key words: child, subject-development environment, speech development, early age.

Проблема речевого развития очень актуальна для педагогов и родителей. В настоящее время смещаются границы показателей нормального речевого развития. Например, всего десятилетие назад, в год ребенок должен был владеть определенным словарным запасом, при этом слова должны были быть в активном словаре. Сегодня считается нормой, если в этом возрасте у ребенка не развита активная речь. Специалисты в области логопедии и медицины рекомендуют к ним обращаться, когда малышу уже около трех лет, при нормальном физическом развитии. Однако психологи и педагоги не поддерживают данный подход. Такие ученые, как М.И. Лисина, Ф.А. Сохин, Н.В. Новоторцева, указывали на важность целенаправленной деятельности по речевому развитию детей в раннем возрасте. Также авторы отмечали, что необходима комплексная работа как дома, так и в детском саду, направленная на речевое развитие детей [1].

Одной из важных составляющих успешного речевого развития ребенка является предметно-развивающая среда. Под этим термином понимается система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития. Е.И. Тихеева указывала, что в пустых стенах ребенок не заговорит. Поэтому очень важно создавать условия, стимулирующие речевое развитие ребенка. Соответственно, необходимо грамотно организовать и наполнить пространство ребенка [5].

Актуальность статьи обусловлена еще и тем, что в современном обществе дети растут в изобилии игрушек, у многих оказываются в доступе смартфоны и

планшеты. С раннего возраста родители предлагают развивающие игры и просмотр мультфильмов, при этом показатели речевого развития детей раннего и дошкольного возраста снижаются. Эта проблема так же связана с правильной организации предметно-развивающей среды, которая бы не замедляла речевое развитие, а наоборот способствовала накоплению и расширению словаря детей. Когда ребенку одновременно предлагается много игрушек - у него снижается уровень концентрации, сложно сосредоточиться на чем-то одном, его внимание разрозненно. Так, яркие элементы, звуки предметов привлекают малыша, и ему хочется сразу играть со всеми игрушками. Перенасыщенность предметной среды у детей приводит не только к проблеме с концентрацией внимания, но и к трудностям из-за гиперактивности. Это связано с тем, что большое количество игрушек, обилие ярких цветов, звукового сопровождения, которое не всегда положительно воздействует на психологическое здоровье ребенка - все это в комплексе перевозбуждает его нервную систему, повышая активность [6].

Наполнение предметно-развивающей среды в рамках детского образовательного учреждения регулируется требованиями ФГОС и санитарно-эпидемиологическими нормами, которые не распространяются на домашние условия. Не всегда родители задумываются над этим вопросом, поэтому педагоги, в рамках консультирования, могут привлечь к данному аспекту их внимание.

Наполнение предметно-развивающей среды в домашних условиях с целью речевого развития детей раннего возраста следует начинать с повышения педагогической образованности родителей, необходимо объяснить важность влияния среды и учитывать следующие положения:

1. Принцип эмоциогенности среды

Развивающая среда обеспечивает индивидуальную комфортность и эмоциональное благополучие ребёнка, вызывает положительные эмоции; среда не должна перевозбуждать ребенка, делая его напряженным, агрессивным [2].

2. Принцип безопасности оборудования и материалов, предназначенных для детей

Родителям необходимо тщательно выбирать игрушки при покупке, оценивать внешний вид, влияющий на положительное эмоциональное восприятие, обращать внимание на качество материалов и исполнения изделия, чтобы не причинить физический вред ребенку. Если малыш очень активный и пока не умеет аккуратно обращаться с игрушками, то следует проверить прочность соединения деталей изделия.

3. Принцип разумности и целесообразности

При выборе игрушек следует руководствоваться интересами детей и педагогической целесообразностью, предпочтение отдавать тем предметам,

которые способствуют стимулированию развития ребёнка [2]. Нередко родители, с помощью большого разнообразия игрового материала, стремятся увлечь своих детей, чтобы уделить время работе или домашним делам. Но не каждый ребенок способен длительно изучать, рассматривать новые игрушки и играть с ними. Иногда эффективнее купить всего две или три игрушки, но такие, которые будут действительно интересны ребенку, либо давать их постепенно, не все сразу, чтобы была возможность сначала изучить одну, а потом другую и так далее.

4. Принцип активности, самостоятельности, творчества, а также динамичности

Предметно-развивающая среда является постоянной, создаваемой на длительный срок, но в то же время в неё регулярно вносятся изменения, в зависимости от возрастных особенностей детей, периода обучения, задач, времени года.

5. Принцип индивидуального подхода

Следует учитывать индивидуальные и возрастные особенности ребенка. Например, не стоит покупать игрушки, на которых указан возраст три года, если ребенок намного младше. Так, в один год малышу игрушка не будет интересна, а в три года - она уже не будет для него новой и не вызовет желание рассматривать и изучать ее. Однако, при наличии каких-либо ярко выраженных интересов, можно предлагать игрушки и развивающие дидактические материалы, предназначенные для более старшего возраста. Например, ребенок с легкостью собирает простые пазлы, и, с целью поддержания интереса, можно предложить ему усложненный вариант и посмотреть на ответную реакцию. Если не последует протест, то можно помочь ему совместно собрать пазл, а если ребенок откажется, то не стоит заставлять [3].

6. Принцип зонирования

Благодаря организации различных игровых зон и уголков создаются условия для разных видов детской деятельности: игровой, продуктивной и познавательно-исследовательской. В домашних условиях, как правило, такого зонирования нет. При этом следует организовать зону для сна, для свободных игр, зону для творчества и занятий, где необходимо поставить стол и стульчик, уделить внимание освещенности места. Также важно учитывать возраст и уровень развития ребенка [2,3].

Таким образом, с целью речевого развития детей раннего возраста следует уделять внимание наполнению предметно-развивающей среды не только в рамках ДОУ, но и в домашних условиях, так как существует проблема перенасыщенности детей игрушками, которые снижают концентрацию внимания, оказывают негативное влияние на эмоциональную сферу и в целом способствуют замедлению речевого развития детей.

Список источников:

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза и общения. М.: Педагогика, 2006. 250с.
2. Нищева Н.В. Предметно-пространственная среда в детском саду. Принципы построения, рекомендации. СПб.: Детство-пресс, 2016. 123 с.
3. Новоселова С. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. 68 с.
4. Сохин Ф.А. Осознание речи дошкольниками в детском саду. М.: Педагогика, 2008. 195 с.
5. Тихеева Е. И. Развитие речи детей: кн. для воспитателей. М.: Просвещение, 2011. 159с.
6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2011. 216 с.

ОБРАЗ ОТЦА ПОДРОСТКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА

Аннотация: Данная статья посвящается образу отца в Республике Тыва. Противоречия психических механизмов образа отца в настоящее время, меняется от традиционного образа отца как мужчины и как родителя. В статье представлены результаты эмпирического исследования образа отца у старших подростков 15-16 лет из полных и неполных семей разного типа. Во время исследования использовалась методика СОЧ(И) автор Ситников В.Л. Методика СОЧ(И) позволяет выявить структуру образа отца у подростков из полных и неполных семей разного типа в Республике Тыва.

Ключевые слова: образ отца; полные семья; разведенные семья; осиротевшие семья, мальчики; девочки.

Abstract: This article is devoted to the image of the father in the Republic of Tyva. The contradictions of the mental mechanisms of the image of the father are currently changing from the traditional image of the father as a man and as a parent. The article presents the results of an empirical study of the image of the father in older adolescents 15-16 years of age from full and incomplete families of different types. During the study, the method of SOC(S) was used author Sitnikov V. L. the method of SOC (S) allows us to identify the structure of the image of the father in adolescents from full and incomplete families of different types in the Republic of Tyva.

Key words: the image of the father; full family; divorced family; a family of orphaned boys; girls.

Теоретические основы исследования

Понятие «образ» многими исследователями рассматривается в связи с картиной предметного мира. Раскрывая содержание понятия «образ», ученые настаивают на том, что его необходимо рассматривать в связи с действием, мотивом, отношением субъекта к другим людям, переживанием информации, свернутой в образе – чувственном и умственном [10, С. 288]

Структура социально-перцептивных способностей изменяется, усложняется и приобретает качественное своеобразие в зависимости от возраста человека. Вместе с тем большинство исследователей социальной перцепции изучает не только процессы восприятия, но и оценку людьми различных социальных объектов, событий и других людей [12, С. 271-274].

Вопросы социальной перцепции являлись объектом изучения отечественных ученых в разработку теории социальной перцепции вклад внесли Г. М. Андреева, А. А. Бодалев В. А. Барабанщиков, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Куницына, Л. А. Петровская, А. А. Реан, В. Л. Ситников; исследования в этой области проводились О. В. Агейко, В. А. Антоненко,

И. В. Безменовым, Н. М. Вараевой, Л. И. Доева, С. И. Гусевой (Кедич), М. В. Карагачевой, А. В. Комаровой, А. А. Стреленко, Н. В. Парнюк, И. Ю. Шиловым и др.

При описании подросткового возраста анализ психологической литературы, показывает, что в данный период происходит постепенный переход от описания и оценки отдельных действий и поступков окружающих к прямым указанием на присущие им личностные свойства и качества, к развитым обобщенным формам восприятия личности другого человека. Тенденция к усложнению наблюдается и в развитии в самовосприятии, которое с возрастом также становится и более обобщенным и более дифференцированным. Складывающееся у человека представление о себе и других людях оказывает воздействие на его поведение, влияет на характер его отношения к окружающим. Изменения, характеризующие развитие понимания одним человеком другого, в общей степени обусловлено ростом опыта общения подростка с окружающими людьми [6].

Как известно семья, в которой мы выросли, во многом определяет наше поведение и установки. Дети учатся у родителей распознавать поведение свое и других людей, наблюдает какие люди их окружают и как они себя введут, усваивает способы взаимодействия с другими людьми, решают как ввести себя с тем или иным человеком [15, С.204-209].

Цель исследования: выявление особенностей «образа отца» подростков из неполных семей разного типа, проживающих в Республике Тыва.

Объект исследования: «образ отца» у подростков из неполных семей.

Предмет исследования: особенности «образа отца» у подростков разного пола и возраста из осиротевших и разведенных семей, проживающих в Республике Тыва.

Гипотеза исследования: между подростками разного пола и между подростками из полных и неполных семей (разного типа) существуют различия в структуре и содержании образа отца.

Задачи работы

1. Выявить особенности образа отца у подростков из полных неполных семей разного типа в Республике Тыва.
2. Изучить особенности «образа отца» у подростков из полных неполных семей разного типа в Республике Тыва.
3. Рассмотреть отличия структуры образа отца у мальчиков и девочек подросткового возраста из неполных семей разного типа.

Методика СОЧ(И) использовалось для изучения образа отца подростков из полных и неполных осиротевших и разведенных семей. Нами было проведено исследование 220 подростков из полных и неполных семей разного типа [13, С 130]

Полученные в нашем исследовании данные позволили выявить индивидуальные структуры социально-перцептивного образа отца у подростков из неполных семей разного типа. Эти структуры были упорядочены методом ранжирования, после чего были определены усредненные структуры образов. При этом были выявлены образ отца.

Для решения поставленных задач были использованы математико-статистические методы обработки данных, ранговой корреляции Спирмена, критерия Стьюдента для независимых выборок (t), линейной корреляции Пирсона.

Нами были исследованы образ отца у подростков 15-16 лет из полных, осиротевших и разведенных семей. Предпринята попытка сравнить образ отца у девочек и мальчиков из полных и осиротевших семей, полных и разведенных семей, осиротевших и разведенных семей.

Сравнительный анализ выявил, что в структуре образа отца различия в ранговой структуре и значимых различиях образа отца подростков разных по составу семей результаты представлены на таблице 1.

Таблица 1. Ранговая корреляция образа отца девочек старшего подросткового возраста

Компоненты	Образ отца девочек подростков 15-16 лет из полных семей					Образ отца девочек подростков 15-16 лет из осиротевших семей					Образ отца девочек подростков 15-16 лет из разведенных семей				
	ранг	среднее	минимум	максимум	не назвали	ранг	среднее	минимум	максимум	не назвали	ранг	среднее	минимум	максимум	не назвали
Эмоциональные	1	6,23	0	12	2	2	5,80	0	13	19	2	6,15	0	13	5
Социальные	2	6,09	0	11	2	1	4,67	0	19	22	1	5,88	0	12	5
Телесные	3	4,45	0	10	2	3	2,72	0	9	21	3	3,68	0	10	7
Мотивационно-волевые	4	2,77	0	7	1	5	2,20	0	7	19	5	1,98	0	5	7
Деятельностные	5	2,77	0	6	3	4	1,72	0	8	27	6	1,88	0	6	11
Интеллектуальные	6	1,64	0	5	6	7	1,36	0	5	34	4	1,76	0	7	10
Поведенческие	7	1,50	0	4	5	8	1,20	0	6	29	9	0,90	0	3	18
Социальный интеллект	8	1,18	0	4	8	6	1,07	0	4	32	7	0,54	0	6	29
Конвенциональные	9	0,64	0	5	13	9	0,39	0	3	54	8	0,49	0	3	27
Акзигитивные	10	0,32	0	3	17	10	0,16	0	1	64	11	0,24	0	1	31
Метафоры	11	0,05	0	1	21	11	0,12	0	2	70	10	0,05	0	1	39

Так основным элементом структуры образа отца, подростков из осиротевших и разведенных семей оказались характеристики эмоциональной сферы (жизнерадостный, заботливый, любимый и т.п) они составляют у девочек

из разведенных семей до 15 высказываний из 20 у девочек из осиротевших семей до 11 высказываний из 20. В среднем 8-6 высказываний относятся к эмоциональным высказываниям, у девочек из разведенных и осиротевших семей. У подростков из полных семей по иерархии первым является телесные характеристики образа отца (высокий, сильный, красивый и т.п.) до 11 высказываний из 20 в среднем по 5 определений относятся к телесным характеристикам у подростков из осиротевших семей. Кроме того ранговые значения сохраняют социальные (такие как общительный, дружелюбный, понимающий и т.п.), находясь на третьем месте, а также деятельностные (такие как трудолюбивый, зарабатывающий, целеустремлённый и т.п.) назывались лишь по 3, в среднем.

Таблица 2. Достоверные различия образа отца у девочек старшего подросткового возраста

Компоненты образа отца девочек 15-16 лет	Девочки 15-16 лет из полных и разведенных семей (N=35; N=45)	Девочки 15-16 лет из полных и осиротевших семей (N=35; N=69)	Девочки 15-16 лет из осиротевших и разведенных семей (N=69; N=45)
Мотивационно-волевые	-1,35	-0,96	-0,59
Деятельностные	2,67	1,62	1,57
Интеллектуальные	-1,27	1,37	-3,53
Социальный интеллект	1,05	-0,50	1,94
Конвенциональные	0,45	1,26	-0,82
Поведенческие	4,19	1,95	2,84
Социальные	-0,11	0,70	-1,02
Телесные	1,52	4,18	-3,23
Эмоциональные	0,25	2,87	-3,31
Метафоры	-1,21	-0,45	-1,00
Акзидитивные	1,70	1,09	0,99

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%

Кроме выше описанного, из таблицы 2 мы можем увидеть значимые различия образа отца у старших подростков 15-16 лет. Значимые различия полных и осиротевших семей в деятельностном, поведенческом, положительном и отрицательном отношении к отцу. У девочек из полных и разведенных семей значимые различия выявлены в телесном, эмоциональном, положительном и отрицательном отношении к отцу. Значимые различия у девочек из разведенных и осиротевших семей обнаружены в интеллектуальном, поведенческом, телесном, эмоциональном, отрицательном отношении к образу отца. Интересно что девочки старшего подросткового возраста во всех семьях

относятся к отцу отрицательно. Это может быть говорит о том что девочки более критичны к образу отца.

Таблица 3. Обобщённый частотный словарь образа отца девочек из разных типов семей

№	Образ отца девочек 15-16 лет из полных семей	Относительная частота	Образ отца девочек 15-16 лет из осиротевших семей	Относительная частота	Образ отца девочек 15-16 лет из разведенных семей	Относительная частота
1	добрый	88,24%	умный	82,35%	Добрый	88,35%
2	умный	82,35%	Добрый	79,41%	Умный	76,92%
3	красивый	76,47%	Красивый	76,47%	Трудолюбивый	69,23%
4	сильный	70,59%	Работящий	70,59%	Заботливый	61,54%
5	веселый	64,71%	Трудолюбивый	61,76%	Красивый	58,33%
6	добрый	62,63%	Веселый	58,82%	Веселый	53,85%
7	спортивный	58,82%	Заботливый	50,00%	Сильный	50,67%
8	хороший	52,94%	Сильный	47,06%	Хороший	46,15%
9	интересный	50,33%	общительный	44,12%	Высокий	38,46%
10	высокий	47,67%	Скромный	41,18%	Любимый	36,43%
11	заботливый	45,66%	Хороший	38,24%	Смешной	34,33%
12	трудолюбивый	42,06%	Высокий	35,29%	Лучший	32,89%
13	любимый	41,18%	Милый	32,35%	Понимающий	30,77%
14	милый	35,29%	Мужественный	29,41%	Любящий	28,67%
15	любящий	30,33%	Строгий	26,47%	Строгий	25,33%
16	общительный	29,41%	Храбрый	23,53%	Рассудительный	23,08%
17	храбрый	23,53%	Серьезный	20,59%	Ревнивый	19,67%
18	строгий	20,67%	Понимающий	17,65%	Смелый	17,43%
19	родной	17,65%	ответственный	16,67%	Скромный	15,38%
20	жизнерадостный	11,76%	смелый	14,71%	интересный	13,87%

Как мы можем видеть из таблицы, описание образа отца в сознании девочек 15-16 лет осуществляется в большей степени положительными характеристиками. Общим для девочек из полных, осиротевших и разведенных семей являются такие характеристики, как добрый (88%-79%), умный (82%-76%), сильный (70%-47%), трудолюбивый (88%-42%), красивый (76%-58%) веселый (64%-53%), хороший (52%-38%), высокий (47%-36%) заботливый (64%-45%).

Высказывания интересный, любимый, милый, общительный, храбрый, строгий, родной, жизнерадостный сменились у девочек из осиротевших семей на: понимающий, ответственный, смелый, мужественный. Интересно, заметить что у девочек старшего подросткового возраста в высказывания об отце связаны

с эмоциональным компонентам такие как: любимый, родной, заботливый. У девочек из осиротевших семей прослеживается поведенческий компонент образа отца как: мужественный, смелый, ответственный. У девочек из разведенных семей наблюдаются новые характеристики образа отца: лучший, рассудительный, ревнивый, скромный.

В старшем подростковом возрасте 15-16 лет девочки выделяют эмоциональный (любимый, ревнивый, родной) и социальный (понимающий, общительный, заботливый). Это может быть связано с тем что в старшем подростковом возрасте девочки больше нуждаются в эмоциональной поддержке взрослых.

Таблица 4. Ранговая корреляция структуры образа отца мальчиков старшего подросткового возраста

Компоненты	Образ отца мальчиков подростков 15-16 лет из полных семей					Образ отца мальчиков подростков 15-16 лет из осиротевших семей					Образ отца мальчиков подростков 15-16 лет из разведенных семей				
	ранг	среднее	минимум	максимум	не назвали	ранг	среднее	минимум	максимум	не назвали	ранг	среднее	минимум	максимум	не назвали
Эмоциональные	1	6,7	2	14	0	2	4,41	0	9	5	2	6,12	0	12	3
Социальные	2	6,1	1	14	0	1	3,94	0	9	5	1	5,47	0	13	3
Телесные	3	5,9	2	14	0	3	2,71	0	6	6	3	3,06	0	8	4
Деятельностные	4	2,8	0	7	5	4	2,41	0	7	6	4	3,06	0	7	6
Мотивационно-волевые	5	2,7	0	10	3	5	1,47	0	4	7	5	2,29	0	7	5
Поведенческие	6	2,0	0	6	5	8	1,35	0	5	7	6	1,00	0	3	8
Интеллектуальные	7	1,6	0	5	2	6	1,12	0	3	7	8	0,94	0	2	5
Социальный интеллект	8	1,0	0	4	8	7	1,12	0	4	8	7	0,82	0	2	8
Конвенциональные	9	0,8	0	6	14	9	0,47	0	3	13	9	0,76	0	4	8
Метафоры	10	0,3	0	1	15	11	0,24	0	1	13	10	0,06	0	1	16
Акзигитивные	11	0,0	0	1	20	10	0,06	0	1	16	11	0,00	0	0	17

Так основным элементом структуры образа отца, подростков из осиротевших и разведенных семей оказались характеристики социальной сферы (ответственный, понимающий, общительный) они составляют у мальчиков из разведенных семей до 13 высказываний из 20 у мальчиков из осиротевших семей до 9 высказываний из 20. В среднем 6-5 высказываний относятся к социальным высказываниям, у мальчиков из осиротевших и разведенных семей. У подростков из полных семей по иерархии первым

является эмоциональные характеристики образа отца (лучший, жизнерадостный, родной и т.п.) до 14 высказываний из 20 в среднем по 7-6 определений относятся к эмоциональным характеристикам у подростков из осиротевших семей. Кроме того ранговые значения сохраняют телесные (такие как высокий, сильный, красивый и т.п.), находясь на третьем месте, а также деятельностные (такие как жизнерадостный работающий, целеустремлённый и т.п.) находятся на 4 месте у мальчиков из полных разведённых, осиротевших семей. По иерархии у мальчиков старшего подросткового возраста на 5 месте мотивационно-деятельностный компонент такие как ответственный, целеустремлённый, строгий. Можно заметить что у мальчиков старшего подросткового возраста происходит эмансипация от родителей и находят новые связи как друзья, сверстники. При этом у мальчиков социальный компонент идентичен со структурой отца.

Таблица 5. Достоверные различия образа отца у мальчиков старшего подросткового возраста

Компоненты образа отца мальчиков 15-16 лет	Мальчики 15-16 лет из полных и разведенных семей (N=22; N=14)	Мальчики 15-16 лет из полных и осиротевших семей (N=22; N=39)	Мальчиков 15-16 лет из осиротевших и разведенных семей (N=39; N=14)
Мотивационно-волевые	0,90	2,84	-1,72
Деятельностные	-0,05	1,02*	-0,95
Интеллектуальные	2,67	0,80	1,56
Социальный интеллект	0,67	-0,09	0,73
Конвенциональные	0,09	0,87	-0,80
Поведенческие	2,82	2,16	0,62
Социальные	0,40	3,31	-2,41
Телесные	5,35	5,88	-0,42
Эмоциональные	2,11	4,87	-2,12
Метафоры	1,20	1,25	-0,02
Акзигитивные	0,65	-0,78	1,42

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%

Достоверных различиях образа отца у мальчиков старшего подросткового возраста в полных и разведенных выявлено шесть значимых различий, у подростков из полных и осиротевших семей выявлено семь значимых различий, у подростков из осиротевших и разведенных семей выявлены четыре значимых различия. Как мы видим из таблицы в значимых различий обнаружено в полных и неполных семьях разного типа. В полных и разведенных семьях значимые

различия выявлены в следующих компонентах: интеллектуальный 2,47 значимое различия по t-критерия students.

Таблица 6. Обобщенные образ отца основанные на частотных словарях у мальчиков старшего подросткового возраста

№	Образ отца мальчиков 15-16 лет из полных семей	оч	Образ отца мальчиков 15-16 лет из осиротевших семей	оч	Образ отца мальчиков 15-16 лет из разведенных семей	оч
1	Добрый	88,89%	Красивый	85,45%	Добрый	84,24%
2	Красивый	83,33%	Добрый	76,11%	Хороший	81,35%
3	Сильный	77,78%	Умный	74,49%	Веселый	74,47%
4	Умный	76,35%	Сильный	70,59%	Красивый	72,59%
5	Смешной	72,22%	Спортивный	68,67%	Дружелюбный	67,71%
6	Хороший	66,67%	Трудолюбивый	56,22%	Умный	63,63%
7	спортивный	61,11%	Работящий	51,00%	Заботливый	56,82%
8	Храбрый	55,56%	Смелый	46,52%	Любимый	54,94%
9	Заботливый	50,00%	Заботливый	43,22%	Смелый	51,33%
10	Трудолюбивый	44,44%	Искренний	41,18%	Ответственный	48,67%
11	Работящий	40,22%	Лучший	36,24%	Милый	44,66%
12	Ответственный	38,89%	Понимающий	35,29%	Спортивный	43,06%
13	общительный	35,67%	Вспыльчивый	31,35%	Жизнерадостный	40,18%
14	Добродушный	33,33%	Искренний	29,41%	Ласковый	37,29%
15	Искренний	30,00%	Веселый	27,47%	Общительный	35,33%
16	Интересный	27,78%	Внимательный	22,53%	сдержанный	28,41%
17	крутой	22,22%	Добродушный	20,59%	семьянин	26,53%
18	Лучший	18,33%	Интересный	16,65%	строгий	20,67%
19	Мужественный	16,67%	Крутой	15,61%	Дружелюбный	16,65%
20	Смелый	11,11%	Ласковый	14,33%	Активный	13,76%

Как мы можем видеть из таблицы 6, описание образа отца мальчиков 15-16 лет осуществляется в большей степени положительными характеристиками. Общим для мальчиков из полных, осиротевших и разведенных семей являются такие характеристики, как добрый (88%-74%), умный (76%-63%), красивый (85%-72%), заботливый (56%-43%), смелый (51%-11%). У мальчиков из разведенных семей выделяются следующие высказывания: внимательный, добродушный, искренний которые характеризуют социальный интеллект в представлении об отце. У мальчиков из осиротевших семей: дружелюбный, сдержанный, семьянин, строгий.

Мальчики из осиротевших и разведенных семей описывают в образе отца, традиционно тувинский образ мужчины такой как: сдержанный в проявлении эмоций и чувств, скромный, внимательный семьянин, добродушный по отношению к своим детям, а к окружающим дружелюбный. Как отмечает А.К. Кужугет, в тувинском этикете поощрялось скромность, сдержанность в проявлении чувств, спокойствие, выдержка, терпимость, глубокое почтение и уважение к старшим и коллективизм.

Таким образом, социально-перцептивные образы формируются из представления конкретных людей, с которыми взаимодействует ребенок и абстрактных образов сложившихся в этой культуре, этносе и складывается в единство чувственного и логического, при этом обладает подвижностью и изменчивостью. Так в нашем исследовании обобщенное понятие «образ» конкретизируется в более частное понятие «образа отца».

Наиболее значимыми личностными характеристиками образа отца у девочек является эмоциональный компонент (любимый, ревнивый, родной) и социальный компонент (понимающий, общительный, заботливый). Это может быть связано с тем что в старшем подростковом возрасте девочки больше нуждаются в эмоциональной поддержке взрослых.

У девочек из неполных семей разного типа по ранговой корреляции структуры образа отца девочек старшего подросткового возраста выявлен социальный компонент, а у девочек из полных семей выявлен эмоциональный компонент. Для девочек из полных семей важен эмоциональный компонент такие как любимый, понимающий, родной. Эмоциональный компонент всегда присутствует в образах хорошо знакомых людей и определяет значимость объектов. Для девочек из разведенных и осиротевших семей важен социальный компонент образа отца, где девочкам важен социальный статус отца, такие качества как отзывчивый, общительный, интересный. У девочек из неполных семей в формировании образ отца при дефиците информации могут формироваться ошибочные представления о причинах действий человека и даже приписывание личности отсутствующих у нее свойств. Также выявлено, что девочки из неполных семей в частотном словаре используют понятия строгий(26%), ответственный(16%), понимающий (17%), серьезный(20%).

Мальчики из полных и неполных семей разного типа достоверные различия выявлены, в эмоциональном, телесном, социальном, поведенческом компоненте. В старшем подростковом возрасте у мальчиков начинается эмансипация от родительской семьи. Созревает необходимость новых эмоциональных отношений такие как дружба и любовь.

У подростка созревает потребность новых отношений основанных на взаимопонимании, привязанности и уважении и свободных от зависимости, где главным является сам подросток, а не родитель. Стремление освободиться от эмоциональной зависимости от родителей. Мальчики более решительно

противостоят своей семье и часто используют группу сверстников как средство поддержки своих попыток достичь независимости и начинают подражать определенным компонентам образа отца, такими как: эмоциональный, телесный, социальный, поведенческий. Тем самым мальчики старшего подросткового возраста чаще поддерживают отношения с друзьями, и подражают друг другу.

Полученные результаты могут быть использованы в школьными психологами, социальными педагогами в практической работе с подростками и их семьями. Также стоит отметить трансформацию образа отца в тувинских семьях в разных типах семьи (полные, осиротевшие, разведенные семьи). Наши дальнейшие исследование будет направлена на взаимосвязь образа отца у девочек и мальчиков подросткового возраста. Исходя из вышеуказанного, можно сделать вывод о том, что представления подростков об отце действительно зависят от пола, возраста и состава семьи, что подтверждает выдвинутое нами предложение.

Список литературы:

1. Адлер А. *Понять природу человека/ Альфред Адлер – СПб.: «Академический проект» 1997 – 88 с.*
2. Анайбан З.В. *межнациональные отношения в Туве в 90-е годы (по материалам этнопсихологических исследований) / З.В. Анайбан.- М.,1999. С.300-305.*
3. *Восприятие и событие / В.А. Барабаничиков; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. - Науч. изд. - СПб. : Алтейя, 2002. - 512 с.*
4. Дж. Брунер *Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Директмедиа Паблшинг, 2008 г. - 782 с. (Текст приводится по изданию 1977 г.)*
5. Ермакова Е. С., Кедич С. И. *Гендерная идентичность и особенности самоактуализации студентов разного пола// Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. 15. №4. С. 173-178*
6. Кон И.С. *Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. -270с.*
7. Кон И.С., *Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 78-83.*
8. Леонтьев А. Н. *Психология образа // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. №2. С. 3-13.*
9. Липпо С.В. *Образ отца как фактор самоактуализации диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 / Липпо Светлана Вальеревна; [Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена]. – Санкт-Петербург, 2006.- 188 с.*
10. Ситников В. Л. *Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.*
11. Ситников В. Л. Доева Л.И. *Образы супругов в сознании мужчин и женщин с разным семейным стажем семейной жизни// Известие РГПУ им. А.И. Герцена 2017. СПб № 186 С. 61-71*
12. Ситников В. Л., Кедич С. И., Комарова А.В., Слотина Т.В., Захаров К.П. *Решение проблемы отражения человека человеком и выработки копинг стратегий на кафедре возрастной психологии и педагогики семьи//*

Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 188. С. 271-274

13. 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 – СПб. – ЭЛВИ-Принтс, 2016. – 150 с.

14. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003 – 368 с. – (Серия «Мэтры психологии»).

15. Реан А.А. Отец и мать в сознании детей и подростков// Вестник Московского университета МВД России – 2017. - №1 С. 204-209

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС РОДИТЕЛЬСКОГО ОБРАЗА ВО ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЕ МИРА ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В рамках разрабатываемого автором экзистенциально-нарративного подхода введено понятие и аргументирована гипотеза об экзистенциальном статусе родителей в жизненном мире взрослого человека. Выявлены и описаны общие характеристики родительского образа во внутренней картине мира взрослых: интегральность, эмоциональность, многомерность, универсализация, отсутствие оценочности, архетипичность.

Ключевые слова: идентификация, родительско-детские отношения, экзистенциальный статус родительских образов.

Abstract. In the framework of the existential-narrative approach developed by the author, the concept is introduced and the hypothesis of the existential status of parents in the adult's life world is argued. The general characteristics of the parental image in the internal picture of the adult world have been identified and described: integrality, emotionality, multidimensionality, universalization, lack of appraisal, archetypal.

Key words: identification, parent-child relationships, existential status of parental images.

Какие бы отношения не складывались внутри семьи, нельзя отрицать влияния поведения, дискурсов, индивидуального стиля, ментальности и субкультуры родителей на жизнь и личностное становление ребенка по мере его взросления [3, 7]. Именно поэтому идентификация с родителями, состояние родительско-детских отношений, взаимовлияние между членами семьи и т.п. является традиционно востребованным предметом психологических исследований [1, 4, 12, 14, 15]. Постепенное осознание взрослеющим ребенком того факта, что родитель имеет большую власть над ним, являясь в каком-то смысле демиургом его судьбы и личности, заставляет его внимательно относиться к разнообразным сигналам, подаваемым отцом и матерью во внутрисемейном коммуникативном пространстве, по мере возможностей наблюдать и изучать особенности родительского поведения и родительской личности [2], приспосабливаясь к ним и ставя (или снимая) определенные задачи для построения взаимодействий.

В анализе семейной микрокультуры [5-7] обнаруживается, что эти сигналы несут широкий спектр установок, касающихся не только становления личностных или мировоззренческих характеристик ребенка, но и «настроек» сознания, определяющих последующий выбор им жизненных стратегий и внутренних экзистенциальных стратегем (модусов жизни [8]), форм

самопрезентаций, а также самовосприятия. Например, транслируемая установка «Мы – бедные» порождает стратегию привычно экономной жизни («Без этого я могу обойтись»), при которой человек считает правильным отказывать себе, а впоследствии и близким, во многом, что не считает минимально необходимым для жизнеобеспечения и чувства удовлетворенности жизнью, возникающим от осознанного самоограничения («Я – бедный»). Впоследствии такой человек, даже сумевший обеспечить себе финансовый достаток, реализует данную стратегию во всех типах поведения, порождая в самосознании и сознании других определенный образ («честной бедности», «аскетизма», «самоограничения», «личной скромности», «неприхотливости» и т.д.). Родители, полагаящие свою внутрисемейную позицию изначально однозначной и неизменной, нередко вообще не догадываются о том, что ребенок не только знает о них больше и понимает их лучше, чем им бы хотелось, но и вписывает их микрокультурный образ в модели собственного поведения, жизненные стратегии и экзистенциальную транспективу [10].

Надо отметить, что большая часть исследований родительско-детских образов и идентификаций относится к детским и подростковому возрастам, хотя не менее интересной и значимой является проблема родительского образа в сознании взрослых: даже будучи взрослыми, люди по-прежнему остаются чьими-то детьми и, вероятно, никогда не перестают быть детьми *своих* родителей. Наша работа, опираясь на консультативный опыт, ставит вопрос об общих характеристиках образа родителя у взрослых, когда человек уже автономизировался от родительской семьи и даже имеет опыт собственного родительства.

Родитель на протяжении всей жизни человека остается для него значимым взрослым, а точнее – *сверхзначимым Другим*, наделенным особым – экзистенциальным – статусом в его картине мира [3, 9]. Его сущностная особенность состоит в абсолютной невозможности изъять, утратить, вытеснить родительский образ из сознания даже после смысложизненных ссор, расставания или смерти родителей («мать мне всегда говорила...», «отец с молодых ногтей приучил...», «мать привила мне привычку...»). Рискнем предположить, что, возможно, когда мы говорим о диалогичности сознания [11], нашему «Я» во внутреннем плане сознания противостоит как раз этот «встроенный» родитель – как воплощение обобщенной мудрости, заключенной в родительские фреймы.

Вводя понятие *экзистенциального статуса*, мы будем иметь в виду совокупность добровольно принятых личностью ценностно-смысловых характеристик, определяющих для нее обязательность и необходимость индивидуального существования, а также отношение к сущностным человеческим дилеммам: жизни и смерти, свободе и ответственности, долге и выборе и т.д. Подчеркнем, что речь идет не о ведущих мотивах или

направленности личности, которые могут быть изменяемыми в течение жизни человека; мы говорим именно о ценностно-смысловом стержне, внутренней жизненной философией, заданными родительской фигурой, каковой бы она ни была.

Этим статусом подчеркиваются приоритет, внеконкурентность, в каком-то плане даже максимальность определенных ориентиров перед всеми остальными, возникающими ситуативно на определенных отрезках жизни. Экзистенциальным статусом могут обладать не только значимые для человека люди, но и идеи, события, поступки. Мы полагаем, что наделение родительских образов экзистенциальным статусом происходит по нескольким причинам.

Во-первых, родитель при относительно сохранных родительско-детских отношениях всегда располагает полным образом жизненной перспективы своего ребенка, некоей полнотой его самоосуществления в прошлом и настоящем – от первого замысла его появления на свет до текущего момента его жизни (именно поэтому выражение «мало кто помнит тебя ребенком» отдается в сердце взрослого человека своеобразной бытийной печалью, напоминая об универсальном экзистенциальном одиночестве человека). Этот своеобразный статус «знания с пеленок», которым, кроме родителей, располагает, фактически, только сам взрослеющий человек, да и то частично, поскольку часть собственной трансперспективы оказывается для него нарратизированной (взрослый знает и помнит те моменты его детства и отрочества, которых сам человек может даже не знать, и он включает их в жизненную трансперспективу только потому, что родители ему о них рассказали), делает родительскую фигуру сверхзначимой: родитель всегда знает о человеке немного больше, чем кто-либо вообще, немного *сверх* того, что он сам о себе знает. В детстве это создает эксклюзивные возможности для семейной социализации и для моделирования детской личности, а во взрослых возрастах обеспечивает, пусть и иллюзорно, некую гарантию целенаправленности и истинности осуществляемого жизненного пути.

Во-вторых, родительские «настройки» во многом является «встроенным» в сознание человека, потому что, хочет того человек, или нет, совокупность родительских настроек передана ему через круг чтения, во многом определенный родителем, через разные аспекты семейной микрокультуры (ритуалы, праздники, семейные приметы и суеверия и пр.), через своеобразную интимность и откровенность отношений (родителям, а особенно матерям, доверяются внутренние сомнения, рассказываются сны и страхи, делаются признания и т.п.). Все это происходит часто еще до того, как у человека появится собственное критическое отношение к чему-то или способность к самостоятельному отбору будущего содержания сознания. Находясь на уровне бессознательного, этот ранний контент определяет последующее поведение человека. Стоит добавить, что в родительской социализации усваиваются не

только культурные образцы, находящиеся «в собственности» конкретной семьи (способы исполнения социальных ролей, установки, ценности, целеполагания и пр.), но и не менее значимые индивидуальные стилевые и поведенческие образцы, в широком смысле то, что демонстрируется родителями как нечто самобытное, единичное и что нравится им, когда оно воспроизводится ребенком. Последнее базируется на внутрисемейном чувстве «Мы» и выстраивает своеобразную «*длящуюся (трансмиссионную) идентичность*» – образ личности, характерный именно для данной семьи и культивируемый в ней («Отец был последний Дон Кихот, и я с детства такой же», «Мать в любом месте могла создать уют из ничего, и я, как она»).

Если взять эти отношения в более широком контексте, то ребенок за счет механизмов идентификации втягивает в собственную личность разные аспекты родительской индивидуальности, частично становится своим же «родителем» в плане самовосприятия, личных установок, мировоззренческих ориентиров и пр., поэтому по большей части он разделяет родительскую ментальность (даже если делает это вопреки родительским декларациям) и ориентируется на этого «встроенного», как всевидящий глаз, родителя в дальнейшей жизни («мама, это для тебя», «отец, ты мог бы мной гордиться», «спасибо, отец, я смог это только потому, что для тебя это было важным»).

В-третьих, родитель является для человека особым *средством самопознания*, своеобразной возможностью увидеть собственный образ во временной *метаперспективе* и либо устремляться к нему, либо уклоняться от него («Таким я стану/не буду, когда мне будет N лет»). Это «отзеркаленное Я» нередко оказывается внутренним ориентиром в лиминальных ситуациях («А что бы сделал отец в этих обстоятельствах?», «А что бы мне на это сказала мать?»), в кризисах и стрессах, в условиях смысложизненных выборов, при смыслоутратах.

Занимая особое место во внутренней картине мира, образ родителя не остается неизменным. По мере взросления, на наш взгляд, он подвергается следующим универсальным трансформациям:

1) он становится более *обобщенным, интегральным*: со временем из него уходят разнообразные конкретные характеристики, оставляя в сознании только константный комплекс из наиболее ярких приписываемых родителю черт; образ укрупняется, становится более «монументальным»;

2) из родительского образа частично уходят негативные *оценочные характеристики*: он становится очищенным от недостатков, обид, разочарований, неуспешности и пр.; это не значит, что повзрослевший ребенок воспринимает родительский образ некритично, скорее, он готов больше простить родителю то, что осуждал и отвергал в подростковом или юношеском возрасте, добровольно идеализирует его, а нередко наделяет и теми

положительными характеристиками, которые вообще не были присущи родителям;

3) родительский образ *насыщается эмоциями*: эти эмоции смешанные и порой амбивалентные – почитание и щемящая жалость, любовь и снисходительность, страх перед неминуемым уходом родителей и благодарность, злость и стыд за собственную несдержанность, желание сделать их жизнь лучше, сожаление, что мало узнавал и хотел слушать о них и их жизни, мыслях, переживаниях, нежность к их увядающему облику, старомодным манерам, словам, фактам биографии, личным привычкам и пр.; эта повышенная эмоциональность проистекает, по большей части, из страха перед смертью родителей, но одновременно ее порождает и распахивающаяся перед человеком перспектива собственного конца пути;

4) образ родителей обретает своеобразную *многомерность*: взрослый человек *меняет масштаб отношения к родителю* и видит его не просто как отца или мать, а в разных измерениях: как человека своего времени, сверстника определенного поколения, свидетеля событий определенной исторической эпохи; будучи вписанным в эти новые контексты, родитель видится более значимым, его поступки, достижения, ошибки представляются объяснимыми с заданных точек зрения, а свойственные его хронотопу отношения кажутся понятными;

5) родительский образ частично начинает совмещаться с представлениями о самом себе в плане *универсализации* («Мне пятьдесят, а каким был отец в пятьдесят? О чем думал? Чего хотел? Что любил?»): родитель видится взрослому человеку как воплощение универсальных гуманистических тенденций и человеческих модусов существования; способ, которым родитель проживает / прожил жизнь мыслится как одна из возможных и верно найденных форм бытия в доставшихся родителям обстоятельствах; родитель вписывается не просто в череду предков, но в универсальный человеческий поток;

6) одновременно образу родителя приписывается некоторая *архаичность и архетипичность* («Время было такое, все были такими»), и в этом плане родительский образ становится побудителем новых путей существования и самореализации.

Э. Эриксон говорит о том, что по мере взросления появляется «новая, отличная от прежней, любовь к родителям», товарищеское, примыкающее отношение к ним, опирающееся на опыт, постигаемый по мере взросления и делающий ценными и уникальными близость с ними, их образом жизни, привычками, мировоззрением и «иными занятиями прошлых лет в том виде, как они выражены в скромных результатах и простых словах былых времен и увлечений» [11, с. 376]. Он «узнает» себя в родителях.

Список источников

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной // *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 131-143.
2. Пикхорд К. Кто украл моего ребенка. М.: Росмэн, 1998. 120 с.
3. Писарева А.А. Значимость образа родителя в психологическом консультировании подростка. // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2017. № 1. С. 75-78.
4. Родители и дети. Психология взаимоотношений / Под ред. Е.А.Савиновой, Е.О.Смирновой. М.: Когито-Центр, 2003. 230 с.
5. Сапогова Е.Е. Культурный социогенез и мир детства. Лекции по историографии и культурной истории детства. М.: М.: Академический проект, 2004. 496 с.
6. Сапогова Е.Е. Микрокультурное пространство семьи и семейный нарратив // *Я и Мы: история, психология, перспективы. Материалы Международной научной конференции (СПб., 30-31 мая 2002) / Ред. С.Н. Полторак*. СПб.: Нестор, 2002. С. 230-234.
7. Сапогова Е.Е. Семейная микрокультура как ресурс развития личности // *Семья и дети в современном мире. Том IV. Семья. Дети. Социум. Колл. монография / Под общ. и науч. ред. В.Л. Ситникова*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 420-428.
8. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. М.: Смысл, 2013. 747 с.
9. Спиридонова С.Б. Образ другого в развитии самопознания. // *Известия Саратовского университета*. 2015. Т. 4. Выпуск 2 (14). С. 111-115.
10. Фомичева Л.Ф. Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков // *Психологическая наука и образование*. 2005. № 3. С. 26-32.
11. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. М.: Владос, 2001. 208 с.
12. Шутценберг А.А. Синдром предков: трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы. – М.: Институт психотерапии, 2005. 256 с.
13. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
15. Яковенко И.Г. Базовые идентичности и социокультурные основания их трансформации: факторы, тренды, сценарии // *Мир психологии*. 2004. № 3. С. 28-37.

Саранова О. В., Шлыкова И. И., Шлыков В. К., Полетаева О. Ю.
ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ПОЯВЛЕНИЕМ «ШКОЛЬНОЙ»
ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ И УХУДШЕНИЕМ ОСНОВНЫХ
КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗА ИХ ЖИЗНИ

Аннотация: в данной статье приведены данные о влиянии «школьной» тревожности на ухудшение основных компонентов образа жизни подростков.

Ключевые слова: тревожность, образ жизни, социальный стресс, отрицательные эмоции, здоровье.

Abstract: this article presents data on the impact of "school" anxiety on the deterioration of the main components of the lifestyle of adolescents.

Key words: anxiety, lifestyle, social stress, negative emotions, health.

Введение

Проблема тревожности школьников является одной из наиболее актуальных в современной науке. Это связано с увеличением числа «тревожных» детей. К чему же ведет высокий уровень тревожности? Почему он мешает эффективному обучению ребенка? Большая часть детей с высоким уровнем тревожности, особенно чувствительна к стрессовым ситуациям и более длительно переживает отрицательные эмоции, что в свою очередь отражается в более продолжительных и длительных вегетативных сдвигах. Происходящие вокруг ребенка негативные события, наслаиваются друг на друга и приводят к ожиданию неприятных последствий от общения с окружающими, снижают уровень адаптации у обучающихся, ухудшают состояние их здоровья. [1] Уровень тревожности возрастает у учащихся подросткового возраста, поскольку в этот возрастной период организм имеет повышенную чувствительность к действию различных факторов риска. [5] К таким факторам относятся основные компоненты образа жизни подростков: режим сна и питания, степень компьютеризации, занятия спортом. В стратегии ВОЗ эти факторы названы одними из важных для формирования здоровья. В последние годы педиатры фиксируют значительное ухудшение состояния здоровья детей, особенно школьного возраста. В настоящий момент в России менее 10 % учащихся могут считаться здоровыми. [2]. К снижению уровня здоровья среди школьников приводят широко распространенные нарушения основных элементов образа жизни: подростки не всегда информированы в этом вопросе, либо не хотят выполнять правила здорового образа жизни, а родителям некогда осуществлять контроль за своими взрослеющими детьми.

Исследований, посвященных изучению образа жизни и росту уровня тревожности подростков школьного возраста в различных регионах России, немало. [3]. Однако изучение взаимосвязи между нарушением основных

компонентов образа жизни и развитием подростковой тревожности требует более глубокого анализа.

Цель исследования: изучить влияние нарушения составляющих образа жизни подростков 13-14 лет, обучающихся в крупном промышленном городе, в связи с повышением уровня «школьной» тревожности.

Методы исследования: в исследовании принимали участие ученики 8-х классов МОУ СШ №100 Кировского района Волгограда (80 человек - 38 мальчиков и 42 девочки).

В ходе исследования проводилось анкетирование, направленное на изучение поведенческих и микросоциальных факторов риска здоровью школьников, с использованием анкеты «SINDI», рекомендованной ВОЗ для оценки образа жизни учащихся. Для оценки компонентов «школьной тревожности» использовался тест Филлипса. Для обработки результатов применялись методы статистического анализа данных.

Результаты и обсуждения

При анализе уровня тревожности испытуемые были поделены на две группы: 1) с низким уровнем тревожности; 2) с повышенным уровнем тревожности по одному или нескольким критериям. Относительное количество испытуемых 25% и 75% в каждой группе соответственно. Отдельно проводилось исследование основных компонентов образа жизни эталонной группы школьников. Затем составляющие образа жизни респондентов, наиболее тесно связанные с развитием подростковой тревожности, были сформированы в три блока. Первый блок – продолжительность сна и характер питания, второй – занятия спортом, третий – степень компьютеризации.

Оценка продолжительности сна позволила убедиться в том, что восьмиклассники с повышенным уровнем тревожности в среднем спят 8 часов в сутки, тогда как испытуемые, у которых не наблюдалось повышения тревожности по всем критериям, спят 7,5 часов. И в том и другом случае продолжительность сна не укладывается в физиологическую норму (9 – 10 часов). Выяснилось, что 70% подростков с низкой физиологической сопротивляемостью к стрессу и 80% с неудовлетворенностью потребностей в достижении успеха признались, что не высыпаются, а среди подростков без повышенного уровня тревожности не высыпаются 37% испытуемых. Ухудшает физиологическую сопротивляемость к стрессу неправильный режим питания. Именно среди подростков данной группы испытуемых больше всего школьников питаются 1-2 раза в день, при рекомендуемой норме четырехразового питания. В среднем школьники принимают пищу 3 раза в день, что также не соответствует норме. Анализ характера питания показал, что часто употребляют пищу в сухоматку 31% опрошенных восьмиклассников

без повышенного уровня тревожности и в среднем 52% с повышенным уровнем тревожности.

Следующий блок для выявления факторов влияющих на развитие тревожности у подростков – занятия спортом. Оказалось, что среди подростков без повышенного уровня тревожности не посещают спортивные секции лишь 25%, когда как каждый второй школьник с повышенным уровнем тревожности по нескольким факторам не занимается спортом.

Еще одним существенным показателем образа жизни современных подростков является уровень компьютеризации. Следует отметить, что в настоящее время в связи с увеличением времени, проводимого за компьютером, многие авторы отмечают рост уровня агрессивности детей, взаимосвязь между объемом использования компьютера и Интернета и проблемами психического здоровья, ростом числа детей с проблемами поведения [4]. В среднем школьники, не имеющие повышенный уровень тревожности, проводят за компьютером 2,5 часа в сутки (при норме 2 часа), а у подростков с повышенным уровнем тревожности по какому-либо показателю это значение приближается к 4 часам. У 90% восьмиклассников с неудовлетворенностью потребности в достижении успеха, имеет место превышение нормы времени проведения за компьютером, причем промежуток времени равен 5-9 часам. Также большой процент превышения двухчасового регламента работы за компьютером обнаружено у подростков с переживанием социального стресса (78%), страхом самовыражения (60%) и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих (47%), причем структуре работы за компьютером преобладают общение со сверстниками (53%) и игра (47%). Обращает внимание, что у большинства респондентов данной группы школьников отмечено нежелание ходить в школу. Данное состояние они в основном аргументируют отсутствием интереса к процессу обучения (25%) и увеличением учебной нагрузки (63%).

Выводы: Образ жизни оказывает влияние на развитие тревожности у подростков. Среди основных его компонентов наиболее важную роль играет превышение регламентированного времени проведения за компьютером. Отводя больше времени на общение в Интернете, подростки теряют навыки реализации себя в обществе, что и проявляется в страхе самовыражения, переживании социального стресса и страхе не соответствовать ожиданиям окружающих. Несоответствие гигиеническим нормативам продолжительности сна и режима питания способствуют снижению физиологической сопротивляемости к стрессу. А возможность адаптации к стрессовым нагрузкам даёт регулярное посещение спортивных секций.

Список источников:

- 1. Гончарова Г. А., Надеждин Д.С. Характеристика нервно-психического здоровья школьников 3-8-х классов в динамике их обучения // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. -2012. -№1.- с. 20-26.*
- 2. Кучма В.Р. Охрана здоровья детей и подростков в национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017гг.// Гигиена и санитария. -2013. - №6. -С*

3. *Латышевская Н.И., Давыденко Л. А. Сливина Л.П. Гигиенические и социальные аспекты образа жизни школьников крупного промышленного города (монография) .- Волгоград, 2006.-260 с.*
4. *Савкина Т.О., Слободская Е.Р. Взаимосвязь между использованием компьютера и психическим здоровьем подростков// Бюлл. СО РАМН. – 2010. – №4. – С. 19–24.*
5. *Цейтлина, Е. Г. Школьная тревожность [Электронный ресурс]. — Санкт-Петербург, 2012. — Режим доступа: <http://www.vsedeti.ru>. — Дата доступа: 14.11.2015*

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ РОМАНТИЧНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН

Аннотация: В статье рассматривается проблема низкой романтичности в поведении мужчин, а также намечаются возможности мотивации мужчин со стороны женщин для побуждения их к совершению романтических поступков. В исследовании был использован социально-психологический опрос, размещенный на платформе SurveyMonkey. Были выделены следующие типы поведения мужчин по уровню романтичности: «Неромантик», «Прагматик», «Романтик», «Невротик», «Эгоист». Контент-анализ позволил выделить женские стили мотивации к совершению романтических поступков: «Снежная королева», «Хозяюшка», «Стерва», «Прямолинейная», «Возлюбленная».

Ключевые слова: романтические поступки, потребности, мотивация, семейные отношения.

Abstract: The article deals with the problem of low romanticism in the behavior of men, as well as the possibility of motivating men by women to commit romantic acts. The study used a socio-psychological survey posted on the I-net platform SurveyMonkey. The study identifies these types of men's romantic behavior: "Unromantic", "Pragmatic", "Romantic", "Neurotic", "Egoist". Content-analysis allowed us to identify women's styles of romantic motivation: "Snow Queen", "Hostess", "Bitch", "Straightforward", "Beloved".

Keywords: romantic actions, needs, motivation, family relations.

В современном мире институт семьи переживает кризис: количество разводов превышает 50%, а молодые люди не спешат официально регистрировать брачные отношения [1]. В большинстве своем причины разводов одинаковые: пропали чувства, муж или жена попались на измене, кто-то из супругов пьянствовал или же реальность оказалась далека от ожиданий. Среди часто повторяющихся причин – это материальные проблемы и невозможность совместного будущего [4]. В связи с этим, вопрос «романтики в отношениях» крайне важен. Во-первых, романтические поступки помогают совершить переход из добрачных отношений в брачные; во-вторых, уже после заключения брака «романтика» помогает поддерживать любовь в супружеских отношениях и повышать удовлетворенность супругов браком.

Феноменология проблемы. По данным информационного портала Passion.ru, важной причиной охлаждения чувств, и как результат, разводов является: отсутствие романтики, невнимание к партнеру, снижение страсти в отношениях. Около 50% опрошенных на данном сайте признавались, что не

знают, как выйти из создавшейся ситуации охлаждения чувств и вернуть романтику.

На актуальность данной проблемы указывает также количество введенных запросов в сети Интернет по теме «Не хватает романтики» (по данным на февраль 2019г.). Так, в поисковой системе Google девушки задавали этот вопрос со следующей частотой:

«Не хватает романтики в отношениях с парнем» – 2 580 000 раз;

«Не хватает романтики с мужем» – 3 180 000 раз;

Мужчины с данным вопросом в поисковую систему Google обращались со следующей частотой:

«Не хватает романтики в отношениях с девушкой» – 3 610 000 раз;

«Не хватает романтики с женой» – 8 970 000 раз;

Как мы видим, данная проблема является актуальной для обоих полов, как для брачных, так и добрачных отношений.

Целью нашего исследования станет – построение эмпирической типологии поведения мужчин в зависимости от уровня романтичности, а также выделение основных мотивов для стимулирования романтического поведения у мужчин.

Теоретический анализ.

Любая деятельность побуждается определенными мотивами, иными словами – это то, для чего/ ради чего выполняется конкретная деятельность. Понятие «мотив» (от лат. *movere* — двигать, толкать) означает побуждение к деятельности, побудительную причину действий и поступков [8]. Если человек стремится к выполнению определенной деятельности, можно сказать, что у него есть мотивация.

Мотивация — это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека [7].

Потребность — это состояние некоторой нехватки в чем-либо, которую организм стремится компенсировать; это внутреннее напряжение, которое направляет активность на получение того, что необходимо для нормального функционирования организма и личности в целом. Поэтому потребность — это необходимое условие любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна предоставить деятельности четкого направления. Потребность должна «найти» предмет, на котором она «опредметится», т.е. будет способен ее удовлетворить [8].

При анализе вопроса, почему индивидум вообще приходит в состояние активности, рассматриваются проявления потребностей как источников активности. А если изучается вопрос, на что направлена активность, ради чего выбираются именно эти действия, поступки, то исследуются в первую очередь проявления мотивов (как побуждающих факторов, которые определяют

направление деятельности или поведения). Потребность побуждает к активности, а мотив — к направленной деятельности.

Таким образом, мотив — это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект. Извне формируются не мотивы, а мотиваторы (и вместе с ними – мотивационная сфера личности) [3].

Внешние воздействия, влияния могут иметь вид просьбы, требования, совета, внушения, намека и т. д. и принимать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета (интердикции) [там же, 7].

В контексте нашей работы мы будем выяснять, какое поведение женщины будет способствовать тому, чтобы мотивом для мужчины стало удовлетворение потребностей женщины в романтическом поведении с его стороны.

Рассматривая тему психологии семейных отношений, мы обнаружили множество практических рекомендаций о том, как правильно мотивировать мужчину на «оживление» отношений.

Так, Г. Чепмен пишет: «Желание романтической любви в браке глубоко укоренилось в нашей психике. Практически все популярные журналы в каждом номере печатают статьи о том, как сохранить любовь в браке. Этому посвящена масса книг. Об этом говорят в ток-шоу на радио и по телевидению. Сохранение любви в браке — это серьезное дело» [3].

Г. Чепмен говорит о том, что женщины должны хотеть изучить основной язык любви партнера, если хотят, чтобы их общение в любви было успешным. Поскольку эмоциональный язык любви женщины может отличаться от языка партнера подобно тому, как китайский отличается от английского. Не имеет значения, пишет Г. Чепмен, насколько старательно женщина будет пытаться выразить свою любовь, говоря по-английски, если ее партнер говорит только по-китайски, мужчина и женщина так и не поймут, насколько они любят друг друга.

У.Ф.Харли выделяет по 5 основных потребностей для мужчин и женщин, удовлетворение которых обеспечивает стабильность брака, а неудовлетворение ведет к конфликтам и может привести к разводу [5]. Для мужчины это: 1) половое удовлетворение; 2) иметь спутника по отдыху; 3) иметь привлекательную жену; 4) обеспечение домашнего хозяйства; 5) получение восхищения. Для женщин это: 1) получать нежность в отношениях; 2) возможность поговорить; 3) честность и открытость в отношениях; 4) финансовая поддержка; 5) посвященность семье. Так как потребности мужчин и женщин столь различаются, то нет ничего удивительного в том, что людям трудно приспособиться к супружеской жизни. Муж может иметь добрые намерения удовлетворять потребности своей жены, но если он посчитает, что ее потребности сходны с его собственными, то его постигнет неудача. И наоборот,

неудача постигнет женщин, которые посчитают, что мужчинам нравится то же самое ласковое отношение, которое так приятно им самим.

Часто неудачи мужчин и женщин в удовлетворении супружеских потребностей, отмечает У.Ф.Харли, обусловлены просто незнанием потребностей друг друга, а не себялюбивым или нежеланием оказывать супругу внимание. «Вовсе не значит, что, удовлетворяя потребности супруга, вы должны скрежетать зубами, занимаясь тем, что вам совершенно не нравится. Это значит, что вы должны готовиться к удовлетворению тех потребностей, которых сами не испытываете. Стараясь понять своего супруга как полностью отличного от вас человека, вы можете стать, если захотите, знатоком в удовлетворении всех супружеских потребностей человека» [5].

Таким образом, в основе нашей работы будет лежать утверждение, что мотив — это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Мы проверим удовлетворение каких потребностей мужчин способно привести к изменению их мотивов, а также какое поведение женщин (внешние воздействия) будет этому способствовать.

Результаты исследования

В эмпирическом исследовании было выдвинуто 2 гипотезы: 1. Поведение мужчин можно типологизировать в зависимости от их готовности совершать романтические поступки; 2. Выделенные типы статистически значимо различаются.

Методом исследования был выбран социально-психологический опрос. Вопросы были размещены в сети Интернет в свободном доступе на платформе surveymonkey.com. Время проведения исследования: февраль - май 2018 года. Фактологическая база исследования - 32 мужчины и 33 женщины в возрасте от 23 до 55 лет. Контрольными переменными были такие показатели как семейное положение, образование, уровень дохода.

Для проверки Гипотезы 1, о том, что поведение мужчин можно типологизировать в зависимости от их готовности совершать романтические поступки, был проведен опрос, который содержал по одному открытому вопросу для мужчин и для женщин: для испытуемых-мужчин: «Что вас может замотивировать на совершение романтического поступка?», для испытуемых-женщин: «Как вы мотивируете мужчин на совершение романтических поступков?».

Результаты опроса испытуемых были обработаны методом контент-анализа с привлечением экспертов-психологов в количестве 4 человек. В ходе анализа были выделены следующие типы поведения мужчин по уровню романтичности: «Не романтик» (9%), «Прагматик» (12%), «Романтик» (36%), «Невротик» (27%), «Эгоист» (16%).

Опишем выделенные типологии подробнее. Тип «Не романтик»: не знает, что такое романтика – затрудняется в определении как самого этого понятия,

так и романтических поступков, затрудняется ответить, что его может замотивировать.

Тип «Прагматик»: четко, конкретно определяет, что готов на романтику только в случае финансового благополучия, а также при совершении женщиной своих обязанностей в семье.

Тип «Романтик»: делает романтические поступки без повода, руководствуясь своими желаниями («захотел и сделал»), в первую очередь, ради удовольствия партнера.

Тип «Невротик»: готов на романтические поступки только на основании негативных эмоций, например, страх разрыва отношений.

Тип «Эгоист»: готов на совершение романтических поступков только в случае получения положительных эмоций и ответных реакций в свою сторону. Его желание основывается на своем желании получить похвалу, положительную реакцию.

Также в ходе контент-анализа были выделены стили мотивации, которые применяют к мужчинам женщины: «Снежная королева» (24%), «Хозяюшка» (32%), «Стерва» (16%), «Прямолинейная» (16%), «Возлюбленная» (12%).

Опишем женские стратегии мотивации мужчин к совершению романтических поступков подробнее.

Тип «Снежная королева»: независимо от того, хочет она романтических поступков в свою сторону или нет, этот тип не проявляет никакой инициативы для мотивации партнера. Женщины этого типа ожидают активных действий от мужчин, предполагая, что они сами должны угадывать их желания.

Тип «Хозяюшка»: создает уют в доме, заботится о мужчине, в первую очередь, все делает для него, посвящает себя ему, сама совершает романтические поступки, чтобы побудить супруга.

Тип «Стерва»: манипулирует мужчинами, применяя эмоциональные и поведенческие манипуляции. Женщины данного типа приводили в пример такие манипуляции, как игнорирование мужчины для привлечения его внимания, лишение его сексуальной близости.

Тип «Прямолинейная»: прямо сообщает о своих желаниях, о необходимости в романтических поступках, не ждет пока мужчина догадается.

Тип «Возлюбленная»: противоположность «Хозяюшке» – всю энергию вкладывает в себя, во внешний облик, романтические поступки совершает только в ответ, благодарность и похвала мужчине только за желаемое ею поведение.

Большая часть мужчин (36%) попали в категорию «Романтик», женщин (32%) – в категорию «Хозяюшка».

Продолжая проверку Гипотезы 1 о том, что поведение мужчин можно типологизировать в зависимости от уровня романтичности, была проведена

эмпирическая верификация выделенных мужских типов. Для этого был проведен опрос №2 «Определение типа романтичности мужчины».

Опрос проводился только среди мужчин и был размещен в сети Интернет на платформе [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com) в свободном доступе.

В опросе приняли участие 40 мужчин в возрасте от 25 до 55 лет. Испытуемые выбирали для себя из списка наиболее значимые потребности, удовлетворение которых приведет их к желанию совершить романтический поступок, а также определяли поведенческие свойства женщины, которые стимулировали бы их к романтическому поведению.

Результаты опроса были обработаны в программе Microsoft Excel 14.0. с помощью коэффициента Пирсона: таблица данных, где по вертикальной оси были представлены номера респондентов, а по горизонтальной отобразено их ответов в дихотомической шкале (да — 1, нет — 0). Эти данные были подвергнуты корреляционному анализу (по методу Пирсона) с помощью встроенного инструмента программы.

Обработав полученные результаты с помощью корреляционного анализа, мы получили значимые взаимосвязи между рядом переменных, которые позволили нам дать более полную и понятную характеристику выявленным типам мужчин в зависимости от уровня их романтичности.

Характеристика «Эгоиста»: У мужчин, соответствующих типу «Эгоист» наблюдается значимая положительная связь с готовностью делать романтические поступки каждый раз, когда они хотят получить похвалу, благодарность от женщины (1.00), а также прямая отрицательная тенденция к тому, чтобы совершать романтические поступки для того, чтобы доставить удовольствие своей второй половине, независимо от ее эмоциональной реакции (-0.51). Мужчины данного типа демонстрируют на уровне тенденции связь с восторженной реакцией женщины на романтический поступок, который они совершают, а также указывают на то, что это обязательно женщина, к которой они испытывают сильные и взаимные чувства (0.33).

Замотивировать мужчин данного типа на совершение романтических поступков может значимое событие, например, рождение ребенка - здесь наблюдается прямая положительная тенденция (0.31).

Среди женских качеств, которыми должна обладать женщина, для которых «Эгоисты» готовы совершать романтические поступки, выявлены тесные корреляции со следующими: «прямо, открыто говорит партнеру, какие именно романтические поступки хотела бы, чтобы он для нее совершил» (0.54), «совершает романтические поступки, не ожидая их от партнера» (0.45).

Прямая положительная зависимость выделена с женским стилем мотивации «Прямолинейная» (0.31).

Характеристика «Романтика»: У мужчин, соответствующих типу «Романтик» наблюдается положительная корреляция с уровнем дохода в

размере 150 000 – 300 000 рублей в месяц (0.54). Понятие «романтический поступок» мужчины данного типа определяют как «способ перезагрузить отношения, спасти их от разрыва» (0.31).

Прямая положительная зависимость выделена с женским стилем мотивации «Прямолинейная» (0.31).

Наиболее важное женское качество для «Романтиков» - «Всегда благодарит за полученный романтический поступок, выражает восторженную эмоциональную реакцию» (0.34).

Характеристика «Неромантика»: У мужчин, соответствующих типу «Неромантик» выявлены обратные корреляции с возрастом (-0.34) и с высшим образованием (-0.39). Получается, что это молодые мужчины с невысоким образованием. А также прямая положительная зависимость с женским стилем мотивации «Стерва» (0.40). Это косвенно подтверждается теми женскими качествами, необходимыми для совершения романтических поступков, которые коррелируют у данного типа мужчин: «женщина, которая вызывает ревность» (0.46), «женщина, на которую обращают внимание другие мужчины» (0.30). Таким образом к такому типу будут тяготеть молодые люди с невысоким уровнем образования.

В силу выявленных статистически значимых показателей, считаем целесообразно изменить название данного типа на «Ревнивец».

У мужчин, соответствующих типам «Прагматик» выявлена обратная корреляция с возрастом (-0.34). Получается, что к такому типу ведения будут тяготеть молодые люди.

У мужчин, соответствующих типу «Невротик» значимых зависимостей выделено не было, в связи с чем в последующем анализе данный тип мы учитывать не будем.

Данные проведенного анализа подтверждают гипотезу о том, что поведение мужчин можно типологизировать в зависимости от их готовности совершать романтические поступки – у четырех из пяти выделенных в процессе контент-анализа типов были обнаружены статистически значимые взаимосвязи.

Для проверки второй гипотезы о том, что выделенные типы мужчин статистически начимо различаются, был проведен расчет t-критерий Стьюдента для четырех типов мужчин, выделенных в предыдущем эксперименте – «Эгоист», «Романтик», «Ревнивец», «Прагматик».

В зону значимости попали следующие эмпирические значения:

При сравнении «Эгоист» и «Романтик» $t_{эмп} = 4.8$.

При сравнении «Эгоист» и «Прагматик» $t_{эмп} = 5.7$.

При сравнении «Эгоист» и «Ревнивец» $t_{эмп} = 5.5$.

При сравнении «Романтик» и «Прагматик» $t_{эмп} = 6.4$.

При сравнении «Романтик» и «Ревнивец» $t_{эмп} = 6.4$.

В зоне незначимости находится только одна пара:

При сравнении «Прагматик» и «Ревнивец» $t_{эмп} = 0$.

Таким образом, почти все выделенные типы мужчин, статистически значимо различаются. В зоне незначимости оказалась только одна пара «Прагматик» и «Ревнивец».

Выводы и рекомендации.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что поведение мужчин можно типологизировать в зависимости от уровня их романтичности и представлений о романтических поступках.

Большинство выявленных типов поведения мужчин нашли свое подтверждение и были статистически доказаны. Кроме этого, можно утверждать, что поведение женщин, их внешность, действия или бездействия способны корректировать мотивационную сферу мужчин.

В качестве практических рекомендаций по нашему исследованию мы предлагаем повышать гармонию брачных отношений через определение доминирующего типа романтичности в поведении мужчины. Вместе с этим, женщине рекомендуется оценить и свой стиль мотивации к совершению романтических поступков. В случае расхождения и несовпадения этих типов и стилей, возможна поведенческая коррекция.

Немаловажным практическим результатом нашего исследования стало выявление обязательных женских качеств, которые более половины опрошенных-мужчин указали как принципиально важные – это «следить за своим внешним видом и физической формой», а также «создавать уют и благоприятную атмосферу в доме». Именно такие женщины вызывают чувство уважения у сильной половины человечества и побуждают их к романтике!

Список источников:

1. Браки и разводы в Российской Федерации // URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/smi/prez_love0707.pdf (дата обращения: 03.09.2018).
2. Ильин Е.П. Психология любви. – СПб.: Питер, 2013 – 336с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2012 – 576с.
4. Халецкая И. В постели с врагом: отчего в России распадается каждый второй брак // URL: <https://ria.ru/society/20171023/1507256150.html> (дата обращения: 03.09.2018).
5. Харли У.Ф. Законы семейной жизни. – М.: Протестант, 1992 – 208с.
6. Шнейдер Л. Б. Семейная психология. – М.: Академический проект; Екб.: Деловая книга, 2006 – 768с.
7. Занюк С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. – Ника-Центр, 2001 – 352с.
8. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990 – 288с.

ОБРАЗ БУДУЩЕЙ СЕМЬИ У АДДИКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: Образ будущей семьи у подростка во многом отражает его восприятие психологических составляющих семьи интернальной. В статье описываются результаты эмпирического исследования представлений о будущей семье у подростков, склонных к различным видам зависимостей. Представлен сравнительный анализ образа будущей семьи у аддиктивных подростков и подростков без аддикций по таким параметрам как отношение к будущему брачному партнеру и степень близости между членами семьи.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивные подростки, образ будущей семьи, образ будущего брачного партнера.

Abstract: Teenager's vision of future family reflects in many respects his/her perception of psychological components of internal family. The article describes the outcomes of empirical study of future family perception of teenagers prone to different types of addiction. A comparative analysis of the vision of future family of addicted and non-addicted teenagers is presented by such parameters as attitude to future spouse and bond between family members.

Key words: addiction, addicted teenagers, vision of future family, vision of future spouse.

Семья является важнейшим социальным институтом, а семейные отношения – частью жизни каждого человека. Особенно в наше время, когда семья находится под воздействием процессов модернизации общества, когда институт семьи реформируется, меняется, изменяются и представления о нем. Институты семьи и брака переживают глубокий системный кризис, их ценность в жизни социума девальвировалась, количество разводов с каждым годом увеличивается, равно как и увеличивается доля неполных семей, в которых дети воспитываются одним родителем. Можно утверждать, что мы имеем дело с разрушением традиционного типа семьи, трансформацией семейной структуры, семейных ролей и всех остальных элементов семейной системы.

В связи с указанными тенденциями, в условиях трансформации общества у детей и подростков образ семьи формируется стихийно, так как на сегодняшний день существует многовариативная практика семейных отношений, в том числе и нетрадиционного характера. Существующий в настоящее время образ семьи может подразумевать как полную, так и неполную семью, как одно-, так и многодетную, как нуклеарную, так и многопоколенную, как сельскую, так и городскую, с различными стилями семейных отношений. Образ семьи, который складывается у современных подростков, будет определять характер семейных отношений в будущем, а значит, он имеет весьма большое значение.

В то же время, перед современными подростками возникла довольно серьезная проблема – проблема аддиктивности. Многие подростки стремятся сбежать из мира серого и скучного в мир алкоголя, наркотиков и интернета. Зависимость от современных технологий стала настоящей эпидемией, распространяющейся среди подростков с большой скоростью.

По этой причине, важнейшим вопросом, стоящим перед современными психологами, является вопрос формирования образа семьи, изучение процесса его формирования.

Многие ученые занимались вопросами семейной психологии. Большой интерес представляют работы таких отечественных исследователей, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин, Л.Б. Шнейдер, О.А. Карабанова, О.Г. Кулиш, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон. Работы зарубежных психологов Э. Берна, И. Ялома, Й. Лангмейера, З. Матейчека, К. Роджерса также внесли большой вклад в понимание современных семейных процессов.

Проблемой аддиктивного поведения подростков занимались такие авторы как В.Д. Менделевич, В. Ф. Моргун, К.В. Седых, С.А. Кулаков, А.В. Гоголева, С.В. Духновский.

Понятие «образ семьи» впервые было применено Т.М. Мишиной, которая отождествляла его с понятием «мы». В соответствии с определением Т.М. Мишиной, под «образом семьи» понимается целостное интегрированное образование – семейное самосознание. Именно семейное самосознание обуславливает поведение членов семьи, согласует их позиции. «Образ семьи» влияет на форму семейной жизни, супружеских отношений, характер семейного поведения [3]. Адекватному образу семьи, который способствует гармоничным семейным отношениям, противопоставляют неадекватный образ – семейный миф. Э.Г. Эйдемиллер пишет: «Неадекватный «образ "мы"» – это согласованные селективные представления о характере взаимоотношений в дисфункциональных семьях, создающие для каждого члена семьи и для семьи в целом, наблюдаемый публичный образ – семейный миф» [7, с. 231].

Существуют также и иные элементы семейной структуры, имеющие самое прямое отношение к формированию образа семьи. К ним относят численный и персональный состав семьи, семейные правила, семейные роли, семейные подсистемы, семейные границы [6].

Под образом семьи, будь то образ родительской или будущей семьи, понимают также когнитивный и эмоционально-смысловой комплекс представлений о семейной структуре, динамике и характере семейных отношений. В рамках такого подхода, исследователи определяют образ семьи, как «сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений» [1].

А.С. Шубина считает, что в картине мира субъекта образ семьи включает в себя пять компонентов:

– ресурсный компонент – компенсаторные характеристики образа семьи;

- мотивационный компонент – анализ человеком значимости семьи;
- когнитивный компонент – представление об основных характеристиках отношений в семье;
- эмоциональный компонент состоит из отношений к настоящему и возможному будущему семейному статусу;
- компонент «образ Я» – представления субъекта о себе через принадлежность к семейной группе [2].

По мнению исследователей, представление о семье начинает формироваться у детей в раннем возрасте. Они основываются на тех представлениях, которые дети получают в родительской семье:

- представление о взрослом, осуществляющем заботу;
- представление о взрослом, с которым ребенок общается и взаимодействует;
- представление о взрослом, который воспитывает и регулирует поведение;
- представление о взрослом, который оценивает поведение;
- представление о взрослом, который является нравственным авторитетом.

Для того, чтобы в достаточной мере усвоить образ взрослого, ребенок должен иметь опыт взаимодействия со взрослым, иметь возможность выстраивать со взрослым отношения в виде личной, партнерской деятельности [5].

Образ семьи подростка двойственен. С одной стороны – у него складываются определенные представления об идеальной семье, о том, какими должны быть семейные отношения. С другой – подросток находится под влиянием родительской семьи и тех сценариев, которые реализуются внутри нее. Подростки уже хорошо представляют, какой должна быть семья, сформированный идеальный образ становится их критерием оценки на долгое время, несмотря на то, что этот образ не статичен, он взаимодействует с образом реальной, родительской семьи [4].

Основываясь на существующих теоретических подходах и практических исследованиях, мы выяснили, что наиболее «благоприятной» средой для развития форм подростковой аддикции являются неблагополучные семьи. Негативный образ родительской семьи, сформировавшийся у подростка, склонного к аддиктивному поведению, непосредственно влияет на образ будущей семьи.

С целью получения данных о психологических особенностях образа будущей семьи у аддиктивных подростков было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 85 подростков, обучающихся в 6, 7, 8 классах ГОУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение-гимназия № 60 им. 200-летия города Луганска», в возрасте 12–14 лет.

Для исследования указанной проблематики был подобран следующий диагностический инструментарий: 1) Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей Г.В. Лозовой; 2) Опросник ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность), автор А.Н. Волкова, модификация В.И. Слепковой; 3) Опросник «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина); 4) Проективная методика «Рисунок будущей семьи».

Кроме указанных психодиагностических методик в качестве вспомогательного приема был использован метод экспертной оценки. В качестве экспертов выступили школьный психолог и классные руководители учеников, вошедших в выборку. Эксперты выделили из общей группы 4-х аддиктивных подростков.

Для обработки эмпирических данных были использованы методы корреляционного (ранговая корреляция по Спирмену, $p \leq 0,05$) и дескриптивного анализа.

По результатам методики склонности к 13 видам зависимостей Г.В. Лозовой можно выделить зависимости, к которым современные подростки в наибольшей степени имеют склонность. Это любовная зависимость, телевизионная зависимость, пищевая зависимость и зависимость от здорового образа жизни. В наименьшей степени подростки склонны к наркотической зависимости, алкогольной зависимости и зависимости от курения, т.е. тем видам зависимостей, которые составляют блок вредных привычек. Остальные виды зависимости у подростков, принявших участие в исследовании, представлены, в основном, на среднем уровне.

35 подростков (41,5%) показали высокий уровень склонности к любовной зависимости, что характеризует их как личностей, испытывающих патологическое желание к формированию болезненно-зависимых любовных отношений. Возможно, преобладание именно данного типа аддикции над другими обусловлено возрастом испытуемых, для которого характерно стремление к влюбленности и романтическое желание быть поглощенным любовной страстью.

25 подростков (29,5%) показали высокий уровень склонности к телевизионной зависимости. Такие подростки испытывают устойчивую потребность не только в осмысленном просмотре телепередач, но и просто в том, чтобы телевизор работал в фоновом режиме.

23 подростка (27,3%) испытывают склонность к пищевой аддикции. Для них характерно бесконтрольное употребление пищи, навязчивые мысли о еде, потребность в приятных ощущениях, вызываемых употреблением вкусной пищи.

Высокий уровень склонности к зависимости от ЗОЖ характерен для 22 испытуемых (25,9%). Такие подростки тратят много времени на поиск

информации о способах ведения здорового образа жизни, не жалеют денег и сил на спортивные занятия, стараются привлечь к здоровому способу жизни своих друзей и родственников.

Высокий уровень склонности к алкогольной зависимости характерен для 3 испытуемых (3,5%). Выраженная склонность к курению выявлена у 1 (1,1%) подростка. Высокий уровень склонности к наркотической зависимости не выявлен ни у одного подростка.

На основе данных методики Г.В. Лозовой мы выделили 2 группы испытуемых. В первую группу (экспериментальную) вошли подростки с высоким уровнем склонности к зависимости минимум по 5 видам (11 человек, из них 7 девушек и 4 парня). Все подростки, названные экспертами, также вошли в данную группу.

Для сравнения мы сформировали вторую группу (контрольную), в которую вошли подростки без выраженных зависимостей с преобладанием низкого уровня зависимости по большинству шкал (20 человек, из них 13 девушек и 7 парней). У остальных подростков из выборки испытуемых наблюдается высокий уровень склонности к зависимости по 1–4 шкалам при низких и средних показателях по другим шкалам, поэтому мы решили не использовать их данные для дальнейшего дескриптивного анализа. Однако результаты данных испытуемых были использованы в ходе проведения корреляционного анализа наряду с остальными.

Проведем сравнительный анализ результатов опросника ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность) А.Н. Волковой по экспериментальной и контрольной группе.

Как видно из результатов опросника, наиболее значимым и желанным аспектом взаимоотношений с будущим брачным партнером для подростков является эмоциональное притяжение, которое включает привлекательность партнера, желание общаться с ним, а также тот терапевтический эффект, который оказывает такое общение на субъекта. Причем для аддиктивных подростков значимость эмоционального притяжения несколько выше (83%), чем для подростков без аддикции (80%).

На втором месте по степени значимости стоит понимание будущего супруга, которое включает представление о личности супруга, субъективное ощущение знания его индивидуальных особенностей, возможность легко интерпретировать поведение, мысли и чувства партнера. Для аддиктивных подростков понимание будущего брачного партнера имеет большее значение (80%), чем для подростков без аддикции (73%).

Авторитетность будущего супруга занимает третью позицию, хотя также имеет высокий процент выраженности. Авторитетность включает в себя значимость будущего брачного партнера как личности, возможность воспринимать его мировоззрение, интересы и мнения как эталон, пример для

следования ему. Аддиктивные подростки хотят видеть рядом с собой авторитетного партнера, данный показатель выражен на 77%. У подростков без аддикции авторитетность будущего брачного партнера выражена на 70%.

Из результатов методики видно, что образ отношений с будущим брачным партнером у аддиктивных подростков носит идеализированный характер по всем трем параметрам. Они хотят видеть рядом с собой идеального партнера и представляют отношения с ним как совершенные. Подростки без аддикции также имеют очень благоприятный образ будущего брачного партнера и хотят хороших взаимоотношений, однако их образ отличается большей реалистичностью.

Далее проведем сравнительный анализ результатов опросника «Шкала любви и симпатии» З. Рубина в модификации Л.Я. Гозмана и Ю.Е. Алешиной по экспериментальной и контрольной группе.

Как видно из результатов методики, любовь и симпатия являются очень значимыми составляющими будущих брачных отношений подростков. Причем в равной степени имеют значение как составляющие любви, такие как привязанность, забота и интимность в отношениях, так и составляющие симпатии, такие как уважение к будущему брачному партнеру, восхищение им и сходство с будущим супругом. При этом можно отметить тенденцию, согласно которой любовь и симпатия, как составляющие отношений в будущей семье испытуемых, более значимы для подростков с аддикциями (82% как по шкале любви, так и по шкале симпатии), нежели для подростков, не имеющих склонности к аддиктивному поведению (79% как по шкале любви, так и по шкале симпатии). Эта тенденция подтверждает тезис, описанный в выводе к предыдущей методике: аддиктивные подростки склонны идеализировать образ будущей семьи, возможно, видя в нем некоторую отдушину, выход из сложной жизненной ситуации, подтолкнувшей их к формированию разного рода зависимостей.

Проведем сравнительный анализ результатов проективной методики «Рисунок будущей семьи» по экспериментальной и контрольной группе.

Рисунки аддиктивных подростков отличаются следующими особенностями. 8 человек (73%) использовали при изображении будущей семьи простой карандаш (хотя им были предоставлены цветные карандаши). Лишь 3 подростка (27%) применяли цветные карандаши при рисовании, хотя двое из них использовали цветные карандаши для изображения фона, члены семьи при этом нарисованы простым карандашом. По сравнению с ними, 13 подростков без аддикций (65%) нарисовали рисунок семьи цветными карандашами, а 7 подростков (35%) использовали только простой карандаш при рисовании. Данная тенденция может быть связана как с отсутствием желания рисовать свою будущую семью, так и с отсутствием позитивных эмоций по отношению к образу будущей семьи.

На 3 рисунках аддиктивных подростков (27%) присутствуют будущие дети, на 8 рисунках (73%) – дети не нарисованы. Из них на двух рисунках изображена только супружеская пара (18%), на четырех рисунках кроме супружеской пары присутствуют друзья и приятели (36%), на одном рисунке изображен только один человек (9%), на одном рисунке семья изображена в виде стаи птиц, при этом на рисунке есть надпись «свободен как птица» (9%). На большинстве рисунков подростков без аддикции присутствуют будущие дети (16 рисунков, 80%). Лишь на 4 из них дети не нарисованы (20%). Можно предположить, что большинство аддиктивных подростков не желают иметь в будущем детей, не представляют их в своей семье.

На 9 рисунках аддиктивных подростков (82%) можно отметить стирание фигур членов семьи и других элементов рисунка в процессе рисования. Лишь 3 аддиктивных подростка (18%) нарисовали будущую семью с первого раза. У подростков без аддикции наблюдаются элементы стирания на 7 рисунках (35%), с первого раза будущую семью нарисовали 13 подростков (65%). Можно отметить значительную неуверенность аддиктивных подростков в отношении будущей семьи.

На 5 рисунках аддиктивных подростков (45%) присутствует сильная штриховка, что говорит о большой тревоге в момент рисования. Сильный нажим присутствует на 5 рисунках аддиктивных подростков (45%), что можно трактовать как напряжение в момент рисования. Для сравнения, у подростков без аддикции сильная штриховка присутствует на 5 рисунках (25%), а большой нажим – на 1 рисунке (5%). Возможно, мысли о будущей семье вызывают у аддиктивных подростков напряжение и тревогу.

Значительно отличаются рисунки аддиктивных подростков с преобладанием различных типов аддикции. Так, рисунки подростков с наличием алкогольной зависимости либо включают элементы алкоголя – бутылка спиртного на пикнике, надпись «вино» (2 рисунка, 18%), либо изображение пожара в доме с жертвами (1 рисунок, 9%). На рисунках подростков с преобладанием любовной зависимости изображены дружные семьи, в которых члены семьи расположены на близком расстоянии, держатся за руки (4 рисунка, 36%). Подростки с преобладанием игровой зависимости изобразили на рисунке будущей семьи элементы материального достатка – большой дом, автомобиль (2 рисунка, 18%). При этом сами члены семьи изображены схематично. Девочка-подросток с преобладанием трудовой зависимости (9%) изобразила крупным планом себя с будущим супругом на очень близком расстоянии, в обнимку, фигуры хорошо прорисованы, присутствует сильный нажим и большая штриховка. Девочка-подросток с преобладанием зависимости от ЗОЖ (9%) нарисовала очень благополучный образ семьи: члены семьи на близком расстоянии, здоровые, улыбаются.

Можно обозначить характерные особенности, которые наблюдаются в рисунках подростков, склонных к аддикции: будущая семья изображается простым карандашом, члены семьи – часто схематично, что можно рассматривать как отсутствие положительных эмоций по отношению к будущей семье; редко изображаются будущие дети; часто подростки стирают и снова рисуют членов будущей семьи, что может свидетельствовать о неуверенности в отношении образа будущей семьи; нередко в рисунках присутствует сильная штриховка и значительный нажим, что свидетельствует о тревоге и напряжении испытуемых. Наблюдаются существенные отличия в образе будущей семьи у подростков с различными типами аддикций.

Корреляционный анализ при помощи коэффициента корреляции Спирмена показал следующие результаты.

Обнаружены взаимосвязи некоторых шкал методики диагностики склонности к 13 видам зависимостей Г.В. Лозовой и шкал опросника ПЭА А.Н. Волковой.

Шкала «алкогольная зависимость» находится в обратной взаимосвязи со шкалой «эмоциональное притяжение» ($r = -0,36$). Подростки, имеющие склонность к употреблению спиртных напитков, не стремятся в будущем встретить человека, с которым у них сложатся семейные отношения, основанные на взаимном эмоциональном притяжении, интересе и эмоциональной поддержке. Возможно, подростки с алкогольной аддикцией имеют проблемы в эмоциональной сфере, что не позволяет им формировать полноценный образ будущей семьи, отношения в которой основаны на эмоциональном общении брачных партнеров. Может быть, это подростки из семей, в которых родители употребляют алкоголь, что мешает им построить здоровые в эмоциональном плане семейные отношения.

Шкала «любовная зависимость» находится в прямой взаимосвязи со шкалой «эмоциональное притяжение» ($r = 0,31$). Чем более выражена склонность к любовной зависимости, чем больше выражена потребность в эмоциональном притяжении с будущим брачным партнером. Подростки, склонные к любовной аддикции, мечтают встретить привлекательного партнера, который даст им эмоциональное тепло и поддержку. Возможно, с таким супругом они смогут почувствовать большую безопасность. Может быть, такие подростки опасаются встретить грубого и эмоционально черствого партнера, зависимость от которого обернется для них страданиями.

Шкала «игровая зависимость» находится в обратной связи с двумя шкалами опросника ПЭА: шкалой «понимание» ($r = -0,28$) и шкалой «эмоциональное притяжение» ($r = -0,41$). Это может быть вызвано тем, что подростки со склонностью к азартным играм имеют противоположную направленность личности. Они вообще не нацелены на построение стабильных

отношений с противоположным полом и образ будущей семьи у них не сформирован.

Шкала «трудовая зависимость» находится в прямой взаимосвязи со шкалой «понимание» ($r = 0,22$). Чем больше выражена склонность подростков к трудовой зависимости, тем в большей степени нуждаются в понимающем брачном партнере в будущем, а также хотят понимать его личностные особенности. Возможно, такие подростки осознают, что только при наличии взаимопонимания с супругом они смогут спокойно заниматься работой. В таком случае их любовь к работе не будет истолкована будущим брачным партнером как равнодушие или пренебрежение.

Обнаружены взаимосвязи некоторых шкал методики диагностики склонности к 13 видам зависимостей Г.В. Лозовой и опросника «Шкала любви и симпатии».

Шкала «игровая зависимость» находится в обратной связи со шкалой любви ($r = -0,22$). Склонные к игровой зависимости подростки не нуждаются в эмоциональной привязанности, заботе и интимности во взаимоотношениях с будущим брачным партнером. Данная тенденция еще раз подтверждает предположение о недостаточной сформированности образа будущей семьи у подростков с игровой аддикцией.

Шкала «никотиновая зависимость» находится в обратной связи со шкалой симпатии ($r = -0,22$). Склонные к никотиновой зависимости подростки не испытывают потребности во взаимном уважении и восхищении с будущим брачным партнером. Образ будущей семьи у таких подростков искажен, что, возможно, затруднит построение здоровых, основанных на паритетных правах, взаимоотношений в будущем. В нашем исследовании таких подростков немного.

Корреляционный анализ позволил выявить типы аддикций подростков, склонность к которым негативно сказывается на образе будущей семьи: это игровая и никотиновая зависимости. Это можно объяснить тем, что часто подростки, имеющие такого рода аддикции, растут в семьях, где родители страдают различными вредными пристрастиями. Такие подростки просто не имеют перед глазами примера здоровых семейных отношений. Они не уважают своих родителей и не представляют себе, как можно уважать, а тем более восхищаться, будущим брачным партнером.

Таким образом, в результате исследования было установлено, что образ будущей семьи у аддиктивных подростков отличается следующими особенностями. Образ отношений с будущим брачным партнером у аддиктивных подростков носит идеализированный характер: аддиктивные подростки мечтают о высоком уровне понимания партнера, эмоционального притяжения с ним, авторитетности партнера. Понимание является особенно важной составляющей будущих брачных отношений подростков с трудовой

зависимостью, а эмоциональное притяжение особенно важно в будущей семье подростков с любовной аддикцией, но совсем не имеет значения для подростков с алкогольной и игровой зависимостью. Любовь и симпатия являются крайне важными составляющими образа будущей семьи аддиктивных подростков, за исключением подростков со склонностью к игровой и никотиновой зависимости.

Образ будущей семьи является зоной тревоги, напряжения и негативных эмоций у аддиктивных подростков, он деформирован, поскольку подростки часто не видят в своей будущей семье детей. Образ будущей семьи подростков с различными типами аддикции отличается характерными особенностями. Тем не менее, подавляющее большинство подростков, в том числе и аддиктивных, мечтают о будущей семье и стремятся к ней.

Список источников:

1. Демидова Н.И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Демидова Наталья Игоревна. – М. 2003. – 182 с.
2. Карпенко А.А. Влияние условий воспитания на формирование образа семьи в подростковом возрасте / А.А. Карпенко, О.Н. Истратова // Изв. Юж. федерал. ун-та. – 2011. – № 10. – С. 205-211.
3. Мишина Т.М. Семейная психотерапия и динамика образа семьи // Психогигиена и психопрофилактика: Сб. науч. тр. / Под ред. В.К. Мягер, В.П. Козлова, Н.В. Семеновой-Тянь-Шанской. – Л., 1983. – С. 21-26.
4. Собкин В.С. Проявление девиации в подростковой субкультуре / В.С. Собкин, З.Б. Абросимова, Д.В. Адамчук // Вопросы психологии. – 2004. – №3. – С. 3-18.
5. Щербакова А.М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида : методические рекомендации / А.М. Щербакова, Н.В. Москаленко // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 19-34.
6. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений : курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2007. – 512 с.
7. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи : монография / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – Москва : Питер, 2000. – 656 с.

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ МАТЕРЕЙ-МОНОРОДИТЕЛЕЙ И ЗАМУЖНИХ МАТЕРЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация: В данной статье представлены результаты сравнительного исследования, посвященного изучению преобладающего стиля родительского отношения у женщин-матерей, воспитывающих детей дошкольного возраста в условиях полной и неполной семьи, с учетом степени выраженности у них психологического благополучия. Получены данные, свидетельствующие о качественных различиях в специфике родительского отношения матерей-монородителей и замужних матерей и, в частности, о более выраженной склонности к использованию неблагоприятных для развития ребенка-дошкольника стилей родительского отношения матерями из неполных семей. Также прослежена связь между уровнем психологического благополучия и стилями материнского отношения, иллюстрирующая наличие деструктивного характера родительского отношения преимущественно у матерей с низкими показателями психологического благополучия, среди которых преобладают матери-монородители.

Ключевые слова: родительское отношение, психологическое благополучие, полная семья, неполная семья, матери-монородители, замужние матери.

Abstract: This article presents the results of a comparative study devoted to the study of the prevailing style of parenting among women-mothers who raise children of preschool age in intact and incomplete families, taking into account the degree of their psychological well-being. The data obtained indicate qualitative differences in the specifics of the parental relationship of single-parent mothers and married mothers, and, in particular, a more pronounced tendency to use styles of parental relations that are unfavorable for the development of a preschool child by mothers from incomplete families. There is also a link between the level of psychological well-being and the styles of maternal attitudes, illustrating the presence of a destructive nature of parental attitudes mainly in mothers with low indicators of psychological well-being, among which single-parent mothers predominate.

Key words: parental relationship, psychological well-being, intact family, incomplete family, single-parent mothers, married mothers.

В современном российском обществе существует огромное разнообразие типов семей, среди которых особое место занимают так называемые монородительские, в большинстве случаев представленные материнскими семьями и на порядок реже – отцовскими [1; 2; 3; 5; 7; 9; 12 и др.]. При этом следует заметить, что некоторые женщины становятся монородителями вынужденно (вследствие развода или смерти супруга), тогда как другие –

вполне осознанно, и эти причины оказывают существенное влияние на отношение женщин к своей материнской роли [10].

В частности, как показало наше предыдущее исследование, для многих женщин, ставших монородителями вынужденно, характерно негативное отношение к материнству, что может служить косвенным признаком их личностного неблагополучия и, соответственно, расцениваться как фактор риска для выстраивания позитивных взаимоотношений в диаде мать – ребенок. В то же время у женщин, сознательно выбравших монородительство, их материнская роль обычно идентифицируется со смыслом жизни и, следовательно, имеет высокую степень значимости [10].

Кроме того, по мнению ряда специалистов, наиболее благоприятной средой для успешного становления материнской идентичности в большинстве случаев является полная семья [13; 14 и др.], тогда как в неполных – монородительских (материнских) семьях, где женщина-мать решает все психологические и экономические трудности полностью самостоятельно, возможности для развития позитивной материнской идентичности и психологического благополучия женщины-матери нередко отсутствуют [3; 12 и др.].

Так, согласно имеющимся на сегодняшний день данным, в монородительской семье женщина-мать чаще всего испытывает следующие психологические трудности:

- последствия неоднозначного отношения общества к феномену одинокого материнства;
- предубеждения относительно возможности полноценного воспитания ребенка;
- высокая тревожность, невротизация, неуверенность;
- риск повторного поиска партнера для совместной жизни;
- риск разрыва социальных контактов;
- риск перекладывания своих нерешенных проблем на ребенка;
- желание заполнить свою жизнь ребенком, полностью посвятить ему свою жизнь и, в частности, все временные, эмоционально-психологические и материальные ресурсы, что порой порождает детский эгоизм и избалованность, либо может приводить к неоправданно высоким ожиданиям матери относительно своего ребенка [3; 10; 12 и др.].

К тому же, результаты некоторых исследований свидетельствуют о том, что, с одной стороны, женщины монородители часто склонны проявлять жесткость воспитательных мер, которыми они стремятся компенсировать отсутствие отца, т.е. демонстрируют строгие модели отношений по типу авторитарной гиперсоциализации, тогда как с другой, – для многих из них характерны тесные симбиотические связи, когда мать ощущает себя с ребенком

одним целым и постоянно пытается оградить его от любых возможных трудностей и неприятностей [6].

Не вызывает сомнения тот факт, что столь различные стили материнского отношения женщин-монородителей не могут быть обусловлены исключительно только типом семьи. На наш взгляд, к числу ведущих факторов, обуславливающих специфику детско-материнского взаимодействия, равно как и многие трудности, относится удовлетворенность женщин-матерей собой и своей жизнью или, другими словами, их психологическое благополучие – феномен, который, по мнению К.Рифф, является базовым субъективным конструктом личности, влияющим и на ее самовосприятие, и на ее поведение [15].

Отметим, что в своем предыдущем исследовании мы уже прослеживали связь между особенностями проявления психологического благополучия женщин-матерей из разных типов семей (полных и неполных) и степенью принятия ими родительской позиции [11]. При этом нам удалось установить, что между большинством параметров родительской позиции и структурных компонентов психологического благополучия существует положительная связь, т.е. когда при более высокой степени принятия родительской позиции наблюдаются и более высокие показатели психологического благополучия женщин-матерей. Исключение составил только характер связи между параметром руководство развитием ребенка с такими компонентами психологического благополучия женщин-монородителей, как позитивные отношения с другими и самопринятие.

В данной статье мы представляем результаты реализации своего очередного исследования, предметом анализа в котором стало родительское отношение матерей-монородителей и замужних матерей с разной степенью выраженности психологического благополучия.

В качестве испытуемых в нем принимали участие 75 женщин, воспитывающих детей дошкольного возраста, из них: 35 матерей-монородителей и 40 замужних матерей.

Заметим, что это были те же испытуемые, что и в нашем предыдущем исследовании [11]. Поэтому мы не выдвигали и не проверяли гипотезу относительно психологического благополучия женщин-матерей из разных типов семей, поскольку уже ранее убедились в том, что женщины-монородители являются менее психологически благополучными, нежели женщины-матери из полных семей, а именно: имеют менее позитивные отношения с другими людьми, обладают более низким самопринятием и к тому же менее эффективно управляют своими повседневными делами. Соответственно в данном исследовании мы проверяли следующие предположения: 1) родительское отношение женщин-монородителей может иметь значительные качественные отличия от такового у замужних матерей, что,

в частности, находит свое проявление в преобладании у первых из них неблагоприятных для развития ребенка стилей материнского отношения; 2) неблагоприятные для развития ребенка стили материнского отношения будут в основном характерны для женщин-матерей с низкими показателями психологического благополучия.

Поясним, что опираясь на имеющиеся в научной литературе данные [8], к числу благоприятных для развития ребенка дошкольного возраста мы отнесли два стиля родительского отношения женщин-матерей – эмоциональное принятие и кооперация, тогда как к неблагоприятным для развития дошкольника стилям родительского отношения были отнесены эмоциональное отвержение, инфантилизация (стратегия «маленький неудачник»), симбиоз и авторитарная гиперсоциализация.

Именно с учетом данных категорий родительского (материнского) отношения мы и проводили анализ полученных результатов.

Основу нашего эмпирического исследования составил сравнительный метод с использованием следующих диагностических методик: «Тест-опросник родительского отношения» А.Я.Варга, В.В.Столина; опросник «Шкалы психического благополучия» К.Рифф в модификации Т.Д.Шевеленковой и П.П.Фесенко и в качестве дополнительной – краткий самоопросник «Шкала удовлетворенности жизнью» Э.Динера.

Итак, согласно результатам изучения родительского отношения женщин-матерей из разных типов семей было установлено, что преобладающим стилем родительского отношения у абсолютного большинства женщин – участниц нашего исследования является кооперация, высокая степень выраженности которой характерна для 98% замужних матерей и для 46% женщин-монородителей. Другими словами, мы можем утверждать, что практически все матери из полных семей и почти половина матерей из неполных семей склонны сотрудничать со своим ребенком, искренне заинтересованы в его делах и стараются выстраивать с ним равные отношения.

Однако вместе с тем многие матери-монородители (37%) демонстрируют преобладание авторитарной гиперсоциализации, свидетельствующее об их склонности к строгому контролю за ребенком и требованиям безоговорочного послушания с его стороны, что, по оценкам ряда специалистов [4; 8 и др.], считается неконструктивным способом взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста.

Также среди женщин-монородителей встречаются и некоторые матери, у кого имеет место ярко выраженное эмоциональное принятие ребенка. В частности, по полученным нами данным таковых оказывается 17%, т.е. 6 человек. Поясним, что этот стиль родительского отношения однозначно признается психологами позитивным и крайне необходимым для гармоничного развития дошкольника, поскольку именно при нем матери демонстрируют

уважение и принятие индивидуальности дочери / сына и стремление к взаимодействию со своим ребенком [4; 8 и др.].

Еще у одной матери из полной семьи (2% от общего числа испытуемых данной группы) было зафиксировано доминирование симбиотической связи, которая характеризуется сильным стремлением матери к единению со своим ребенком, противодействующим его самостоятельности и раскрытию собственного потенциала, что, учитывая возраст ребенка, нельзя назвать подходящим и способствующим его благоприятному развитию.

Таким образом, резюмируя полученные нами результаты относительно стилей родительского отношения у матерей-монородителей и матерей из полных семей, мы можем сделать вывод о том, что, с одной стороны, для большинства наших испытуемых характерно преобладание благоприятных для развития детей дошкольного возраста стилей отношения, тогда как с другой, – более ярко данная тенденция оказывается выражена у замужних матерей. Об этом, в частности, свидетельствуют полученные нами результаты статистического анализа, согласно которым были зафиксированы достоверно значимые различия в практикуемых женщинами-матерями из разных типов семей стилях родительского отношения ($\varphi=4,286$ при $p \leq 0,01$).

Что же касается специфики родительского отношения матерей-монородителей и замужних матерей с разной степенью выраженности психологического благополучия, то, прежде всего, необходимо отметить, что согласно полученным нами данным, абсолютно у всех испытуемых с высоким уровнем психологического благополучия (14% из неполных и 30% из полных семей) наблюдается приверженность к благоприятным для развития ребенка дошкольного возраста стилям родительского отношения и, напротив, для большинства матерей с низким уровнем психологического благополучия (для всех 26% из неполных и еще для 2% из полных семей) характерно преобладание неблагоприятных стилей родительского отношения.

В то же время при среднем уровне психологического благополучия у женщин-матерей встречаются совершенно разные стили родительского отношения. Так, если в группе замужних матерей (62,5% испытуемых) эти стили являются исключительно конструктивными, то у матерей-монородителей среди практикуемых стилей наряду с благоприятными (у 49% испытуемых) встречаются и неблагоприятные (у 11% испытуемых).

Для уточнения и конкретизации выявленных нами соотношений стилей родительского отношения и уровня психологического благополучия у разных групп испытуемых мы провели корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона, который позволил установить следующее:

- отсутствие статистически значимых связей между стилями родительского отношения и основными компонентами психологического благополучия у женщин-матерей из полных семей, что в свою очередь говорит

о том, что даже психологически менее благополучные замужние матери в основном предпочитают использовать в воспитании благоприятные для развития ребенка стили родительского отношения;

- наличие статистически значимой положительной связи между кооперацией и таким параметром психологического благополучия как управление средой ($r_{xy}=0,36$ при $p \leq 0,05$), а также общим уровнем психологического благополучия ($r_{xy}=0,33$ при $p \leq 0,05$) у матерей-монородителей, а это значит, что психологическое благополучие, которое конкретизируется в уверенности и компетентности личности в управлении повседневными делами; способности эффективно использовать различные жизненные обстоятельства; умении самостоятельно выбирать и создавать условия удовлетворения личных потребностей и достижения целей, положительно влияет на стремление незамужней матери к сотрудничеству с ребенком, заинтересованности и участию в его делах;

- наличие статистически значимой отрицательной связи между авторитарной гиперсоциализацией и такими параметрами психологического благополучия как позитивные отношения с другими ($r_{xy}=-0,35$ при $p \leq 0,05$) и личностный рост ($r_{xy}=-0,37$ при $p \leq 0,05$) у незамужних матерей, т.е. склонность к жесткому контролю за ребенком и требования послушания встречаются, прежде всего, у тех женщин-монородителей, которые, с одной стороны, не удовлетворены своими межличностными отношениями, а с другой, – не видят возможности для реализации своего внутреннего потенциала и переживают состояние фрустрации потребности в саморазвитии, не ощущают своего самосовершенствования.

Другими словами, как показало наше исследование, психологически более благополучные женщины-монородители, имеющие больше возможностей, чтобы удовлетворять свои личные потребности и реализовывать себя, используют благоприятные для развития ребенка стили родительских отношений. А поскольку, чаще всего незамужняя мать лишена такой возможности в силу отсутствия поддержки, то это негативно сказывается и на стиле ее отношений с ребенком.

На завершающем этапе исследования, как уже отмечалось выше, для сбора дополнительной информации использовалась методика Э.Динера, позволяющая определить субъективный уровень счастья или общей удовлетворенности личности своей жизнью.

Опираясь на полученные результаты, прежде всего, нами был проведен сравнительный анализ показателей степени удовлетворенности жизнью у матерей из полных ($X=23,2$; $\delta=2,6$) и неполных ($X=19,6$; $\delta=3,1$) семей, который позволил установить факт наличия статистически значимых различий по t-критерию Сьюдента в пользу замужних матерей ($t=5,4$ при $p \leq 0,001$).

Кроме того, по результатам проведенного сравнительного анализа был констатирован факт значительного преобладания субъективного уровня счастья у женщин-матерей, демонстрирующих склонность к благоприятным для развития ребенка дошкольного возраста стилям родительского отношения ($X=24,7$; $\delta=2,6$), в отличие от матерей, у которых доминируют неблагоприятные для развития дошкольника стили родительского отношения ($X=18,1$; $\delta=3,3$). Об этом, в частности, свидетельствует показатель t-критерия Сьюдента ($t=7,07$ при $p \leq 0,001$), подтверждающий статистически значимые различия в пользу испытуемых с благоприятными стилями материнского отношения.

Таким образом, как показало наше исследование, субъективное ощущение удовлетворенности жизнью сопровождается выбором конструктивного стиля родительского отношения, т.е. позволяет женщине быть эффективной матерью, независимо от наличия у нее супруга. Однако вместе с тем не следует забывать и о том, что гораздо чаще неудовлетворенность жизнью демонстрируют женщины-монородители, а значит, именно эта группа матерей рискует оказаться в числе менее компетентных родителей, склонных к деструктивным моделям взаимодействия со своими детьми.

Иными словами, все сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что сформулированные нами гипотезы в основном нашли свое подтверждение.

Список источников:

1. Гурко Т.А. Тенденции развития института семьи в России // *Женщина. Общество. Образование: материалы 12 Международной конференции*. Минск: Женский институт Энвила, 2010. С. 140-143.
2. Еремеева А.И. Причины появления одинокого материнства как вариативной модели современной семьи // *Вестник университета. Государственный университет управления*. 2015. №4. С. 328-331.
3. Ефимова А.А., Чеботарева Е.Ю. Феномен одинокого материнства: взгляд изнутри // *Психология и психотерапия семьи*. 2018. №3. С. 5-17.
4. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
5. Захаров С.В., Чурилова Е.В. Феномен одинокого материнства в России: статистико-демографический анализ распространенности и механизмов его формирования // *Мир России*. 2013. №4. С. 86-117.
6. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
7. Мягкова М.А. Психологические особенности развития неполных материнских семей // *Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета*. Вып XI. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2009. С. 86-87.
8. Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // *Вопросы психологии*. 2004. №4. С. 31-39.
9. Семенова Л.Э. Специфика родительского отношения и субъективного восприятия отцовства в контексте реального опыта мужчин-монородителей // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2014. №2. С. 108-111.
10. Семенова Л.Э., Кожина Е.В. Субъективный смысл материнства у женщин, имеющих и не имеющих детей [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета*. 2013. №1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/363>
11. 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. Том 6. №2. С. 15. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/818>
12. Федорина Е.Л. Мать-одиночка. Трудности воспитания детей [Электронный ресурс]. 2014 URL: http://dobriy-dom.ucoz.ru/publ/stati/mat_odinochka_trudnosti_vospitaniya_rebenka/1-1-0-75
13. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.
14. Яныкина А.Н. Материнство как кризис идентичности современной женщины // Альтернативная медицина. 2006. №2. С. 15-18.
15. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ ОБ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ концептуальных подходов к механизмам возникновения социальных стереотипов, в частности стереотипов о детях с особыми образовательными потребностями. Авторам представлен обобщенный подход к структуре и компонентам социальных стереотипов о детях с особенностями, проанализированы основные свойства данного феномена. Описаны результаты эмпирического исследования социальных стереотипов об обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые были получены путем анализа представлений педагогов о данной категории детей.

Ключевые слова: социальные стереотипы, стереотипы о детях с особыми образовательными потребностями, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование.

Abstract: The article presents a theoretical and methodological analysis of conceptual approaches to the mechanisms of social stereotypes, in particular stereotypes about children with special educational needs. The authors present a generalized approach to the structure and components of social stereotypes about children with disabilities, and analyze the main properties of this phenomenon. The article describes the results of an empirical study of social stereotypes about students with special educational needs, which were obtained by analyzing the views of teachers about this category of children.

Keywords: social stereotypes, stereotypes about children with special educational needs, children with special educational needs, inclusive education.

Главной чертой гуманистического общества – уважение и принятие индивидуальности каждого человека вне зависимости от уровня его физического и ментального здоровья. За последнее время в общественном сознании произошли положительные трансформации в отношении людей и детей с особыми потребностями. К этому можно отнести создание инклюзивных школ и классов, реализация проектов по строительству безбарьерной среды, совершенствование законодательной базы в области обучения и трудоустройства людей с особенностями здоровья и т.д. Однако стоит заметить, что на фоне всех конструктивных изменений, в сознании людей все еще существуют негативные стереотипы восприятия образа ребенка с особыми образовательными потребностями. Данные стереотипы относятся к группе социальных стереотипов и обладают всеми его характеристиками.

Стереотип – это сложный психологический и одновременно социальный механизм усвоения и переработки информации, а вместе с тем и регулирующий начало человеческой деятельности. Впервые феномен «социальный стереотип» исследован в труде «Общественное мнение» У. Липпмана в 1922 году. Там дается следующее определение данному феномену: «упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой картинки мира в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищает его ценности, позиции и права» [1, с.127].

Теоретико – методологический анализ показал, что можно выделить три концептуальных подхода к изучению механизмов возникновения социальных стереотипов: психоаналитический, необихевиористский и когнитивный. Сторонниками психоаналитического подхода социальный стереотип рассматривался, как эмоционально окрашенный образ определенной социальной группы. В рамках данного подхода существовала теории двух уровней: *индивидуалистского* (Т. Адорно, М. Хоркхаймер). Они в своей теории отмечали значительное влияние личности на формирование стереотипов. Ученые связывали появления стереотипов с разрешением внутри личностных конфликтов. Индивид стремится к поддержанию позитивного «Я – образа» и при любой угрозе (изменении этого), происходит расхождения «Я – идеального» и «Я – реального». Данный конфликт разрешается путем принижения других; *социального* (С. Московичи, К. – Г. Юнг, З. Фрейд) в нем акцент делался на социальную природу данного феномена.

В необихевиористском подходе (Д. Доллард, Н. Миллер, М. Дуба, Р. Сизэрс и т.д.) существовала теория «козла отпущения» (1939), согласно ей образование социальных стереотипов – это закономерная реакция индивидов на стимул внешней среды – агрессию.

В рамках когнитивной теории не сложилось единого подхода к определению феномена «социальный стереотип». Такие ученые как В. Л. Артемов и К. К. Платонов рассматривали стереотип как установку, обладающую ярко выраженной аффективной составляющей, схематизированным и генерализированным содержанием, устойчивостью к внешним воздействиям. А П. Н. Шихирев под стереотипом понимал образ, сочетающей в себе иррациональные и рациональные черты. Самой разработанной в рамках данного подхода является теория «стереотипа как представление» (Г. Тэджфел, Д. Гамильтон, В. С. Агеев, О. Ю. Семендяева). Ученые подчеркивают рациональные основы стереотипа, он является одним из результатов процесса категоризации – организации окружающего мира путем выделения общих свойств различных объектов.

Подводя итог можно сказать, что наиболее разработанными и эмпирически доказанными является теории в рамках когнитивного подхода. Среди недостатков двух других подходов можно отметить узость подхода к

природе социальных стереотипов и акцентирование только на одной его функции – защитной.

За последние два десятилетия отношение к содержанию феномена «стереотип» трансформировалось. Исследователи (Р. Нисбет, М. Росс, Д. Л. Гамильтон, А. Г. Миллер, В. П. Трусов, В. С. Агеев, П. Н. Шихирев и др.) стали понимать под стереотипом продукт нормального когнитивного процесса, а стереотипизацию – как составную часть этого процесса. Стереотип представляет собой сложный, комплексный психологический и социальный способ получения и дальнейшей переработки информации, регулирующий многие процессы человеческой деятельности [4].

В вопросе структуры социального стереотипа также нет единого мнения, большинством ученых выделяется 3 компонента:

- когнитивный – осознание объектов (полученная человеком информация и сведения об объективных феноменах);
- ценностный (аффективный) – отношение субъекта к отражаемой действительности, включает в себя чувства, эмоции к реальному или воображаемому объекту;
- поведенческий (конативный) – представляет собой программу действий касательно объектов окружающего мира.

Стереотипам о детях с особыми образовательными потребностями, как и любым социальным стереотипам характерны следующие свойства: предвзятость, ригидность, оценочная окрашенность, однозначность, репрезентативность.

Рассматривая аспект полного исчезновения социальных стереотипов, исследователи сходятся во мнении о том, что с течением времени социальные стереотипы трансформируются, но абсолютно исчезнуть не могут, так как выступают регуляторами сознания и поведения. При создании коррекционных программ для педагогов по формированию объективного образа обучающегося с особыми образовательными потребностями важно учитывать существующие социальные стереотипы и стараться их корректировать по средствам предоставления научной информации о потенциальных возможностях детей с особенностями развития, эффективных формах взаимодействия с ними.

Целью исследования являлось выделение и анализ набора личностных характеристик, выступающих в качестве стереотипных свойств, обучающихся с особыми образовательными потребностями. В качестве респондентов выступило 100 педагогов, из них 45 – учителя общеобразовательных школ и 55 – воспитатели дошкольных учреждений. Средний возраст респондентов – 39 лет. В качестве диагностического инструментария выступил вербальная часть методики В. Л. Ситникова «СОЧ(И) - Структура образа человека (иерархическая)» [2, 3]. В ее основе лежит методика «20 высказываний» (М.

Кун и Т. Макпартлэнд, 1954). Респондентам были даны бланки, в которые требовалось записать 20 слов и словосочетаний для определения термина «обучающийся с особыми образовательными потребностями». По результату был сделан контент-анализ, с помощью которого были выделены основные характеристики образа ребенка с особыми образовательными потребностями и частота их встречаемости в анкетах респондентов. Нами было выделено 82 характеристики. В результате анализа стереотипных представлений педагогов о детях с особенностями можно выделить три тенденции: это описание характеристик заболевания (нарушение слуха, зрения, ранний детский аутизм, интеллектуальная недостаточность); характеристики эмоционального состояния (грустный, жизнерадостный) и личностные свойства (замкнутый, тревожный, конфликтный, добрый). Стоит уточнить, что 43 (52,4 %) характеристики имеют отрицательную модальность, 20 (24,4 %) – амбивалентную и 19 (23,2 %) с положительной модальностью. Выявлено, что в представлениях педагогов наиболее значимыми характеристиками образа ребенка с особенностями являются «замкнутый» (47%), «ребенок с нарушением психики» (53%), «эмоционально неуравновешенный» (39%), «медлительный» (29%), «с трудностями в обучении, недостаточно образованный» (41%), «ребенок не такой, как все, особый взгляд на мир» (38%), «добрый, миролюбивый» (30%). Данные характеристики образа в большинстве случаев имеют отрицательную модальность. Это указывает, на необходимость проведения целенаправленной работы по формированию объективного образа ребенка с особыми образовательными потребностями в представлениях субъектов образовательного процесса. Для преодоления стереотипов и барьеров, связанных с обучением детей с особенностями в массовой школе, следует проводить подготовку и переподготовку кадров. Целью данной программы должно быть повышение уровня толерантности педагогов и информированности об особенностях работы в инклюзивной школе. Следует отметить отличия в характеристиках образа ребенка с особыми образовательными потребностями в представлениях воспитателей и учителей. Оценим достоверность различий между процентными долями встречаемости стереотипных представлений в группе воспитатели и группе учителя с помощью углового преобразования Фишера. Согласно коэффициенту Фишера частота встречаемости характеристик «ребенок с нарушением зрения» ($\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 2,413$ при $p < 0,01$), «медлительный» ($\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 3,644$ при $p < 0,01$), «низкая познавательная активность» ($\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 4,158$ при $p < 0,01$) среди воспитателей статистически значимо выше, чем в группе учителей. Про характеристики «ребенок нуждается в поддержке» ($\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,834$ при $p < 0,05$), «ребенок с нарушением слуха» ($\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,755$ при $p < 0,05$), «ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата» ($\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,755$ при $p < 0,05$), «ребенок, нуждающийся в любви близких» ($\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,824$ при $p < 0,05$), «к такому ребенку

нужен особый подход» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,279$ при $p < 0,05$), «его круг общения узкий, общения только с детьми с ОВЗ» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,007$ при $p < 0,05$), «доверчивый» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,205$ при $p < 0,05$), «трудности в обучении, недостаточно образованный» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,671$ при $p < 0,05$), «ребенок с интеллектуальной недостаточностью» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,755$ при $p < 0,05$), «плохая память» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,042$ при $p < 0,05$) можно говорить лишь на уровне тенденции, что среди воспитателей выделяются чаще, чем в группе учителей.

Таким образом, стереотипы о детях с особыми образовательными потребностями относятся к группе социальных стереотипов, обладают всеми их характеристиками и свойствами. Невозможно говорить о полном исчезновении стереотипов, их можно трансформировать по средствам целенаправленных программ подготовки и переподготовки педагогов к работе в системе инклюзивного образования. Данная работа должна быть направлена на формирование компетенций в области взаимодействия с детьми с особенностями, повышение уровня толерантности и создание объективного образа обучающегося с особенностями.

Список источников:

1. Ослон А. Уолтер Липпман о стереотипах: выписки из книги «Общественное мнение»// Социальная реальность. 2006. №1. С. 125 – 141.
2. Ситников В. Л., Кедич С. И., Комарова А.В., Слотина Т.В., Захаров К.П. Решение проблемы отражения человека человеком и выработки копинг стратегий на кафедре возрастной психологии и педагогики семьи// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 188. С. 271-274
3. Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). – СПб.: Химиздат, 2001. 288с.
4. Суходольская Н. П. Социальный стереотип в жизнедеятельности людей // Философия и общество. 2007. №3 (47). С. 152 – 160.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Аннотация: статья посвящена путям соблюдения единства гуманистического воспитания в дошкольной образовательной организации и семье. Такой общепсихологический и общепедагогический принцип, как соответствие содержания и обучения возрастным особенностям дошкольников, в гуманистическом воспитании дополняется принципами:

- учета единства гуманистического просвещения, воспитания гуманистических чувств и накопления опыта гуманистических поступков;
- методологического единства гуманистического воспитания на разных возрастных ступенях;
- методологического единства гуманистического воспитания в детском саду и в семье.

В статье использован опыт практической работы воспитателей детских садов с родителями.

Ключевые слова: гуманистическое воспитание, литературно-ролевая игра.

Abstrakt: the article is devoted to the ways of observing the unity of humanistic education in the preschool educational organization and the family. Such a General psychological and General pedagogical principle as the correspondence of the content and training to the age characteristics of preschool children in humanistic education is supplemented by the principles of:

- the unity of humanistic education, education of humanistic feelings and accumulation of experience of humanistic actions;
- methodological unity of humanistic education at different age levels;
- methodological unity of humanistic education in preschool and in the family.

The article uses the experience of practical work of preschool teachers with parents.

Keywords: humanistic education, literary role-playing game.

Гуманистическое воспитание детей в ДОО организуется в соответствии с учебно-методическим комплексом «Гуманизм с детства», состоящим из подробно разработанных методических пособий с детальным пошаговым описанием конкретных типов и форм работы, учитывающих динамику психолого-педагогических особенностей детей в возрасте от 3 до 7 лет.

Учебно-методические материалы представляют результаты работы автора за несколько десятилетий в рамках педагогической системы А.С. Макаренко и И.П. Иванова.

Материалы разработаны с опорой на нормативную и правовую документацию системы дошкольного образования, согласованы с ФГОС ДО и Стратегией развития воспитания в РФ на период до 2025 г.

Основой технологии гуманистического воспитания является литературно-ролевая игра, использующая преимущества игровой деятельности детей и художественного восприятия литературных произведений, воплощения образов и идеалов в практике реальной жизни детей. В процессе гуманистического воспитания осуществляется объединение общим нравственным смыслом и художественным сюжетом различных видов деятельности детей, включение литературно-ролевой игры в общий культурный контекст развития детей.

Важным компонентом системы гуманистического воспитания является формирование у детей самостоятельности, инициативы и ответственности.

Воспитатель старается так построить взаимоотношения с родителями, что они, воспитатели и родители, помогают друг другу. Педагог знакомится с проблемами семьи в воспитании ребенка, проводит совместное исследование и формирование личности ребенка. Родители выступают в роли помощников в организации детей на длительную игру и в ее проведении.

Перед началом учебного года рассказывается родителям о том, что планируется длительная игра, что в детском саду будет проводиться работа над образом художественного персонажа-ориентира и его антипода. Родителей просят, чтобы они интересовались игрой и оказывали помощь воспитателю, по возможности использовали этот пример в семейном воспитании; о том, что будет проводиться углубленная работа по ознакомлению с окружающим.

На первом же родительском собрании объясняется суть и цель игры. Просят помочь в работе на «постах», в проведении бесед.

Родителям предлагается педагогическая литература, изучается опыт гуманистического воспитания детей в семье.

Родителям рекомендуется больше времени уделять совместным играм с детьми, занятиям спортом и трудом на пользу и радость окружающим людям: близким и дальним. Рекомендуется приучать детей к самостоятельности, анализировать качества своей личности и своего поведения в совместном дружественном обсуждении игр, труда, досуга.

Родители ставятся в известность о том, что в группе, которую посещает их ребенок, будет организован отряд образцовых ребят, рассказывают суть жизни и деятельности данного отряда, его значение.

Оформляются папки-передвижки (по количеству экипажей). В них даются советы по организации воспитательной работы в семье. Рекомендуют родителям создавать условия для того, чтобы их дети стали примерными во всем ребятами. С этой целью необходимо:

- установить режим дня, выполнять его, заниматься в часы досуга различными подвижными играми и спортивными упражнениями, проводить закаливающие процедуры (по согласованию с детским врачом);
- выделить для ребенка определенные места для игр, занятий, труда. Эстетически оборудовать их. Требовать от детей соблюдения порядка;
- в соответствии с тематикой свободных бесед находить дополнительный материал, обсуждать его с ребенком; организовывать прогулки и экскурсии (длительностью 35-40 минут), просмотр детских кино- и телепередач, прослушивание радиопостановок;
- привлекать к совместному уходу за животными и растениями, ремонту мебели, одежды, обуви, приготовлению пищи, уборке квартиры;
- приучать заботиться о близких (членах семьи, родственниках) и дальних (соседях-ветеранах войны и труда, о людях, живущих в других странах);
- оказывать помощь в выполнении обязанностей в отряде;
- если ребенок ведет себя неправильно, совершит проступок, использовать яркие образы литературной основы игры и других детских художественных произведений.

Воспитателем вдумчиво, тщательно планируется руководство жизнью и деятельностью детей. Весь объем предстоящей работы на четверть отражается в комплексном перспективно-календарном плане руководства игрой.

Воспитатель рекомендует родителям перед каждым тематическим периодом ознакомиться с содержанием Хрестоматии по гуманистическому воспитанию «Мир вокруг нас, и мы в этом мире» для взрослых и детей.

Педагог проводит работу с родителями при подготовке детей к беседам: дает родителям задание прочитать на определенную тему, разучить стихотворение, объяснить ребенку непонятное и т.п. Консультирует о том, как это делать: организовать наблюдение, читать литературное произведение, обсудить прочитанную книгу, телепередачи.

Воспитатель должен познакомить родителей с кругом обязанностей на постах, чтобы дети не только в детском саду, но и дома выполняли их. Давать рекомендации по оказанию необходимой помощи.

Педагог должен подключать родителей к подготовке больших воспитательных мероприятий.

После каждого тематического периода проводится родительское собрание. На них до сведения родителей доводится, в чем проявлялась их помощь в воспитании детей, каких результатов достигли совместными усилиями, какие задачи предстоит решить.

Таким образом, воспитание детей в семье обеспечивается:

- литературно-ролевой игрой – интегративным средством организации целостного педагогического процесса в дошкольных образовательных организациях;

- единством государственной системы воспитания в дошкольных образовательных организациях и воспитанием детей в семье;
- единством воспитания/самовоспитания родителей и воспитанием/самовоспитанием детей.

Список источников:

1. *Иванов И.П. Методические рекомендации по комплексной организации воспитательной работы.* – Л.: ЛППИ им. А.И. Герцена, 1983.
2. *Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел.* – М.: Педагогика, 1989.
3. *Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т./Сост. И авт. коммент.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов.* – М.: Педагогика, 1983-1989.
4. *Макаренко А.С. Тезисы о семейном воспитании. Краткое изложение радиолекции «Общие условия семейного воспитания», 1937 г.*
5. *Мир вокруг нас, и мы в этом мире: Хрестоматия по гуманистическому воспитанию детей преддошкольного, младшего и среднего дошкольного возрастов/Сост. Г.Г. Сергеичева.* – Брянск, 2015.
6. *Мир вокруг нас, и мы в этом мире: Хрестоматия по гуманистическому воспитанию старших дошкольников: Т. 1. Ценность человека; Т. 2. Планета Земля – наш общий дом; Т. 3. Забота о будущем Отечества; Т. 4. Подвиг в жизни человека; Т. 5. Мысли о человечестве /Сост. Г.Г. Сергеичева.* – Брянск, 2012.
7. *Сергеичева Г.Г. Гуманистическое воспитание детей в общественном дошкольном образовательном учреждении.* – Брянск, 2004.
8. *Сергеичева Г.Г. Игра как форма организации целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.* – Брянск, 2013.
9. *Сергеичева Г.Г. Методические и дидактические материалы по гуманистическому воспитанию детей.* – Мозырь, 2003.
10. *Сергеичева Г.Г. Программа и методические рекомендации по гуманистическому воспитанию детей в дошкольных образовательных учреждениях.* – Брянск, 2004.

КОНТРОЛЬ ПОТРЕБЛЕНИЯ ГАДЖЕТОВ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА СО СТОРОНЫ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: В статье представлены результаты опроса родителей, имеющих детей в возрасте до 8 лет. 113 мам заполнили онлайн анкету. Результаты исследования показали, что большинство мам стремятся регулировать время и контент, который используют дети.

Ключевые слова: цифровые устройства, гаджеты, ранний возраст, посредничество родителей, медиапотребление, родительский контроль.

Abstract: The article presents the results of the survey of parents with children under the age of 8. 113 moms completed an online questionnaire. The results of the study showed that most moms seek to regulate the time and content children use.

Key words: digital devices, gadgets, early age, parent mediation, media consumption, parental controls

Большой интерес к влиянию новых коммуникативных технологий на жизнь и развитие детей объясняется: во-первых, интенсивным развитием этих технологий; во-вторых, особой их ролью в жизни современного человека; в-третьих, необходимостью подготовки кадров для профессий будущего поколения. Цифровые технологии существенным образом изменили среду обитания и развития детей [5, 6, 7, 14], способствовали возникновению когнитивных и поведенческих различий между поколением родителей и поколением детей [2], привели к увеличению количества разных моделей детства и их вариаций [3], а также к размытию декларированных психологией развития норм «правильного» детства [4].

В начале XXI в. сложилась ситуация, в которой родители воспитывают детей, сильно отличающихся от них самих в детском возрасте по коммуникативным навыкам, типу мышления, скорости обработки информации и реакции на происходящее на экране [2]. Эти дети иначе, чем их родители когда-то коммуницируют, занимаются творчеством, играют, социализируются, вовлекаются в деятельность, растут [6]. Появляется новый термин для их обозначения – «digital natives» [2, 7, 14, 25]. Родители испытывают педагогическую беспомощность так как не знают, как правильно вести себя по отношению к использованию гаджетов детьми. Диапазон установок и правил для детей простирается от полного запрета на использование даже телевизора до разрешения пользоваться личным смартфоном в любое время в течение дня [15].

Запрос со стороны общества стимулирует исследователей по всему миру. Исследователи анализируют изменения в использовании медиа [7, 9, 10, 14],

риски для здоровья и развития детей, связанные с использованием цифровых технологий [13, 20, 21], факторы, влияющие на использование детьми гаджетов [8], роль информационных технологий в раннем детском образовании [12, 27], посредничество родителей в использовании детьми цифровых устройств [15, 22, 23].

При этом большинство исследований посвящено изучению подростков и гораздо меньше внимания уделяется раннему возрасту. Первоначально такое неравенство было оправдано тем фактом, что дети младшего возраста редко сталкивались с цифровыми технологиями, приобщаясь к ним только в подростковом возрасте. Сегодня ситуация резко поменялась. Инновации в области цифровых технологий опережают усилия исследовательского сообщества [19]. С самого рождения дети живут в мире, насыщенном технологиями, и используют различные цифровые устройства в своей повседневной жизни [14, С. 85]. Быстрый и значительный рост использования мобильных устройств с выходом в интернет детьми в возрасте до 8 лет отмечается многими исследователями [19, 28]. Он объясняется рядом объективных причин: появление сенсорного экрана, который упростил доступ к цифровым технологиям; пример, со стороны родителей и сиблингов, которые постоянно используют гаджеты; привлекательность цифрового устройства для ребенка; развитие индустрии развлекательного и обучающего контента для детей раннего возраста [1].

Исследователи все чаще признают, что взаимодействие ребенка с цифровыми устройствами не происходит в вакууме. Оно так или иначе опосредовано взрослыми, братьями и сестрами, которые становятся соучастниками процесса [19]. Цифровые технологии создают контекст для межпоколенного взаимодействия в семье, обозначаемый рядом авторов как «цифровой разрыв» [19].

Парадокс заключается в том, что дети используют цифровые технологии индивидуально, а не социально. Это общая тенденция для европейских стран [2, 26]. В России цифровые технологии больше разделяют, чем объединяют семьи [2]. По данным зарубежных исследователей, семейное функционирование оказывается дисфункциональным при высоком уровне использования средств массовой информации родителями и детьми [24].

Мобильные устройства используются родителями в качестве «цифровых пустышек» для успокоения или отвлечения детей, или в качестве средства управления их поведением [16, 17]. Доступ к цифровым устройствам используется как поощрение или наказание [16]. Это приводит к тому, что дети с социально-эмоциональными затруднениями чаще пользуются цифровыми технологиями, чем их сверстники [23].

Для контроля за использованием детьми компьютера турецкие родители предпочитают проводить беседы. Только незначительная часть из них

использует специальные фильтры и проверяют историю веб-поиска [11]. Особенность российских родителей состоит в том, что они устанавливают правила, но не следуют им впоследствии [2, 26].

Анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что в раннем детстве наблюдается недостаток исследований в области использования цифровых технологий [10]. Кроме того, большинство из проведенных исследований выполнено в развитых странах Европы и США. В России наблюдается острый дефицит данных о практике использования цифровых технологий детьми в возрасте до 8 лет. Поэтому мы разработали онлайн-анкету, в которой родителям предлагалось сообщить об особенностях использования их ребенком цифровых устройств, а также об особенностях регулирования данного процесса с их стороны.

Для изучения особенностей управления потреблением цифровых устройств детьми со стороны родителей мы спросили их о том, ограничивают ли они время доступа для своих детей к цифровым технологиям; управляют ли контентом, который используют их дети; в каких ситуациях они сами инициируют использование гаджетов ребенком.

Сбор данных проводился в 2 этапа. На первом этапе мы отправили ссылку на онлайн анкету выборке из 200 мам маленьких детей, у которых был открытый для сообщений профиль в социальной сети ВКонтакте. Респонденты могли пересылать ссылку другим, если они этого хотели. Сбор данных был открыт 10 июня 2019 года и закрыт 20 июня 2019 года. К тому времени было зарегистрировано 52 анкеты. На втором этапе опрашивались мамы маленьких детей во время посещения поликлиники. Участие было добровольным. Интервьюер вносил ответы респондентов в онлайн форму через планшет. Таким образом было опрошено еще 41 мама.

Возраст респондентов составил от 24 до 48 лет (средний возраст 34,75). 20 из них имели по 2 ребенка, 1 – трех детей. Мама отвечали на вопросы по каждому ребенку отдельно. В итоге были получены данные на 113 детей в возрасте от 1 до 8 лет. Средний возраст детей составил 4,5 года.

Для обработки результатов опроса анализировалась степень сопряженности ответов на разные вопросы анкеты. Для математической обработки данных мы использовали V-критерий Крамера.

В ходе исследования было установлено, что подавляющее большинство родителей ограничивают время использования ребенком цифровых технологий (92,9%). Только в 2,7% случаев дети пользовались цифровыми устройствами столько сколько сами хотели. 30% родителей стараются ограничивать время пользования ребенком гаджетом, но затрудняются указать точные временные границы.

27,4% разрешают использовать цифровые устройства не более 30 минут в день. Значимо отличаются стратегии родителей в зависимости от возраста

ребенка. Детям старшего возраста (6-8 лет) чаще разрешают использовать цифровые устройства до 3-х часов в день. А малышам (до 3-х лет) чаще запрещают пользоваться гаджетами совсем.

85,8% родителей следят за контентом, к которому обращаются их дети. 45,1% сами выбирают контент, а 20,4% разрешают смотреть только то, что считают безопасным и полезным. Родители малышей чаще используют для ограничения специальные программы ($p \leq 0,001$).

23,9% родителей не предлагают своим детям цифровые устройства ни в каких ситуациях. 52,2% дают ребенку гаджет, если не хотят, чтобы он им помешал. 33% поступают так во время поездки, а 29,2% на людях в ситуации ожидания. В поездках гаджет чаще предлагают детям старшего возраста (6-8 лет), а в ситуации ожидания – детям 5-6 лет.

Результаты исследования указывают на то, что существует необходимость в научно обоснованных руководящих принципах использования цифровых технологий для родителей детей раннего возраста, а также в создании плана использования детьми цифровых устройств.

Список источников:

1. Горбунова А.Ю. Роль цифровых технологий в когнитивном развитии дошкольника: постановка проблемы // *Наука в мегаполисе*. 2018. Т. 2. №6. С. 13-18.
2. Луцкая Е.Е., Халитова И.В. Влияние цифровых технологий на социализацию / в *Материалы международной конференции «Современное образование: векторы развития. цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования»*. Москва: МПГУ, 2018. С. 444-453
3. Поливанова К. Н., *Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология*. 2016. Т. 5. № 2. С. 5-10.
4. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // *Социальная психология и общество*. Т. 9. № 3. С. 71–80.
5. Солдатова Г., Шляпников В. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // *Нижегородское образование*. 2015. № 3. С. 78–85.
6. Шакирова Г. Ф. Взаимосвязь психологического климата, социального статуса семьи и межличностных отношений дошкольников, использующих цифровые технологии // *Филология и культура*. 2015. Т. 4. № 50. С. 249-252.
7. Шакирова Г.Ф. Использование цифровых технологий детьми: полоролевые различия // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018. Т. 1. № 67. С. 119-121.
8. Blackwell C. K., Lauricella A. R., Wartella E. Factors influencing digital technology use in early childhood education // *Computers & Education*. 2014. Т. 11. P. 82-90.
9. Chassiakos Y. R., Radesky J., Christakis D., Moreno M. A., Cross C. *Children and Adolescents and Digital Media // PEDIATRICS*. 2016. Т. 138. № 5.
10. Cristia A., Seidl A. Parental Reports on Touch Screen Use in Early Childhood // *PLoS ONE*. 2015. Т. 10. № 6.
11. Dinleyici M., Carman K. B., Ozturk E., Sahin-Dagli F. Media Use by Children, and Parents' Views on Children's Media Usage // *Interactive Journal of Medical Research*. 2016. Т. 5. № 2.
12. Hansen A. D., Hansen A. D. Digital technology in early childhood education // *Cadernos educacao tecnologia e sociedade*. 2017. Т. 10. № 3. P. 207-218.
13. Hinkley T, Verbestel V, Ahrens W. et al. Early Childhood Electronic Media Use as a Predictor of Poorer Well-being: A Prospective Cohort Study // *JAMA Pediatrics*. 2014. Т. 168. № 5. P. 485–492.

14. Hsin C. T., Li M.C., Tsai C.C. *The Influence of Young Children's Use of Technology on Their Learning: A Review* // *Educational Technology and Society*. 2014. T. 17. № 4. P. 85–99.
15. Hwang Y., Choi I., Yum J.Y., Jeong S. H. *Parental Mediation Regarding Children's Smartphone Use: Role of Protection Motivation and Parenting Style* // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017. T. 20. № 6. P. 362-368.
16. Kabali H. K., Irigoyen M. M., Nunez-Davis R., Budacki J. G., Mohanty S. H., Leister K. P., Bonner R. L. *Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children* // *Pediatrics*. 2015. T. 136. № 6. P. 1044–1050.
17. Kılıç A.O., Sari E., Yucel H., Oğuz M. M., Polat E., Acoglu A. E., Senel S. *Exposure to and use of mobile devices in children aged 1–60 months* // *European Journal of Pediatrics*. 2019. T. 178. № 2. P. 221–227.
18. Linebarger D., Barr R., Lapierre M., Piotrowski J. *Associations Between Parenting, Media Use, Cumulative Risk, and Children's Executive Functioning* // *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 2014. T. 35. № 6. P. 367–377.
19. Miller, J. L., Paciga, K. A., Danby, S., Beaudoin-Ryan, L., Kaldor, T. *Looking beyond swiping and tapping: Review of design and methodologies for researching young children's use of digital technologies* // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017. T. 11. № 3.
20. Moon J. H., Cho S. Y., Lim S. M., Roh J. H., Koh M. S., Kim Y. J., Nam E. *Smart device usage in early childhood is differentially associated with fine motor and language development* // *Acta Paediatrica*. 2019. T. 108. № 5. P. 903-910.
21. Nathanson A. I., Aladé F., Sharp M. L., Rasmussen E. E., Christy K. *The relation between television exposure and executive function among preschoolers* // *Developmental Psychology*. 2014. T. 50. № 5. P. 1497–1506.
22. Preradovic N. M., Lesin G., Sagud M. *Investigating Parents' Attitudes towards Digital Technology Use in Early Childhood: A Case Study from Croatia* // *Informatics in education*. 2016. T. 15. № 1. P. 127-146.
23. Radesky J. S., Peacock-Chambers E/, Zuckerman B., Silverstein M. *Use of mobile technology to calm upset children associations with social-emotional development* // *JAMA Pediatrics*. 2016. T. 170. № 4. P. 397-399.
24. Sanri C., Goodwin R. *The influence of globalization and technological development on intimate relationships* // в *Social Influence on Close Relationships: Beyond the Dyad*. Cambridge, Cambridge University Press, 2014. P. 11-32.
25. Sivrikova N.V., Harlanova E.M., Stolbova E.A., Ageev A.A. *Interacting with participants of youth organizations through social networks: commitment and digital readiness of educators* // *Dilemas contemporaneos-educacion politica y valores*. 2019. № 108.
26. Smahel D., Chaudron S., Beutel M. *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 528 p.
27. Ukwueze F. N., Ajala E.O. *The role of information and communication technology in early childhood education* // *Computer Education Research Journal*. 2014. T. 1. № 1. P. 127-133.
28. Zabatiero J., Straker L., Mantilla A., Danby S., Edwards S. *Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives* // *Australasian journal of early childhood*. 2018. T. 43. № 2. P. 14–22

ВОСПРИЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ ЛИЦАМИ, ЗАВИСИМЫМИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ, ПРОХОДЯЩИМИ РЕАБИЛИТАЦИЮ

Аннотация: При наличии зависимости от психоактивных веществ происходит нарушение восприятия психологического времени. По причине стремительного снижения возраста зависимых, становятся необходимыми новые исследования. Особый интерес представляет собой восприятие психологического времени личностями лицами, зависимыми от психоактивных веществ, проходящими реабилитацию.

Ключевые слова: восприятие, наркомания, психодиагностика, психологическое время, реабилитация, юношеский возраст.

Abstract: in the presence of dependence on psychoactive substances, there is a violation of the perception of psychological time. Due to the rapid decline in the age of addicts, new research is becoming necessary. Of particular interest is the perception of psychological time of the individual by persons who are dependent on psychoactive substances and are undergoing rehabilitation.

Keywords: perception, drug addiction, psychodiagnostics, psychological time, rehabilitation, youth.

Среди многочисленных проблем, стоящих на данный момент перед российским обществом, проблема зависимости от психоактивных веществ, являющаяся глобальной угрозой здоровья населения страны и национальной безопасности, выходит на первый план. Распространение зависимости от психоактивных веществ в России за последние десять лет приобрело такие масштабы, что можно говорить уже о пандемии. Лечение зависимостей проходит в реабилитационных центрах, которые используют разные программы: 12 шагов, миннесотская модель, религиозные и трудовые программы.

Временная перспектива представляет собой один из самых важных индикаторов психологического благополучия личности, некий маркер. При наличии зависимости от психоактивных веществ происходит нарушение восприятия психологического времени. Лица, зависимые от психоактивных веществ, неспособны сделать выбор какого-то конкретного сценария жизни, или одной из альтернатив жизни, или привязать к жизни одну основную идентичность. Следовательно, что центральным моментом зависимости от психоактивных веществ становится нарушение чувства идентичности.

Проблема психологического времени в психологии, при этом, до сих пор недостаточно разработана и исследована. Результаты исследований по проблеме восприятия и переживания времени противоречивы по причине влияния биологических, социальных и психологических факторов на адекватность временных образов и понятий.

Основными направлениями в теоретических исследованиях, посвященным данной проблеме можно считать временную перспективу, психологический возраст личности, влияние времени на становления Я-концепции, взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего в субъективном опыте человека, переживание времени разными по половозрастным характеристикам людьми. Перечисленными исследованиями занимались Лидерс А.Г. и некоторые другие исследователи.

По причине стремительного снижения возраста зависимых, становятся необходимыми новые исследования. Особый интерес представляет собой восприятие психологического времени личностями лицами, зависимыми от психоактивных веществ, проходящими реабилитацию.

В том или ином аспекте, проблема времени и его восприятия человеком рассматривалась такими отечественными и зарубежными учеными, как: Абульханова-Славская К.А., Ананьев Б.Г., Анцыферова Л.И., Болотова А.К., Веккер Л.М., Вундт В., Головаха Е.И., Левин К., Леонтьев Д.А., Лурия А.Р., Рубинштейн С.Л., и др.

Иными словами, вопрос восприятия психологического времени личностями лицами, зависимыми от психоактивных веществ, проходящими реабилитацию является очень неоднозначным, противоречивым и актуальным для психологической науки и практики.

Теоретико-методологические основы исследования составили: биологическая теория восприятия времени (Г. Холланд), когнитивная теория восприятия времени (Р. Орнштейн), теоретические представления о временной перспективе (Т.Н. Березина, Д. Бойд, А.К. Болотова, Ф. Зимбардо, Ж. Нюттен), исследования психологического времени: личности (М.Д. Ахундов, П.П. Гайденок, Е.И. Головаха, В.И. Ковалев, А.А. Кроник, В.В. Микаелян, Н.Н. Толстых и др.), посредством накопленного опыта и в разных возрастах (Л.И. Микеладзе, В.В. Нуркова, О.Ю. Стрижицкая, А.П. Сырцова, А.Д. Тимофеева и др.), при различных расстройствах (В.А. Москвин, В.В. Попович, А.В. Рыжухина и др.). Респонденты 80 человек (юношей): 40 человек – с зависимостью от психоактивных веществ, проходящие реабилитацию в реабилитационных центрах и 40 человек – не употребляющие психоактивные вещества, студенты ВУЗ-ов г. Москвы и Московской области.

При проведении эмпирического исследования использовались следующие методики: «Мотивации и индукции. Метод мотивационной индукции» (Ж. Нюттен); «Опросник временной перспективы» (Ф. Зимбардо) и «Метафора

времени» (Веллич и Грин). Данные, которые были нами получены в результате исследования, позволяют сделать выводы о наличии особенностей восприятия психологического времени лицами, зависимыми от психоактивных веществ, проходящими реабилитацию

Результаты исследования могут быть использованы как для практических и консультационных бесед с родителями лиц, зависимых от психоактивных веществ, проходящими реабилитацию в реабилитационных центрах, так и для профилактических бесед с подростками и их родителями в ГБОУ, а также для наиболее ранней диагностики риска формирования зависимости от психоактивных веществ и дают возможность для проведения коррекционных мероприятий.

Список источников:

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. - СПб.- 2009.- 304 с.
2. Ахундов М.Д. *Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы* / М.Д. Ахундов. - М.: Изд-во «Наука».- 2007. - 222 с.
3. Болотова А.К. *Человек и время в познании, деятельности, общении*. М.: Изд. дом ВШЭ.- 2007.- 283 с.
4. Гоголева А. В. *Аддиктивное поведение и его профилактика*. - 2-е изд. - М.: Московский психосоциальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».- 2011.- 240 с.
5. Головаха Е. И., Кроник А. А. *Психологическое время личности* - М.: Смысл. - 2008.- 209 с.
6. Зимбардо Ф., Бойд Д. *Парадокс времени: Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь*.- М.: Речь.- 2010.-352 с.
7. Козлов В.И. *Формопорождающий процесс и непосредственно-чувственное восприятие времени* // А.И. Миракян и современная психология восприятия: Сборник материалов научной конференции (30 ноября – 1 декабря 2010 г.) / под общ. ред. Н.Л. Мориной, В.И. Панова, Г.В. Шуковой. М.: Психологический институт.- Обнинск: ИГ-СОЦИН.- 2010.- С. 90–98.
8. Микаелян В.А. *Психологическое время в норме и патологии личности* / дисс. ... доктора пс. наук. – Ереван.- 2016.- 352 с.
9. Тимофеев А. Д. *Восприятие времени в период личностного кризиса/ дисс... кан. пс. наук*.- Москва.-2013 г.- 176 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ О
РЕГИСТРАЦИИ БРАКА В ПАРАХ, СОСТОЯЩИХ В
НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННОМ БРАКЕ**

Аннотация: Целью исследования было установить связь между такими психологическими условиями в парах, состоящих в незарегистрированном браке, как: установка на регистрацию брака у каждого из участников пары; согласованность таких аспектов отношения любви партнёров, как близость и ответственность за свои отношения; способность пары к продуктивному решению конфликтов и разногласий путём диалога и принятием решения о регистрации брака. В результате лонгитюдного исследования, в котором приняли участия 26 пар с возрастом участников от 20 до 35 лет, длившегося 22 месяца, была обнаружена статистически значимая связь между наличием в паре данных условий и принятием партнёрами решение о регистрации брака.

Ключевые слова: незарегистрированный брак, ответственность за отношения, психологическая близость, установка на брак, продуктивное разрешение конфликта, принятие решения о регистрации брака

Abstract: The purpose of this study was to investigate the relationship between psychological conditions in an unregistered marriage, such as: the attitude of each partner to marriage; consistency of such aspects of partners ' love as psychological closeness and responsibility for their relationships; the couple's ability to resolve conflicts and disagreements productively through dialogue, and the couple's decision to register a marriage. As a result of a longitudinal study on 26 married couples with the age of participants from 20 to 35 years, which lasted 22 months, a statistically significant relationship was found between the presence of these conditions in the couple and the partners ' decision to register a marriage

Keywords: unregistered marriage, responsibility for relationships, psychological closeness, the attitude to marriage, productive conflict resolution, decision to register a marriage

Современное положение семьи в России обусловлено произошедшими за последние годы изменениями, затронувшими экономические, правовые, социальные и психологические аспекты её жизни. В условиях кризиса семьи, а именно изменчивости и появления разнообразных форм семейного устройства, актуальным является исследование условий, стабилизирующих семью, а также отношения в добрачной паре. Среди факторов придающих устойчивость институту семьи, официальная регистрация брака традиционно считается одним из важнейших. В этом случае брак становится в более полной мере соответствующим его пониманию как устойчивого союза мужчины и женщины, получивший общественное признание [5].

Тем не менее, в настоящее время самой распространенной моделью организации семейной жизни в большинстве стран мира становится незарегистрированный брак [23], имеющих целый ряд сходств с законным браком: совместного проживания партнёров и ведения общего хозяйства, объединения финансов и т.д. Мы будем использовать понятие «незарегистрированный брак» вслед за Беляевой А.В., Бариновой Ю.Е., Николенко М.А., Гараевой В.Д., Гоголиной А.А. и др. [1, 2].

Наряду с определёнными преимуществами, обуславливающими предпочтение незарегистрированного брака, такие исследователи как Т.Е. Смирнова, М.В. Данилова, Л.А. Хачатрян, А.А. Реан, Т.В. Андреева выделяют целый ряд проблем, связанных с этой формой брачно-семейных отношений [7, 11], среди которых следующие:

- люди, проживающие в незарегистрированном браке, могут иметь определенную психологическую независимость и ощущение внутренней свободы, оборотной стороной чего выступает снижение у них о материальной и моральной ответственности за жизнь и здоровье друг друга, что ведет к непрочности отношений и серьезным репродуктивным последствиям в паре: нежелательная беременность, аборты;

- большинство людей, живущих в незарегистрированном браке, опасаясь расставания, не планируют детей или хотят иметь только одного ребенка. Негативный семейный опыт такого брака приводит к тому, что около половины распавшихся молодых семей потенциально становятся сторонниками внебрачных отношений [12].

Но, несмотря на все это, на сегодняшний день доля в общем числе незарегистрированных отношений растет.

Незарегистрированные или партнёрские браки также рассматривают и как альтернативу одиночеству и официальному браку, и как промежуточный этап перед браком. Отмечается, что в случаях партнерского союза установка на брак, как правило, не исчезает [3]. Необходимо отметить, что незарегистрированный брак по своим характеристикам скорее тяготеет к эгалитарной модели семьи, характеризующейся возрастанием «удельного веса» межличностных отношений супругов по сравнению с патриархальной. Из этого мы и исходили, строя предположение о психологических условиях регистрации брака как характеристиках взаимоотношений партнёров, обеспечивающих удовлетворённость отношениями, мотивирующим к продолжению отношений и, в перспективе, закреплению в виде регистрации брака, и, тем самым, принятия всей полноты ответственности за них.

Кроме того, мы опирались на результаты, проведённых под нашим руководством, исследований психологических факторов продолжения отношений и видения партнёрами перспектив дальнейших отношений,

выполненных в рамках дипломных исследований в Сибирском федеральном университете [6] и др. Было показано, что чем выше у партнёров показатели таких параметров отношений любви по модели Стернберга, как психологическая близость и ответственность за отношения, и чем ярче выражена тенденция к их росту или стабилизации на высоком уровне у обоих партнеров, тем яснее они представляют продолжение и развитие отношений. Кроме того, были получены данные, что пары, которые видят продолжение и укрепление отношений и имеют доминирующие показатели, как близости, так и ответственности за отношения, действительно продолжают свои отношения на протяжении всего периода исследования.

В качестве ещё одного важнейшего фактора развития межличностных отношений, удовлетворения ими, и, следовательно, предпосылки регистрации отношений мы рассматривали способность пары продуктивно разрешать противоречия и конфликты в своих отношениях. В ряде исследований, в том числе и наших, показано, что преодоление конфликта ведет к развитию коммуникации и построению более зрелых отношений [8, 10, 14]. И наоборот, тенденция игнорировать и преуменьшать разногласия, даже в сочетании с повышенным романтическим влечением, соответствует более короткому сроку отношениям [15]. Было выявлено также, что благоприятным прогнозом для развития отношений в паре является тенденция к повышению показателей взаимности отношений в паре и применение диалога как способа разрешения конфликта [9].

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования являлось выявление связи таких характеристик межличностных отношений участников незарегистрированной пары, как их установок на регистрацию брака и способность пары к продуктивному решению конфликтов, рассматриваемых нами как психологические условия, с принятием решения парой о регистрации брака. Нами была осуществлена эмпирическая проверка следующего предположения:

Если в паре присутствует два или три следующих психологических условия:

1. установка на регистрацию брака у каждого из партнеров;
 2. согласованность таких аспектов отношения любви партнёров, как близость и ответственность за свои отношения;
 3. способность пары к продуктивному разрешению конфликтов и разногласий путём диалога,
- то пара примет решение о регистрации брака.

Процедура и методики исследования

Эмпирическое исследование носило лонгитюдный характер, длилось 22 месяца (в 2017-2018 г.г.) и состояло из 3х этапов, проведённых с интервалом полгода. Это позволило тщательно выявить заявленные в гипотезе

психологические условия на разных этапах независимыми методиками и отследить динамику принятия решения о регистрации брака участников пары.

В качестве респондентов выступили пары, проживающие в незарегистрированном браке до 5 лет с возрастом мужчин и женщин от 20 до 35 лет), всего 26 пар. Во всех из них присутствовали признаки незарегистрированного брака: проживание партнеров на одной территории, ведение общего хозяйства и быта, наличие эмоциональной привязанности друг к другу и сексуальной связи.

В ходе исследования были использованы следующие методы и методики: предварительная беседа с парами; исследовательское интервью; методика "Треугольник Стернберга" для определения психологической близости и ответственности за отношения в паре; графическая проективная методика "Динамика психологической близости в паре" А. Кроник, Е. Кроник для выявления динамики психологической близости в паре; методика "Эксперимент для изучения переговоров" в модификация Б.И. Хасана [13] для моделирования конфликтной ситуации и изучения её разрешения партнерами; авторские исследовательские методики «Установки на отношения в паре» и полупроективный опросник «Субъективное представление о конфликтах в супружеских отношениях» [10], а также методика исследования поведения в конфликте через конкретные конфликтные ситуации (видеофрагмент); заключительное интервью.

Полученные результаты

Первые два этапа исследования были направлены на установление в паре наличия психологических условий. В результате анализа полученных данных выборка из 26 пар была распределена по двум группам:

- с двумя и тремя психологическими условиями - 17 пар, 65%;
- с одним психологическим условием – 9 пар, 35 % выборки.

Третий этап исследования был направлен на выяснение у испытуемых дальнейших намерений относительно регистрации брака, а также на установление связи наличия психологических условий в паре со стадией принятия партнерами решения о регистрации брака. В зависимости от ответов на вопросы интервью, пары были распределены по Шкале принятия решения о регистрации брака:

- 0 баллов – нет даже намерения оставаться вместе - 27% (7 пар);
- 1 балл – намерены оставаться вместе в обозримом будущем – 15% (4 пары);
- 2 балла – предполагают оставаться вместе и допускают, что примут в последующем решение о регистрации брака - 12 % (3 пары);
- 3 балла – есть намерение заключить брак в будущем с этим партнером – 35 % (9 пар);
- 4 балла – приняли решение жениться - 0 пар;

5 баллов – заключили брак 12% (3 пары).

При сопоставлении наличия в паре обозначенных в гипотезе психологических условий и принятия решения о регистрации брака было установлено следующее: на момент завершения исследования из группы пар двумя и тремя психологическими условиями 10 пар (58,8%) приняли решение о регистрации брака, из группы пар с одним психологическим условием только 2 пары (22,2%) приняли решение о регистрации брака. Обнаруженные различия являются значимыми по критерию Фишера - $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,861$ ($p < 0,03$).

Также подтвердилось, что чем больше психологических условий присутствуют в паре, тем выше показатель принятия решения о регистрации брака, коэффициент корреляции Спирмена $r_s = 0,596$ ($p < 0,05$).

Кроме того, получены следующие данные:

– в группе пар (7 пар, 27%), которые за период исследования расстались, нет ни одной пары, имеющей все три психологических условия;

– в группе пар, которые за период исследования зарегистрировали свои отношения (3 пары, 12%) присутствовали все три психологических условия.

Таким образом, полученные результаты дают основания считать выдвинутую гипотезу эмпирически подтвержденной.

Кроме того, установлена значимая положительная корреляция между результатами методик «Эксперимент для изучения переговоров» и «Исследование поведения в конфликте через конкретные конфликтные ситуации», направленных на установление наличия в паре психологического условия: способности решать конфликты и разногласия путем диалога $r_s = 0.711$ при $p < 0,05$. Это значит, что обе методики, примененные нами для оценки продуктивности поведения в конфликте участников пар дают аналогичные результаты и подтверждают данные друг друга.

Значимая положительная корреляция установлена также между результатами методики «Эмоциональная близость», проведенной на разных этапах исследования и направленной на установление наличия в паре психологического условия: согласованности отношения любви как близости и ответственности за отношения - $r_s = 0.649$ при $p < 0,05$, что говорит о том, что обе методики, примененные нами для оценки эмоциональной близости участников пар дают аналогичные результаты и подтверждают данные друг друга.

Проведенный качественный анализ данных интервью показал, что сами участники почти половины пар, проживающих в незарегистрированном браке (51%), назвали психологические условия регистрации ими брака, аналогичные выдвинутым нами в гипотезе, а именно говорили и то, что партнерам в паре необходимы доверие, эмоциональная близость, умение договариваться и идти

на компромисс. А также выделяли, помимо психологических, в качестве необходимого условия для принятия решения о регистрации брака достижение финансовой обеспеченности (57% пар). из всех опрошенных пар на третьем этапе).

Заключение

На основании результатов проведенного исследования, в котором были изучены психологические условия принятия решения о регистрации брака в парах, состоящих в незарегистрированном браке и их связь с принятием партнерами решения о регистрации брака, можно сделать вывод, что такие характеристики отношений в паре, как: 1) установка на регистрацию брака у каждого из партнеров; 2) согласованность таких аспектов отношения любви партнеров, как близость и ответственность за свои отношения; 3) способность пары к продуктивному разрешению конфликтов и разногласий путём диалога, действительно, выступают в качестве психологических условий принятия решения о регистрации брака. Пары, в которых присутствуют два или три из названных выше условий значительно чаще принимают решение о заключении брака, чем пары, имеющие одно условие. Также подтвердилось, что чем больше психологических условий присутствуют в паре, тем выше показатель принятия решения о регистрации брака

Полученные данные о связи психологических условий с принятием решения о регистрации брака, на наш взгляд, подтверждает описанную в современной литературе тенденцию повышения роли психологических факторов, а именно качества межличностных отношений, для существования и перспектив супружеского союза, являющегося основой семьи эгалитарного типа.

Список источников

1. Беляева Я.В. *Состояние и динамика отношения молодежи к незарегистрированному браку: дис. канд. социол. наук.* – Москва, 2008.
2. Гоголина А.А. *Особенности взаимоотношений супругов в незарегистрированном браке // Современные тенденции развития науки и технологий.* 2015. № 1-6. С. 77-79.
3. Котлярова А.А. *Незарегистрированный брак как одна из моделей семейных отношений Интегративный подход к психологии человека и социальному воздействию людей // Материалы 2 Всероссийско научно-практической конференции.* – МО : СВИВТ, 2012. – С. 146-150.
4. Лебединская В.П. *Гражданский брак – свобода или слабость? // Вестник Ессентукского института управления, бизнеса и права.* 2012. № 6. С. 94-96.
5. Лебединская В.П. *О «Гражданском браке» у нас и у них // Вестник Ессентукского института управления, бизнеса и права.* - 2012. - № 5. С. 97-100.
6. Петроградова Е.М. *Психологические факторы продолжения отношений в паре: ВКР Бакалавра.* – Красноярск, 2015.
7. Реан А.А., Андреева Т.В. *Психологические проблемы гражданского брака - Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта Вып. 5 / 2009.*

8. Скутина Т.В. *Конфликтная компетентность как ресурс развития общения со сверстником в подростковом возрасте: дисс ... канд. психол. наук: МГППУ. М., 2008.*
9. Скутина Т.В. *Психологические предпосылки диалога в конфликте в парах с романтическими отношениями // Проблемы и практики современной психологии: материалы VIII ежегодн. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. - Иркутск, 24 – 25 апр. 2014 г./ ФГБОУ ВПО «ИГУ». Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014.*
10. Скутина Т.В. *Продуктивность представлений супругов о конфликте и удовлетворенность браком// VI-ая Международная научная конференция Психологические проблемы современной семьи: сборник тезисов / Под ред. Карабановой О.А., Захаровой Е.И., Чурбановой С.М., Васягина Н.Н. - Москва - Звенигород, 2015. С. 536-547.*
11. Смирнова Т. Е., Данилова М. В. *Исследование отношения молодежи к гражданскому браку // Молодой ученый. 2014. №3. С. 1021-1024.*
12. Харчев, А. Г. *Брак и семья. М.: ИНФРА, 2000. 290 с.*
13. Хасан .И. *Психотехника конфликта и конфликтная компетентность – Красноярск: Фонд ментального здоровья. 1996. 157 с.*
14. Appel I, & Shulman S. *The role of romantic attraction and conflict resolution in predicting shorter and longer relationship maintenance among adolescents// Archives of Sexual Behavior. 2015. 44(3).P. 777-782.*
15. Ha T., Overbeek, G., Lichtwarck-Aschoff A., & Engels R. C. M. E. *Do conflict resolution and recovery predict the survival of adolescents' romantic relationships?// PLoS One. 2013. 8(4). e61871.*

ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАЗАХСКИХ И РУССКИХ СЕМЕЙ

Аннотация: В данной статье рассматривается ролевая структура казахских и русских семей. В частности, супруги в казахских семьях, по сравнению с супругами из русских семей, придерживаются более традиционных взглядов в распределении семейных ролей. В тоже время, было установлено, что в казахских и русских семьях важные семейные решения в основном принимаются обоими супругами, т.е. имеет место равноправие, эгалитарность в распределении полномочий. Также обнаружены различия в структурных характеристиках семей. Так, в казахских семьях обнаружена слабость внешних и внутренних границ. В то же время в русских семьях, напротив, наблюдается жесткость внешних и внутренних границ. Члены казахских семей отличаются своей гиперсоциализацией, ориентацией на общественное мнение, в то время как в русских семьях наблюдается обратная тенденция.

Ключевые слова: семейная система, этнические и культурные характеристики, удовлетворенность семьей, семейные роли

Abstract: This paper examines the structure and role functioning of Russian and Kazakh families. Specifically Kazakh families engaged in more traditional roles than Russian. Russian and Kazakh families were similar in terms of the presence of traditional concept of head of household. It was found that in both Russian and Kazakh families important family decisions mostly were not made solely by the head of the family. Rather these decisions were made jointly by both spouses. There are differences in the structural characteristics of families. In Kazakh families there is a weakness of external and internal borders. In Russian families, on the contrary, the rigidity of external and internal borders is observed. Members of Kazakh families are distinguished by their hyper-socialization, orientation to public opinion. In Russian families, there is a reverse trend.

Key words: family system, ethnic and cultural characteristics, marital satisfaction, family roles

В настоящее время все государства постсоветского пространства претерпевают значительные преобразования, обусловленные социально-экономическими и политическими изменениями общества и системы ценностей современного человека; направленностью на свои культурно-исторические, национальные и языковые истоки [1]. В связи с этим получил общественное и научное признание тезис о важности взаимосвязи культуры и психологии людей, но правильное понимание этой взаимосвязи, её основных механизмов современным обществом окончательно, на наш взгляд, не

сформировано [2].

В этом плане важное место занимают исследования семьи, направленные на выяснение ее глубинной сущности, изучение ее региональной и национальной специфики [3]. Это позволяет адекватно выявить как общие закономерности ее становления и развития, так и особенное и единичное в их проявлениях. Только целостное концептуальное рассмотрение семьи, подход к ней как явлению многоплановому, динамичному, во взаимодействии с другими социальными образованиями позволит дать объективную, построенную на научных основаниях оценку ее статуса и роли в современном мире [4].

Данное исследование позволит раскрыть социально-психологические особенности супружеских отношений в семейных системах казахов и русских в условиях единого поликультурного пространства. Оно будет способствовать созданию новых программ и алгоритмов диагностики, с использованием адаптированного, надёжного диагностического инструментария. В целом, это позволит улучшить организационные моменты оказания социально-психологической помощи семьям по проблемам супружеских отношений.

В качестве единицы анализа в данном исследовании выступает нуклеарная семья, состоящая из основных членов семьи (муж, жена, дети) и особенности ролевой структуры семьи. Объектом исследования выступили семейные пары, с различным стажем совместной жизни - всего 40 семей, выборка испытуемых представляет 2 группы (20 казахских и 20 русских семей).

В самом начале нашего исследования мы предположили, что особенности ролевого функционирования в данных семьях обусловлены этнокультурными и социокультурными особенностями. В частности, речь идет о том, что структура ролевого функционирования русских и казахских семей различается по степени традиционности – эгалитарности (казахские семьи более традиционны в распределении семейных ролей, чем русские семьи).

С целью сбора основной диагностической информации о ролевой структуре казахских и русских семей была использована разработанная нами анкета. Цель данной анкеты заключалась в получении основных сведений о семье. Данная информация включала сведения о стаже совместной жизни супругов, их возрастных и социальных характеристиках. Кроме того, полученные сведения включали оценку семейной системы по таким параметрам как ролевая структура, наличие и характеристика внешних и внутренних границ; степень эмоциональной близости членов семьи, наличие и характеристика семейных правил и традиций, особенности поведения супругов в конфликте, а также трудности и проблемы в семейной жизни.

Помимо перечисленных параметров диагностики семейной системы, анкета дала возможность определить, какие пути решения семейных проблем предпринимаются супругами, что они хотели бы изменить в своих

взаимоотношениях.

На основании существующей классификации семей по стажу совместной семейной жизни все семейные пары обеих групп были распределены на 4 подгруппы: 1 подгруппа (0-3 года), 2 подгруппа (3-10 лет), 3 подгруппа (10 -25 лет), 4 подгруппа (25 лет и более).

Результаты анкеты были сгруппированы нами таким образом, чтобы провести анализ функционирования семейных систем в двух группах. На основании используемой нами интегративной модели системной семейной диагностики нами рассматривались такие параметры как ее структура, коммуникации в семье, ролевая структура семьи.

В качестве критериев оценки семейной структуры были выделены сплоченность, иерархия, внешние и внутренние границы. Семейная коммуникация оценивалась на основании таких параметров, как семейные правила и традиции, регулирующие взаимодействие между членами семьи.

Анализ ролевой структуры семей проводился на основании таких параметров как инициатива в обсуждении проблем, конфликтом взаимодействии, а также в установлении и контроле соблюдения семейных правил, регулирующих семейную коммуникацию.

Кроме того, нами также были проанализированы трудности в семейной жизни, возможные причины их возникновения, а также желаемые супругами изменения в семейном функционировании.

Для обнаружения значимых статистических различий между группами при сравнении данных мы использовали ϕ^* критерий (угловое преобразование Фишера).

Итак, первоначально нами бы оценен показатель сплоченности семьи. Термин *сплоченность* определяется как эмоциональная связь, близость или привязанность членов семьи. Применительно к семейным системам это понятие используется для описания степени, до которой члены семьи видят себя как связанное целое.

Использование коэффициента углового преобразования ϕ^* - Фишера показало, что на уровне значимости $p \geq 0,05$ между группами наблюдаются незначительные различия в показателях параметра сплоченности. Следовательно, существует высокая степень сплоченности как в казахских семьях, так и в русских семьях. Однако в русских семьях данный показатель отличается большим разбросом эмпирических данных.

Следующий параметр семейной структуры, который был нами проанализирован, является семейная иерархия. В обеих группах обнаружены высокие показатели паритета между супругами в принятии решений (эгилитарности), причем между группами не были обнаружены какие-либо значимые различия по данному показателю.

Следует также отметить, что в 30% казахских семей главенство в семье

принадлежит мужу, обратная тенденция имеет место в некоторых русских семьях (25%), в которых главенство принадлежит жене.

В качестве следующего показателя оценки семейной структуры нами были проанализированы внешние и внутренние границы семейных систем. Термин *граница* используют при описании взаимоотношений между семьей и социальным окружением, а также между различными подсистемами внутри семьи. Семейные терапевты рассматривают развитие границ как один из важных параметров эволюции семейных структур. Семейные границы также могут быть выражены через правила, которые определяют, кто принадлежит данной системе или подсистеме и каким образом они ей принадлежат [4].

Между группами обнаружены существенные различия по наличию внешних и внутренних границ: внешние границы $F_{эмп} = 3,54$ ($p \geq 0,01$), внутренние границы $F_{эмп} = 2,58$ ($p \geq 0,01$).

Согласно структурной теории дисфункцию системы задают крайние варианты. Слабость внешних границ семейной системы в казахских семьях, говорит о том, что у членов семьи много связей с внешней средой и при этом мало связей внутри самой системы. Например, семья редко собирается вместе. В этом случае семья становится похожа на постояльцев гостиницы, живущих под одной крышей [4]. Слабые внутренние границы в казахских семьях могут свидетельствовать о том, что родителям, возможно, не хватает интимности, они могут функционировать только в родительских ролях, теряя при этом супружеские отношения.

На основании вышеизложенного и дополнительного анализа ответов на вопросы анкеты можно предположить, в казахских семьях размытость или отсутствие внешних границ можно объяснить совместным проживанием членов нуклеарной семьи с родственниками одного или обоих супругов. Причиной данного обстоятельства все опрошенные семейные пары назвали стесненные жилищные условия, отсутствие возможности их улучшения. Данный факт, также, может являться причиной слабости внутренних границ между подсистемами внутри самой семейной системы.

Внешние границы в русских семьях, наоборот, слишком жесткие, что может свидетельствовать о том, что, в данных семьях происходит мало обменов между семьей и окружением. В данной группе также были выявлены слишком жесткие внутренние границы между родительской и детской подсистемами, это дает возможность предположить некоторую дистанцированность родителей, занятых только собой, своими интересами.

Далее нами были проанализированы такие параметры коммуникации в семье как правила и традиции, регулирующие взаимодействие между членами семьи. Следует отметить, что в двух группах наблюдаются высокие показатели по наличию правил, регулирующих взаимодействие между членами семьи, причем отмечается преобладание гласных правил, которые предьявляются

открыто, их можно обсуждать, о них можно спорить и их можно менять.

Как известно, коммуникативные правила помогают семейной системе сохранять равновесие. В случае если правила не соблюдаются, у членов семьи возрастает тревога. Среди семейных пар в обеих группах также был обнаружен определенный процент дисфункциональных семей, в которых обычно существует запрет на открытую, вербализованную метакоммуникацию, существует много негласных правил. Между групповыми показателями по данному параметру не было выявлено каких-либо существенных статистических различий.

Об открытости супружеских пар свидетельствуют высокие показатели в обеих группах, что говорит о готовности супругов к открытому обсуждению трудностей и проблем, возникающих в семейной жизни. Данный факт также может служить подтверждением мнения большинства практических семейных психологов обо все возрастающей психотерапевтической роли семьи, заключающейся в эмоциональной поддержке членами семьи друг друга.

На следующем этапе нашей работы была проанализирована ролевая структура семей, которая определялась такими параметрами как инициатива членов семьи в обсуждении проблем, в провоцировании конфликта, а также в установлении и контроле соблюдения семейных правил. Значительные статистические различия были обнаружены по показателю участия всех членов семьи в постановке и обсуждению семейных проблем ($\varphi_{*эмп} = 3,31$ ($\rho \geq 0,01$)). Так, если в русских семьях данный показатель обнаружен у 25% семей, то в казахских семьях он равен нулю. Это может свидетельствовать о большей традиционности в распределении семейных ролей в казахских семьях, в отличие от русских семей, в которых наблюдается большее равноправие в ролевом функционировании всех членов семьи.

Дальнейший анализ ролевой структуры семей показал, что инициатива в конфликтном взаимодействии в обеих группах принадлежит супруге. Данный факт может свидетельствовать о большей мотивированности женщин в обсуждении и разрешении семейных трудностей, в отличие от мужчин, которые в силу различных обстоятельств обычно менее включены в семейное взаимодействие.

В качестве следующего параметра ролевой структуры семьи рассматривалась роль членов семьи в установлении и контроле соблюдения семейных правил. В обеих группах наблюдается равноправие между супругами в выполнении данных ролей. Примерно такие же данные были получены при оценке участия супругов в контроле соблюдения этих правил. Так, в половине казахских и примерно в половине русских семей практикуется совместный контроль соблюдения семейных правил, что может свидетельствовать о высокой степени согласованности супругов в распределении данной роли.

Анализ трудностей в семейной жизни и возможных причин их

возникновения показал, что в семейной жизни казахских и русских семей наблюдаются значительные статистические различия. Так, в русских семьях практически все показатели значительно превышают показатели казахских семей, кроме жилищных проблем, т.к. данный показатель в казахских семьях несколько превышает показатель русских семей.

На основании вышесказанного можно предположить, что члены казахских семей отличаются своей гиперсоциализованностью, ориентированностью на общественное мнение, поэтому в своих ответах на данный вопрос анкеты они ограничивались общими ответами, не стремясь особенно углубляться в анализ имеющихся семейных трудностей и проблем. Тогда как в русских семьях наблюдается обратная тенденция, которая свидетельствует о большей открытости и стремлении обсуждать имеющиеся трудности, мало заботясь при этом о общественном мнении.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования показывают, что структура ролевого функционирования русских и казахских семей различается по степени традиционности – эгалитарности (казахские семьи более традиционны в распределении ролей, чем русские семьи).

Список источников:

- 1. Долакова З. М. Изменения ролевой структуры семьи вследствие меняющихся внешних условий, порождаемых межэтническим конфликтом. Автореф. на соиск. канд. психол. наук. - М., 1999. - 195 с.*
- 2. Карцева Л.В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социс. - 2003. - №7. - С. 92–100.*
- 3. Левкович В.П. Особенности супружеских взаимоотношений в разнонациональных семьях // Психологический журнал. -1990. - № 2. - С. 25-36*
- 4. Самоукина Н.В. Социально-психологические проблемы семейного кризиса в условиях современной России // Семейная психология и психотерапия. - 1998. - №1. - С. 116-125.*

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СИБЛИНГОВ: ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ

Аннотация. В статье приводится обзор классической и современной психологической литературы по проблеме взаимоотношений сиблингов в общей семейной системе. Рассмотрены факторы, влияющие на формирование этих взаимоотношений. Кратко приводятся результаты собственного исследования эмоциональной сферы сиблингов с разным порядком рождения. В русле концепции отношений обосновывается целесообразность использования понятия «взаимоотношения» вместо «отношения» в сегменте семейной системы «ребенок-ребенок».

Ключевые слова: взаимоотношения, образ, сиблинги, субъект, эмоциональная сфера.

Annotation. The article provides a review of classical and modern psychological literature on the problem of sibling relationships in the General family system. Factors that influence the formation of these relationships are considered. The results of our own research on the emotional sphere of siblings with different birth orders are briefly presented. In line with the concept of relationships, the expediency of using the concept of "relationship" instead of "relationship" in the segment of the family system "child-child" is justified.

Keywords: relationship, a way, the siblings, the subject, the emotional sphere.

Семья выступает первым и определяющим институтом социализации ребенка. Именно в семье ребенок впервые начинает выстраивать взаимоотношения с людьми, формировать самоотношение.

Благодаря психоанализу, в психологической науке существует стойкая тенденция переносить из периода детства и взаимоотношений с родителями все наши позитивные и негативные аспекты, связанные с общением, взаимодействием с людьми, а также в целом с развитием личности во взрослую жизнь. Глубокие эмоциональные связи, возникающие в детстве, благодаря общению и тесному взаимодействию, оказывают значимое влияние на формирование целого ряда сторон эмоционально-личностной и коммуникативной сфер взрослого человека (D. Brouly, M. Main, P. Shaver, G. Amsden, M. Greenberg, K. Batholomew, M. Mikulincer, R. Fraley, K. Davis, N. Rosenthal, R. Kobak, Е.О. Смирнова, Г.В. Бурменская, Е.С. Калмыкова, М.А. Падун и другие).

Неоднократно доказано, что уже младенец начинает испытывать привязанность к заботящимся о нем людям. Как правило, у ребенка, выделяется один ведущий объект привязанности — это мама и несколько второстепенных объектов: отец, брат, сестра, бабушка и т. д. (в зависимости от условий и

обстоятельств). Алмазова О.В. отмечает, что концепция сиблингов как «спутников жизни» на разных этапах онтогенеза (Antonucci, Akiyama, Takahashi, 2004) показывает, что вплоть до сорокалетнего возраста мать, как правило – наиболее близкое и значимое лицо в жизни человека, а затем это место занимает супруг(а). Сиблинги, наиболее значимы в двух периодах жизни – до 20 лет и после 60 [1].

Характерно, что дети проявляют большую привязанность к тому человеку, который с ними играет, а не к тому, который только заботится о них (кормит, купает и одевает их), пишет Е.П. Ильин. Иными словами, телесный контакт со взрослым хотя и важен, но не является единственным фактором, способствующим привязанности ребенка. Необходимы и другие проявления внимания [4]. Я.Л. Коломинский отмечает, что «взаимоотношения со взрослыми прежде всего способны удовлетворить потребность в оценке..., возможность взаимной оценки здесь ограничена и социальной ролью младшего, и фактической осуществимости такой оценкой. Общение и взаимоотношения с существенно более молодыми партнерами в значительной степени способны удовлетворить потребность оценивать других, потребность быть для другого компетентным судьей, связанную с потребностью в социальном самоутверждении». [5, С.80].

В концепции одного из первых специалистов в области групповой и семейной психотерапии в Великобритании, основателя Института группового анализа Р. Скинера описываются ступени развития личности, которые выстраиваются по степени необходимости социального окружения ребенка. Автор полагает, что на третьей ступени, после матери и отца для нормального развития личности обязательно должны присутствовать сиблинги (или друзья). «Единственные или старшие дети в семье, которые несколько лет не знают соперничества, часто не усваивают этих уроков и позже сталкиваются с трудностями во взрослой жизни, пишет Р. Скиннер [11, С. 15]. При этом, «пропущенная ступень» может быть восполнена во взрослой жизни, но это пройдет в более сложной и уже не естественной атмосфере. «Если Вы пропустили ступень, отмечает, Р.Скиннер, можете позже догнать и позже усвоить урок. А юноша, чьи родители с малолетства "привязывали" его к себе и препятствовали его общению с другими – неподходящими, якобы, детьми, может наверстать упущенное в общении, когда начнет работать или пойдет учиться» [Там же, С. 16].

Система взаимоотношений братьев и сестер является, по мнению целого ряда современных отечественных исследователей (О.В. Курешева, Т.В. Якимова, И.Г. Малкина-Пых и др.), значимым компонентом социальной ситуации развития. Сиблинги образуют первую группу равных, в которую вступает ребенок и в которой они вырабатывают собственные стереотипы

взаимодействия. Таким образом, общение с детьми является очень важным для развития и социализации ребенка.

Особое значение в этой связи приобретает сиблинговое взаимодействие в общей семейной ситуации. Взаимоотношения между братьями и сестрами способствует развитию личности каждого ребенка: и старшего и младшего, а также может служить механизмом идентификации со своим сибсом, который ближе по возрасту, а потому зачастую превосходит по своему авторитету даже родителей [14].

С психологической точки зрения, в своеобразии сиблинговых взаимоотношений следует подчеркнуть их двойственную природу, отмечает О.В. Алмазова [1]. С одной стороны, это отношения родственников: они являются подсистемой семьи, и априори связаны кровными, эмоциональными, духовными, ролевыми, бытовыми узами. Кроме того, объективно у них общие условия развития и воспитания, семейные правила, ценности и традиции. Вне их воли они оказываются в общей семье, изначально находятся в тесной взаимозависимости друг от друга и не могут влиять на выбор пола и возраста своего брата или сестры. С другой стороны, сиблинговые отношения — это, отношения в малой детской группе, и строятся по законам такой группы. А поскольку сиблинговые связи продолжительнее, чем связи «дети-родители», внутри них есть много факторов, влияющих на них.

Альфред Адлер, детально проанализировал зависимость личностных особенностей от порядка рождения в семье. В. Томан, последователь Адлера в 50-ых годах 20 века рассмотрел не только влияние порядка рождения сиблингов, но и влияние их пола, в частности на половую идентификацию брата или сестры, а также на отношение к противоположному полу. Он отмечал, что люди, у которых не было старших сиблингов переживают особый конфликт при взаимодействии с лицами противоположного полу [2].

Однако в дальнейшем, появилось немало концепций опровергших эту идею. Так, Полит и Фалбо (Polit, Falbo, 1987) пришли к выводу, что наличие или отсутствие сиблингов само по себе не является детерминантой личностного развития.

В современных исследованиях, в ряде концепций также уделяется особая роль сиблинговой позиции, и ее влияния на интеллектуальное развитие, сферу достижений, психологическое благополучие и самооценку сиблингов (А. Анастаси, В.Н. Дружинин, Т.А. Думитрашку и мн. др.).

В нашем исследовании (совместно с Е.Р. Пескишевой, 2019) продемонстрирована связь порядка рождения в семье с уровнем развития эмоциональной сферы. Общее количество детей, обследованных нами, составило 58 учащихся 2-3 классов, 35 девочек, 23 мальчика, средний возраст 8 лет. Было выявлено, что у средних и старших детей эмоциональная сфера развита на достоверно значимом уровне выше, чем у единственных и младших.

Также был сделан вывод о схожести некоторых особенностей эмоциональной сферы старших и средних, младших и единственных детей. Кроме того, был получен и такой факт: средние дети являются менее тревожными относительно младших и единственных, старшие дети проявляют как максимум тревожности, так и ее минимум. Причем, качественный анализ показал, что тревожность может повышаться в ситуациях, когда родители бывают недовольны детьми, повышают на них голос. Также старшие дети проявляют тревожность, когда родители больше внимания уделяют младшим сиблингам. Самый низкий уровень тревожности проявляется у детей в тех ситуациях, когда они проводят время вместе с родителями, а также в повседневных делах. Можно сделать вывод о том, что для родителей очень важно соблюдать психологический нейтралитет во взаимодействии с детьми, а также максимально увеличить время для общесемейного времяпровождения.

Современные авторы, такие как Сайфутдиярова В.Ф., Апсаров А.В., Кучер И.В. и др., полагают, что наличие сиблингов в семье, их гендерные и возрастные особенности, являются особым фактором психического развития ребенка. Особенность сиблинговых отношений в том, что они начинаются в закрытой системе, в которой у ребенка нет возможности выбора того, какого пола его сиблинг и сколько внимания он будет получать от родителей. Кроме того, сиблинговые взаимоотношения строятся, исходя из разницы в возрасте, наличия общих родителей, места проживания, социальной среды и много другого. Немаловажным фактором являются и детско-родительские отношения, а также привязанность к матери (О. В. Алмазова, А. Ю. Маленова, А. В. Ляшевская). В исследованиях О.В. Алмазовой обнаружена связь привязанности к матери и взрослых сиблинговых взаимоотношений. А. Ю. Маленова, А. В. Ляшевская на основании эмпирического исследования выявили различия в отношении матерей к старшим и младшим сиблингам младшего школьного [7].

Значительное внимание исследователей привлекают деструктивные феномены, такие как сиблинговая ревность и сиблинговое соперничество (J. Dunn, M. Руфо, J. Leder, I. Connidis, V. Cicirelli, V. Bedford). Так, в исследовании Е. А. Юмкиной, А. А. Медведевой показано, что устойчивыми структурами во взаимоотношениях сиблингов являются конфликты и соперничество. Отношения между однополыми парами сиблингов являются более конфликтными, в данных парах больше выражена конкуренция, в связи с чем, сестры могут воспринимать своего сиблинга весьма критично, в то время как отношения между братом и сестрой не всегда имеют данный окрас [17].

В практическом ключе внимания заслуживают психолого-педагогические аспекты воспитания сиблингов в семье (С.К. Нартова-Бочавер, О.А. Карабанова, Г. Крайг и др.). В исследовании А. Г. Тулегеновой, В. В. Васильевой, например, рассматривается влияние старших сиблингов на процесс социализации младших детей в семье. В нем доказывается, что именно отношения, а не

внешние обстоятельства определяют поведение ребенка и формируют его личность [13].

В целом большинство классических и современных исследований детских отношений преимущественно ограничены изучением факторов, определяющих их специфику, и результатом этого взаимодействия, в основе которых лежит анализ структуры семьи по порядку рождения детей и их ролевой структуре. Такой подход, несомненно, имеет ряд достоинств, но сами сиблинговые отношения в таком ракурсе, как правило, заслоняются личностными характеристиками детей и спецификой семейной ситуации, ускользая как феномен от пристального взгляда исследователей. В частности, мало исследованным остается вопрос особенностей сиблинговых взаимоотношений. При этом, сиблинговые взаимоотношения являются моделью и ориентиром для построения в будущем отношений с друзьями, супругом и коллегами по работе. Конфликтные и враждебные сиблинговые отношения устойчивы не только в течение детства и юности, но и сохраняются во взрослой жизни (Brody, 1998; Daniels, Plomin, 1985) и могут приводить к разрушению социальных связей во взрослой жизни.

Таким образом, в современной и классической психологии существуют понятия сиблинговых отношений, межличностные отношения сиблингов, психологические отношения сиблингов, взаимоотношения сиблингов. Однако в литературе чаще всего встречается понятие «отношения сиблингов», мы полагаем, что оно не достаточно указывает на саму сущность этого социально—личностного явления — субъектный взаимный характер. На наш взгляд целесообразным считаем использование термина «взаимоотношения». Обоснуем это в контексте сиблинговой связи.

По признанию ещё В.Н. Мясищева категория отношений объединяет внешнее и внутреннее, а также «в основном, т.е. применительно к людям, выступает двусторонний взаимный характер этих отношений. Они выступают ...как взаимоотношения двух субъектов» [8, С. 176]. «Следует иметь в виду, что взаимоотношения не обязательно предполагают симметричную и актуальную взаимность», отмечает Я.Л. Коломинский [5, С.38].

Итак, во-первых, взаимоотношения могут быть ассиметричными. Ассиметричность прежде всего проявляется в полноте, иными словами, привязанность, доверие, любовь может характеризовать эмоциональную сферу только одного субъекта этих взаимоотношений. При этом, его брат или сестра могут не испытывать позитивных чувств по отношению к своему сиблингу. Несмотря на это, взаимовлияние чувств не исключается. Выявлен факт: младшие сиблинги часто больше привязаны к старшим, чем наоборот (М.И. Лисина, О.А. Карабанова, М. Ainsworth).

Другими словами, взаимоотношения всегда имеют формулу $S - S$, тогда как отношения могут строиться по формуле $S - O$. Обязательным условием любых взаимоотношений является взаимная направленность, что логически вытекает из значения слова. Основа взаимоотношений — связь субъектов общения, деятельности. Объективно существует зависимость отношения одного человека от отношения другого, что наглядно проявляется в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах. Это положение объясняет ряд законов социальной перцепции. Например, эффект «ореола» в его частном случае, который создается фактором хорошего отношения к нам: «...воспринимающий склонен переоценивать человека, относящегося к нему с симпатией. Очевидно, что, то, как относится к нам другой человек, влияет на наше впечатление о нём. Другой пример: эффект проекции – проявляется в приписывании приятному собеседнику своих достоинств, а неприятному – своих недостатков» [15]. Так, если девочка «боготворит» свою старшую сестру, то будет искать в ней больше черт, сходным со своими. Алмазова О.В. доказала, что образ сиблинга и характер взаимоотношений с ним тесно взаимосвязаны: чем более близкие и неконфликтные отношения складываются между братьями/сестрами, тем в большей мере образ сиблинга наделяется привлекательными качествами (ум, дружелюбие, целеустремленность) и наоборот [1].

Во-вторых, взаимоотношения начинают складываться не только в процессе непосредственного общения, деятельности, но и, как пишет В.П. Позняков в совместной жизнедеятельности [9]. Интересно, что базовые характеристики отношений с сиблингом (степень доверия, преобладающее эмоциональное отношение и характер взаимодействия) имеют тенденцию к сохранению и переносу из детства во взрослую жизнь [1]. При этом, что особенно характерно для сиблинговой системы, не редко взаимоотношения зарождаются ещё до совместной жизнедеятельности и основываются на наших знаниях, эмоциях, которые могут быть сформированы в семье ещё до рождения нового ребенка. Таким образом, взаимоотношения это не только взаимная субъект-субъектная связь, но и отражение, образы сиблингов.

В-третьих, взаимоотношения не могут передаваться непосредственно, в реальности мы отражаем образ друг друга. И.Р. Сушков отмечает, что взаимоотношения отчетливо обнаруживают себя в тех образах людей, которые включены в процесс как субъекты взаимодействия [12]. В результате, в основе наших сиблинговых взаимоотношений лежат образы, которые очень динамичны, субъективны, лишь постепенно становятся более осознанными. По словам П.Н. Шихирева, образ создает третью реальность между объективной и субъективной реальностями [16]. В исследовании Комаровой А.В. на примере образов лживого и правдивого человека было показано, что эти образы существенно изменяются в период между младшим и средним школьным

возрастом, а затем сохраняются практически неизменными, становясь более осознанными [6]. На основании анализа работ В.Л. Ситникова, отметим, что образ сиблинга связан с другими образами: я-образом (прямая или обратная проекция), образом сверстника, художественным образом, образом перспективы и ретроспективы и др [10].

Зачастую образы людей подвержены влиянию разного рода стереотипов, однако, в сегменте «ребенок-ребенок» это влияние минимизировано. Основной причиной формирования стереотипов является недостаточное знание о другом человеке, сиблинги же, проживая в одной семье, достаточно хорошо знают друг друга.

В-четвертых, взаимоотношения не всегда являются осознанными. По утверждению В.Н. Мясищева сознательность является существенным свойством отношений. Однако, несмотря на то, что отношение человеком всегда осознается, мотивы или источники его могут не осознаваться. При этом автор допускает, что первоначально отношение может быть бессознательным или неосознанным, ибо «это закономерный путь формирования всего сознательного: сразу или постепенно оно осознается, наиболее развитое отношение осознано и мотивировано» [8, С. 108—109]. Вместе с тем, в современной психологии существует другое мнение: П. Н. Шихирев (1999), отмечает, что психологическое отношение нельзя однозначно считать осознаваемым психическим явлением. Наиболее осознаваемым является когнитивный компонент отношения. Проявлением неосознаваемой составляющей психологического отношения выступают его эмоциональный и в некоторой степени поведенческий компонент [16]. Возможно, из-за тесных и частых контактов взаимоотношения сиблингов не всегда являются полностью осознанными, более того, в период раннего детства и в младшем дошкольном возрасте взаимоотношения не могут быть осознанными в силу возрастных особенностей.

В-пятых, не всякое отношение к человеку (людям) есть взаимоотношение.

Вышеизложенное позволяет заключить: только отношение человека к человеку становится взаимоотношением, поскольку всегда имеет обратную сторону: отношение другого человека к нам. Между тем, не всякое отношение к людям есть – взаимоотношение. Отношения в семейной системе действительно остаются только отношениями без обратной связи, по крайней мере, в двух случаях. Во-первых, отношение матери, отца, семьи к ещё народившемуся малышу. Впрочем, сегодня всё больше появляется концепций, доказывающих обратное: уже в утробе матери, дитя чувствует ее отношение к себе и выражает свое отношение к ней собственным развитием. Нужно учитывать один важный момент – этот процесс со стороны будущего малыша бессознателен и будет оставаться таковым до определенного возраста, а именно, до появления первых

проявлений сознательной деятельности у ребенка. По разным данным – это возраст от 2 до 5 лет. При этом лишь аутичный ребенок не дает своей матери обратной связи, проявляющейся сначала в толчках в животе, затем в комплексе оживления, первой улыбке, слове, ласке и т.д. В.Н. Мясищев подчеркивает сознательный характер взаимоотношений, в этой связи, можно утверждать, что данный тип отношений нельзя назвать взаимоотношениями, между тем, важность ранних отношений матери, отца и ребенка нельзя недооценивать. Они являются началом, первым фундаментом в построении системы взаимоотношений человека не только с близкими, но и с миром в целом. Во-вторых, отношение к ребенку с патологией, частным случаем которой является РАС (расстройства аутистического спектра). Особенностью болезненных состояний людей с шизофренией, РАС и другими является либо неадекватная обратная связь, либо её отсутствие как таковое.

Таким образом, под взаимоотношениями сиблингов мы будем понимать субъективно переживаемую связь между братьями и сестрами как представителями одной семейной системы и малой группы, которые характеризуются симметричной или ассиметричной взаимностью, динамичностью и эмоциональностью, развиваются в совместной жизнедеятельности и частично осознанны.

В контексте данной статьи, подчеркнем, что характер взаимоотношений сиблингов: взаимовлияние, взаимопонимание является одним из центральных источников развития их коммуникативной, эмоциональной и поведенческих сфер личности. Как пишет Э. В. Ильенков: «Хотите, чтобы человек стал личностью? Тогда поставьте его с самого начала — с детства — в такие взаимоотношения с другим человеком (со всеми другими людьми), внутри которых он не только мог бы, но и вынужден был стать личностью» [3, С. 108—109].

Список источников:

1. Алмазова, О.В. *Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов: дис. ... канд. психол. наук.* – Москва, 2015 – 198с.
2. Зырянова, М.Н. *Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2). URL: <http://psystudy.ru>*
3. Ильенков, Э. В. *Что же такое личность? / С чего начинается личность? / под общ. ред. Р. И. Косолапова. М. : Политиздат, 1984 – 358с.*
4. Ильин Е. П. *Психология общения и межличностных отношений.* — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.
5. Коломинский, Я.Л. *Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов /Яков Львовия Коломинский. - М.: АСТ, 2010. – 446с.*
6. Комарова, А.В. *Образ лживого человека в сознании школьников и студентов: дис. ... канд. психол. наук.* – Санкт-Петербург, 2006 – 216с.

7. Маленова, А. Ю., Ляшевская, А. В. Сиблинговая позиция и возраст ребенка как факторы материнского отношения // ОмГУ. 2014. №2.
8. Мясищев, В.Н. Психология отношений/ В. Н. Мясищев.—М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400с.
9. Позняков, В. П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности / В. П. Позняков. — М. : Ин—т психологии РАН, 2000. — 220 с.
10. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). – СПб.: Химиздат, 2001. – 288с.
11. Скиннер, Р., Клииз, Д. Семья и как в ней уцелеть /Москва, Независимая фирма «Класс», перевод на русский язык Н.М.Падалко, 1994 - 184с.
12. Сушков, И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе: монография / И.Р. Сушков. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – 412 с.
13. Тулегенова, А. Г., Васильева В. В. Влияние старших сиблингов на процесс социализации младших детей в семье // Научный вестник Крыма. 2018. №1 (12).
14. Хоментausкас, Г.Т. Семья глазами ребенка. [Текст] / Г.Т. Хоментausкас; М.: Педагогика, - 1989. - 160 с.
15. Чернова, Г. Р., Слотина, Т.В. Психология общения: общеметодологические аспекты, коммуникативные компетентность, трудности общения, публичное выступление, практикум/Г. Р. Чернова, Т. В. Слотина. - Москва : Питер, 2012. -235 с.
16. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М., 1999. 448 с.
17. Юмкина, Е. А., Медведева, А. А. Специфика взаимоотношений в сиблинговых парах // Молодой ученый. — 2019. — №26. — С. 286-290. — URL <https://moluch.ru/archive/264/61309/> (дата обращения: 30.03.2020).

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬЯМ ПРИ РОЖДЕНИИ ПЕРВОГО РЕБЕНКА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ В 2020 ГОДУ

Аннотация: после того, как 15 января 2020 года было озвучено послание президента Федеральному Собранию РФ, вопросы демографического развития и помощи семьям, в которых рождаются дети, перешли на новый уровень. В статье анализируются меры социальной поддержки семей с детьми федерального и регионального уровней, особое внимание уделяется тем семьям, где дети рождаются впервые.

Ключевые слова: семья, ребенок, меры социальной поддержки, Российская Федерация, Санкт-Петербург.

Abstract: January 15, 2020 the message of the president to the Federal Assembly of the Russian Federation was announced. This marked a new level of support for demographic development and assistance to families in which children are born. The article analyzes the measures of social support for families with children at the federal and regional levels. Particular attention is paid to those families where children are born for the first time.

Key words: family, child, social support measures, Russian Federation, St. Petersburg.

В рамках данной статьи, ввиду ограниченности объема, будут рассмотрены только меры поддержки, которые оказываются семьям, где рождаются первенцы. Это, безусловно, особенное событие, и констатация того факта, что государство по-новому, серьезно и с большими финансовыми затратами, стало смотреть на своих новорожденных граждан нуждается в специальном анализе.

Так, в целом, социальная поддержка в Российской Федерации традиционно оказывается на двух уровнях: федеральном и региональном [20], это привычно и изучено [17], однако Санкт-Петербург является, безусловно, специфическим субъектом, что определяется, прежде всего, тем, что тут проживает значительно количество получателей различных льгот и социальных доходов. Это, в том числе, стало причиной того, что именно этот субъект федерации стал первопроходцем в таком сложном деле, как кодификация социального законодательства: летом 2011 года Законодательным Собранием Санкт-Петербурга была проведена существенная работа, приведшая к появлению первого в стране «Социального кодекса» [21], который вступил в силу с 1 января 2012 года. Всего в России на данный момент, 20.02.2020, «Социальные кодексы» действуют всего в 7 регионах: это Белгородская, Волгоградская, Омская, Ярославская, Ленинградская и Астраханская области, а также уже выше нами упомянутый Санкт-Петербург [22].

Возвращаясь к теме социальной поддержки, отметим следующие важные показатели. В городе на Неве порядка 3 653 670 граждан [1], или 67,75% от населения в 5 392 992 человек (данные на 20 января 2020 года [10]) получают те или иные выплаты из бюджетов различных уровней. В Петербурге проживают представители 81 льготной категории граждан, а около 2 миллионов людей являются получателями конкретной помощи именно из средств региона [6]. Из этой значительной массы важную часть составляют семьи, как и те, в которых дети появляются впервые, так и многодетные.

Меры поддержки семей с детьми в Санкт-Петербурге [8], по сравнению с другими регионами России [18], представляются значительными: в городе существует 9 различных выплат как из федерального, так и из регионального бюджетов, а с января 2020 сюда добавляется еще 4 пункта. Проанализируем их более подробно, при этом несколько обобщив оказываемую социальную помощь.

На основании Федерального закона от 19.05.1995 № 81-ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» [25] при рождении первого ребенка из федерального бюджета будущим родителям выплачивается единовременное пособие в размере 17 479,73 рублей; назначается ежемесячное пособие по уходу за ребенком, его минимальный размер в 2020 году составляет 3 277,45 рублей [19].

Отдельные меры предусмотрены федеральным законодательством для детей военнослужащих и для их беременных супругов: единовременное пособие беременной жене военнослужащего, проходящего военную службу по призыву, выплачивается в размере 27 680,97 рублей, сюда еще добавляется и ежемесячное пособие на ребенка военнослужащего, проходящего военную службу по призыву, оно в начале 2020 года составило 11 863,27 рубля [23].

Далее перечислим меры поддержки, отраженные в «Социальном кодексе» Санкт-Петербурга [21, гл.5, ст. 18].

Как уже упоминалось ранее, этот закон вступил в силу с 1 января 2012 года, но размер выплат мы приведем на 1 января 2020. Так, при рождении первого ребенка, особо подчеркнем, не зависимо от уровня дохода семьи, выплачивается единовременная компенсационная выплата в размере 31 104,0 руб. В городе также назначается и ежемесячное пособие на ребенка в возрасте от рождения до 1,5 лет, однако эти выплаты будут получать только малообеспеченные семьи.

С 01 января 2018 года в Петербурге, в рамках регионального проекта «Демография» [13] и дополнений в статью 19 пятой главы «Социального кодекса» [21, гл.5, ст. 19] выплачивается единовременная компенсационная выплата женщинам, родившим первого ребенка в возрасте от 20 до 24 лет включительно, эта сумма составляет 52 120 рублей [19]. Также правительством города предусмотрена ежемесячная социальная выплата

студенческим семьям, она равняется 3 806 рублей, а Федеральный закон № 418-ФЗ «О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей» [26] с 1 января 2019 года установил новую ежемесячную выплату, выдаваемую в виде уже привычного перевода на карту в связи с рождением либо усыновлением первого ребенка в размере регионального прожиточного минимума. Эта льгота выплачивается в размере величины прожиточного минимума для детей, установленного в Санкт-Петербурге за второй квартал 2018 года, что составляет 10 741,70 рублей [19].

Что же добавляется в 2020 году? С 1 января 2020 года вступил в силу Федеральный закон от 02.08.2019 № 305-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей» [27], о котором мы писали чуть выше, этот новый закон последовательно расширяет социальную помощь семьям с детьми и предлагает реализовать следующие меры социальной поддержки:

1. Предоставление государственной социальной помощи в виде социального на основании социального контракта малоимущим семьям с детьми, находящимся в трудной жизненной ситуации. Оно назначается при условии реализации семьей программы социальной адаптации. Как заявил на третьей научно-практической конференции «Десятилетие детства. Благополучие семьи — основа государства» [7] председатель Комитета по социальной политике правительства Санкт-Петербурга Александр Ржаненков, «Принятие проекта позволит внедрить в практику эффективный механизм материальной поддержки и социального сопровождения малоимущих семей на основе социального контракта, а также механизм стимулирования таких семей к активным действиям по преодолению трудной жизненной ситуации».

2. Предоставление социальных услуг в форме социального обслуживания на дому по присмотру за детьми до 1,5 лет при одномоментном рождении или усыновлении двух и более детей. Эта услуга будет предоставляться семьям, где сразу появилось двое или больше детей, в виде постоянной, периодической, разовой помощи семье, что будет определяться каждый раз по факту обращения за данной услугой, которую в правительстве города уже назвали услугой по привлечению «социальной няни» [23].

Продолжится также осуществление уже существующих мер социальной поддержки, в том числе такой интересной и многообещающей, как предоставление единовременной компенсационной выплаты женщинам, родившим первого ребенка в возрасте от 19 до 24 лет включительно.

Также в Санкт-Петербурге реализуется такой важный региональный проект, как «Финансовая поддержка семей при рождении детей». Общий объем финансирования этого проекта на 2019 год составил 14 миллиардов 18,8 миллионов рублей, в том числе из бюджета Санкт-Петербурга поступило 12

миллиардов 351,2 миллионов рублей (или 88,1% от общей суммы), из средств федерального бюджета — 1 миллиард 69,9 миллион рублей (это 7,6% всего бюджета), из внебюджетных источников финансирования — что особо важно отметить, так как этот показатель говорит о включении структур гражданского общества в процесс реализации социальной политики в городе — 597,7 миллионов рублей (4,3%) [14]. На финансирование мер, установленных «Социальным кодексом» Санкт-Петербурга для помощи семьям, в которых родились или приняты на воспитание дети, в течение 2019 года было направлено 12 миллиардов 289 миллионов рублей [19].

Существует и «Детский бюджет»: это 5 миллиардов рублей, предусмотренных правительством Санкт-Петербурга на выплату ежемесячных пособий, компенсационных и стимулирующих выплат в связи с рождением, усыновлением и воспитанием детей [2].

Подводя некоторые итоги, постулируем следующее. В Санкт-Петербурге на 01 октября 2019 проживало 596 тысяч семей, в которых воспитываются 899 тысяч детей [14]. При этом количество семей с детьми ежегодно увеличивается.

Такая положительная динамика является следствием того, что в Санкт-Петербурге именно на демографическом стимулировании сделан основной акцент. Появились такие новые меры поддержки семей, как региональный материнский капитал, региональный земельный капитал, ежемесячная выплата при рождении третьего и последующих детей в размере прожиточного минимума на ребенка, установленного в городе, а материнский капитал теперь выплачивается уже при рождении в семье первого ребенка и составляет 466 617 рублей [3], соответствующий законопроект принят Государственной Думой Российской Федерации 20 февраля 2020 года [4].

Будет, к сожалению, методологически необоснованно не указать и на существующие проблемы, борьба с которыми носит не только региональный, но и федеральный, а в некоторых аспектах даже глобальный характер.

В прозвучавшем 15 января 2020 года традиционном послании Президента России Федеральному Собранию было озвучено очень много социально-ориентированных постулатов [12], заметим в скобках, что в этот раз само послание началось именно с социального, а не военного, как в прошлом году [11], блока. Так, в послании Федеральному Собранию прозвучало, что «в 2024 году коэффициент рождаемости должен быть 1,7». Но даже такие показатели не смогут хотя бы приостановить депопуляцию россиян: для этого обозначенный коэффициент должен быть не ниже значения 2,0, то есть в каждой семье должно рождаться минимум два ребенка, при том, что все взрослое население России должно состоять в браке.

В Санкт-Петербурге по итогам 2019 года коэффициент рождаемости составил всего 1,513, и этот факт имеет целый ряд причин. Прежде всего, в городе пятый год подряд происходит снижение реальных денежных доходов

населения, и широко известно, что «репродуктивные установки и демографическое поведение крайне чувствительны к изменению реальных доходов» [23]. Также в Петербурге, как и в целом в России, наблюдается сокращение числа женщин, находящихся в активном репродуктивном возрасте, куда относят период от 20 до 35 лет [5, 10], и увеличение возраста матери при рождении первенца, сейчас это 26,8 лет [9].

В целом, ситуация, отмечаемая исследователями Росстата, по возрасту рождения первого ребенка выглядит довольно печально: за последние 5-7 лет этот период колеблется следующим образом: до 25 лет рожают приблизительно 20,3% женщин, в возрасте от 25 до 29 лет — 22,6%, от 30 до 34 лет — это 23,4%, от 35 до 39 — это 24% и в возрасте от 40 лет и старше — 24% [15]. Тенденция, которая заставляет задуматься. Если также учесть, что в Санкт-Петербурге сохраняется относительно высокий уровень аборт, то достижение необходимого показателя рождаемости становится сложно достижимой задачей.

Тем не менее, правительство города активно работает в направлении решения крайне сложных, многоаспектных и долговременных демографических проблем, и Санкт-Петербург совершенствует систему мер социальной поддержки семей с детьми, реализуя главную из задач государственной социальной политики: обеспечение «устойчивого и сбалансированного роста и развития, перехода к инновационной стадии и созданию соответствующей ей инфраструктуры постиндустриального общества на основаниях новой модели экономического роста и новой социальной политики» [24, 6].

Список источников:

1. Анализ мер социальной поддержки (МСП) по направлениям и формам социальной поддержки и видам МСП классификации ASPIRE по Санкт-Петербургу. URL: <https://aspire.nifi.ru/CompareMSP/Index> (дата обращения 20.02.2020).
2. «Детский бюджет» Санкт-Петербурга. URL: <https://nevnov.ru/761175-detskii-byudzhet-sankt-peterburga-sostavlyayet-5-mlrd-rublei-beglov> (дата обращения 20.02.2020).
3. Замахина Т. Принят закон о расширении программы маткапитала. URL: (дата обращения 20.02.2020).
4. Законопроект № 846971-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам, связанным с распоряжением средствами материнского (семейного) капитала». URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/846971-7> (дата обращения 20.02.2020).
5. Захаров С. Скромные результаты пронаталистской политики на фоне долговременной эволюции рождаемости в России. Часть 1 // Демографическое обозрение. 2016. № 3. С. 6-38. URL: https://www.hse.ru/data/2016/11/24/1110062867/1DemRev_3_3_2016.pdf (дата обращения 20.02.2020).
6. Карпова А. Глава Комитета по социальным вопросам рассказал о поддержке блокадников и других льготников. URL: <https://nevnov.ru/761807-glava-komiteta-po-socpolitike-rasskazal-o-podderzhki-blokadnikov-i-drugikh-lgotnikov> (дата обращения 20.02.2020).
7. Конференция «Десятилетие детства. Благополучие семьи – основа государства» пройдет в Санкт-Петербурге. URL: <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/trud/news/175229/> (дата обращения 20.02.2020).

8. Меры поддержки семей с детьми в Санкт-Петербурге. URL: <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/trud/news/181237/> (дата обращения 20.02.2020).
9. Мировые тенденции рождаемости по оценкам ООН пересмотра 2019 года. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2020/0843/barom05.php> (дата обращения 20.02.2020).
10. Петростат. Население. URL: <https://petrostat.gks.ru/folder/27595> (дата обращения 20.02.2020).
11. Послание Президента Федеральному Собранию 2019. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/59863> (дата обращения 20.02.2020).
12. Послание Президента Федеральному Собранию 2020. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения 20.02.2020).
13. Региональный проект Санкт-Петербурга «Демография». URL: <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/trud/regionalnyj-proekt-sankt-peterburga-demografiya/> (дата обращения 20.02.2020).
14. Региональный проект «Финансовая поддержка семей при рождении детей» URL: <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/trud/news/182421/> (дата обращения 20.02.2020).
15. Рождаемость по данным Росстат. URL: <https://rosinfostat.ru/rozhdaemost/> (дата обращения 20.02.2020).
16. Санкт-Петербург совершенствует систему мер социальной поддержки семей с детьми. URL: <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/trud/news/175388/> (дата обращения 20.02.2020).
17. Смаль С.В. Социальная защита населения как функция современного государства. Дисс... канд. полит. н. СПб.: РГПУ им. Герцена, 2009. 183 с.
18. Смаль С.В. Сравнительный анализ социального обеспечения семей с детьми в Санкт-Петербурге, Ленинградской области и республике Башкортостан // Семья и дети в современном мире. Сборник материалов конференции «Семья и дети в современном мире». Том V. / под ред. В. Л. Ситникова — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — с. 835—842.
19. Социальная поддержка семей, имеющих детей в Санкт-Петербурге. URL: <https://www.gov.spb.ru/helper/social/family/> (дата обращения 20.02.2020).
20. Социальная помощь и государственная поддержка в областях и регионах России. URL: <http://lgoty-vsem.ru/regiony> (дата обращения 20.02.2020).
21. Социальный кодекс Санкт-Петербурга. URL: <http://docs.cntd.ru/document/891859785> (дата обращения 20.02.2020).
22. Социальные кодексы регионов. URL: <http://bijet.ru/article/362115.php> (дата обращения 20.02.2020).
23. Справка о ходе реализации региональных проектов Санкт-Петербурга по направлению «Демография» в 2019 году. URL: <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/trud/regionalnyj-proekt-sankt-peterburga-demografiya/> (дата обращения 20.02.2020).
24. Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Книга I; под научн. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьмина. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. — 430 с.
25. Федеральный закон от 19.05.1995 № 81-ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6659/ (дата обращения 20.02.2020).
26. Федеральный закон № 418-ФЗ «О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286470/ (дата обращения 20.02.2020).
27. Федеральный закон от 02.08.2019 № 305-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_330665/ (дата обращения 20.02.2020).

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ПАРАМЕТРОВ ЭМПАТИИ В ШКОЛЕ

Аннотация: Социальная адаптированность выражается в умении ребенка приспособливаться к окружающей действительности. Социальная адаптация динамична, проявляется: и в постоянно изменяющемся процессе, и в результате, выраженном в деятельности, в общении. Поскольку человек с раннего детства находится в контакте с другими людьми, ему необходим механизм успешного взаимодействия, который будет обеспечивать более эффективное протекание процесса социальной адаптации. Одним из таких средств взаимопонимания и содействия может выступить явление эмпатии. В статье проведено эмпирическое исследование на выявление взаимосвязи между социальной адаптированностью и параметрами эмпатии у школьников. Установлены различия между средними значениями у параметров эмпатии разностатусных школьников. Различия структур эмпатии у разностатусных школьников были рассмотрены не только на аналитическом уровне исследования, но и на структурном уровне. Описаны возможные механизмы регулирования социальной адаптированности у детей.

Ключевые слова: социальная адаптированность; внутригрупповой статус; школьники; социометрия; параметры эмпатии; установки, способствующие эмпатии.

Abstract: Social adaptation is expressed in the child's ability to adapt to the surrounding reality. Social adaptation is dynamic and manifests itself: in a constantly changing process, and as a result, expressed in activity, in communication. Since a person is in contact with other people from early childhood, they need a mechanism for successful interaction that will ensure a more effective process of social adaptation. Empathy can be one of these means of mutual understanding and assistance. The article presents an empirical study to identify the relationship between social adaptation and empathy parameters in school children. Differences between the average values of the empathy parameters of different-status schoolchildren were established. Differences in empathy structures in different-status schoolchildren were considered not only at the analytical level of the study, but also at the structural level. Possible mechanisms for regulating social adaptation in children are described.

Key words: social adaptation; intra-group status; schoolchildren; sociometry; empathy parameters; attitudes that promote empathy.

С самого рождения человек оказывается в социальном взаимодействии. Изначально это люди, которые воспитывают и родственно связаны с ним. Они образуют семью вместе с появившимся на свет ребенком, если не брать

отклонения от нормы [3]. Впоследствии ребенок оказывается включенным в разные социальные группы: самовольно или по принуждению. Поэтому социальная адаптация крайне необходима для человека как обязательного члена возможного многообразия групп. Социальная адаптированность как раз отражает умение человека приспособливаться к условиям социальным и проецирует результат вхождения в новую социальную среду [6].

Людей, находящихся в взаимодействии друг с другом и объединенных совместной деятельностью, принято считать группой. Детской группой следует признать группу, в составе которой есть дети [5]. Школьный класс – это реальная, естественная детская группа, это действительно существующая общность людей, сложившаяся без вмешательства экспериментатора, объединенная единой целью и находящаяся в непосредственном личном общении друг с другом [1]. Взаимоотношения, которые складываются, например, в школьном классе, могут раскрывать потенциал индивида через удовлетворенность своим положением в группе [5]. Вследствие чего подчеркивается необходимость увеличения социальной адаптированности, так как она связана не только с условиями социальными, но и с условиями конкретной деятельности [4]. Продуктом социальной адаптированности может выступать повышение дидактической успеваемости, формирование ценностно-мотивационного ядра личности, дальнейшая профориентация и другое. Социальная адаптация выражается в трех её проявлениях: дидактическом, профессиональном и социальном компонентах [6]. Социальный компонент адаптированности показывает принятие норм, ценностей социума, традиций, сложившихся в социальной среде, также социальный статус индивида.

Социально-адаптированный школьник успешен в учебной деятельности, мотивирован на учебный процесс и комфортно ощущает себя в нем. Чем более ребенок приспособлен к социальной среде, тем проще ему адаптироваться в дальнейшей жизни.

Вклад социальной адаптированности в школе является, несомненно, базовым, формирующим основу дальнейшего развития личности. Следовательно, необходимо изучать механизмы социальной адаптации у людей, возраста становления, ведь именно тогда человек наиболее изменчив и адаптивен.

Одним из возможных механизмов увеличения социальной адаптированности может стать феномен эмпатии как инструмент взаимодействия с другими людьми и способ их познания.

Как утверждает В.В. Бойко: эмпатия – это орудие постижения и форма отражения другого человека: в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [2].

Есть ли возможность направить эмпатические способности индивида на

достижение взаимопонимания через: создание благоприятного отношения к себе, как проявления аккомодации, и настрой на сопереживание другим, как разновидность ассимиляции.

Это предположение было сформулировано в общую гипотезу о наличии взаимосвязи между параметрами эмпатии и социальной адаптированностью.

Социальный компонент адаптированности представлен объективно через показатель внутригруппового статуса члена группы. В связи с этим, общая гипотеза была конкретизирована в частную – о прямой зависимости между внутригрупповым статусом и параметрами эмпатии.

Выборку составили обучающиеся Муниципального образовательного учреждения города Ярославля – ученики 9-х и 10-ого классов старшего звена. Старшее звено было выбрано по причине устоявшихся взаимоотношений в школьных группах, следовательно, в них наиболее явно представлен внутригрупповой статус школьников. Общее число испытуемых – 82 человека. Из них, предпочитаемых – 52 человека, пренебрегаемых – 30 человек. Возраст испытуемых от 14 до 17 лет. Для статистической обработки полученных результатов использовалась программа: Psychometric Expert 8.

Для рассмотрения взаимосвязи социальной адаптированности и параметров эмпатии были выбраны:

1. Тест В. В. Бойко диагностики уровня эмпатических способностей, в котором представлены шкалы: рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии (СЭ); проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ); идентификация (И); общий уровень эмпатии (ОУ) [2]. Данная методика предоставляет возможность рассмотреть явление эмпатии более дифференцировано: по параметрам эмпатии, и при этом не теряет комплексного анализа данных. Она подходит для диагностики эмпатии на испытуемых юношеского и взрослого возраста.

2. Социометрия с непараметрическим критерием оценивания. Выбор метода обосновывается тем, что социометрический опрос позволяет наиболее объективно измерить социальную адаптированность школьника, т.е. определить его внутригрупповой статус [5].

В целях изучения выраженности различий параметров эмпатии при разной степени социальной адаптированности общая выборка была разделена на **две группы**, выделенных на основании показателей внутригруппового статуса. Подсчет внутригруппового статуса осуществлялся путем сложения всех баллов из оценок социометрического опроса: и положительных, и отрицательных – и, в конечном результате, деления суммарного числа баллов на общее количество членов группы.

Показатель оценки варьировался от -3 до +3 баллов, где оценки обозначали:

+3 – близкий друг для меня,

- +2 – часто общаюсь, но не близкий друг мне,
- +1 – почти не общаюсь, но он мне чем-то нравится,
- 0 – этот человек мне безразличен,
- 1 – с этим человеком общаюсь редко, он мне чем-то неприятен,
- 2 – стараюсь избегать общения, с этим человеком мне неприятно быть.
- 3 – этот человек мне очень неприятен, я хотел бы быть с ним в разных

классах.

1. Предпочитаемые – испытуемые, у которых внутригрупповой статус выше или равен 1.00. Это означает, что суммарное число баллов этого человека превосходит количество членов группы.

2. Пренебрегаемые – испытуемые, у которых внутригрупповой статус ниже 1.00. Это указывает на то, что суммарное число баллов у индивида не превалирует над количеством членов группы.

Установлены различия между выделенными группами школьников по внутригрупповому статусу и параметром эмпатии.

Достоверно-значимым различием стала разница в средних значениях параметра эмпатии: установок, способствующих эмпатии (далее – СЭ). Предпочитаемые в среднем имеют более высокий показатель СЭ, нежели чем пренебрегаемые. Группа с высокими показателями внутригруппового статуса (предпочитаемые) имеют среднее значение СЭ – 4,308. Группа с низкими показателями внутригруппового статуса (пренебрегаемые) имеют среднее значение СЭ – 3,7. Уровень достоверности различий $p=0,042698$ для критерия Манна-Уитни.

Особенность установок, способствующих эмпатии, в том, что они облегчают действие всех эмпатических каналов [2]. Установки можно представить, как убеждения, умонастроения, которые обеспечивают глубинное восприятие другой личности.

Если показатели этого параметра эмпатии низкие, то такой человек отличается: желанием избегать личных контактов, безынициативностью в общении, безразличием по отношению переживаний других людей. У индивида затруднено познание других людей из-за его нежелания лично контактировать с ними. При установках у личности на эмоциональное отстранение от партнера по общению – эффективность эмпатии снижается.

При высоких показателях СЭ наблюдается интерес к проблемам окружающих, сопереживание и соучастие, проявление адекватного любопытства по отношению к другим людям. Человек, у которого ярко проявляются установки, способствующие эмпатии, инициативен в общении, может чаще переходить с формальной на неформальную коммуникацию, отзывчив и готов к эмпатическому постижению партнера для соучастия и сочувствия.

Можно заметить, что у школьников с более высоким внутригрупповым

статусом выражены установки личности, которые способствуют эмпатии, а не препятствуют ей.

Социально-адаптированные школьники готовы идти на контакт с ровесниками, более интересуются проблемами своих одноклассников, они отзывчивы и применяют свои эмпатические способности для достижения взаимопонимания. Такие дети готовы сопереживать, сочувствовать, познавать других, не закрыты для общения. Отличаются желанием проявлять свои эмпатические способности, что облегчает действие всех каналов эмпатии: рационального, эмоционального и интуитивного. Школьники, у которых большее количество положительных социометрических оценок в классе, – следовательно, и дружески настроенных ровесников, – располагают к себе.

В следствии чего, можно предположить, что активация установок, способствующих эмпатии, является одним из возможных механизмов становления внутригруппового статуса в классе. Происходит рост социальной адаптированности через увеличение содействия установок. Школьник настроен на то, чтобы направить свое внимание, восприятие и мышление на другого человека, он проявляет интерес к проблемам, состоянию и поведению партнера по общению. Тем самым его собеседник, одноклассник, тоже дает эмоциональный отклик, пусть не сразу, но постепенно познаваемый больше доверяет эмпатирующему школьнику. Этот механизм похож своим устройством на эффект Розенталя или иначе: эффект самосбывающегося пророчества. Как и при пророчестве, человек ставит перед собой цель, которое формирует определенное убеждение, установку. В последствии эта установка определяет восприятие человека: он замечает только те явления, которые подтверждают его гипотезу и соответствует его установкам. В итоге человек достигает своей цели за промежуток времени, в течении которого он успевает убедить себя в правильности своих установок, верности умонастроений, и переубедить в этом даже других людей, изменив их отношение к себе.

Поэтому так необходимо формировать более доверительные установки у школьников к их одноклассникам, показывать возможности проявления самостоятельной инициативы при общении. Важно учитывать, что для того, чтобы наладить взаимоотношения с партнером по общению, нужно быть открытым к эмпатическому постижению, сочувствовать и стараться понять, и тогда будет ответная обратная реакция. Конечно, данное правило не является аксиоматическим, ведь дополнительно влияют определенные контексты, которые необходимо учитывать школьнику, как эмпатирующему субъекту. Контекст, т.е. условия, которые окружают школьников, необходимо учитывать и педагогу, воспитателю, психологу, как людям, которые хотят скорректировать взаимоотношения в классе.

Взаимосвязь между социальной адаптированностью и параметрами эмпатии была рассмотрена не только на аналитическом уровне, но и на

структурном. Структурный анализ позволяет выявить особенности распределения связей компонентов структуры при сравнении групп. Компонентами структуры являются параметры эмпатии. Группы для сравнения – предпочитаемые или пренебрегаемые школьники.

Установлено, что когерентность и дивергентность выше у более низкостатусных школьников. Пренебрегаемые имеют индекс когерентности структуры – 20, индекс дивергентности – 4.

Предпочитаемые имеют ИКС – 18, ИДС – 2. Индексы организованности не показали особые различия. У предпочитаемых и пренебрегаемых школьников индекс организованности структуры равен – 16. Организованность групп не отличается.

Несмотря на то, что организованность у обеих групп не отличается, есть разница в системообразующих качествах структуры эмпатии.

У предпочитаемых системообразующими являются такие базовые качества как общий уровень эмпатии (Вес – 22) и установки, способствующие эмпатии (9).

У пренебрегаемых – идентификация (18), общий уровень эмпатии (16) и интуитивный канал эмпатии (16).

Социально-адаптированные школьники, имеющие высокий внутригрупповой статус, обладают структуру эмпатии, центром которой заложен общий уровень эмпатии (ОУ). Структурограмма показывает, что система качеств образует лучевую, радиальную структуру, в центре находится ОУ как системообразующее качество. Между собой компоненты структуры почти не связаны, кроме установок, способствующих эмпатии, которые имеют связь между эмоциональным каналом эмпатии. В соответствии с вышеизложенными утверждениями про установки в эмпатии можно утверждать, что данный параметр в эмпатии способствует формированию более социально адаптивной личности. Главным образом тем, что именно установки облегчают работу всех эмпатийных каналов. Вследствие чего познающий более направлен на эмпатическое взаимодействие и тем самым получает зеркальный ответ, т.е. обратную положительную реакцию познаваемого.

Следовательно, для адаптивных школьников характерна разобщенная, дифференцированная структура эмпатии. Компоненты структуры эмпатии не связаны между собой, они селективны, отделены друг от друга. Видимо, такая сепарация параметров эмпатии друг от друга и обеспечивает их гармоничное развитие через центральное интегральное системообразующее качество – общий уровень эмпатии.

Низкостатусные школьники отличаются такими системообразующими качествами структуры как идентификация (И), интуитивный канал эмпатии (ИЭ) и общий уровень эмпатии (ОУ). Структурограмма качеств напоминает звездчатую, сетчатую структуру. Есть компоненты, которые ни с какими

качествами сильно не связаны (проникающая способность в эмпатии и рациональный канал в эмпатии), остальные пять качеств имеют по три связи друг с другом.

Идентификация как параметр эмпатии – это умение поставить себя на место другого, понять на основе собственных переживаний [2]. Особенностью этого параметра является то, что он сам по себе, отдельно, не несет положительного воздействия на партнера, не способствует сбору сенсорной информации от познаваемого субъекта, не облегчает действие всех каналов эмпатии. Его функция вспомогательная, а не основная. Следовательно, он не должен формировать структуру эмпатии, иначе это может привести к снижению адаптивности структуры психологических качеств, и уменьшению социальной адаптированности личности.

Интуитивный канал эмпатии основан на неосознанном принятии решений индивидом при условии опыта, который хранится в подсознании. Возможно, дети еще не успели приобрести достаточное количество опыта, также необходимых компетенций, и их осведомленность мала для того, чтобы использовать этот канал эмпатии. Школьники могут ошибаться, действуя наугад, если не основываются на рациональном канале эмпатии, который является отделенным от общей структуры.

Можно заметить, что компоненты структуры эмпатии сильно связаны между собой, кристаллизованы. При этом в структуре эмпатии есть компоненты структуры, которые совсем отделены и не имеют сильных связей с каким-либо качеством, что не наблюдается в структуре у предпочитаемых. Следовательно, высокая сплоченность структуры эмпатии не обеспечивает социальную адаптированность школьников.

Специфика структуры эмпатии может быть объяснена тем, что параметры эмпатии должны развиваться отдельно друг от друга, независимо, при этом иметь общий центр соединения. Нежелательно выступать системообразующими качествами некоторым параметрам эмпатии, таким как идентификация и интуитивный канал эмпатии. В данном случае, наиболее адаптивный вариант системообразующего качества выступает общий уровень эмпатии.

Вышеперечисленные результаты позволяют сделать следующие выводы о найденных различиях между разностатусными группами школьников:

1. Различия по параметрам эмпатии для предпочитаемых и пренебрегаемых школьников.

Обнаружена связь параметров эмпатии с социальной адаптированностью школьников. Выявлены различия в эмпатии между группами школьников, имеющих более низкий внутригрупповой статус (пренебрегаемые) и более высокий (предпочитаемые). У предпочитаемых выше развиты Установки, способствующие эмпатии, это различие является достоверным.

2. Различия между структурами эмпатии разностатусных школьников по

базовым качествам.

Базовые качества в структуре у пренебрегаемых учащихся не содержат явно доминирующего качества, а имеют три равновесных, ведущих качества (И, ОУ и ИЭ), которые обладают примерно одинаковым весом (16-18), что позволяет говорить о малой дифференцированности и большой связанности элементов структуры.

Вместе с тем, в категории предпочитаемых роль качеств в организации системы качеств совершенно иная. Выделяется компонент, который выполняет функцию системообразующего – ОУ (вес – 22), в то время как ближайшее качество – СЭ имеет вес всего 9.

3. Различия структур эмпатии у предпочитаемых и пренебрегаемых школьников.

Предпочитаемые имеют вид радиальной, лучевой структуры эмпатии. У пренебрегаемых структура эмпатии имеет вид звездчатый, сетчатый. Строение структуры радиально, с основным системообразующим качеством в центре способствует социальной адаптированности.

Эмпатия может быть средством повышения социальной адаптированности у школьников. Эмпирическое исследование взаимосвязи социальной адаптированности и параметров эмпатии установило множество различий между разностатусными группами школьников. Установки в эмпатии как параметр эмпатии могут способствовать увеличению внутригруппового статуса в группе. Специфика структурирования компонентов системы эмпатии может влиять на социальную адаптированность. Важно понять, как можно переформировывать структуру эмпатии для повышения её адаптивности. Социальная адаптированность школьников важное явление, поэтому возможность регулирования её через подобные механизмы как эмпатия крайне значима. Необходимо дальнейшее изучение особенностей параметров эмпатии для более эффективной коррекции социальной адаптации в образовательных учреждениях.

Список источников:

1. Андреева Г.М. *Социальная психология. Учебник для высшего учебного заведения.* — М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Бойко, В. В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.*— М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996.— 472 с.
3. Дружинин, В.Н. *Психология семьи / В.Н. Дружинин.* — СПб.: Питер, 2011 — 176 с.
4. Карпов, А. В., Орёл, В. Е., Тернопол, В. Я. *Психология профессиональной адаптации.*— Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003.— 161 с.
5. Смирнов, А.А. *Психология детских стихийных и организованных групп учеб. пособие / А. А. Смирнов ; М-во образования и науки Рос. Федерации; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2004. — 104с.*
6. Смирнов, А. А. *Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении// 1-е изд.— Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2012.— 52с.*

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИСТАНЦИЕЙ В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования семейных ценностей подростков с некоторыми дестабилизирующими типами психологической дистанции в семье (симбиотической и отчужденной). Семейные ценности рассматриваются как важные психологические ресурсы подростка, проявляющиеся в пространстве внутрисемейных отношений.

Ключевые слова: психологическая дистанция, психологическое пространство семьи, отчужденность, симбиоз, семейные ценности.

Abstract: The article presents the results of a study of the family values of adolescents with some destabilizing types of psychological distance in the family (symbiotic and alienated). Family values are considered as important psychological resources of a teenager, manifested in the space of intra-family relations.

Key worlds: psychological distance, psychological space of the family, alienation, symbiosis, family values.

Не смотря на происходящие социальные потрясения и стремительные изменения общества, семья продолжает оставаться важной ступенью в развитии личности. Только в семье человек способен получить искреннюю заботу и поддержку со стороны своего ближайшего окружения, обрести чувство психологической безопасности и комфорта. Только в семейных отношениях создаются условия для передачи семейных ценностей, традиций и устоев, столь необходимых для построения собственной семьи, важных для успешной социальной самореализации и выстраивания своего уникального жизненного пути.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что большинство исследователей признают ведущую роль семьи в вопросах социализации личности, ее адаптации в широком социокультурном пространстве, создании близких социальных и личностных эмоционально-психологических связей, нравственных отношений. В целом, можно сказать, что семья обеспечивает личность отдельными важными ресурсами для организации ею своего внешнего и внутреннего психологического пространства.

Таким ресурсным образованием для человека (ребенка, подростка, в частности), определяющим и актуальную деятельность, и стратегию жизни, и текущие социальные контакты, выступают ценности, как требования и нормы, являющиеся регуляторами человеческих отношений и деятельности, обуславливающие уровень культурного развития общества и степень его цивилизованности [3].

Семейные ценности, в своем широком значении, с позиции трансляции культуры от старшего поколения к младшему, понимаются как значимые эталоны или конечные цели воспитания и развития детей. В узком смысле, семейные ценности – это этические и нравственные требования, которые вырабатываются в семье и проявляются во внутрисемейных отношениях, семейных традициях и обычаях [2]. Формируясь внутри семейной системы, семейные ценности для ребенка, на определенном этапе его развития, становятся ориентиром в построении отношений с родителями, определяя не только позицию ребенка в семье, но и организуемое им психологическое пространство, а также направленность его личности, характер потребностей и ожиданий.

Некоторые авторы в определении семейных ценностей подчеркивают их национально-культурный аспект, рассматривая во взаимосвязи с национальной общностью людей, их традициями супружества, родительства, родства [4]. В этой связи в русских семейных ценностях всегда доминировало рождение и воспитание детей, передача им знаний, опыта, культурных традиций и нравственных устоев. Неприкосновенной считалась и главенствующая роль мужчины – кормильца, ответственного за семейное благополучие, интересы семьи перед обществом. Русские ценности всегда включали в себя уважение старших, любовь, доверие и поддержку членов семьи.

Классификации семейных ценностей в науке выстраиваются по-разному. Выделяют ценности, связанные с супружеством (значимость официального брака, межличностного общения, отношений взаимопонимания и помощи, значимость главенства одного из супругов, ценность равноправия между ними); ценности родительства (значимость детей и их воспитания); ценности родства (взаимопонимание, взаимопомощь и взаимодействие между родственниками).

Более расширенную классификацию представляет Акутина С.П., разделяя духовно-нравственные семейные ценности на четыре группы: культурно-национальную и кровную самоценность семьи (кровное родство – почитание предков, гордость за принадлежность к роду; ребенок – родительская самоотверженность; домашний очаг, семейный лад и др.); природно-географические основы воспитания духовно-нравственных ценностей в семье (отношение к природным богатствам, природосообразная деятельность – трудолюбие, инициативность); общественно-государственные основы русской семьи и семейного воспитания (родина, патриотизм, слава, свобода, товарищество и др.); высшие духовно-нравственные ценности семьи (любовь, заботливость, жертвенная родительская любовь, добро, вера, соборность и др.) [1].

Подобное богатство и разнообразие ценностных ориентиров требует со стороны семьи организации специфичных условий для свободного усвоения детьми традиционных семейных ценностей. И с этой стороны, дистанция

(дальность/близость) в семейных отношениях позволяет ребенку выстраивать границы пространства межличностных отношений со значимыми близкими, в пределах которых будет происходить формирование и развитие устойчивого ценностного своеобразия личности ребенка.

Психологическая дистанция является для ребенка, подростка одним из способов организации психологического пространства, в границах которого будет формироваться его обобщенное представление о себе, значимых взрослых и окружающей семейной среде.

В современной психологической литературе вопросам исследования психологических границ, дистанцированности членов семьи уделяется достаточное внимание. Психологическая дистанция рассматривается как составляющая межличностных отношений, проявляющаяся в переживании и понимании близости / отдаленности между субъектами, регулируемая внешними средовыми факторами, личностными особенностями и активностью взаимодействующих субъектов [5]. Понятие психологическая дистанция рассматривается сопряженно с такими понятиями, как психологическое пространство, психологическая безопасность, психологическая защищенность, свобода личности. Однако роль и влияние психологической дистанции в семье на формирование ценностного склада личности подростка исследовано недостаточно. Присваивая семейные ценности, подросток реализует два их аспекта: содержательный, через освоение знаний о семейных ценностях, и процессуальный, реализацию ценностей в системе межличностных семейных отношений. Поэтому границы близости подростка в семье будут определять и содержательный контекст усваиваемых им семейных ценностей, а не только знаемый.

В данной статье мы представим результаты эмпирического исследования, направленного на выявления различий в приоритетности семейных ценностей у подростков с разной психологической дистанцией в семье. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Иркутска. В исследовании приняли участие 90 подростков в возрасте 13-14 лет.

При проведении исследования нами использовались следующие методики: методика измерения психологической дистанции (Е.И. Медведская), определяющая близость / отдаленность подростка от родителя и тип доминирующих отношений (симбиотические, отчужденные, плодотворные); «Незаконченные предложения» (в модификации Заеко Т.А.) для изучения системы личностных отношений и семейных установок; анкета, направленная на изучение сформированности семейных ценностей.

На первом этапе исследования с целью разделения подростковой выборки по признаку психологической дистанции в семье нами была проведена методика Е.А. Медведской, было выделено три группы испытуемых с доминирующей дистанцированностью в семье: плодотворной (42%),

симбиотической (32%) и отчужденной (26%). Плодотворная дистанция характеризуется гармонией внешних и внутренних условий развития, психологическое пространство семьи характеризуется открытостью, широкими возможностями для изменений и перемещений. Стоит отметить, что большинству подростков свойственны деструктивные типы межличностной семейной дистанции. Подростки живут или в уплотненном, или чрезмерно широком (изолированном) психологическом пространстве, выстраиваемом во взаимодействии с родителями. Отношения характеризуются либо слитностью, не допускающей самостоятельности подростков, либо отсутствием семейной общности. В дальнейшем, для более четкой фиксации различий мы сосредоточимся на характеристике ценностных особенностей этих дестабилизирующих типов дистанционности (симбиотической и отчужденной).

Изучение ценностных предпочтений подростков показало, что у подростков с отчужденной психологической дистанцией в ценностной структуре доминируют ценности сохранения семейных традиций (60%). Высок процент подростков (47%) с ярко выраженными отрицательными установками к собственному положению в структуре семьи, хотя само отношение к семье, как пространству получения заботы, внимания, уважения достаточно положительно (61%). Стоит отметить, что в этой группе преобладают отрицательные установки в отношении матери: подростки отмечают, что «почти не проводим времени вместе», «моя мать и я сильно отличаемся друг от друга». Семья для подростков данной группы – это способ избежать одиночества, но не возможность получения поддержки и верности.

В группе подростков, включенных в симбиотические отношения, с короткой психологической дистанцией преобладают ценности любви, уважения к родителям (70%) и ценность взаимного доверия (67%), ярко выражены положительные установки в отношении матери (52%) и отца (41%). Однако, ценность собственной семьи недостаточно осознана (38%), подростки характеризуют семью общими нейтральными фразами («такая же как у других», «не хуже и не лучше, чем у других»). Так же, как и в группе с отчужденной дистанцией, здесь подростки имеют отрицательные установки к собственному положению в структуре семьи (29%). Семья выступает для подростков способом получения любви, но в отсутствие взаимопонимания.

Таким образом, можно видеть, что семейные ценностные установки у подростков с деструктивными типами психологической дистанции в семье (отчужденной и симбиотической) в чем-то схожи, но и отличаются по своему содержанию. В целом, в значимых для подростков ценностных позициях они демонстрируют свои эмоционально-психологические ожидания от семьи, которые, в большей степени, семьей (родителями) не оправдываются, а, часто, и игнорируются. Для подростков значимо то, что они недополучают в семье или

страстно желают изменить. Так, подростки с отчужденной психологической дистанцией хотели бы быть ближе с матерью, чтобы чувствовать от нее заботу, настроить на взаимопонимание. Они очень хотят развернуть родителей к себе. Подростки с симбиотической психологической дистанцией, не смотря за ценность отца и матери, не чувствуют внимания. Чрезмерная узость психологического пространства в семьях создает ощущение безысходной зависимости, механического замыкания друг на друге, пространство, в котором отсутствует эмоциональная теплота и настоящая близость. Этим объясняется ценность любви и взаимного доверия, выраженная в этой подростковой группе.

Недостаточность эмоционально-психологической близости у подростков в группе как с отчужденной, так и с симбиотической психологической дистанцией, приводит их к стремлению изменить собственное положение в структуре семьи. Желая таким образом скорректировать дистанцию (сузить или расширить), подростки стремятся изменить свое психологическое пространство, выстроить плодотворную дистанцию, способную гармонизировать их отношения с родителями, создать благоприятные условия для личностного и ценностного развития подростков.

В заключении отметим, что данное исследование не претендует на полную завершенность. Изучение семейных ценностей, факторов их формирования, роли психологического пространства семьи в понимании развития ценностной структуры личности ребенка отличается актуальностью и важностью. Не смотря на стремительные изменения социального мира, часто, его нравственную опустошенность, ребенок продолжает бессознательно искать ценностные ориентиры в семье, одновременно, используя их для эмоционально-психологического наполнения собственной личности, выстраивания комфортных отношений со значимыми взрослыми.

Список источников:

1. Акутина С.П. К проблеме классификации семейных духовно-нравственных ценностей // [Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 94. 2009. С. 9-15.](#)
2. Безнощенко Е.А. Семья в системе ценностных установок современного общества // *Вестник Российского университета дружбы народов. № 4. 2010. С. 4-15.*
3. Дивисенко К.С. Динамика ценностей школьников // *Социологические исследования. № 8. 2008. С. 118-122.*
4. Дюльдина Ж. Ошибки семейного воспитания и их влияние на формирование у ребенка системы ценностей // *Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал. №1. 2009. С. 70-73.*
5. Сорова Л.В., Герасимчук Т.А. К вопросу о психологической дистанции в разнотипных семьях // *Вестник Кемеровского государственного университета. № 3-3 (63). 2015. С. 248-251.*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОРГАНАМИ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.

Аннотация: в современном мире ребёнок находится в постоянной опасности от различных внешних факторов. Информационная, физическая, культурно-эстетическая безопасность несовершеннолетних в нашей стране стоит на первом месте, так как перед этими угрозами дети особенно беззащитны. В статье говорится о правах полиции по обеспечению разносторонней безопасности несовершеннолетних в нашей стране.

Ключевые слова: несовершеннолетний, полиция, преступление, правонарушение, общественно-опасное деяние.

Abstract: in the modern world, a child is in constant danger. Information, physical, cultural and aesthetic safety of minors in our country is in the first place, because children are especially vulnerable to these threats. The article refers to the rights of the police to ensure the comprehensive security of minors in our country.

Keywords: minor, police, crime, offense, socially dangerous act.

В соответствии с п.16 ст. 12 Федерального закона «О полиции» на полицию возлагаются обязанности: «доставлять несовершеннолетних, совершивших правонарушения или антиобщественные действия, а также безнадзорных и беспризорных в центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел, в специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, либо в служебное помещение территориального органа или подразделения полиции». [1]

Рассмотрим основные понятия, определяемые в данном праве полиции. Согласно ст. 1 Федерального закона от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" несовершеннолетний определяется как лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет; безнадзорный - несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц; беспризорный - безнадзорный, не имеющий места жительства и (или) места пребывания; [2].

В полиции существует ряд специализированных служб, которые непосредственно обеспечивают безопасность несовершеннолетних.

Первые обеспечивают эту безопасность сотрудники патрульно-постовой службы полиции, патрулирующие улицы городов, посёлков, иных населённых пунктов в целях охраны общественного порядка и борьбы с преступностью. Мы

их видим на улице каждый день. Именно они выявляют основную массу уличных детей. Принимая участие в борьбе с правонарушениями среди несовершеннолетних, детской безнадзорностью, наряды полиции обязаны:

«Предупреждать и пресекать преступления и иные правонарушения со стороны несовершеннолетних.

Выявлять заблудившихся детей, подростков, находящихся в состоянии алкогольного, токсического или наркотического опьянения, доставлять таких несовершеннолетних в дежурную часть территориального органа МВД России.

Принимать меры к выявлению групп несовершеннолетних антиобщественной направленности, установлению мест их концентрации, докладывать о них.

Выявлять взрослых лиц, вовлекающих несовершеннолетних в азартные игры, употребление спиртных напитков, наркотических средств и психотропных веществ, совершение правонарушений либо иных антиобщественных действий.

Принимать меры по недопущению нахождения несовершеннолетних в ночное время в общественных местах без сопровождения родителей (иных законных представителей) или лиц, осуществляющих мероприятия с участием детей». [5]

Таким образом, патрульно-постовая служба полиции, работая на улице, обеспечивает безопасность «уличных» детей, доставляя их в безопасное место и передавать заинтересованным государственным службам.

Другое подразделение органов внутренних дел – подразделение по делам несовершеннолетних – ведут своё профилактическое направление обеспечения безопасности несовершеннолетних правонарушителей.

Подразделения по делам несовершеннолетних полиции проводят индивидуальную профилактическую работу в отношении несовершеннолетних, а также их родителей или иных законных представителей, не исполняющих своих обязанностей по воспитанию, обучению и содержанию несовершеннолетних и отрицательно влияющих на их поведение либо жестоко обращающихся с ними. Одной из форм такой работы является постановка на профилактический учёт несовершеннолетних или взрослых лиц.[2] Мы привыкли, что фраза «поставить на учёт в полицию» несёт за собой негативный оттенок. Однако, изучая неблагополучие в семьях, сотрудники подразделения по делам несовершеннолетних, получают информацию необходимую для защиты несовершеннолетнего о родителях несовершеннолетних или иных их законных представителях и должностных лиц, не исполняющих или ненадлежащим образом исполняющих свои обязанности по воспитанию, обучению и содержанию несовершеннолетних. [3]

Много работы у подразделения по делам несовершеннолетних при установлении лиц, вовлекающих, несовершеннолетних в совершение

преступления, других противоправных действий, либо склоняющих их к суицидальным действиям или совершающих в отношении несовершеннолетних другие противоправные деяния.[3] Дети в современном обществе являются объектами преступлений или могут попасть под влияние противоправно настроенных взрослых граждан.

Другим направлением работы данной службы полиции является осуществление мер по выявлению несовершеннолетних, объявленных в розыск, а также несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства, и направлении таких лиц в соответствующие органы или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних либо в иные учреждения.[3] Мы живём в такое время, когда контроль за несовершеннолетними утерян полностью. Едва достигнув 13-14 лет несовершеннолетние «пускаются в путешествие» по всей территории России и остановить их неспособны часто даже собственные родители.

Обладая информацией о ситуации в семье каждого несовершеннолетнего сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних, участвуют в подготовке материалов, необходимых для внесения в суд предложений о применении к родителям или иным законным представителям мер воздействия. [3] Это часто требуется, когда видно, что без лишения родительских прав ситуацию с несовершеннолетним нельзя признать безопасной.

Для выполнения обязанностей по своей нелёгкой службе должностные лица подразделений по делам несовершеннолетних имеют право:

- «1) доставлять в подразделения органов внутренних дел несовершеннолетних, совершивших правонарушение, а также **безнадзорных и беспризорных.**
- 2) вести учет правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, лиц, их совершивших, родителей или иных законных представителей несовершеннолетних, не исполняющих своих обязанностей по воспитанию, обучению и содержанию детей и отрицательно влияющих на их поведение либо жестоко обращающихся с ними». [3]

Многие родители, имеющие проблемы со своими детьми, идут в первую очередь за помощью в подразделение по делам несовершеннолетних. Однако они должны помнить, что данное подразделение полиции является правоохранительной службой и не может решить психологических, социальных, эмоциональных проблем, накопившихся в каждой отдельно взятой семье.

В своей повседневной деятельности подразделение по делам несовершеннолетних действует «в жесткой сцепке» со службой участковых уполномоченных полиции, которая осуществляет контроль за поведением несовершеннолетних, родителей или иных законных представителей несовершеннолетних, состоящих на учете в подразделении по делам несовершеннолетних территориального органа[4]

Ещё одна служба полиции, специализированно ориентированная на обеспечение безопасности современных несовершеннолетних в Российской Федерации – это центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей.

В их задачи входит:

- обеспечение круглосуточного приема и временного содержания несовершеннолетних правонарушителей в целях защиты их жизни, здоровья и предупреждения повторных правонарушений;
- проведение индивидуальной профилактической работы с доставленными несовершеннолетними, выявление среди них лиц, причастных к совершению преступлений и общественно опасных деяний;
- доставление несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, а также осуществление других мер по устройству несовершеннолетних. [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что полиция обладает соответствующими полномочиями для того, чтобы пресечь влияние улицы на современных подростков и осуществлять контроль за развитием несовершеннолетних, уровень которого зависит от деятельности их официальных представителей.

Список источников:

1. *Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ "О полиции" (ред. от 16.10.2019) // "Парламентская газета", N 7, 11-17.02.2011, ст.13, п.16.*
2. *Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних". // Собрание законодательства Российской Федерации, 1999, N 26, ст. 3177; 2003, N 28, ст. 2880; 2004, N 27, ст. 2711; N 49, ст. 4849; 2018, N 27, ст. 3953.*
3. *Приказ МВД России от 15 октября 2013 г. N 845 "Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями). // Собрание законодательства Российской Федерации, 1999, N 26, ст. 3177; 2003, N 28, ст. 2880; 2004, N 27, ст. 2711; N 49, ст. 4849; 2018, N 27, ст. 3953.*
4. *Приказ МВД России от 29 марта 2019 г. № 205 "О несении службы участковым уполномоченным полиции на обслуживаемом административном участке и организации этой деятельности". // Собрание законодательства Российской Федерации, 2016, № 52, ст. 7614; 2018, № 19, ст. 2725; № 30, ст. 4711; № 46, ст. 7028.*
5. *Приказ МВД РФ от 29 января 2008 г. N 80 "Вопросы организации деятельности строевых подразделений патрульно-постовой службы полиции", // Собрание законодательства Российской Федерации, 12 февраля 2015 года, ст. 217.*

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ СТУДЕНТОК И ВОСПИТАНИЦ ПАНСИОНА МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация: В статье проводится количественный анализ социальных представлений о формах и атрибутах семьи у девушек (воспитанниц Пансиона министерства обороны РФ). Полученные данные сравниваются с восприятием семьи девушками-студентками.

Ключевые слова: семья, социальные представления; девушки, не состоящие в браке.

Abstract: the article contains quantitative analysis of social image on forms and attributes of family among teenage girls (pupils of the Ministry of Defense boarding school). The data is compared to the same data from female university students.

Key words: family, social representations, unmarried girls.

Данный текст представляет собой продолжение сравнительного анализа, предпринятого ранее [3]. Здесь мы более подробно рассмотрим социальные представления студенток и воспитанниц Пансиона Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) о формах семьи и ее ключевых атрибутах.

Сначала необходимо выделить основные особенности образа жизни воспитанниц Пансиона МО РФ.

Учебное заведение было создано в 2008 году распоряжением Правительства Российской Федерации от 21.07.2008 г. №1043 р и приказом Министра обороны РФ от 29.07.2008 г. № 3415 [см. более подробно: 1].

В Пансионе обучаются дочери военнослужащих (с 5-го по 11-й класс): в настоящее время - более 740 воспитанниц. На каждом учебном курсе – 6 классов (в каждом - не более 20-ти человек). Учащиеся девушки неоднократно становились призерами/победителями городских, региональных, Всеармейских, Всероссийских и Международных олимпиад и конкурсов по математике, физике, английскому языку. Их средний показатель по результатам ЕГЭ ежегодно выше среднего показателя по стране.

В Пансионе есть несколько специализаций старших классов, которые подкреплены сотрудничеством с более чем 15 московскими ВУЗами. Специализирующиеся в области журналистики обеспечивают контент для внутреннего телеканала с 16-часовым вещанием. Один из авторов был впечатлен, когда в ходе однодневной научной конференции воспитанниц к её итоговому пленарному заседанию был снят, смонтирован и продемонстрирован документальный фильм о работе различных секций.

В дополнительном образовании (насчитывающем более 50 кружков и

секций) заняты все учащиеся, которые помимо этого вовлечены в экскурсионную программу и «живое общение» с учеными, политиками, спортсменами, деятелями культуры и искусства.

По окончании школы девушки могут поступать как в военные, так и в гражданские вузы страны.

На протяжении всего обучения они живут, в благоустроенных общежитиях (как правило, в комнатах по два человека) на территории Пансиона. Блоки из двух комнат обустроены санузлом, душевой и гардеробной. У каждой из них в общежитии есть компьютеризированное учебное место с доступом в Интернет.

Все воспитанницы получают пятиразовое сбалансированное горячее питание, медицинское обслуживание и находятся на полном государственном обеспечении. Им выплачивается ежемесячное денежное содержание (в размере - 1300 рублей в месяц), для сирот и отличниц эта сумма составляет 2000 рублей.

В Пансионе создана служба психолого-педагогического сопровождения обучения и жизнедеятельности учащихся.

Таким образом, воспитанницы живут и учатся в ситуации сильно напоминающей студенческую – вне родительской семьи (немосквички как правило навещают родителей два раза в год, в каникулы) и получают «стипендию». Кроме того, специфическими особенностями их стиля жизни являются гомогенный гендерный и возрастной (относительно) состав обучающихся, изолированная охраняемая территория кампуса, служба как минимум одного из родителей в Министерстве обороны РФ, которое оказывает активную спонсорскую поддержку Пансиона и прилагает специальные усилия по формированию гражданской идентичности «пансионеров».

Объект и методика исследования.

В качестве эмпирического объекта исследования выступили 85 воспитанниц Пансиона, обучающиеся в 10-м классе (т.е. на момент опроса девушки уже шестой год учились и жили в Пансионе) различной специализации. В декабре 2018г. был проведен групповой письменный опрос с использованием ранее разработанного [4] и апробированного [2] инструментария.

Продолжительность опроса варьировала в пределах 20-30 минут. Из последующей обработки результатов вследствие пропуска значительного количества вопросов были исключены 6 анкет. Таким образом, дальнейшей количественной обработке подверглись 79 анкет.

Средний возраст опрошенных воспитанниц - учениц 10 класса составил 15,8 лет.

Для сравнения использовались результаты опроса (проведенного в 2015 году) девушек-студенток трех факультетов гуманитарного ВУЗа, учащихся третьего-пятого курса (№=84, средний возраст – 20,8 лет),

Результаты и их обсуждение

Сначала обратимся к тем общностям (см. Табл. 1), которые уверенно (10 наиболее высоких средних оценок в каждой выборке) относятся воспитанницами Пансиона и студентками к семье (и превышают 4 балла по 6-балльной шкале) [см. более подробно: 2; 3],

Таблица 1. Наиболее очевидные формы семьи (ТОП-10)

№	Воспитанницы пансиона (ВП)		Студентки (С)		Статистическая значимость различий
	Ранг	Форма семьи	Форма семьи	Ранг	
1	1	Два биологических родителя и дети		1	0.05
2	2	Биологическая мать с детьми		5	-
3	3	Биологический отец с детьми		3	0.05
4	4	Биологическая мать, отчим и дети		6	0.05
5	5	Двое приемных родителей и их дети		4	0.05
6	6	Биологический отец, мачеха и дети		8	Близко к 0.05
7	7	Супружеская пара без детей		7	Близко к 0.05
8	8	Биологическая мать, отец мужа (свекор) и дети	-	-	-
9	9	Прародители, их взрослые дети и внуки		2	0.001
10	10	Взрослые брат/сестра, воспитывающие младших сиблингов		10	-
11	-	-	Прародители, воспитывающие внуков	9	0.05

Предсказуемым результатом стали наиболее высокие оценки, признающие двух биологических родителей в качестве семьи ($p \leq 0.05$). Еще три согласованных результата признают семьей старших сиблингов, которые воспитывают младших (минимальный ранг); биологического отца с детьми (№=3) и супружескую бездетную пару

Менее очевидными являются при наличии статистически значимых различий всегда более высокие оценки студенток, т.е. установки «пансионеров» менее категоричны.

Специфическими общностью, признаваемой в качестве семьи у студенток являются прародители, воспитывающие внуков ($p \leq 0.05$), а у воспитанниц пансиона – биологическая мать, свекор и дети.

Наконец, более высоким рангом (№=2, 4, 6, 8) у воспитанниц обладают общности с биологической матерью или отцом, а у студенток – с приемными

родителями (№=4) или с дедушками/бабушками (№=2 и 9). При этом различия оценок, касающиеся расширенной (трехпоколенной) семьи статистически значимы на максимальном уровне ($p \leq 0.001$).

Продолжая далее акцентировать различия социальных представлений о семье у «пансионеров» и студенток, сведем их в отдельную таблицу (см. Табл. 2).

Таблица 2. Формы семьи (упорядоченные по значимости различий)

№	Воспитанницы пансиона	Студентки	Статистическая значимость различий
1		Биологическая мать, отчим и дети	0.001
2		Прародители, их взрослые дети и внуки	0.001
3		Два биологических родителя и дети	0.01
4		Двое приемных родителей и их дети	0.01
5		Биологический отец с детьми	0.01
6		Прародители, воспитывающие внуков	0.01
7		Супружеская пара без детей	Близко к 0.05
8		Биологический отец, мачеха и дети	Близко к 0.05
9		Мачеха, отчим и дети	0.01
10		Биологическая мать, отчим и дети	0.01
11		Тетя, воспитывающая племянника (цу)	0.01
12		Дядя, воспитывающий племянника(-цу)	0.01
13		Однополая пара с биологическими детьми	Близко к 0.05
14		Мачеха с детьми	Близко к 0.05

Обращает на себя внимание тот факт, что общностей, признаваемых в качестве семьи (согласно введенному количественному критерию) у студенток – 14, а у «пансионеров» только 8. Специфическими формами семьи у студенток являются такие, в которых присутствует кровное родство (№=11, 12), социальные формы родительства (№=9, 14) или отношение порождения только у одного из супругов (№=10, 13).

В целом, относя ту или иную общность к семье, студентки более категоричны. Статистически значимых различий не обнаружено только применительно к бездетным супругам и детям, которые воспитываются родным отцом и мачехой.

Далее обратимся к тем общностям, которые признаются девушками

НЕ-семьей (см. Табл. 3).

Таблица 3. Несемейные формы общностей.

	Воспитанницы пансиона	Студентки
1	Группа (офисных) сотрудников	
2	Коммуна	
3	Пожарная станция с персоналом	
4	Проживающие в приюте или временном убежище	
5	Соседи по комнате (в общежитии), не связанные романтическими отношениями	
6	Учащиеся на занятиях школе\колледже	
7	Члены общественной организации или местного самоуправления (экологи, товарищества собственников жилья...)	
8	Спортивная команда	
9	Старые друзья	
10	Студенческое братство	
11	Армейское подразделение	

Здесь мы имеем обратную картину: воспитанницы пансиона гораздо больше общностей и с большей категоричностью (статистическая значимость различий в оценках очень высока) относят к несемейным формам.

Отчасти полученный результат является парадоксальным, поскольку особенности жизнедеятельности воспитанниц пансиона (см. выше) могли оказаться фактором, способствующим восприятию таких общностей как учащиеся на занятиях в школе, соседи по комнате, спортивная команда, старые друзья и т.п. в качестве «квази-семейных». Таким образом, продолжительное пребывание в гендерно гомогенном сообществе сверстниц в различных ситуациях (вне)школьного взаимодействия не формирует у воспитанниц пансиона восприятие таких групп как «семейно подобных», а даже наоборот, - они более резко противопоставляются семье.

Далее обратимся к наиболее важным характеристикам, присущим, по мнению респонденток, семье (см. Табл. 4).

В этом случае несовпадение мнений девушек оказываются гораздо более яркими (при невысокой статистической значимости различий).

Во-первых, из десяти наиболее важных, по их мнению, качеств семьи четыре в каждой выборке являются специфичными. У воспитанниц пансиона – это честность, поддержка, тепло и преданность, а у студенток – общение, уважение, забота и близость.

Во-вторых, у «пансионеров» первые три места занимают понимание, честность и поддержка, а у студенток – доверие, совместное преодоление трудностей и любовь (которая у первых находится лишь на седьмом месте).

Понимание воспитанницы пансионата ценят выше (самая высокая оценка), а доверие ниже, по сравнению со студентками.

Наконец, очень близкие оценки у тех и других оказываются применительно к чувству единства и счастью.

Таблица 4. Наиболее важные (ТОП-10) атрибуты семьи

№	Воспитанницы пансионата (ВП)		Студентки (С)		Статистическая значимость различий
	Ранг	Атрибут	Атрибут	Ранг	
1	1	Понимание		7	-
2	2	Честность	-	-	Близко к 0.05
3	3	Поддержка	-	-	-
4	4	Чувство единства		5	-
5	5	Доверие		1	0.05
6	6	Тепло	-	-	-
7	7	Любовь		3	-
8	8	Счастье		8	-
9	9	Преданность	-	-	0.05 (ВП больше)
10	10	Совместное преодоление трудностей		2	0.05
11		-	Общение	4	0.05
12		-	Уважение	6	-
13		-	Забота	9	-
14		-	Близость	10	0.05

С одной стороны, некоторые выявленные различия могут быть связаны с различиями словаря двух групп девушек (в среднем разница в возрасте у них составляет 5 лет и «пансионерки» опрашивались на три года позже – см. выше). Так, для одних важной является поддержка (№=2, пансион), а для других – совместное преодоление трудностей (№=2, студентки). В то же время нельзя не отметить относительно меньшую романтизацию семейных отношений и воспитанниц пансионата (ранг любви у них только седьмой, тогда как у студенток – третий).

Далее рассмотрим наиболее важные и специфичные для каждой выборки атрибуты семьи (см. Табл. 5).

В целом перечни параметров, важных для семьи, в обеих выборках сходны. Но большинство оценок выше у студенток (выделены фоном). Обратная картина наблюдается только применительно к двум семейным атрибутам (преданность и сострадание). И наконец, это же характерно для последних трех атрибутов (№=20-22), но у студенток их нельзя рассматривать (согласно введенному количественному критерию) в качестве важных для семьи.

Специфически студенческих атрибутов семьи выявлено два (дар/дарение и руководство).

Таблица 5. Наиболее важные специфичные атрибуты семьи.

№	Воспитанницы пансиона	Студентки	Статистическая значимость различий
1	Безопасность		0.01
2	Близость		0.05
3	Больше одного человека		0.01
4	Дети		0.001
5	Доверие		0.05
6	Дом		0.001
7	Интимность / тесная связь		0.001
8	Мужчина, женщина и ребенок		0.01
9	Общение		0.05
10	Общие узы / обязательства		0.01
11	Приверженность / обязательство		0.001
12	Привязанность / обаяния / поцелуи		Близко к 0.05
13	Совместное преодоления трудностей		0.05
14	Совместное проживание		0.01
15	Финансы		0.01
16		Дар / дарение	0.001
17		Руководство	0.05
18	Преданность		0.05
19	Сострадание		0.01
20	Структурированный		0.01
21	Товарищество		0.01
22	Честность		Близко к 0.05

Среди важных атрибутов семьи можно выделить несколько групп, условно обозначив их:

- Социально-демографические (больше одного человека; дети; мужчина, женщина, ребенок; совместное проживание; дом, №=5);
- Межличностные, позитивно эмоционально окрашенные (близость; интимность...; привязанность...; сострадание; дар...,№=5);
- «Командные» (безопасность; доверие; общение; общие узы...; приверженность...; совместное преодоление трудностей; финансы; руководство; преданность; структурированный; товарищество; честность, №=12).

Наименее важных атрибутов семьи (со средней оценкой менее «4» по 8-балльной шкале) не выявлено в обеих выборках, т.е. предложенный для

оценки перечень является адекватным.

Выводы

Социальные представления студенток о семье обладают большей определенностью, категоричностью. Относительно более важным критерием для них является кровное родство членов различных общностей или социальное родительство.

Аналогичные представления воспитанниц пансиона менее определенные, более осторожные (но при этом сам перечень общностей, относимых к семье, короче), а более выраженный критерий семьи – отношения порождения (детско-родительские).

Бездетные супруги и теми и другими рассматриваются в качестве семьи.

А расширенную (трехпоколенную) семью, напротив, студентки с гораздо большей определенностью рассматривают в качестве таковой.

Напротив, социальные представления о несемейных формах общностей более определенные (при очень высоком уровне статистической значимости различий от студенческих оценок) у воспитанниц пансиона. Перечень таких общностей у них тоже больше. Такие особенности восприятия «семейно подобных» общностей были зафиксированы вопреки особенностям организации жизнедеятельности в Пансионе Министерства обороны РФ, предполагающей продолжительное нахождение воспитанниц в различных устойчивых группах (учебных, спортивных, совместного проживания и т.п.).

Предложенные характеристики (атрибуты) семьи получили высокие или умеренные оценки (без заведомо низких, неважных) в обеих выборках.

Вместе с тем из ТОП-10 наиболее важных таких качеств чуть менее половины (№=4) оказались качественно специфичными для каждой из выборок. Общими (при более высоких оценках студенток, частично статистически значимых) оказались такие параметры семьи как: понимание; чувство единства; доверие; любовь; счастье и совместное преодоление трудностей.

Если обратиться к важным атрибутам семьи, но статистически значимо отличающимся (на высоком уровне) в выборках, то в целом большинство оценок у студенток выше, а 2-3 семейных параметра являются качественно специфичными для каждой выборки.

Среди таких атрибутов можно выделить три группы: социально-демографические; межличностные, позитивно эмоционально окрашенные и «командные» при количественном доминировании последних.

С учетом более высоких студенческих оценок этих атрибутов можно предположить, что восприятие семьи как «бизнес-команды» (нацеленной на преодоление трудностей, предполагающей лояльность ее членов, руководство и т.п.) у девушек-студенток выражено сильнее.

Список источников:

1. Московский кадетский корпус. «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации». URL: <http://pansion-mil.ru> Дата обращения: 2.01.2018.
2. Солодников В.В., Солодникова И.В. Социальные представления молодежи о семье в кросс-культурной перспективе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2016. - №3 (5). – С.91-111. URL: [https://www.rsuh.ru/upload/main/vestnik/pmory/Vestnik_ppo3\(5\)-16.pdf#page=91](https://www.rsuh.ru/upload/main/vestnik/pmory/Vestnik_ppo3(5)-16.pdf#page=91) Дата обращения: 26.02.2019.
3. Солодников В.В., Солодникова И.В. Идентичность личности и социальные представления о семье воспитанниц пансиона МО РФ // Традиции и инновации гражданского воспитания в современном образовательном пространстве. – М.: Московский институт психоанализа; Когито-Центр, 2019. – С. 39-51.
4. Weigel D.J. The Concept of Family An Analysis of Laypeople's Views of Family // Journal of Family Issues. - Volume 29. - Number 11. - November 2008: 1426-1447.

**ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
МОНТЕССОРИ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ): РЕАБИЛИТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ VS
«ПОДЛИННАЯ» ИНКЛЮЗИЯ**

Аннотация: Автор статьи, имеющий 30-летний опыт научно-исследовательской, проектной и образовательной деятельности в области Монтессори-педагогике, проблематизирует и анализирует собственный опыт участия в международном проекте 2010-х гг. «Адаптация психолого-педагогических технологий Монтессори к условиям работы с детьми с ОВЗ в сиротских учреждениях Москвы»; выявляет гуманитарно-антропные возможности и риски неклассической «Лечебной педагогики Монтессори».

По результатам анализа автор проблематизирует требования к концепту «подлинной» инклюзии, где в теории и на практике преодолевается разделение психологии и педагогики на «общую» и «специальную»; на основе которого можно проектировать перспективные гуманитарно-антропные практики образования и социализации всех детей.

Ключевые слова: образование и социализация детей с ОВЗ, «Лечебная педагогика Монтессори», Мюнхенская диагностика функционального развития, Монтессори-терапия, метод интеграции детей с ОВЗ, концепт «подлинной» инклюзии.

Abstract: The author of this article, having 30-year experience in scientific research, as well as project and educational activity in the field of Montessori pedagogy, problematizes and analyses his participation in the international project called “The Adaptation of Psychological and Pedagogical Montessori Technologies to Working Conditions in Charitable Homes for Children with Health Limitations in Moscow” in 2010s. He identifies humanistic opportunities and challenges posed by unconventional “remedial Montessori pedagogy”.

Based on the results of the analysis, the author problematizes the requirements for the concept of “fully fledged inclusion” which is aimed at overcoming the division of psychology and pedagogy into “general” and “special” areas in theory and practice. Such concept could become a basis for the development of future humanistic practices in education and socialisation of all children - both with health limitations and without them.

Keywords: education and socialisation of children with health limitations; “remedial Montessori pedagogy”; Munich Functional Developmental Diagnostics; Montessori therapy; the method of integration of children with health limitations; the concept of “fully fledged inclusion”.

Введение

В 2020 году исполняется 150 лет со дня рождения Марии Монтессори, чьи концептуальные идеи и базирующиеся на них классические, неклассические, а также перспективные психолого-педагогические практики, применимые к образованию и социализации детей с ОВЗ, в нашей стране представляются явно недооцененными.

В отечественной Монтессори-педагогике я с самого начала ее возрождения, с 1989-го. За плечами, помимо научно-методического сопровождения детских экспериментальных образовательных площадок, – три крупных реализованных проекта первой половины 1990-х: систематический курс переподготовки и профессионального развития будущих отечественных Монтессори-педагогов с участием приглашенных представителей Международной Монтессори-ассоциации, АМІ; общественное объединение отечественных педагогов – «Межрегиональная альтернативная Монтессори-ассоциация»; первая отечественная Международная научная конференция по Монтессори-педагогике (1994). На то же время приходится старт инициативных научных исследований – социологических, историко-педагогических [3], психолого-педагогических [1]; их промежуточным итогом стала монография [5] в составе двухтомника «Русская учительница» о жизненном и профессиональном пути Юлии Ивановны Андрусовой-Фаусек (1863-1942), соратницы Марии Монтессори.

Проект: проблематизация, исследовательские вопросы, цель

В середине 2010-х значимым для меня опытом стало научно-исследовательское, психолого-педагогическое и профессионально-образовательное сопровождение частной благотворительной инициативы, реализованной в форме комплексного проекта с международным участием «Адаптация психолого-педагогических технологий Монтессори к условиям работы с детьми с ОВЗ в сиротских учреждениях г. Москвы». Комплексный характер проекта (на фоне существенного финансового участия мецената и подвижнических организационных усилий проект-менеджеров, которые предпочитают анонимность) предполагал проектирование целостной системы образования, психолого-педагогического сопровождения и социализации детей с ОВЗ. А помимо этого – разработку (модификацию), апробацию и/или внедрение оригинальной многофакторной системы скрининга детей с ОВЗ и без; программ дополнительного профессионального образования персонала базовых учреждений (с участием ведущих немецких специалистов и стажировками в Германии); программы «Школы приемных родителей детей с ОВЗ» и др.

При первичном анализе исходных характеристик образовательной среды, в которую необходимо было «вписать» проектируемую «вдогонку» образовательную систему существенным ограничением выглядел принцип

комплектования ребячьих коллективов базовых сиротских учреждений. А именно: «эксклюзивный» состав всех детских групп – не только «единственный в своем роде», а жестко ориентированный на реализацию лишь единственной логики образования детей с ОВЗ – логики «образовательной эксклюзии», когда в каждой группе сиротских учреждений 24 часа в сутки и 7 дней в неделю находились лишь «особенные» дети... но зато с разного рода ограниченными возможностями здоровья и с различными особыми потребностями! Поэтому ситуацию я расценил не как самую худшую для старта проекта с ориентацией на концептуальные идеи Марии Монтессори (в частности, на принцип гетерогенного состава детских групп) [3]; к примеру, «образовательная сегрегация» детей с ОВЗ в логике НГИ выглядела бы просто безнадежной.

Кроме того, обнажились иные «стартовые» проблемы уже концептуального свойства. Во-первых, реформаторская образовательная система Монтессори разрабатывалась самой Марией не как инклюзивная педагогика [13]; но в описываемой ситуации «образовательной эксклюзии» и в данной статье эта проблема до поры до времени отойдет на второй план.

Во-вторых, в своем классическом варианте система Монтессори разрабатывалась и не как специальная или коррекционная педагогика! Да, в начале своей карьеры Мария работала со «слабоумными» детьми в специально основанной ею модельной «Scuola Magistrale ortofrenica», но лишь с 1899 по 1901 год. Причем при оценке собственного опыта работы в Монтессори-группе, в которую случайным образом(!) попали дети с ОВЗ (с особыми потребностями), и сто лет тому назад, и сейчас требуется лишь наличие здравого смысла и элементарной научной ответственности, чтобы признать: коррекционные возможности классического метода Монтессори и ее же авторских дидактических материалов крайне невелики, требуют от «классически подготовленного» Монтессори-педагога невероятных усилий [13], а лучше – серьезной модификации и метода, и методик, и оборудования [5]. В данной монографии я также привожу описание одной из первых в мире успешных попыток подобной модификации: речь идет об экспериментах ученицы Ю.И. Фаусек, Таисии Чоловской, которая с 1928-го года с помощью модифицированного ею метода Монтессори массово «делала» сенсорных алаликов «тихими, слушающими и говорящими». Особенно ценно, что эти ее опыты получили профессиональное признание и высокую оценку эффективности со стороны независимых экспертов во главе со знаменитым дефектологом – профессором Д.В. Фельдбергом.

Таким образом, распространенное мнение о том, что разрабатываемые Монтессори на протяжении полувека теория и практика – это образчики во многом устаревших с начала XX века подходов в области специальной педагогики и психологии, является вековым заблуждением работников преимущественно отечественного образования, часто не имеющих адекватного

представления об основных социально-философских, философско-антропологических, психолого-педагогических, обще-методических работах и заслугах автора, а также о последующих научных подтверждениях ее многочисленных интуитивных открытий и догадок [14].

Наконец, в-третьих: на рубеже XX-XXI вв громко заявили о себе «неклассические» варианты педагогики Монтессори, в т.ч. специально разработанные и экспериментально подтвердившие свою продуктивность применительно к реабилитации, обучению и социализации детей с ОВЗ, – в частности, «Лечебная педагогика Монтессори» [8, 11 и др.]. Но и здесь не обходится без проблем: самые яркие и эффективные из этих моделей долгое время не признаются профессиональным сообществом (в частности, Международной ассоциацией Монтессори, АМІ) как полностью соответствующие аксиологическим, гуманитарно-антропологическим основаниям образовательной парадигмы Марии Монтессори.

В этой связи передо мной крайне остро встали **принципиальные исследовательские вопросы**: сегодня педагогика Монтессори в ее неклассических вариациях для детей с ОВЗ – это, как Марией и было задумано, гуманитарно-антропная практика выращивания «собственно человеческого в человеке» или же эффективные техники медико-реабилитационных манипуляций и лечебно-педагогической «дрессуры»? Прикладной метод интеграции «инаковых» субъектов в социум (в семью, детский сад, школу) – или же концепт подлинной инклюзии с широчайшим потенциалом для создания новых психолого-педагогических практик?

Цель проекта: в процессе апробации осуществить ревизию возможностей и рисков отдельных элементов «Лечебной педагогики Монтессори» (эмпирически) и потенциала инклюзивного подхода для образования и социализации детей с ОВЗ. А также не упустить из виду **сверхзадачу**: по результатам анализа проблематизировать современные представления о концепте подлинной инклюзии, ориентированном на человеческую реальность во всей полноте её телесно-душевно-духовных измерений, способном в теории и на практике преодолеть существующее разделение психологии и педагогики на общую и специальную, на базе которого можно выстраивать гуманитарно-антропные практики образования и социализации всех детей – с особенностями и без.

Краткая характеристика, возможности и риски неклассической «Лечебной педагогики Монтессори» (по результатам апробации) и инклюзивного подхода для образования и социализации детей с ОВЗ

Автор и разработчик модели «Лечебной педагогики Монтессори» – основоположник «Школы реабилитации развития детей», немецкий педиатр (доктор медицины) и педагог (лауреат премии им. И. Песталоцци) Теодор Хелльбрюгге [11]. Будучи знакомым с теорией и практикой этого подхода более

четверти века, приведу краткие характеристики, а также результаты апробации и модификации некоторых его элементов в собственной очередности, базирующейся на соотношении пропорций возможностей и рисков преимущественно гуманитарно-антропного, а не финансово-экономического характера (помимо темы профессиональной переподготовки педагогов и медиков, требующей отдельного анализа).

3.1. «Мюнхенская диагностика функционального развития», «MFED» ([10]; ее основные диагностические показатели я впервые опубликовал на русском языке в 1996-м [2]). Еще три десятилетия тому назад меня заинтересовала эта диагностическая система раннего распознавания особенностей и нарушений психомоторного развития детей от 0 до 3 лет с целью абилитации, ранней терапии и профилактики нарушений отдельных функций в контексте начальных возрастных периодов их развития [3]. «MFED» на первом месте потому, что основным ее разработчиком, Г.И. Кёлеру и Х.Д. Эгелькрауту, удалось проявить себя верными сторонниками концептуальной гуманитарно-антропной идеи Монтессори об универсальном и индивидуальном характере сензитивных периодов в развитии любого ребенка, с особенностями и без [7]. Более того, они сумели существенно развить, впервые дифференцированно представить и «материализовать» эту идею, оснастив профессиональных психологов валидным и надежным диагностическим инструментарием, а педагогов и родителей – воодушевляющими ориентирами широких возрастных разбросов не нуждающегося в коррекции «индивидуального своеобразия» функционального развития их детей взамен его «патологических угроз».

Можно выделить три способа задействования ресурсов «MFED» в «наших» базовых учреждениях: во-первых, в оригинальном виде – двумя-тремя штатными психологами после прохождения ими обучения в Германии и закупки фирменного стимульного материала в чемоданчиках за тысячу евро каждый; во-вторых, в спонтанно адаптируемом педагогами виде (это неконтролируемый и самый популярный вариант) – с применением копеечных аналогов стимульного материала с ближайшего хозяйственного рынка. А третий способ является предметом моей особой гордости: диагностические показатели «MFED» стали основой для глубокой модификации уже давно используемой методики «непрямой» экспресс-диагностики функционального развития детей младшего возраста [4], что, вкупе с модернизацией так называемых «ориентировочно-оценочных формуляров развития ребенка» немецких коллег и впервые опубликованного «диагностического» наследия Ю.И. Фаусек [5], привело к созданию и первичной апробации оригинальной многофакторной системы скрининга особенностей, уровня и динамики функционального и личностного развития детей младшего возраста (здоровых и с ОВЗ) на основе структурирования оценок хорошо знающих их взрослых (например, родителей,

педагогов и медиков), т.е. без проведения трудоемкого и некомфортного для детей непосредственного обследования. По результатам пилотажного исследования, большинство ее шкал продемонстрировали средние прямые корреляционные связи с данными индивидуального обследования детей с помощью оригинальной методики «MFED» (кроме сложных случаев), что в перспективе позволяет проводить масштабную диагностику и получать стандартизированные, сравнимые друг с другом индивидуальные и групповые результаты уровня функционального и личностного развития детей младшего возраста. А главное – составлять обоснованные индивидуальные диагностические, терапевтические и психолого-педагогические рекомендации, планы и программы по реабилитации развития ребенка, предметно оценивать его микродинамику.

Таким образом, гуманитарно-антропные **риски** «MFED», в основном, связаны с применением методики в рамках медико-реабилитационных моделей; **возможности** же ее, благодаря концептуальной ориентации на универсальный и индивидуальный характер сензитивных периодов в развитии любого ребенка, чрезвычайно широки и могут являться базисом для создания адаптивных психолого-педагогических практик.

3.2. Индивидуальные социально-педагогические и функционально-сенсорные тренинги в специально оборудованных помещениях, куда планомерно, по очереди приглашаются «особенные» дети с целью компенсации дефицитарности и коррекции иных недостатков их развития [11]. В таких тренингах обычно задействуются классические упражнения в навыках практической и социальной жизни, дидактические Монтессори-материалы для более ранних возрастов, а также специально разработанные подготовительные (упрощенные) занятия с ними.

В нашем проекте, благодаря полноценному финансированию именно этого его аспекта, в дополнение к очевидному решению по оборудованию Монтессори-материалами единственного в учреждении коррекционного кабинета, для каждой детской группы была создана полноценно оснащенная и грамотно структурированная «подготовленная среда Монтессори», в которой дети находились в течение всего времени бодрствования. Кроме того, из-за наличия в группах детей с ОВЗ младенческого и раннего возраста я организовал для педагогов регулярный мастер-класс по разработке и апробации неклассических дидактических материалов, соответствующих детским возможностям, а также концептуальным, техническим и эстетическим требованиям Монтессори [15], по модификации и адаптации разработок западных коллег: моей итальянской наставницы в области воспитания детей до 3 лет по методу Монтессори, непосредственной ее ученицы – Грации Хонеггер-Фрешко [12]; других зарубежных коллег [9].

Возможности. В результате был получен вполне ожидаемый эффект:

концептуально ориентированные изменения образовательной среды, принципов образовательных отношений, центрального метода, наряду с использованием психолого-педагогических технологий Монтессори, не могли не привести (и привели!) к предсказуемым достойным образовательным результатам, значительно превосходящим продуктивность лишь индивидуальных тренингов.

Риски. Подобные эффекты от индивидуальных тренингов крайне неустойчивы во времени, если параллельно не осуществлять коренную реорганизацию традиционных для таких учреждений образовательных условий, а именно: архаичного уклада жизнедеятельности и одновозрастного комплектования групп детей с ОВЗ, бессмысленной по структуре и составу предметно-«неразвивающей» среды, деятельной установки персонала на детскую инфантилизацию посредством блокирования развития самостоятельности в самообслуживании, субъект-объектных образовательных отношений и т.п.

3.3. Методы Монтессори-терапии и интеграции детей с ОВЗ. Монтессори-терапия предполагает индивидуальную работу с Монтессори-материалами, адаптированными к особенностям детей с серьезными нарушениями [8]. Индивидуальная Монтессори-терапия и Монтессори-терапия в малых группах (в присутствии родителей) являются подготовительными ступенями к реализации интегративного подхода к социализации детей с ОВЗ в семье, в детском саду, а впоследствии и в школе [11]. Этот подход позволяет включить семейную среду и образовательные отношения в процесс содействия развитию ребенка с ОВЗ, когда родители становятся практически профессиональными терапевтами... но только для своего собственного ребенка; и сегодня это актуальный тренд [6]. В рамках нашего проекта Монтессори-терапию в отношении детей с наиболее сложными диагнозами лично проводила родоначальница метода Лоре Андерлик; она же вместе с немецкой коллегой осуществляла подготовку наших специалистов.

Возможности. Исторические медико-педагогические корни метода Монтессори оспорить невозможно: его основы были заложены научно-практическими работами ее знаменитых французских предшественников – Клода Бернара, Жана Марка Гаспара Итара и, прежде всего, Эдуарда Сегена. Метод Монтессори-терапии максимально тяготеет к возникшей именно тогда, в середине XIX века, и новаторской для того времени идее медико-педагогической реабилитации детей с ОВЗ. А видимые индивидуально-поведенческие эффекты даже от одного занятия квалифицированного специалиста, использующего современный метод Монтессори-терапии, поражает воображение любого современного профессионала-дефектолога, вызывая аплодисменты и внедренческий зуд.

Риски. Несмотря на попытки автора статьи «осовременить» наиболее одиозные формулировки, текст о «Лечебной педагогике Монтессори» изобилует

терминами из т.н. медицинской модели инвалидности. И в самом подходе неистребима интенция «исправить недостатки», «скомпенсировать дефект» для адаптации «особого» ребенка к жизни в обществе не имеющих нарушений людей. В этой связи как сам термин «интеграция», согласно которому дети с ОВЗ должны как бы приспособливаться к миру нормальных людей, не являясь подлинными «строителями самих себя» благодаря собственной активности [15], так и выраженный интервенционизм терапевтических манипуляций, обычно доводящих детей с ОВЗ до слез, идут вразрез с гуманистически-антропной сущностью педагогики Монтессори, редуцируют ее развивающие возможности.

3.4. Инклюзивный подход. При обобщении тенденций наших модификаций элементов «Лечебной педагогики Монтессори» нетрудно заметить дрейф в сторону инклюзивного подхода, ориентированного на неинтервенционистские практики образования и социализации всех детей – с особенностями и без. В той же современной Германии, параллельно с интегративной, реализуется на практике социальная модель «подлинной» инклюзии, в которой основной акцент делается не на адаптации ребенка к условиям общества, а на адаптации этого общества (в лице образовательной системы, участников образовательных отношений) к нуждам возможно большего числа различных детей и их групп. Так, по результатам модельных экспериментов в ФРГ определен противоречивый «норматив» инклюзивного образования дошкольников: чтобы общий урок удался, необходимо организовывать совместную образовательную деятельность всех учащихся (с ОВЗ и без), но с индивидуализированными заданиями, свободно выбранными каждым. Но это независимо выявленное требование «подлинной инклюзии», отмечающее конкурирующее сравнение успехов детей, одновременно является имплицитной особенностью ежедневной «свободной работы» в Монтессори-педагогике, когда педагог – не тренер, а помощник, поддерживающий индивидуальную познавательную активность и потребности ребенка, но лишь когда тот в этом нуждается [13]! Кроме того, доказано, что инклюзия детей с ОВЗ в Монтессори-классы происходит эффективнее [15]. Однако: только в группы, уже успешно работающие по методу Монтессори; они без проблем, «с ходу» способны принять 2-3-х детей с потребностью коррекционной поддержке даже без второго учителя-дефектолога. В то же время в группах, которые только начали работать по Монтессори и одновременно принимали детей с ОВЗ, возникала чрезмерная перегрузка учителей и многие другие предсказуемые проблемы.

Проблематизация концепта «подлинной инклюзии»

Какие современные требования можно предъявить к концепту «подлинной инклюзии», ориентированной на человеческую реальность во всей полноте её телесно-душевно-духовных измерений; к концепту, способном в теории и на практике преодолеть существующее разделение психологии и

педагогике на общую и специальную; к концепту, на базе которого можно целенаправленно выстраивать адаптивные гуманитарно-антропные практики образования и социализации всех детей – с особенностями и без? Даже в рамках ситуации, описанной в данной статье, ищущие профессионалы оказываются в ситуации непростого выбора: хорошо, когда в кулаке зажата «синица» эффективной технологии (коррекционной, психолого-педагогической, цифровой и т.д.), но и «журавль» того, чего так не хватает, – ориентир не менее манящий!

А чего так не хватает современному родителю [6], воспитателю, учителю, дефектологу, педагогу-психологу, а также в целом – общему и коррекционному образованию, да и актуальной образовательной ситуации?

Целостности! Насущная потребность в ней проявляется и в междисциплинарной тематике научно-практических конференций, и в индивидуальном стремлении осваивать смежные научно-практические области, и в бурно растущем интересе к полузабытым именам, к испытанным временем религиозно-философским системам, и во мн. др.

И вот мыслящий специалист, не желающий закрывать глаза на целостность человеческого существа и существования, сталкивается с дилеммой. Или он выбирает современные разработки о разных аспектах жизни и деятельности ребенка с ОВЗ, смилив гордыню своего профессионализма перед гарантированной и неустранимой эклектичностью этих моделей, перед несочетаемостью этих техник, а порой и перед имитационной, околотеоретической, конъюнктурной сутью стоящих за ними концепций. Или же он тянется к какой-либо «древней», но единой, достаточно гармоничной системе, и тогда должен примириться с неизбежным диссонансом между её упованиями и реалиями современной жизни. Либо современное, но эклектичное, либо единое, но несовременное: так более узко можно сформулировать проблему, стоящую перед теорией и практикой современного инклюзивного образования.

Идея решения этой проблемы может быть такова. Необходимо идти не от наличных конкретных практик или частных концепций к их сумме (которая в таком случае всегда окажется механической), а наоборот: от некоей целостной идеи о ребенке – к комплексу необходимых для ее реализации практик. Не от частей – к сумме, а от целого – к частям!

Существуют ли такие целостные, в подлинном смысле антропные, человеко-ориентированные учения о Ребенке, не состоящие в кричащем противоречии с современными психолого-педагогическими исследованиями, на базе которых можно целенаправленно выстраивать адаптивные практики выращивания «собственно человеческого в человеке»? «Человеческого» – на самом разном уровне понимания: от умений малыша с врожденной ампутацией верхних конечностей чисто есть за столом с ножом и вилкой – до реализации в

мировой образовательной практике радикальной целевой установки «inclusive education system»!

Существует ли концепт, на базе которого, в зависимости от запроса пользователя, есть возможность синтезировать разнообразные модели – и реабилитации, и интеграции, и инклюзии, и много чего еще?

Пока таковых немного. Да и система Монтессори разрабатывалась не как инклюзивная педагогика. Кроме того, требуется доля реализма, чтобы признать, что коррекционные возможности даже ее неклассических лечебно-педагогических моделей не беспредельны. Но на практике она в равной мере предлагает хорошие возможности для обучения и развития детям с нарушениями и без, обучающимся как отдельно друг от друга, так и вместе; она способна методически оснастить, значительно облегчить и обогатить их совместное сосуществование, образование и социализацию.

Тем не менее, основой для проектирования перспективных адаптивных психолого-педагогических практик может стать общая концепция Монтессори, исходящая из её философско-антропологических представлений. Стать основой для того педагога, психолога или родителя, кто (вслед за Монтессори) считает ребенка «строителем самого себя», «создателем будущего всего Человечества»; кто последовательно исходит из потребностей каждого отдельного ребёнка (причём не важно, ограничены его физические, ментальные и др. возможности или нет); кто рассматривает 1) подготовленную среду, 2) подготовленных педагогов, 3) сочетание свободы и ответственности каждого участника образовательных отношений как неделимое триединство условий адекватного индивидуального развития.

Таким образом, именно в концепте педагогики Монтессори изначально оказалось преодолено разделение педагогики на общую и специальную, т.е. был сделан существенный шаг к подлинной инклюзии.

Список источников:

1. Сороков Д.Г. Актуальные проблемы адаптации Монтессори-педагогики в России // Альманах Межрегиональной альтернативной Монтессори-ассоциации. № 1. 1994. С. 45-54.
2. Сороков Д.Г. Введение в психологию и педагогику детства. М. : Московская государственная академия легкой промышленности. 1996. 48 с.
3. Сороков Д.Г. Вслед за Юлией Фаусек // Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. М. : Московский Монтессори-центр, 1994. С. 106-133.
4. Сороков Д.Г. Практикум по методам психологического исследования. М. : Московская государственная академия легкой промышленности, 1996. 68 с.
5. Сороков Д.Г. Русская учительница. Семейные истории и метод научной педагогики Юлии Фаусек : монография. М. : Форум, 2010. 384 с.
6. Сороков Д.Г. Современная московская молодая семья (по результатам апробации системы социо-психологического мониторинга) : монография. М. : Пробел-2000, 2012. 199 с.
7. Сороков Д.Г. Что такое сензитивные периоды в развитии детей // Монтессори М. Помогите мне это сделать самому. М. : Карпуз, 2005. С. 203-227.
8. Anderlik L. Ein Weg für alle! Leben mit Montessori: Montessori-Therapie und -Heilpädagogik in der Praxis. Dortmund : Verlag modernes lernen, 2011. 272 S.

9. Davies S. *The Montessori Toddler: A Parent's Guide to Raising a Curious and Responsible Human Being*. New York : Workman Publishing, 2019. 256 p.
10. Hellbrügge Th. (Hrsg.) *Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik: Zweites und drittes Lebensjahr [Durchführungs-, Beurteilungs- und Interpretationshinweise]*. München: Deutsche Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation, 1994. 130 S.
11. Hellbrügge Th. *Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule*. Frankfurt am Main : FISCHER Taschenbuch, 2016. 312 S.
12. Honegger-Fresco G. *Abbiamo un bambino*. Milano : Red studio redazionale, 2009. 480 p.
13. Klein G. *Integration behinderter Kinder und Montessori-Pädagogik // Steenberg U. (Hrsg.) Handlexikon zur Montessori Pädagogik*. Ulm : Verlag Klemm & Oelschläger, 2014. 112-117 S.
14. Lillard A.S. *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford : Oxford University Press, 2017. 496 p.
15. Steenberg U. *Montessori-Pädagogik in der Kita*. Freiburg : Verlag Herder, 2015. 80 S.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

Аннотация: В статье описываются факторы, оказывающие влияние на формирование просоциального поведения у ребенка в семье, способствующие социальной адаптации, усвоение норм и правил общества, выстраиванию просоциальных отношений с другими людьми.

Ключевые слова: семья, просоциальное поведение, ребенок, социализация, стиль воспитания.

Abstract: The article describes the factors that influence the formation of prosocial behaviour in the child in the family, contribute to social adaptation, learn the norms and rules of society, build prosocial relations with other people.

Key words: family, prosocial behaviour, child, socialization, parenting style.

Современная семья выступает первым и важнейшим институтом социализации, эмоционального благополучия, полноценного развития и воспитания ребенка, где закладывается фундамент познавательных способностей, нравственной позиции, формируются элементы волевой регуляции, мотивы и потребности, самооценка, активно усваиваются, копируются роли и модели поведения взрослых. Задача родителей – поддерживать социальное приемлемое, а именно просоциальное поведение ребенка, посредством положительного подкрепления с одной стороны, и наказания с другой, что помогает удерживать детей от совершения плохих поступков, тем самым направляя ребенка на то, что действия имеют последствия.

Под просоциальным поведением ребенка стоит понимать способность детей действовать позитивно, принимать, делиться, помогать и сотрудничать, проявлять заботу о других, что является важнейшим компонентом социально-эмоционального развития. При этом, такое поведение является отличительной чертой социальной компетентности у детей всех возрастов, основы которого уходят корнями в раннее детство и положительно связаны с целым рядом психологических процессов и с интеллектуальными достижениями у детей.

Зарубежные ученые ([Caprara, 2014](#); [Luengo et al., 2014](#)) писали о преимуществах просоциального поведения в социальных отношениях, как способствующее адаптации ребенка с детства к взрослой жизни и как защитный фактор в снижении риска агрессивного и проблемного поведения ([Tur-Porcar et al., 2004](#); [Van der Graaff et al., 2012](#); [Caprara, 2014](#); [Mestre, 2014](#)).

Такое поведение включает в себя совместное использование, заботу и помощь ([C.D. Watson](#)), способствует развитию социальных отношений и смягчает нежелательное поведение. Способность выявлять и реагировать на

просьбы о помощи и поддержке не только защищает ребенка на протяжении всего развития, но и поощряет сочувствие, благодарность и признательность [4].

При этом необходимо учитывать факторы, оказывающие первостепенное воздействие на детское просоциальное поведение: стиль семейного воспитания (демократический, авторитарный, либеральный, индифферентный), позиция родителей по отношению к ребенку, роль ребенка в семье и социальный статус семьи.

Так, на формирование просоциального поведения оказывают влияние стили семейного воспитания (D.Baumrind) в основу которых были заложены два параметра как (E.E.Maccoby & J.A. Martin) эмоциональное принятие, забота о ребенке; контроль и требовательность либо его неприятие. Естественно, что наиболее благоприятное воздействие на гармоничное и разностороннее развитие ребенка оказывает демократический стиль, вследствие чего будет наблюдаться положительное поведение, в то время как остальные стили приведут к нарушениям личностного развития, антиобщественному поведению, дисгармонии межличностных отношений родителей и детей. Чем доверительнее отношения с ребенком, тем чаще стремление ребенка поступать в соответствии с принятыми в социальной среде нормами. Согласно учениям (A. Bandura; M.Hoffman), родители играют ключевую роль в содействии социальной адаптации и просоциальном поведении своих детей. В целом, психосоциальная адаптация детей выше в семьях, которые занимаются аффективным и коммуникативным поведением и устанавливают правила, регулирующие отношения между родителями и детьми. Отсутствие приемлемого стиля воспитания на ранних этапах развития ведет к поведенческим проблемам в течение всей жизни у детей [1,2,3].

Благополучная семья, обладающая воспитательным потенциалом, оказывает влияние на формирование мотивов просоциального поведения. более динамично, имеют устойчивый характер. С другой стороны, асоциальные, неблагополучные, несостоятельные в воспитательном аспекте семьи негативно воздействуют на просоциальное поведение: замедляют его или стимулируют антисоциальное поведение.

Далее отметим позицию, которую занимают родители по отношению к ребенку. Родительская позиция оценивается через такие показатели, как: адекватность – умение взрослого замечать и понимать индивидуальность, особенности собственного ребенка, наблюдать происходящие в его эмоциональном мире, а также гибкость, которая подразумевается как способность перестройки влияния на ребенка по ходу его взросления, по причине изменения условий жизни семьи. Взрослая позиция должна быть не только изменчивой, но она должна быть предвосхищающей. Однако, если установки родителей неадекватны, утрачивают качество гибкости, становятся

непрогностичными, воспитание приобретает проблемный характер, поведение ребенка может стать асоциальным.

Родители должны также поощрять своих детей развивать просоциальное поведение посредством игр, чтения художественной литературы. Игра является одним из основных средств, с помощью которых дети развивают социальные навыки и приобретают способности, необходимые им для выстраивания отношений с другими детьми и взрослыми. Игра способствует позитивному взаимодействию между сверстниками и снижает вероятность того, что ребенок проявит агрессивное поведение.

Таким образом, социальная микросреда, в которой находится ребенок, условия воспитания, эмоциональная поддержка, взаимоотношения с родителями, психологический климат, - все это в обязательном порядке будет отражаться на ребенке и, в первую очередь, на проявлении его просоциального поведения. Развитие просоциального поведения является сложным, так как дети должны уравнивать свои собственные потребности и интересы с развитием социальных связей. Родители могут влиять на положительное поведение своих детей, моделируя приемлемые действия, устанавливая правила и последствия и даже разыгрывая с ними социальные типы ситуаций.

Социальной среда повышает вероятность того, что у ребенка сложатся позитивные социальные отношения. Просоциальное поведение и способность развивать позитивные отношения с другими традиционно понимались как навыки, которые будут развиваться естественным образом. Вместе с тем признается тот факт, что социальное поведение изучается и что детей необходимо обучать просоциальному поведению.

Список источников:

1. Baumrind, D. *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior* / D. Baumrind // *Genetic Psychology Monographs*. – 1967. – Vol.75. – №. 1. – P.43 – 88.
2. Hoffman, M.L. *Socioemotional development in toddlers: transient processes and transformations* / M.L. Hoffman. - New York: Gilford Press, 2007. – P.132 –145.
3. Maccoby, E. E. *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction* / E. E. Maccoby, J. A. Martin // *Handbook of Child Psychology*. – New York: Wiley, 1983. –Vol. 4: *Socialization, Personality, and Social Development* / Eds.: P. H. Mussen E. M. Hetherington. – P. 1– 101.
4. Tur-Porcar, A. *Family linkages and social inclusion. Predictors of prosocial behavior in childhood* / Ana Tur-Porcar, A.Domenech, V. Mestre // *Anales de Psicología*. – 2018. – Vol.34. – № 2. – P. 340 – 348.

ОБРАЗ РЕБЕНКА В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация: Статья посвящена одной из актуальных проблем психологии – проблеме образа приемного ребенка в детско-родительском взаимодействии. В работе анализируются результаты структуры Я-образов замещающих матерей и Ты-образов приемных детей. Приводится статистический анализ по взаимосвязи структуры Я-, Ты-образов с особенностями детско-родительского взаимодействия.

Ключевые слова: Я-образ; Ты-образ; приемный ребенок; замещающие родители; замещающие матери; приемно-замещающие семьи.

Abstract: The article is devoted to one of the urgent problems of psychology – the problem of the image of an, foster child in parent-child interaction. The paper analyzes the results of the structure of Self-images of foster mothers and You-images of foster children. A statistical analysis is given on the relationship of the structure of I-, You- images with the peculiarities of parents and children interaction.

Key words: I- images, You- images, foster child, foster parents, foster mothers, foster family.

Известно, что категория образа является одной из основных как в психологической науке, так и в психологической практике. Образы, которые формируются у людей относительно друг друга несут информацию об объективных характеристиках человека, его возможностях. В соответствии с ними человек может целенаправленно планировать свое поведение. Соответственно, главные формы отражения выполняют важную функцию в межличностном общении – они выступают его регулятором.

Регулируя себя и свое поведение в обществе человек, являясь объектом познания у познающих его людей, вызывает определенное отношение. И в свою очередь, такой объект познания влияет на отношение к нему, через свое поведение оказывает влияние на ход общения.

Познание людьми друг друга важный и неотъемлемый элемент взаимодействия. Об этом в свое время говорил А. А. Бодалев. От того, как люди истолковывают и определяют внешность и поведение другого, зависит оценка его статуса, возможностей, характера, которые в совокупности влияют на общение и взаимодействие между ними, на результаты к которым они придут [1].

По мнению А. А. Бодалева, в процессе общения люди выступают по отношению друг к другу и субъектом, и объектом одновременно. Они являются не только субъектом и объектом взаимодействия по отношению друг к другу, но и выступают как субъект и объект познания. Характерной особенностью

современной жизни и деятельности людей является переход поступка одного человека в обстоятельства жизни другого. Особенно это касается людей, находящихся в тесном взаимодействии, например в семейном взаимодействии мать, отец и их ребенок [1].

Как известно, 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 отношений, мать выстраивает свое поведение с ребенком, систему своих воспитательных и обучающих воздействий на него [2, с. 172–179].

Причем такие родительские влияния не всегда адекватны возрасту и личностным особенностям подрастающего ребенка. Неадекватные установки на ребенка, стереотипизация, каузальная атрибуция зачастую становятся причинами недопониманий и разногласий в детско-родительских отношениях.

Вопрос взаимодействия членов семьи с ребенком — это не только социальная проблема, но в большей степени психологическая проблема, когда новый неродной ребенок помещается в незнакомую семейную среду.

Конечно, воспитание любого ребенка, особенно приемного, не обходится без проблем. Так, А.С. Спиваковская, исследовавшая особенности родительских позиций в семьях усыновителей в условиях психологической консультации, отмечает определенную неадекватность, в первую очередь, в сфере социально-перцептивных особенностей [6, с. 127-132], [4, с. 16-18]. Она считает, что образ ребенка перекрывается постоянными родительскими страхами о неблагоприятном генофонде ребенка. Под влиянием этого страха родители фиксируют любые, даже самые мелкие черты неправильного поведения, обуславливая их проявлением патологии или болезни. Самость ребенка бессознательно наполняется для родителей негативными качествами, а его достоинства преуменьшаются.

Вместе с тем, А. С. Спиваковская обращает внимание на такие негативные явления в приемной семье, как родительское превосходство, выраженный контроль, подозрительность, ограниченность принятия ребенка. Совместная жизнь с ребенком превращается в постоянное тревожное ожидание, беспокойство, напряжение в связи с тем, что в их семье не так, как у других или не так как у всех [6, с. 128].

Возможно, именно психологические трудности и проблемы во взаимоотношениях с приемными детьми лежат в основе непринятия их приемными родителями.

Так, целью нашего исследования стало определение особенностей Я-, Ты-образов замещающих матерей и их родительских позиций по отношению к приемным детям.

Работа проводилась на курсах приемно-замещающих родителей в

Государственном учреждении дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования». Исследуемую выборку составили замещающие матери в количестве 17 человек, средний возраст которых составил 50 лет (min. возраст – 35 лет, max. возраст – 66 лет). Все респонденты – это родители с различным стажем работы в должности приемного родителя или родителя–воспитателя. Исследование проводилось после установления эмоционального контакта и анонимно, что способствовало снижению страха, тревожности, социальной желательности.

В работе были использованы теоретические и эмпирические методы. В частности, вербальная часть методики «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)», разработанная В. Л. Ситниковым [5, с. 69-72]. Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И. М. Марковская) [3, с. 29-49].

На основании проведенного эмпирического исследования по определению особенностей взаимодействия родителей с детьми нами были получены следующие результаты (Таблица 1).

Таблица 1. Показатели по шкалам методики «Взаимодействие родитель–ребенок» (И.М. Марковская) (n=17)

Шкалы	Н-Т		М-С		А-К		Д-Б		О-П		О-С		Т-Р		Н-П		В-К		У-Д	
	№ респонд	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл	Стандарт	Сырой балл
1	15	50	14	80	18	70	19	50	17	80	16	30	16	60	20	80	20	90	18	30
2	13	30	13	60	18,5	93	13	10	17	55	17	30	13	20	13	25	6	20	24	93
3	15	60	15	80	12	15	19	40	21	93	24	95	11	10	23	85	5	10	25	100
4	14	30	13	75	15,5	40	19	50	19	95	17	35	16	65	18	55	16	50	18	30
5	13	20	11	55	17,5	65	24	100	21	100	22	90	15	50	24	100	17	60	23	80
6	13	20	8	40	12	10	22	90	17,5	85	21	80	15	50	24	100	19	80	20	50
7	12	15	12	65	17	60	16	30	15,5	60	16	30	13	30	16	40	13	10	15	15
8	17	80	17	90	14	40	22	80	18,5	75	20	55	10	9	23	95	8	30	17	40
9	14	15	11	55	16	45	20	70	19,5	100	24	100	17	80	22	90	20	90	20	50
10	8	10	10	30	15	55	22	80	20	95	22	80	12	15	23	95	5	10	20	70
11	14	30	10	50	16	45	22	90	16,5	75	23	100	13	30	25	100	20	90	21	60
12	20	100	8	35	15,5	40	22	90	14,5	40	21	80	17	80	21	85	17	60	23	80
13	13	30	8	15	17	80	22	80	17	55	20	55	15	30	19	60	10	60	22	90
14	17	80	12	65	19	85	21	80	19,5	100	19	50	15	50	21	85	20	75	24	90
15	16	60	10	50	14	20	14	9	19	95	19	50	15	50	15	30	13	10	21	60
16	14	30	9	45	15	35	20	65	20,5	100	24	100	15	50	19	60	20	90	23	80
17	11	10	12	50	17	80	23	90	22,5	100	22	80	11	10	22	90	5	10	23	95
частот повышения		3		5		6		10		13		9		4		11		6		9
частот понижения		11		5		7		4		1		4		8		3		5		4

Условные обозначения: Н-Т – Нетребовательность–требовательность, М-С – Мягкость–строгость, А-К – Автономность–контроль, Д-Б – Эмоциональная дистанция–близость, О-П – Отвержение–принятие, О-С – Отсутствие сотрудничества–сотрудничество, Т-Р – (Тревожность за ребенка) или Несогласие–согласие между ребенком и родителем, Н-П – Непоследовательность–последовательность родителя, В-К – (Воспитательная конфронтация в семье) или Авторитетность родителя, У-Д – Удовлетворенность отношениями с ребенком.

Как видно из таблицы 1, в изучаемой нами выборке замещающих мам повышение показателей отмечается по таким шкалам как: «Отвержение – принятие», «Непоследовательность – последовательность родителя», «Эмоциональная дистанция – близость», «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество», а также по шкале «Удовлетворенность отношениями с ребенком».

Так, повышение по шкале «Отвержение – принятие», отмеченное у 77% респондентов, свидетельствует о том, что замещающие мамы принимают личностные качества и поведенческие проявления приемного ребенка и, безусловно, для последующего его становления это является важным условием для благоприятного протекания его развития и его самооценки. Вместе с тем, у 65% респондентов изучаемой нами выборке отмечается повышенный показатель по шкале «Непоследовательность – последовательность родителя», что определяет последовательность и постоянство родителя в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений. Повышение по показателю шкалы «Эмоциональная дистанция – близость» определяется у 59% респондентов и удостоверяет о недооценке близости к ребенку со стороны родителя. Вероятно, что со стороны замещающей мамы будет отсутствовать желание делиться с ребенком самым сокровенным и важным. Возможно, что такие особенности связаны с отсутствием симпатии и интереса у мамы к ребенку. Безусловно, это касается и других психологических механизмов, лежащих в основе взаимной привлекательности партнеров по общению. Так, например, для дальнейшего развития отношений необходимо возникновение взаимопонимания, эмпатии, принятия и эмоциональной поддержки у партнеров по отношению друг к другу. Кроме того, по шкале «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» обнаруживается повышение у 53% респондентов и свидетельствует о включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях замещающих мам и их приемных детей. Помимо этого, по шкале «Удовлетворенность отношениями с ребенком» у 53% респондентов также отмечается повышение, что показывает на общую удовлетворенность отношениями родителя с ребенком, на убежденность в отсутствии особых нарушений в структуре детско-родительских отношений и возможных конфликтах, а также тенденции к отсутствию обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

Нами были проанализированы и те показатели, которые имеют тенденцию к понижению значений. Они определяются по таким 5-и шкалам как: «Нетребовательность – требовательность», «Мягкость – строгость», «Автономность – контроль», «Тревожность за ребенка» или «Несогласие – согласие», «Воспитательная конфронтация в семье» или «Авторитетность родителя». По всем этим шкалам отмечаются пониженные значения,

определяемые в диапазоне от 36% и менее. Здесь мы приводим показатели, которые являются наиболее выраженными в сторону их понижения.

Так, понижение по шкале «Нетребовательность – требовательность» отмечается у 65% респондентов, что свидетельствует о слабо выраженном ожидании ответственности от ребенка. Вместе с тем, понижение значений отмечается и по шкале «Автономность – контроль», отмечаемый у 42% респондентов. По мнению И. М. Марковской, низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо любования. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность [3, с. 29-34]. Понижение показателей по шкале «Тревожность за ребенка» для малышей или по шкале «Несогласие – согласие» для подростков, определяется у 47% женщин и рассматривается нами, с одной стороны, как низкий порог тревожности за ребенка, слабовыраженное стремление оградить его от всяких опасностей и бед. С другой – как несогласие с мнением ребенка или же восприятие ребенка как не соглашающегося с мнением родителя. Картина, обрисованная данной шкалой, показывает на то, что между родителями и приемными детьми иногда имеют место дискуссии в связи с расхождением взглядов на некоторые жизненные ситуации и проблемы.

Помимо выявленных особенностей отношений к своему приемному ребенку нас интересовал вопрос о структуре Я-образов замещающих матерей, и Ты-образов их приемных детей.

Так, на основании проведенного эмпирического исследования с помощью методики СОЧ(И) нами были полученные следующие результаты.



Рисунок 1 — Сопоставление структурных компонентов образов

Как видно из рисунка 1, на первом местах в двух сравниваемых образах определяются социальные и эмоциональные компоненты. Помимо этого, в Я-образе замещающих мам практически на одинаковом уровне распределяются волевые, деятельностные, интеллектуальные и конвенциональные характеристики. А вот в Ты-образе приемного ребенка практически на одинаковом уровне распределены волевые и телесные характеристики. Причем они превышают по своей частоте аналогичные в Я-образе замещающих мам.

Вместе с тем нас интересовал вопрос соотношения модальных характеристик Я-, Ты- образов. Результаты такого сопоставления представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 — Сопоставление характеристик образов по модальности

Как видно из рисунка, положительные характеристики практически поровну распределены между Я- и Ты- образами. Относительно нейтральных характеристик можно увидеть, что их больше в Я-образах замещающих мам. А вот особенностью отражения отрицательных характеристик является то, что их значительно больше в Ты-образах приемных детей.

Полученные результаты стимулировали нас на проведение математико-статистического анализа по определению корреляционных связей между структурными компонентами, отражаемые в Я- и Ты- образах у замещающих мам и их родительским взаимодействием с приемными детьми.

Так как изучаемый признак не имеет нормального распределения, нами был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена для определения связи между изучаемыми образами и особенностями родительского взаимодействия с детьми. Полученные результаты представлены

в таблице 2.

Таблица 2. Корреляции по показателям Я-образов замещающих мам и особенностям взаимодействия с приемными детьми ($n=17$)

СОЧ(И) (В.Л. Ситников)	ВРР (И.М. Марковская)	Связь
Волевые характеристики	Несогласие — согласие между ребенком и родителем	$=-0,516 p \leq 0,05$
Волевые характеристики	Удовлетворенность отношениями с ребенком	$=-0,517 p \leq 0,05$
Интеллект социальный	Несогласие — согласие между ребенком и родителем	$=-0,604 p \leq 0,05$
Телесные характеристики	Нетребовательность — требовательность родителя	$=0,593 p \leq 0,05$
Телесные характеристики	Отсутствие сотрудничества — сотрудничество	$=-0,494 p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 2, нами были обнаружены 1 положительная корреляция и 4 отрицательные корреляции.

Положительная корреляция отмечается между телесными характеристиками Я-образа замещающей мамы и шкалой «Нетребовательность – требовательность родителя» ($= 0,593 p \leq 0,05$). Как известно, эта шкала связана с таким показателем как ответственность. По-видимому, повышение количества телесных характеристик в структуре Я-образа увеличивает вероятность требований к ребенку. По нашему мнению, это связано с возникающим чувством долга, которое появляется в связи с тем, что мамы берут на воспитание не родного ребенка и тем чувством физического напряжения, которое они могут испытывать в связи с решением такой задачи. Возможно, что с увеличением требовательности родителя к ребенку в их Я-образах будет возникать больше волевых характеристик.

Отрицательные корреляции отмечаются между такими показателями, как: волевые характеристики Я-образа и шкалой «Несогласие – согласие между ребенком и родителем» ($= -0,516 p \leq 0,05$), волевые характеристики Я-образа и шкалой «Удовлетворенность отношениями с ребенком» ($= -0,517 p \leq 0,05$).

Так, отрицательная взаимосвязь Я-образа замещающих мам с показателем «Несогласие – согласие между ребенком и родителем» или «Тревожность за ребенка» связано с тем, что повышенный уровень тревожности за ребенка снижает волевой контроль самой родительницы. Интенсивность эмоционального реагирования, а возможно и разобщение в эмоциях, может приводить к череде аффектов, а как следствие к ослаблению волевого контроля над всей психической деятельностью.

Взаимосвязь волевых характеристик Я-образа замещающих мам с показателем удовлетворенности отношениями с ребенком нами определяется

как то, что с повышением степени общей удовлетворенности отношениями родителя с ребенком у родителя уменьшается количество волевых характеристик, а вот со снижением показателя по общей удовлетворенности, появлением неудовлетворенности, скорее всего, количество волевых характеристик будет только увеличиваться. Вероятно, неудовлетворенность от взаимоотношений будет возникать тогда, когда родитель будет рассматривать такие отношения через призму нарушений, конфликтов и будет в общем озадачен сложившейся семейной ситуацией.

Также нами была определена отрицательная взаимосвязь между социальным интеллектом и шкалой «Тревожность за ребенка» или «Несогласие – согласие между ребенком и родителем» ($= -0,604$ $p \leq 0,05$). Так как социальный интеллект отвечает за способность распознавать и понимать поведение других людей, когда ребенок по своим возрастным особенностям еще не в полную свою силу может быть способен на это, тогда вполне нормальным является желание оградить ребенка от всяких опасных ситуаций. В этом, конечно, ему помогают взрослые, как правило, родители. Однако, в нашей выборке определяется обратная связь, которая нами рассматривается как противоречие, которое связано с пониженным уровнем тревожности за ребенка и слабо выраженным стремлением оградить его от опасностей. Так, по-видимому, у приемных мам будет снижен или наоборот чрезмерно увеличен уровень тревожности за ребенка. Поэтому в первом случае, мама не будет проявлять свое стремление уберечь ребенка от бед, а во втором случае, из-за постоянного состояния тревоги, у мамы будет снижен порог чувствительности и поэтому она не сможет в необходимой мере проявить стремление защитить своего ребенка от несчастья.

Помимо этого, еще одна отрицательная корреляционная связь определяется между телесными характеристиками Я-образа и шкалой «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» ($= -0,494$ $p \leq 0,05$). По мнению И.М. Марковской, наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Отсутствие такового может быть результатом нарушенных отношений, авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания [3, с. 29–34]. По нашему мнению, отрицательная корреляция показывает как раз то, что наличие телесных характеристик проявляется в большей степени в Я-образах тех мам, где отсутствует сотрудничество или его недостаточно для ребенка. Как результат нарушенных отношений может рассматриваться и дисфункциональность всей семейной системы с ее типичными особенностями.

Вместе с тем нас интересовал вопрос о связи Ты-образа приемного ребенка с особенностями детско-родительского взаимодействия. Полученные

результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Корреляции по показателям Ты-образов приемных детей и особенностям взаимодействия с приемными детьми (n=17)

СОЧ(И) (В.Л. Ситников)	ВРР (И.М. Марковская)	Связь
Деятельностные характеристики	Мягкость — строгость родителя	=-0,593 p≤0,05
Деятельностные характеристики	Авторитетность родителя	=0,509 p≤0,05
Социальные характеристики	Непоследовательность — последовательность родителя	=0,483 p≤0,05
Эмоциональные характеристики	Непоследовательность — последовательность родителя	=0,520 p≤0,05
Отрицательные характеристики	Удовлетворенность отношениями родителя с ребенком	=-0,537 p≤0,05

Как видно из таблицы 3, нами были определены 5 корреляционных связей между Ты-образом приемного ребенка и выявленными особенностями детско-родительского взаимодействия.

Так, отрицательная корреляция отмечается по деятельностным характеристикам Ты-образа приемного ребенка и показателями шкалы «Мягкость – строгость родителя» (= -0,593 p≤0,05). Важно отметить, что чем ниже показатель по этой шкале, тем вероятнее низкая степень принуждения ребенка к чему-либо. С одной стороны, мягкость в отношении детей со стороны матери важный и необходимый элемент во взаимодействии, с другой стороны, по-видимому, наличие мягкости в отношениях с детьми, по мнению матери, будет способствовать ослаблению их самостоятельности и активности, в том числе в деятельности.

Еще одна отрицательная корреляция определилась по отрицательным характеристикам Ты-образа приемного ребенка и показателями шкалы «Удовлетворенность отношениями родителя с ребенком» (= -0,537 p≤0,05). Как отмечает И.М. Марковская, низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре детско-родительских отношений, о возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией [3, с. 29–34]. Наверняка, можно говорить о том, что с уменьшением количества отрицательных характеристик в Ты-образах приемных детей, будет повышаться уровень удовлетворенности отношениями между родителями и детьми. Важно отметить, что в нашей выборке мамы отмечают значительно большее количество отрицательных характеристик в Ты-образах по сравнению с аналогичными модальными характеристиками в Я-образах. Поэтому можно предположить, что не все приемные мамы нашей выборки удовлетворены

отношениями со своими приемными детьми, скорее обратное, они больше неудовлетворены. Здесь важно отметить, что методика СОЧ(И) более наглядно и точно показывает такие особенности.

Помимо отрицательных корреляций, нами были определены 3 положительные корреляции между такими показателями как: деятельностные характеристики и шкала «Авторитетность родителя» ($= 0,509$ $p \leq 0,05$), социальные характеристики и шкала «Непоследовательность – последовательность родителя» ($= 0,483$ $p \leq 0,05$), эмоциональных характеристики и шкала «Непоследовательность – последовательность родителя» ($= 0,520$ $p \leq 0,05$).

Так, взаимосвязь характеристик особенностей поведения личности ребенка, как субъекта деятельности, с авторитетом родителей отражается в самооценке родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетом для ребенка. Если родитель является авторитетом, значимым лицом в семейной системе, то в последствии, на основании механизмов социализации, происходит закрепление у ребенка нужных умений и навыков.

Взаимосвязь по таким показателям как социальные характеристики Ты-образов приемных детей с непоследовательностью – последовательностью родителя ($= 0,483$ $p \leq 0,05$). По мнению И. М. Марковской, последовательность родителя является важным параметром взаимодействия. В этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и т.д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т.п. Увеличение числа социальных характеристик наверняка будет свидетельствовать о повышении уровня последовательности и постоянства родителя в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении к нему наказаний и поощрений. Наличие большого количества социальных характеристик в Ты-образах приемных детей показывает повышение уровня последовательности и постоянства в родительских требованиях к ребенку.

Вместе с тем нами была определена еще одна положительная связь между эмоциональными характеристиками Ты-образов приемных детей и показателями по шкале «Непоследовательность – последовательность родителя» ($= 0,520$ $p \leq 0,05$). Возможно, что с увеличением последовательности и постоянства родителя в своих требованиях может вырасти число эмоциональных реакций, а скорее их частота проявлений и глубина. Эмоциональные конструкции нужны, чтобы принимать решения. Для подростков своеобразным зеркалом для освоения такой необходимой ценности, как эмоции, являются всевозможные подростковые «разговоры» – в виде книг,

музыки, социально значимых действий, так и в виде обыкновенного обсуждения себя и других, которое постоянно присутствует в их межличностном общении.

Таким образом, на основании проведенного исследования по определению особенностей Я-, Ты- образов замещающих матерей и их родительских позиций по отношению к приемным детям, можно сделать следующие выводы:

Во-первых, Я-образы замещающих мам и Ты-образы их приемных детей по своим структурным компонентам имеют как сходства, так и отличия.

Во-вторых, Я-образы замещающих мам имеют взаимосвязи с показателями взаимодействия родителей с детьми по таким параметрам как: несогласие – согласие между ребенком и родителем, удовлетворенность отношениями с ребенком, нетребовательность – требовательность родителя, отсутствие сотрудничества – сотрудничество.

В-третьих, Ты-образы приемных детей в сознании их приемных родителей имеют взаимосвязи с показателями взаимодействия родителей с детьми по таким параметрам как: мягкость – строгость родителя, авторитетность родителя, непоследовательность – последовательность родителя, удовлетворенность отношениями родителя с ребенком.

В-четвертых, в выявленных взаимосвязях повторяющимся является показатель по шкале удовлетворенность отношениями с ребенком. По-видимому, именно такая особенность будет являться ключевой для респондентов нашей выборки.

Список источников:

1. Бодалев А. А. *Восприятие и понимание человека человеком* / А. А. Бодалев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 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. Марковская И. М. *Тренинг взаимодействия родителей с детьми* / И. М. Марковская. — СПб.: «Речь», 2005. — 150 с.
4. *Родители и дети: Психология взаимоотношений* / Под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. — М.: «Когито-Центр», 2003. — 230 с.
5. Ситников В. Л. *Социально-психологическая перцепция в системе образования. Монография.* / Ситников В. Л., Регуш Л. А., Казначеева Н. Б., Карагачева М. В., Кедич С. И., Комарова А. В., Парнюк Н. В. / Под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В. Л. Ситникова, научный редактор – доктор психологических наук, профессор Л. А. Регуш. – СПб.: «ЭЛВИ-Принт», 2016. –150 с. – Санкт-Петербург, 2016. – 150 с.
6. Стиваковская А. С. *Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений* / А. С. Стиваковская // *Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия.* – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. С. 127–132.

СТИЛЬ ОТНОШЕНИЙ С ОТЦОМ В СВЯЗИ С САМООТНОШЕНИЕМ И КАРЬЕРНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Роль отца в психическом развитии ребенка остается важной на протяжении всей его жизни. Особую роль отец выполняет в жизни юноши, стоящего на пороге выбора собственного жизненного пути. Вместе с тем, в современном обществе наблюдается кризис отцовства, мужчины не торопятся обременять себя семейными узами, и зачастую предпочитают взаимодействовать со своими детьми в удобное для себя время, становясь «отцами выходного дня». В научной психологии проблема отцовства на сегодняшний день также находится «на обочине» исследовательского внимания. Ответить на имеющийся социальный запрос и восполнить некоторый «пробел» в исследованиях отцовства, и призвана данная работа. Определенную новизну исследованию придает попытка изучения стилей отцовского отношения в связи с карьерными ориентациями и особенностями самоотношения студентов. Полученные результаты свидетельствуют о значимой роли отца в жизни юноши.

Ключевые слова: юноши, стили отцовского отношения, самоотношение, карьерные ориентации.

Abstract: The father's role in the child's mental development remains important throughout his life. The father performs a special role in the life of a young man on the threshold of choosing his own life path. At the same time, in modern society there is a crisis of paternity, men do not hurry to burden themselves with family ties, and often prefer to interact with their children at a convenient time, becoming «fathers of the weekend». In scientific psychology, the problem of paternity to date is also «on the sidelines» of research attention. To respond to the existing social request and fill some «gap» in paternity research, and this work is intended. A certain novelty of the study is given by the attempt to study styles of paternal attitude in connection with career orientations and peculiarities of self-treatment of students. The results show the significant role of the father in the life of the young man.

Key words: young men, styles of paternal attitude, self-denial, career orientations.

Изучение особенностей развития личности юношей и девушек в условиях особенностей отношений с родителями на сегодняшний день является актуальной и значимой проблемой в связи с обозначившимся кризисом современной семьи, а также ростом психологического неблагополучия и разного рода аддикций у современной молодежи. Семья создает базовые условия формирования физического и психического здоровья, создавая адекватную социальную ситуацию развития для эффективного личностного развития юношей и девушек. Именно родители вырабатывают совокупность ценностей, нравственных установок, интересов и привычек, с которыми юноши и девушки выходят в жизнь. Отцовская роль в процессе воспитания значима в плане достижения юношами и девушками эффективной социализации, сформированности мотивации достижения, характеристик волевой сферы.

Теоретическая разработанность проблемы изучения роли семейного воспитания и, в частности, стиля отцовского отношения в личностном становлении юношей и девушек находит свое отражение в работах О. М. Здравомысловой [2], А. В. Исакова [3], Р. В. Овчаровой [7], Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса [12] и многих других. Авторы подчеркивают, что в выполнении отцовской роли важна субъектность, собственная личностная позиция отца, его включенность, заинтересованность, соблюдение баланса внимательности и строгости.

В данной работе стиль отцовского отношения изучается во взаимосвязи с самоотношением и карьерными ориентациями студентов. Юношеский возраст является периодом самопознания, открытия своего «Я», своей индивидуальности, формирования психосоциальной идентичности, определения ценностей, личного мировоззрения, нравственных идеалов, жизненных целей, карьерных ориентаций. Осуществление юношами своих жизненных целей, построение карьеры базируется на самоотношении как важной составляющей самосознания. В том, как юноши будут реализовывать свои планы, строить карьеру, реализовывать свой потенциал, важнейшую роль играет их отношение к самим себе, уважение и принятие себя, своих достоинств и недостатков.

Проблема самоотношения личности находит отражение в работах А. М. Колышко [4], И. С. Кона [5], С. Р. Панталева [8], В. В. Столина [9]. Вопросы карьерных ориентаций личности изучали А. А. Деркач, Э. В. Сайко [1], Е. А. Могилевкин [6], О. П. Терновская [10], О. П. Цариценцева [11] и др.

В русле исследуемой проблемы особенности внутрисемейных взаимоотношений и, в частности отношений с отцом, могут способствовать как положительному, так и негативному самоотношению юношей, что также оказывает влияние на выбор и осуществление ими карьерных ориентаций.

Анализ литературных источников позволяет выдвинуть в качестве предпосылок эмпирического исследования следующие теоретические положения:

1. Отцовская роль в воспитании ребенка является не менее важной, чем материнская. Стиль отцовского воспитания подразумевает осознанное восприятие отцом своей родительской роли, заинтересованность и ответственность, эмоциональную включенность. Полученный в детстве эмоциональный опыт общения с отцом, глубокая привязанность к нему, возможность свободного выражения чувств к отцу составляет необходимую базу для полноценного развития ребенка. Отцовский стиль воспитания оказывает значительное влияние на процесс социализации юношей и девушек, особенности их самоотношения, а также выбор определенных карьерных ориентаций, что определяет характер дальнейшей самореализации.

2. Самоотношение по своей сути связано с открытием человеку значимых аспектов его «Я», с самоуважением, самопринятием. Отношение человека к

себе как свойство личности теснейшим образом связано с оценкой себя (рациональной и эмоциональной), с целями, ценностными ориентациями личности. Отношение человека к себе влияет на формирование содержания и форм проявления психологических особенностей личности. В юношеском возрасте, как активном периоде формирования идентичности, отношение к себе влияет на формирование содержания и форм проявления не только психологических особенностей личности, но и ориентиров в будущей карьере.

3. Карьерные ориентации возникают в процессе социализации и представляют собой смысл, который студенты желают реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры; это индивидуальное сочетание и последовательность установок, связанных с опытом и активностью в учебно-профессиональной сфере. Карьерные ориентации являются внутренним источником карьерных целей студентов, выражая соответственно те ценности, которые являются для них наиболее важными и обладают личностным смыслом.

Проблема исследования заключается в имеющемся противоречии между необходимостью изучения взаимосвязи стиля отцовского отношения с самоотношением и карьерными ориентациями студентов, и малой степенью разработанности данной области научного знания. Проблема может быть сформулирована в качестве исследовательского вопроса: каким образом связаны между собой стиль отцовского отношения, особенности самоотношения и карьерные ориентации студентов?

Исследование проводилось в апреле 2019 г., в нем приняли участие 60 юношей в возрасте 18-25 лет, из полных семей, обучающихся в технических ВУЗах.

В работе были использованы следующие методики:

- 1) Тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин).
- 2) Методика исследования самоотношения (С. Р. Пантеев).
- 3) Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова).

Для выявления особенностей взаимосвязи стилей отцовского отношения с самоотношением и карьерными ориентациями студентов был проведен корреляционный анализ К. Пирсона.

Анализ взаимосвязей показал, что в данной выборке студентов принимающий стиль отношения отца обратно коррелирует с такими показателями карьерных ориентаций юношей как «менеджмент» и «интеграция стилей жизни». Вероятно, чем более в стиле отцовского отношения присутствует принятие индивидуальности сына, уважение к нему, тем в меньшей мере у юношей выражены такие карьерные ориентации как стремление управлять другими людьми, проявляя лидерские качества, принимать ключевые решения; а также стремление к гармонии между личной

жизнью и карьерой.

Стиль отцовского отношения «кооперация» обратно коррелирует с показателями карьерных ориентаций «автономия» и «интеграция стилей жизни», а также уровнем «самообвинения» студентов. Вероятно, чем более отцы, воспитывая своих сыновей, стремятся к сотрудничеству, кооперации усилий в достижении результата, тем в меньшей мере юноши склонны стремиться к свободе и независимости в карьере, а также к балансу между личной жизнью и карьерой. При этом, данный стиль отцовского отношения снижает вероятность формирования у юношей негативного самоотношения, способствуя принятию себя и в целом позитивному самоотношению.

Симбиотические отношения отца и сына отрицательно сказываются на уровне уверенности юношей в себе, и выраженности показателей самообвинения. Полагаем, что чем более в стиле отцовского отношения преобладает стремление к тесной эмоциональной связи с сыном, стремление проводить много времени вместе, оберегать от трудностей, делая за сына то, что он может сделать самостоятельно, тем в меньшей мере у юношей выражены такие особенности самоотношения как уверенность в собственных силах, но при этом и менее выражена склонность к самообвинению, недовольству собой.

Контролирующий стиль отцовского отношения положительно коррелирует с карьерными ориентациями «предпринимательство» и отрицательно – с «профессиональной компетентностью». Вероятно, чем более отцы стремятся проявлять авторитарную позицию, навязывать свою волю, требовать соблюдения дисциплины, применять санкции в отношении своего сына, тем в большей степени у юношей выражено стремление создавать новые организации, товары или услуги, стремление заниматься предпринимательской деятельностью. При этом, данный стиль отцовского отношения снижает вероятность формирования у юношей стремления к достижению профессиональной компетентности, стремления быть профессионалом, мастером в своем деле.

Терпимое отношение к неудачам ребенка со стороны отца положительно коррелирует с уровнем уверенности юноши в себе и отрицательно – с показателем «замкнутость». Вероятно, чем более в стиле отцовского отношения преобладает стремление считать неудачи сына случайными, верить в сына, быть ему другом и учителем, помогать и поддерживать, тем в большей мере у юношей формируется уверенность в собственных силах, в своих талантах. И тем менее у них выражена закрытость и замкнутость в межличностном взаимодействии, – напротив, они открыты для общения и сотрудничества.

Далее нами были выделены группы юношей с разным уровнем самоотношения. Критерием для деления выборки на группы послужили результаты кластерного анализа, который был проведен на основе методики

исследования самооотношения С. Р. Панталева.

В итоге кластеризации данных получилось 3 группы студентов: 1-я группа – 19 человек, характеризующиеся средними показателями самооотношения (они знают как свои достоинства, так и недостатки, их отношение к себе в больше мере положительное, но в некоторых ситуациях может принимать негативных характер); 2-я группа – 24 человека, характеризующиеся высокими показателями самооотношения (они принимают себя, свои особенности, используют самоподдержку в трудных ситуациях, обладают самоуважением, интересуются своим внутренним миром, легко выстраивают отношения с другими людьми); 3-я группа – 17 человек с относительно низкими показателями самооотношения (им свойственно негативное отношение к себе, самоупреки, обвинения в свой адрес, сложности в отношениях с другими людьми из-за неспособности принять себя и других).

Нас интересовало сравнение двух групп студентов с наиболее высокими и наиболее низкими показателями самооотношения. Сравнение производилось по показателям стилей отцовского отношения и карьерным ориентациям с помощью Т-критерий Стьюдента.

Анализ различий показал, что у студентов с наиболее низкими значениями показателей самооотношения обнаружены достоверно более высокие значения по показателю «симбиоз» в отношениях с отцом ($p \leq 0,04$). То есть в характеристиках семейных отношений и, в частности, в стиле отцовского отношения в группе студентов с «негативным» самооотношением в большей мере выражено стремление отца выстраивать тесную эмоциональную связь с сыном, проводить вместе много времени, оберегать от внешнего мира, делать за сына то, что он может сделать самостоятельно.

Данный факт, вероятно, может быть обусловлен тем, что отцы не устанавливают психологическую дистанцию между собой и сыном, не дают достаточно пространства для самостоятельного освоения мира, совершения ошибок, формирования своего мнения, что, вероятно, создает почву для негативного самооотношения юношей, поскольку они не учатся опираться на свои взгляды, свою позицию, а формируют ведомую, пассивную жизненную позицию.

У студентов с более высоким уровнем самооотношения стиль отцовского отношения «симбиоз» выражен в меньшей степени. В данном случае можно говорить о том, что отцы предоставляют и поддержку, и возможность получения сыном самостоятельного опыта. В результате чего отношение юношей к себе является более положительным, адекватным (они принимают себя, свои особенности, обладают самоуважением, интересуются своим внутренним миром, легко выстраивают отношения с людьми).

Обобщая полученные в работе результаты, можно заключить, что отцовский стиль отношения к сыну оказывает значительное влияние на

особенности самоотношения юношей, а также выбор ими определенных карьерных ориентаций, определяя тем самым и характер дальнейшей самореализации в жизни.

В частности, выявлены стили отцовского отношения, повышающие вероятность формирования положительного самоотношения и обуславливающие выбор юношами определенных карьерных ориентаций. Так, к примеру, кооперативный стиль отношений между отцом и сыном снижает вероятность самообвинения у студентов; терпимое отношение к неудачам сына формирует у студентов уверенность в собственных силах и открытость общению и сотрудничеству. Выявлены также стили отцовского отношения, снижающие формирование положительного самоотношения и выбор карьерных ориентаций у юношей. Так, принятие ребенка отцом и слияние снижают уверенность в своих силах и ощущение интегрированности между личной жизнью и карьерой; контролирующий стиль снижает стремление студентов к достижению профессиональной компетентности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что отцовская поддержка способствует тому, что юноши чувствуют опору, свою нужность, значимость и направляют силы на освоение мира, человеческих взаимоотношений, построение карьеры. Их нравственная основа в этом случае будет более прочной, чем при равнодушном или попустительском стиле отцовского отношения.

Список источников:

1. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация – основание акмеологического развития : монография / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва: МПСИ ; Воронеж:МОДЭК, 2010. –224 с.
2. Здравомыслова О. М. Семья и общество : гендерное измерение российской трансформации. М. : Едиториал УРСС, 2003. – 152 с.
3. Исаков А. В. Родительство как ценность в современном российском обществе : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. – Чита, 2016. – 24 с.
4. Кольшико А. М. Психология самоотношения. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
5. Кон И. С. В поисках себя: личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 274 с.
6. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
7. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
8. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991. – 108 с.
9. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
10. Терновская О. П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения / Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Оренбург, 2006. – 155 с.
11. Цариценцева О. П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг: монография. – Оренбург: РИО ОУНБ им. Крупской, 2009. – 186 с.
12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2015. – 672 с.

ВЛИЯНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СЕМЬИ НА ДЕТЕЙ

Аннотация: В статье рассматривается насколько важно родителям собственным примером в соблюдении здорового образа жизни формировать у детей адекватное отношение к здоровью как к главной ценности их жизни и быть ответственными субъектами за сохранение здоровья.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, семья, дети, ребенок, родители, личность, субъект.

Abstract: The article considers how important it is for parents to be their own example in respecting a healthy lifestyle to form in children an adequate attitude to health as the main value of their life and to be responsible actors for maintaining health.

Key words: health, healthy lifestyle, family, children, child, parents, personality, subject.

Сегодня проблема культуры здорового образа жизни детей с раннего возраста особо актуальна, своевременна и достаточно сложна. Известно, что в детстве происходит формирование фундамента физического и психического здоровья детей, от чего будет зависеть будущее подрастающего поколения. Ведь именно в этот период времени происходят возрастные преобразования у ребенка: интенсивный рост органов человека и становление функциональных систем организма, развитие личностных качеств ребенка в семье, формируется его мировоззрение и отношение к себе и окружающим.

Благоприятная эмоционально-психологическая обстановка в семье создает условия для развития детей и сохранения их здоровья, адекватного восприятия окружающего мира, осознанного понимания себя в этом мире. Если ребенок по отношению к себе со стороны родителей ощущает заботу, поддержку, то он постепенно осознает ценность семьи. Та семья, в которой здоровый образ жизни первостепенен, там дети признают здоровье основополагающей ценностью в жизни человека, без этого невозможно стать счастливым человеком, соответственно они понимают, что следует заботиться о своем здоровье на протяжении всей жизни.

Первоначально необходимо сформировать у родителей мотивацию здорового образа жизни, ответственность за свое здоровье и здоровье своих детей. Важно, чтобы у детей было представление о здоровье как одной из главных ценностей человеческой жизни. Для этого необходимо воспитывать бережное отношение к своему здоровью. Сохранение и укрепление здоровья детей является одной из основополагающих стратегических направлений развития государства. Это регламентируется и обеспечивается различными

нормативно-правовыми документами. Среди них в первую очередь следует отметить ст.64 ФЗ РФ № 273, здесь подчеркивается, «формирование общей человеческой культуры связано с развитием физических, личностных качеств ребенка» посредством создания благоприятной атмосферы [7]. В п.1.6 приказа Министерства образования и науки РФ №1155 для урегулирования государственной политики в сфере образования необходима «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» [4].

Для того чтобы ребенку достичь эмоционального благополучия и удовлетворения для этого необходимо постигать успех в какой-либо деятельности: игровой, спортивной, трудовой и иных. Позитивный настрой способствует взаимопониманию между взрослыми и детьми и оно достигается легче в процессе их совместного творчества, взаимопомощи друг другу, совместного поиска в решении имеющихся проблем.

Важно формирование предпосылок к самостоятельности, ответственности, активности ребенка как субъекта в выборе своей траектории развития [5], способствующей его физическому и нравственному воспитанию, к примеру, выбор спортивной секции, которую он будет посещать целенаправленно для развития своего здоровья. Осознавать, что за данный выбор он несет ответственность, а реализация задуманных планов следует направлять на сохранение и укрепление собственного здоровья.

Конечно, сохранность детского здоровья зависит первоначально от родителей. Как воспитывают ребенка в семье нравственной, этической культуре поведения формирует поведение его в обществе, уважение к себе и другим, сохранение собственного здоровья и здоровья окружающих [2]. Зачастую ребенок-дошкольник не способен еще выполнять нормы гигиены и санитарии и полностью соблюдать необходимость требований для ведения здорового образа жизни (ЗОЖ). От родителей зависит, смогут ли они создать благоприятные семейные условия для развития ребенка, это связано с их уровнем грамотности санитарии, культурной гигиены, образованности. Успешность воспитания ребенка напрямую зависит от того насколько здоровый ли ведет образ жизни сама семья. В повседневной жизни ребенок, переживая в совместной жизни с родителями определенные моменты, понимает происходящие события и оценивает насколько важно здоровье, насколько значима сохраняющая деятельность, направленная на охрану здоровья, которой руководствуются родители.

Ребенку с помощью семьи следует не только получить знания касающиеся здоровья, но и суметь развить их в умения, навыки, к примеру соблюдение правил личной гигиены на основе знаний; умение рационально планировать режим дня и его придерживаться; умение реагировать на жизненные ситуации и

предпринимать необходимые решения; наличие знаний для предотвращения возможных инфекционных заболеваний [3].

Вместе с тем ЗОЖ подразумевает соответствующее культурное поведение. Внешний опрятный вид одно из требований гигиены является нормой в общении, взаимодействии между людьми. Гигиеническое воспитание родителям следует осуществлять с раннего возраста детей, так как от этого будет зависеть успешность и состоятельность как личности в обществе. Соблюдение порядка воспитывает у детей общую культуру поведения, учит их самостоятельно организовывать свое время, проявлять бережное отношение к вещам и труду взрослых [6].

Ведь, культурно-гигиенические навыки включают в себя совокупность здоровьесберегающих навыков и полезных для семьи устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении с ребенком и различных видах деятельности с ним. Следует воспитывать культурно-гигиенические навыки подрастающей личности.

Порой взрослым не хватает терпения и времени и они не стремятся обучить ребенка выполнять какие-либо действия, а делают за него самого. Заметим, аккуратность качество личности, которое приобретается посредством опыта, родитель может помогать, поддерживать, приободрять ребенка в процессе работы, но не делать за него, так как важно ему научиться самому, выполнять поручения взрослых.

Отрицательные факторы, влияющие на здоровье детей.

1. Наследственные факторы (состояние здоровья родителей, генотип, наличие или отсутствие наследственных и врожденных заболеваний, аномалий организма);

2. Образ жизни (забота о здоровье или безразличие к нему, тип и режим питания, двигательный режим, прогулки, закаливание, полноценный сон);

3. Состояние окружающей среды (экология, благоприятные или неблагоприятные, климатические и природные условия);

4. Медицинские услуги (оказание своевременной и качественной медицинской помощи).

Негативно влияет на здоровье детей – нездоровый образ жизни семьи, наличие вредных привычек. Для того чтобы ребенок не копировал негативный опыт взрослых следует отказаться от вредных привычек всех членов семьи. Готовность родителей ввести здоровый образ жизни во имя здоровья детей является мотивирующим стимулом ребенка к подобному поведению [1]. Желание детей скорее стать взрослым способствует тому, что они привычки взрослых начинают опробовать на себе как полезные, так и вредные, следовательно, родителям нужно всегда об этом помнить. Любая ошибка, совершенная родителем может быть воспринята ребенком как норма поведения.

В поведенческой практике встречаются определенные ситуационно-личностные реакции расстройств поведения и эмоций у детей, например, ребенок может быть агрессивным, это проявляется, когда ребенок во время игры начинает ломать игрушки, либо вспыльчивость, проявляющаяся в грубых ответах. Проявление обидчивости может говорить об эмоциональной неустойчивости, а также нерешительности, тревоги, скованности, страха и др. В основном это возникает при наличии недостатка общения с семьей, возникающих проблем со здоровьем, напряженной обстановки в семье.

Для того чтобы установить с ребенком эмоциональный психолого-педагогический контакт, взрослому следует соблюдать некоторые принципы, которые помогут ему при общении с детьми. Большое значение оказывает искренность, заключающаяся в открытости, честности, отсутствии лицемерия и лживости. Также важно обращаться к ребенку по имени, так как это слово, словно магнит, притягивает собеседника, использовать такие утверждения, как: “Я заметил(а)...” (обратил(а) внимание), следует уважать ребенка за его мнение, и ни в коем случае не следует осуждать за возможную «неправильность» понимания.

В заключение хочется сказать, что семья представляет собой целый мир со своими правилами, принципами, традициями, отношением к жизни, воспитанию и здоровью. Когда родители стремятся поддерживать физическую форму, занимаясь физкультурой, соблюдая распорядок дня, следя за чистотой, то, дети будут стремиться повторять за взрослыми. Чем раньше дети будут совместно с семьей вести здоровый образ жизни, тем быстрее у них это войдет в положительную привычку поведения. Не стоит детей принуждать, лучше наоборот, прививать непринужденно и естественно.

Таким образом, роль семьи имеет огромное значение в воспитании здорового образа жизни детей. Так как дети во всем стараются подражать взрослым, каждый родитель должен в первую очередь обратить внимание на собственное поведение в поддержании своего здоровья, для того чтобы суметь сопровождать детей в их физическом и психологическом развитии, по мере необходимости вносить коррективы в процессе его воспитания направленные на сохранность детского здоровья. Родителям следует воспитывать у подрастающего поколения активную позицию по отношению к своему здоровью, развивать умение самостоятельно принимать необходимые решения в соблюдении здорового образа жизни, проявлять субъектную ответственность за исполнение задуманного перед собой и своими близкими.

Список источников:

1. Бугаева И.О., Клоктунова Н.А., Кулигин А.В., Соловьева В.А. Формирование у обучающихся ценностных ориентаций на здоровый образ жизни // Саратовский научно-медицинский журнал. 2017. Т. 13. № 2. С. 284-288.

2. Евдокимова А.И., Евдокимов Н.А., Таньчева И.В. К проблеме семейного воспитания в России // *Правильное воспитание сегодня - залог благополучного завтра: материалы I межрегионального форума педагогических инициатив*. 2019. С. 24-28.
3. Плещев А.М. Главные составляющие здорового образа жизни // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. №3(39). 2018. С. 39-43.
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
5. Солодовникова И.В. Субъектность подростка, его отношение к себе и окружающим // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015. Т. 7. № 5-2. С. 262-265.
6. Таньчева И.В. Этнокультурная идентичность субъекта // *Этнокультурное образование в современном мире: сборник научных статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции*. 2017. С. 733-737.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

МОЛОДЕЖЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье описывается актуальность проектной деятельности и вовлечение в нее молодого человека. Как роль наставника влияет на процесс и формирование жизненного цикла проекта. Проектная деятельность в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, молодежь, наставник, дополнительное образование.

Abstract: The article describes the significance of project-based activities and students' engagement in the sphere. We consider the role of the mentors in the activities and project lifetime management. Project-based activities in additional education.

Keywords: project-based activities, the young generation, mentor, additional education

Своеобразным, самобытным фактором развития личности обучающегося, создающим условия для его самореализации, является система дополнительного образования. Система дополнительного образования создает условия для реализации потребностей и возможностей молодежи, для свободного выбора каждой личностью образовательной области, создания «ситуации успеха» для каждого. Образовательный процесс в системе дополнительного образования детей строится в парадигме развивающего образования, обеспечивая информационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, социализирующую, релаксационную функции [1]. В последнее время к группе учреждений дополнительного образования стали относить и летние и каникулярные лагеря разного типа. Особое внимание уделяется тематическим сменам во Всероссийских детских центрах, образовательных центрах, актуализации кружкового движения.

Наиболее эффективным средством формирования социальной инициативности подростков в технологическом образовании является проектная деятельность.

Газман О.С выделяет два вектора проектной деятельности: первый- участники группы осваивают новые понятия, новые представления о сферах жизни и новые понимания смысла, которые требуют внесения коррективов в социальную жизнь. Второй- участие в проектировании ставит участников в позицию «хозяина жизни», когда он понимает что творит и создает что-то новое.

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой –

необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе и прочее) [3].

На современном этапе на передний план выходит, более обширная по объему и более привлекательная для творческих людей задача, утверждение нового типа мышления – «проектного мышления», которое требует владения умениями мыслить «проектами».

Система дополнительного образования обладает потенциалом для развития такого мышления, ориентированного на тренды, связанные со спросом на рынке труда.

Исходя из этого, появляется запрос на социально-педагогическую включенность, где на протяжении жизненного цикла проекта рядом с подростком находится наставник, главной задачей которого, является мотивация, контроль за освоением знаний, создание атмосферы, поиск ресурсов, наблюдение и задача вектора развития, обеспечение системности и целостности обучения.

Одной из основных задач социально-педагогического проектирования является наполнение интересов подростков и молодежи социально значимым содержанием, основанным на опыте поколений, помощь им в освоении и использовании этого опыта, преобразуя жизнь к лучшему. В процессе проектирования молодежь включается в многообразные виды и формы деятельности, что позволяет увидеть новые социальные отношения, себя как личность, развить интересы и способности, самоутвердиться, почувствовать свою значимость для окружающих [2].

Проектная деятельность с каждым днем становится все более актуальной, современные подростки профорентируются и реализуют свои проекты в сферах деятельности, которую считают для себя приоритетной, и таким образом создают себе профессиональный задел. Именно поэтому проектная деятельность тесно связана с профильным обучением. Процесс создания условий, в интересах молодежи, которая является за мотивированный на данный вид деятельности, позволяет применять более широкий и глубокий подход.

Кроме создания образовательного пространства, которое помогает личности получать проектный опыт, многие учреждения дополнительного образования реализуют не только профильные смены, но и сотрудничают с потенциальными работодателями, так как у подростков существует запрос на реализацию конкретных профессиональных потребностей. Этот опыт помогает

и способствует развитию профессиональных компетенций молодежи и их включенности в социальную жизнь.

Путем включения подростков и молодежи в интересную для них деятельность, наставник, средствами проектной деятельности, формирует межрегиональные и международные команды, обеспечивает освоение проектной культуры, способствует созданию платформы сетевого взаимодействия работы над проектом, что увеличивает мотивационный потенциал для реализации своего проекта, повышает его мобильность. Созданные наставником условия позволяют развиваться личности на всех этапах и циклах проекта.

Наблюдая за участником проектной деятельности можно заметить его личностные изменения, повышение компетентности и развитие навыков работы в команде. Для того, чтобы раскрыть потенциал участника проектной деятельности и создать более эффективную работу, педагогу необходимо включать разные форматы работы над проектом: организацию круглых столов, встречу с экспертами и заинтересованными в проектной деятельности, педагогами. Благодаря организации этих мероприятий у молодежи формируется стратегия собственно проектировочной деятельности, перестройка пространственно-временной структуры деятельности человека (проектировщика) и его ближайшего окружения.

Сегодня проектная деятельность одна из ключевых, а где-то даже обязательная часть образовательного процесса. Во время работы над проектом у участников процесса развиваются навыки, которые в дальнейшем помогают сформировать их жизненные и профессиональные ориентиры. В рамках профильных смен и олимпиад, которые все больше направлены на решение практических задач, стимулируется интерес учащихся к определенным проблемам, решение которых предполагает владение (и приобретение в ходе работы) определенной суммой знаний и через проектную деятельность предполагает практическое применение имеющихся и приобретенных знаний.

Список источников:

- 1. Моделирование процесса непрерывного профессионального образования работников социальной сферы / О. А. Бахчиева [и др.]; под общ. ред. И. Б. Шилиной. – М. : ЭкспоМедиа-Пресс, 2018. – 223 с.*
- 2. Свиридов, А.Н., Шаталова, Е.А. Шептенко, П.А. Социально-педагогическое проектирование: учебное пособие для студентов (уровень бакалавриата). – Москва : Изд-во Флинта. – 2017. – 171 с.*
- 3. Ладухин П.В. Методология и методика социально-педагогического проектирования в нашей стране и за рубежом. Режим доступа-<http://docplayer.ru/41524282-Metodologiya-i-metodika-socialno-pedagogicheskogo-proektirovaniya-v-nashey-strane-i-za-rubezhom.html>*

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К БРАКУ

Аннотация: Исследование особенностей отношения молодёжи к браку является достаточно актуальной проблемой в современном обществе, когда институт семьи и брака теряет свой первостепенный престиж. В настоящей работе описаны результаты эмпирического исследования особенностей отношения молодёжи к браку. Полученные результаты могут быть использованы в практико-ориентированных задачах в социально-общественных отношениях, а также в семейном консультировании и программах просвещения для формирования ценностей семейной жизни.

Ключевые слова: Брак, семья, молодёжь, ценности, представления о браке, мотивы.

Abstract: The study of the peculiarities of youth's attitude toward marriage is a rather urgent problem in modern society, when the institution of family and marriage loses its paramount prestige. This paper describes the results of an empirical study of the characteristics of youth's relationship to marriage. The results can be used in practice-oriented tasks in social and public relations, as well as in family counseling and education programs to form values of family life.

Key words: Marriage, family, youth, values, ideas about marriage, motives.

Ситуация политических, экономических, социальных преобразований повлекла за собой изменение взглядов современной молодёжи на такую важную сферу нашей жизни, как семья.[3] Со временем развивается общество и, наравне с этим, меняются и требования, которые предъявляются к семье, как социальному институту. Исследования потенциала развития института семьи и брака дают ключ к более подробному пониманию многих важных и актуальных проблем современности, и служат основой для предвидения развития демографического процесса. Брачно-семейные отношения отражают как положительные, так и отрицательные стороны состояния общества.[4] В настоящее время всё глобальнее меняются жизненные ценности современной молодёжи.

Стабильность брака, а также основанной на нём семьи зависит в большей степени от характера и содержания мотивов заключения брака, а также установок обоих супругов до брака. Нельзя сомневаться и в том, что многое в добрачных представлениях молодёжи подвергается значительным изменениям на последующих этапах функционирования брака. Тем не менее, такие ценностные ориентиры, как личное и семейное счастье в браке, распределение семейных ролей, наличие определенного числа детей и многие другие обретают такую устойчивость, которая имеет возможность влиять на жизнь в дальнейшем. Эта особенность добрачных установок, ориентаций и мотивов вступления в

брак наводит на мысль о том, что само их формирование – сложный процесс, в течение которого в сознании индивида складывается определенное мнение и взгляды по вопросам семьи и брака.[2]

В связи с этим, актуальность нашего исследования заключается в том, что молодёжь, как объект будущего развития института семьи и брака, является той областью исследования, которая в дальнейшем поможет расширить границы понимания актуальных потребностей и ценностей современной молодёжи.

Цель исследования: выявить особенности отношения молодежи к браку.

Эмпирической базой исследования выступают 54 молодых человека в возрасте от 18 до 27 лет, не состоящие в браке. Методом сбора и обработки данных является: Анкета И.С. Голод «Мотивы вступления в брак», «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И.Ф. Юнда, методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Также нами была составлена анкета.

На основе проведённого исследования мы можем сделать выводы: по анкете И.С. Голод «Мотивы вступления в брак» были выявлены следующие результаты (Таблица 1).

Таблица 1. Мотивы вступления в брак

Мотивы	Количество ответов
•Любовь	88,3%
•Общность взглядов и интересов	81,7%
•Случайность	0%
•Ожидание ребёнка	8,3%
•Чувства одиночества	5%
•Наличие у будущего супруга жилплощади	0%
•Материальная обеспеченность будущего супруга	13,3%
•Чувство сострадания	1,7%
•Другое	15,3%

Наиболее важными мотивами вступления в брак, по мнению респондентов, стали любовь (83,3%), общность взглядов и интересов (81,7%), материальная обеспеченность будущего супруга (13,3%). Это может говорить о двух вещах, во-первых современная молодёжь ставит во главенствующую роль духовные мотивы, обращая внимание больше на чувства и моральные ценности. Однако, учитывая третье по количеству ответов место, материальную обеспеченность будущего супруга (13,3%), люди в возрасте от 18 до 27 лет не забывают о том, что устройство собственной семьи требует материальных ресурсов, не опираясь только лишь на своё отношение к будущему супругу, а ещё и на окружающую действительность.

Стоит отметить, что такие ценности как «Случайность» и «Наличие у будущего супруга жилплощади» не отметил ни один респондент, что может свидетельствовать о стремлении людей быть максимально уверенными в своих действиях и своём будущем. А также не наедятся на уже готовое место жительство, что, возможно, говорит опять же о том, что люди полагаются больше на себя.

Также, по методике «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И.Ф. Юнда было выявлено, что 76% респондентов достаточно подготовлены к семейной жизни, что является высоким уровнем по представленной методике. Это может говорить о том, что, несмотря на стереотипы о том, что современная молодежь не думает о семейной жизни и не планирует её в качестве своего будущего, хорошо понимают то, что их ждёт и как им необходимо действовать в тех или иных ситуациях, связанными с будущим браком. Ко всему этому, стоит сказать ещё о том, что остальные 24% респондентов находятся на среднем уровне, что говорит об удовлетворённой подготовленности. Так или иначе, все респонденты из нашей выборки готовы к будущей семейной жизни и нет тех людей, которые недостаточно подготовлены.

По результатам методики М. Рокича «Ценностные ориентации» было выявлено, что из списка терминальных ценностей, то есть те ценности, которые ценные сами по себе, респонденты чаще всего ставили на первую позицию здоровье (39%), что может говорить о том, что люди всё-таки больше думаю о своём состоянии. На вторую позицию выходит физическая близость, а на третью и четвёртую гармония и счастливая семейная жизнь. Всё это наводит на мысли о том, что главными терминальными ценностями современной молодёжи являются больше не материальные, а духовные и эмоциональные ресурсы, что ещё больше подтверждает результат анкеты И.С. Голод «Мотивы вступления в брак».

В свою очередь, самыми не популярными терминальными ценностями являются продуктивная жизнь и счастье других. Вероятнее всего эти результаты показывают то, что современная молодежь живёт больше идеями и желаниями, не задумываясь о качестве результатов и о том, насколько им это принесёт много пользы. И наряду с этим они чаще всегоне задумываются на счёт других людей, которые не входят в число «близких».

Результаты по списку инструментальных ценностей, которые означают ценности, ценные в качестве средств/инструментов для достижения целей, говорят нам о том, что такие черты личности как исполнительность, непримиримость, смелость и высокие запросы являются наиболее важными в жизни современной молодёжи. Это может говорить об амбициозности и желании действовать, и делать дела до конца, дабы достичь каких-то актуальных и волнующих целей.

Также стоит упомянуть и самые нераспространённые инструментальные

ценности. Ими стали независимость, рационализм и честность. Эти результаты говорят о том, что современная молодежь меньше больше полагается на чувственный опыт, а также нуждаются в каком-либо руководстве над собой, проще говоря, в людях, которые смогут направлять и советовать.

Подводя итоги, мы можем сказать, что современная молодежь в целом готова к будущей семейной жизни. Самыми главными мотивами вступления в брак являются духовные ресурсы, такие как любовь и общность взглядов, не забывая также о том, что для будущей семейной жизни необходимы и материальные возможности. Также, было выявлено, что самыми важными терминальными ценностями для наших респондентов являются здоровье, физическая близость, гармония и счастливая семейная жизнь, что, вероятнее всего, говорит о сочетании важности эмоций и чувств с уверенностью в личном состоянии. Наряду с этим, самыми главными инструментальными ценностями являются исполнительность, непримиримость, смелость и высокие запросы, что говорит нам об амбициях и целеустремленности молодёжи.

Полученные результаты могут быть использованы в практико-ориентированных задачах в социально-общественных отношениях, а также в семейном консультировании и программах просвещения для формирования ценностей семейной жизни.

Список источников:

1. Гасиев, В. И., Лисутина А. С. Мотивы вступления в брак молодёжи / Лучшая студенческая статья 2018: сборник статей XIV Международного научно-исследовательского конкурса. В 4 ч. Ч. 4. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – 278 с.
2. Голод С. И. Стабильность семьи: социологические и демографические аспекты: Автореф. дис. ... канд. социолог. наук. - Москва, 1986.
3. Камнева, Н. А. Мотивация вступления в брак и её влияние на конфликтные ситуации будущей молодой семьи / Вестник ТГУ, 2009. выпуск 2 (70). С. 271-276.
4. Пучкова, Л. Л. Мотивация вступления в брак молодёжи на примере студентов-психологов: гендерный аспект / Социология. Педагогика. Психология. Том 1 (67). 2015. № 4. С. 194–202.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА

Аннотация: В данной статье рассматривается роль семьи в развитии эмоционального интеллекта ребенка. Описывается важность влияния эмоции на развитие и социализацию ребенка. Рассматриваются факторы и механизмы способствующие или затрудняющие развитие эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: семья, ребенок, развитие, эмоции, эмоциональный интеллект.

Abstract: This article examines the role of the family in the development of the child's emotional intelligence. The importance of the influence of emotion on the development and socialization of a child is described. Factors and mechanisms that contribute to or hinder the development of emotional intelligence are considered.

Key words: family, child, development, emotions, emotional intelligence.

Семья, как социальный институт считается первой малой группой, в которую попадает человек с момента рождения. Воспитание ребенка в семье, сложный и многогранный психологический процесс для всех участников. На сегодняшний день, технический прогресс не оставляет без внимания почти каждую сферу жизнедеятельности человека и отражается в том числе и на семье. Наличие у детей с раннего возраста смартфонов, планшетов и других гаджетов, становится нормой для семейного воспитания, тем самым снижая или вовсе компенсируя потребность в общении между членами семьи. Общение является важным фактором для развития эмоциональной сферы ребенка.

Под эмоциональным интеллектом принято понимать, внутренний эмоциональный ресурс эмоциональной регуляции человека, позволяющий индивиду управлять своим поведением, держать эмоции под контролем в критических ситуациях [4].

В работах Л.С. Выготского особое внимание уделяется эмоциональному развитию детей. Эмоции одна из важных составляющих для познания окружающего мира. Под эмоциями понимается особый класс психических процессов и состояний, тесно связанный с инстинктами, потребностями и мотивами, имеющий отражение в переживании субъективной значимости явлений и ситуаций [5]. Эмоции служат одним из главных механизмов регуляции психической деятельности и поведения человека. Формирование эмоций, а позже и чувств обуславливается под влиянием социальных институтов, где ключевую роль играет семья.

К. Изард в своих исследованиях рассматривает структуру эмоций, состоящую из трех компонентов: первый это осознание собственных эмоций, второй компонент, это процессы, которые происходят в этот момент в системах

организма и третий компонент, это выражение и проявление эмоций и отражение их на лице [3]. Роль эмоций, может быть обусловлена необходимостью как биологического выживания индивида, так и социального, которые зависят от мотивации и возможностей субъекта. Пол Экман американский психолог и антрополог, выделил базовые, врожденные эмоции человека, к ним он отнес злость, страх, удивление, печаль, отвращение, радость [6].

Воспитываясь в семье, ребенок усваивает эмоционально-нравственный опыт присущий конкретной семье, в которой он находится. Именно в семье ребенок учится сопереживанию и сочувствию т.к. система ценностей в семье определяет уровень и содержание эмоционального и морально-нравственного развития ребенка [1].

С момента рождения ребенок начинает получать свой жизненный опыт, который весьма разнообразный. Развитие эмоциональной сферы детей можно рассмотреть на разных этапах. Если с момента рождения эмоции у ребенка импульсивны и поверхностны, то в возрасте 3 лет для ребенка важна оценка взрослого. По мере взросления детьми осваиваются новые формы проявления эмоций – интонация, мимика, пантомимика. Все эти формы ребенок может освоить лишь в том случае, если был объект для подражания [2].

Дети в неполных семьях или дети, не имеющие братьев и сестер, могут быть ограничены в своем эмоциональном опыте. Дефицит реального общения с другими детьми, взрослыми и пожилыми людьми сужает возможности получение эмоционального опыта. Особенности приобретаемого в семье опыта могут иметь не только положительное воздействие, но также могут односторонне складываться, в случаях гиперболизацией родителями развития конкретных субъективно значимых качеств ребенка. Другая проблема, с которой можно столкнуться в семье, это противоречие в воспитательных действиях родителей. Когда один из родителей прививает ребенку, чувства чуткости, внимательности к окружающим, а другой родитель в свою очередь их обесценивает [1].

На данный момент отечественные и зарубежные ученые не имеют единого мнения о том, какими преимуществами обладает человек с более или менее развитым эмоциональным интеллектом. Эмоциональный интеллект — это способность личности, интерпретировать собственные эмоции и эмоции других людей, тем самым обеспечивая эффективное взаимодействие в социуме. Большинство ученых сходятся во мнении, что умение управлять эмоциями является необходимым условием интеграции в обществе. Система ценностей и модели поведения изначально усваиваются детьми именно в семье. Общаясь в семье, дети стараются подражать тому, что видят.

Список источников:

1. *Вербовская В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия // Вестник Нижневарттовского государственного университета №4. 2013. С. 74-78.*
2. *Гиниятуллина Э.Д. Развитие эмоционального интеллекта дошкольника // Психология и образование. № 2 (56). 2019. С. 15-19.*
3. *Изард К. Психология эмоций // Питер. 2008. – С. 464.*
4. *Ларина А.Т. Эмоциональный интеллект // Питер. 2008. – С. 464*
5. *Шмырева О.И. Эмоциональное развитие: процесс и содержание // Вестник Тамбовского университета №4 (4). 2015. С. 5-12.*
6. *Экман Пол Психология эмоций // Питер. 2014. – С. 334.*

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАДЕТОВ

Аннотация: в статье раскрывается роль семейного воспитания в социально-психологической адаптации кадетов. Отмечается, что качество жизни ребенка связано условиями семейного воспитания, системой образования и влиянием окружающей среды. Представлен теоретический обзор исследований, направленных на изучение роли семейного воспитания в формировании социально-психологической адаптации кадетов. В заключении отмечено, что это будет способствовать повышению эффективности системы психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса и созданию условий для гармоничного развития личности воспитанников кадетских корпусов во взаимодействии с семьей.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, семейное воспитание, кадеты, воспитание кадетов.

Abstract: the article reveals the role of family education in the socio-psychological adaptation of the cadets. It is noted that the quality of life of the child is connected with the conditions of family education, the educational system and the influence of the environment. A theoretical review of studies aimed at studying the role of family education in the formation of the socio-psychological adaptation of cadets is presented. In conclusion, it was noted that this will increase the effectiveness of the system of psychological support for the educational process and create conditions for the harmonious development of the personality of pupils of the cadet corps in interaction with the family.

Key words: socio-psychological adaptation, family education, cadets, cadet education.

Key words: social-psychological adaptation, family education, cadets, cadet education.

В настоящее время существует множество специализированных довузовских образовательных учреждений, к которым относятся и кадетские корпуса. Адаптация воспитанников к условиям кадетского корпуса предполагает приспособление к новым условиям проживания и затрагивает процесс вхождения в коллектив кадетского образовательного учреждения. Актуальность данного исследования обусловлена трудностями социальной адаптации, с которыми приходится сталкиваться подросткам, обучающимся в кадетских образовательных учреждениях. Многие исследователи отмечают, что в процессе обучения в учебных заведениях данного типа происходят значительные изменения в социальном статусе учащегося, в его взаимоотношениях с окружением, в эмоциональном фоне субъекта. Большую

роль в формировании данных феноменов в процессе социально-психологической адаптации играет семья. Качество жизни ребенка связано условиями семейного воспитания, системой образования и влиянием окружающей среды. И в этом контексте гармоничная семья – это один из ресурсов воспитания ребенка на основе духовно-нравственных ценностей и традиций. Таким образом, целью нашего исследования является теоретическое изучение роли семейного воспитания в формировании социально-психологической адаптации кадетов.

Феномен адаптации рассматривается в совокупности биологических и социальных и факторов и охватывает все сферы жизнедеятельности личности. Теоретические и эмпирические исследования феномена адаптации, как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке подразумевают взаимодействие и достижение равновесия личности со средой. Однако многообразие взглядов на данную проблематику зависит не только от понимания данного процесса, но и от роли и активности индивида в нем. Социально-психологическую адаптацию А.А. Началджян и С.А. Ларионова рассматривают как взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к гармоничному соотношению их ценностей и целей [4, 6]. Адаптация личности, в том числе в подростковом возрасте, зависит от конкретных постоянно изменяющихся социокультурных условий и факторов, под которые индивид должен подстраиваться с целью успешного функционирования в обществе. Что касается факторов, влияющих на адаптацию личности, то в обобщенных классификациях выделяются следующие: социально-экономическое и политическое устройство общества, природно-климатические условия, особенности социального группового взаимодействия, социально-демографические условия, личностные характеристики (пол, возраст, семейное положение и др.), ценностные ориентации, специфика субъективного благополучия личности специфика семейного воспитания и другие. Воспитание духовно-нравственной личности с высоким уровнем развития культуры и образованности и формирование профессионально-этических норм поведения может быть обособлено от института семьи [9].

Изучая виды деятельности воспитанников в кадетском корпусе, В.А. Монастырский и Н.Ю. Милованова выделяют социально-психологическую адаптацию наряду с социально-бытовой, учебной и профессионально-служебной адаптацией. В данной модели к социально-психологической адаптации относится: осознание духовных ценностей и традиций кадетского корпуса, вхождение в кадетский коллектив, уровень тревожности учащегося, эмоциональную устойчивость. При этом семейное воспитание авторы включают в социально-бытовую адаптацию, которая заключается в приспособлении учащихся к новым бытовым условиям вне семьи, выработке навыков

самообслуживания, соблюдению нового распорядка дня, требований воинской дисциплины, в разносторонней включенности в жизнь кадетского коллектива [5]. Развитие подростков в неблагополучных социально-психологических условиях, как отмечает Ю.М. Перевозкина, может привести к потере чувства комфорта и безопасности, а неуверенность и тревога перед реальной действительностью – к стремлению уйти от реальности [11]. Как отмечает И.С. Петронюк, отклонения в детско-родительских отношениях оказывают значительное влияние на процесс социально-психологической адаптации подростка в образовательном учреждении [8].

Социально-психологическая адаптация воспитанников к жизнедеятельности кадетского корпуса предполагает следующие: принятие норм, ценностей и традиций кадетского корпуса; осознание собственного ролевого поведения и социального статуса кадета, а также удовлетворенность им; успешную учебную деятельность; успешное выполнение воспитанником совместной деятельности с учебной группой; соотношение личных интересов с интересами группы [10]. Исследования В. А. Монастырского и Н. Ю. Миловановой позволяют заключить, что кадеты, проживающие в общежитии (до поступления в кадетский корпус проживали в семье) имеют некоторые трудности в формировании навыков самообслуживания. Авторы отмечают, что смена домашнего комфорта и уюта на казарменный образ жизни, может вызывать у кадетов определенные трудности в процессе адаптации [5].

В исследованиях, проведенных нами ранее, были выявлены некоторые адаптационные особенности кадетов в процессе воспитания в семье. Так, подросткам, испытывающим трудности в процессе семейного взаимодействия, присуще использование манипуляторного общения и агрессивного взаимодействия. Налаженные эмоциональные отношения в семье и безусловное принятие его родителями позволяет подростку воспринимать себя и окружающий мир в позитивных «тонах» [7]. Особое значение в этом контексте имеет роль и авторитет семьи для самого кадета. Изучение ценностных ориентаций кадетов играет большую роль в оказании своевременной психолого-педагогической поддержки исходя из выявленных ее особенностей. Так, исследования ценностных ориентаций кадетов старшего школьного возраста, проведенные А. Ю. Загвоздиной, позволили выстроить следующую иерархию ценностей респондентов: первое место занимает здоровье, так как оно является для кадетов залогом продолжения военной службы. На втором месте у кадетов стоит «счастливая семейная жизнь». Далее ценности у респондентов распределяются следующим образом: любовь, наличие хороших и верных друзей, житейская мудрость, активная жизненная позиция, материальные ценности, развитие и познание, творчество, красота и искусство [3].

В экспериментальном исследовании, проведенном Н. А. Дмитриевой, производилась сравнительная характеристика кадетов профессиональных

военных, и кадетов из семей, чьи родители не связаны с военной профессией. Полученные авторами результаты показывают, что наибольшую ценность для кадетов двух групп имеет «счастливая семейная жизнь». Приоритетными ценностями подростков обеих групп является «наличие хороших и верных друзей». На третьей позиции у ребят из семей военных стоит «любовь», а на четвертой – здоровье. У кадетов другой группы, родители которых не являются военными, на третьем месте стоит здоровье, а на четвертом расположена ценность любовь. Пятое место в рейтинге ценностей занимает «материально обеспеченная жизнь», что совпадает в обеих группах. Ценность познания занимает одно из последних мест в обеих исследованных группах. Авторы заключают, что ценностные ориентации кадетов из семей военнослужащих имеют лишь незначительные отличия от ценностных ориентаций кадетов из обычных семей [2].

Модель воспитания кадетов должна предполагать тесное взаимодействие семьи и учебного заведения и заключаться в единстве требований, ценностей, нравственных принципов и подходов к воспитанию. При этом взаимодействие с родителями должно быть направлено на формирование семейных ценностей и реализацию патриотического отношения к Родине. Одним из важнейших направлений работы с родителями является создание условий для развития их социально-педагогической компетентности [1].

Таким образом, в современной социально-образовательной ситуации семья и школа остаются ведущими институтами воспитания и формирования социально-психологической адаптации учащихся. При этом изучение роли семейного воспитания в формировании социально-психологической адаптации кадетов позволит повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса и создать условия для гармоничного развития личности воспитанников кадетских учебных заведений во взаимодействии с семьей.

Список источников:

1. Воронкова Г.В. Создание условий для самореализации обучающихся кадетской школы в процессе воспитания // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017. № 12-1 (66). С. 115-118.
2. Дмитриева Н.А. Ценностные ориентации кадетов // *Омский научный вестник*. 2012. № 5 (112). С. 170-172.
3. Загвоздина А.Ю. Ценностные ориентации кадет (по материалам исследования ценностей обучающихся «Екатеринбургского кадетского корпуса») // *Человек в мире культуры*. 2017. № 2-3. С. 239-241.
4. Ларионова С.А. *Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: монография*. Белгород: БелГУ, 2002. 200 с.
5. Монастырский В.А., Милованова Н.Ю. Адаптация учащихся к жизнедеятельности кадетского корпуса // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2006. Т. 1. № 9. С. 122-127.

6. Началджян А. А. *Социально-психологическая адаптация личности*. Ереван: ЭПО, 1988. 262 с.
7. Перевозкина Ю.М., Тишкова А.С., Стельмах С.А. *Социально-психологическая адаптация подростков в зависимости от ролевого репертуара // Социально-психологические проблемы современной личности: под научной редакцией Ю. М. Перевозкиной; ФГБОУ ВО «НГПУ»*. Новосибирск, 2017. С. 34-56.
8. Петронюк И.С. *Требования к подростку в семье как условие его адаптации в кадетском корпусе // Материалы III Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социальнопсихологического здоровья»/ Под ред. А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. Казань–М., 2006.*
9. Сазонова И.Б. *Воспитание на воинских традициях как одно из ведущих направлений военно-патриотического воспитания в кадетских классах общеобразовательной школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1-2. С. 166-168.*
10. Смольникова Л.В., Коростылева А.Н. *Особенности социальной адаптации подростков, воспитывающихся в военно-учебном заведении закрытого типа // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов: материалы международной научно-методической конференции. 2016. С. 217-219.*
11. *Социально-психологические проблемы современной личности: монография / под научной ред. Ю.М. Перевозкиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. 177 с.*

ВОСПРИЯТИЕ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ИЗ СЕМЕЙ, ПРИЗНАННЫХ НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования образа родителей у младших школьников, признанных находящимися в социально опасном положении, проведенного на базе средних школ г. Гомеля, раскрыты особенности восприятия родительских семей учащимися из семей, признанных находящимися в СОП, а также представлен сравнительный анализ восприятия матери и отца младшими школьниками из семей, признанных находящимися в социально опасном положении

Ключевые слова: социально опасное положение, семья, младший школьный возраст, образ родителей, образ отца, образ матери, привязанность, восприятие

Abstract: the article presents the results of a study of the image of parents by primary school children recognized as being in a socially dangerous situation, conducted on the basis of Gomel secondary schools, reveals the peculiarities of the perception of parental families by students from families recognized as being in SDS, and also provides a comparative analysis of mother's perception and father by primary school children from families recognized as being in socially dangerous situations

Keywords: socially dangerous situation, family, primary school age, image of parents, image of father, image of mother, affection, perception

Несмотря на кажущееся экономическое благосостояние современного человека, относительной доступности к материальным благам, в Республике Беларусь наблюдается тенденция к росту числа семей, находящихся в социально опасном положении [1]. Такая семья оказывает на ребенка десоциализирующее влияние, препятствующее успешной адаптации ребенка в обществе. Асоциальные и деструктивные семьи не обеспечивают ребенку удовлетворение жизненно важных потребностей, в том числе в любви, заботе, в таких семьях не формируются адекватные привязанности, представление о себе, самооценка. Поэтому своевременное выявление детей из неблагополучных семей и оказание им квалифицированной помощи и поддержки является ведущей задачей психолога учреждения образования. Чем раньше будет начата коррекционная работа с учащимся из семьи, находящейся в социально опасном положении, тем незначительнее будет отпечаток семейного неблагополучия на его личностном развитии.

В связи с вышеизложенным было проведено эмпирическое исследование образа родителей у младших школьников, признанных находящимися в социально опасном положении (СОП). В исследовании приняли участие 60 учащихся младшего школьного возраста в возрасте 7–9 лет (30 учеников из семей, признанных находящимися в СОП; 30 учеников из благополучных семей) из государственных учреждений образования: «Средняя школа № 22, 27, 39, 52, 65» г. Гомеля и «Приборский детский сад–средняя школа» Гомельского района. В качестве психодиагностического инструментария были использованы проективная методика «Рисунок семьи» Л. Кормана, методика «Фильм-тест» Р. Жилия, тест «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера и О.В. Черемисина.

В результате исследования по методике «Рисунок семьи» были выделены признаки учащихся из благополучных семей и семей, признанных находящимися в СОП, а также их непосредственное отношение к родителям.

В ходе исследования было выявлено, что учащиеся из семей, признанных находящимися в СОП, в 26,7% случаев рисуют неполный состав семьи. Мать рисуют все учащиеся. У 26,7% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, отсутствует изображение отца, что свидетельствует об их недовольстве семейной ситуацией. Авторы рисунков пропускают тех членов семьи, которые наименее эмоционально привлекательны, или тех, с кем имеются конфликтные отношения.

У учащихся из благополучных семей нет ни одного рисунка с неполным составом семьи. Это может свидетельствовать о том, что авторы рисунков воспринимают свою семью как эмоционально благополучную. Эти учащиеся показывают свое уважительное, теплое отношение ко всем членам семьи, не исключая ни одного члена семьи из рисунков.

Еще один ребенок (брат или сестра) на рисунке может отсутствовать по разным причинам. Пропуская фигуру брата или сестры, отрицая его присутствие, учащийся как бы пытается исключить соперничество.

Такие рисунки присутствуют у 23,3% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП. Автор может испытывать к нему бессознательные негативные чувства, которые он не может или не хочет открыто показывать (например, сильная ревность), может характеризоваться его малой значимостью для учащихся конфликтными, негативными отношениями между ними.

У 10% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, на рисунке изображен только ребенок. В случае, когда ребенок не рисует себя или рисует только себя на рисунке, это обозначает отсутствие чувства общности с семьей. Автор может пропустить себя и в знак протеста, считая, что его забыли: «все уже распределено в этой структуре, меня мало это волнует, мне нет здесь места» или «я не стремлюсь найти здесь свое место или способ выражения». В этом случае можно говорить о соперничестве с составом семьи. Также

отсутствие себя на рисунке характеризуется чувством своей отверженности в семье, что нельзя сказать об учащих из благополучных семей.

В некоторых случаях (16,7%) учащиеся рисовали только себя в фантастических нарядах, с цветами, большого размера. Это может свидетельствовать о наличии эгоцентричности и, возможно, истероидных черт характера. Автор подобного рисунка, подчеркивая свою индивидуальность, забывает об окружающих. Такие рисунки наблюдаются у учащихся, воспитанных по типу «кумир семьи». Также у 50% учащихся из неблагополучных семей присутствуют рисунки, где выделяется один член семьи. Это дает нам понять, что этот человек наиболее значимый для автора рисунка, чаще всего это мать. Если же еще фигура и большая, тщательно прорисованная, с большим количеством мелких деталей и дополнений, то это – самый важный и самый любимый человек для автора, тот, кто понимает его и занимается с ним.

Учащиеся из семей, признанных находящимися в СОП, в 56,7% выбирают темные тона, для своих изображений. Отца они рисовали преимущественно большим, страшным, с большими руками и гневом на лице. Это говорит о страхах ребенка перед отцом, о неприязненном отношении. Мать учащиеся из семей СОП рисовали в основном маленького размера, печальную, иногда отдаленную от ребенка. Это может указывать на неблагоприятное ее эмоциональное состояние, незначимое место в семье, отчужденность от детей.

У учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, по результатам интерпретации рисунков, преобладает высокий уровень тревожности, это проявляется в рисунках с выделением фигуры штриховкой, темными тонами, стирание. На это указывают штриховка, темные тона, а также прерывистая линия, сильный нажим, стирания являются проявлением симптома комплекса тревожности: стрессовое состояние, эмоциональная напряженность, тревожность, неуверенность в себе.

У учащихся из благополучных семей менее выражена тревожность и эмоциональная напряженность. В их рисунках наличие штриховки присутствует, но слабее и менее выражена, чем у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП. Не сильно выраженная тревожность, неуверенность в себе может быть обусловлена возрастными особенностями.

Важную роль играет расположение семьи на рисунке. Пространство листа – своего рода аналог жизненного пространства человека. И так же, как в реальной жизни, на листе бумаги ребенок стремится занять столько пространства, сколько, ему кажется, он занимает в реальности.

У учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, разнообразное расположение, смещение изображений семьи верхнюю часть листа, что говорит об их замкнутой жизни, влево, вправо, в нижний левый угол, что говорит о чувстве незащитности у автора, депрессии, заниженной самооценке. Сдвиг

рисунка влево, возможно, выражает социальную бездеятельность, застенчивость, интроверсию. Удаленность себя от остальных членов семьи на листе, может означать, что у автора рисунка есть ощущение изолированности в семье. В группе учащихся из благополучных семей также присутствуют рисунки со смещением изображений, однако их немного.

В результате анализа рисунков, анализа пояснений детей по существу изображенного, можно сделать вывод, что у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, образ матери отличается от «идеального». Они видят ее неуравновешенной, неуверенной в себе. Однако мать, для детей из неблагополучных семей, зачастую имеет большое значение. Так 43,3% – очень привязаны к матери, однако они не видят в ней опору и защиту. Более того, эти учащиеся считают себя опорой для своих матерей, считают, что именно мать нуждается в их поддержке и заботе. Тесная взаимосвязь и привязанность у 23,3% учащихся отсутствует. Эти учащиеся видят в матерях опасность, зачастую считают, что без матери им было бы лучше. При этом 33,4% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, имеют незначительную привязанность к матерям – для них какой бы мать не была, она все равно остается их матерью.

Большинство учащихся из благополучных семей видят своих матерей умными, красивыми, заботливыми, готовыми прийти на помощь в любой момент, добрыми, успешными. В этих семьях 83,4% учащиеся очень привязаны к матерям. Незначительную привязанность в матери имеют 13,3% учащихся, слабую привязанность – 3,3% учащихся. Отсутствие сильной привязанности к матери в благополучных семьях может быть связано с постоянной занятостью матери

У учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, образ отца значительно отличается от «идеального». Большинство этих учащихся видят его грубым, жестоким, неуравновешенным, страшным. Тесная привязанность к отцу у 56,7% учащихся отсутствует. Слабая привязанность к отцу выявлена у 26,7% учащихся из семей СОП. При этом 16,6% учащихся очень привязаны к отцу, они видят в нем друга, защитника.

Большинство учащихся из благополучных семей видят своих отцов сильными, успешными, волевыми. В этих семьях 46,7%% учащихся очень привязаны к отцам. Слабая привязанность к отцу выявлена у 36,7% учащихся. При этом, у 16,6% учащихся привязанность к отцу отсутствует. Зачастую, отсутствие сильной привязанности к отцу в благополучных семьях связано с их постоянной занятостью.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что привязанность к родителям младших школьников из семей, признанных находящимися в СОП, и из благополучных семей различна. У учащихся из семей, признанных

находящимися в СОП, привязанность к матери слабее, по сравнению с учащимися из благополучных семей.

Существуют достоверные различия между группой учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, и группой учащихся из благополучных семей по степени привязанности к родителям. Так как $U_{эмп} \leq U_{кр}$, потому различия между группами являются достоверными. Так, привязанность к матери сильнее у учащихся из благополучных семей чем у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП ($U_{кр}$ при $p \leq 0.01 = 292$, при $p \leq 0.05 = 338$, $U_{эмп} = 250$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что младшие школьники их благополучных семей более эмоционально привязаны к матери, чем младшие школьники из семей, признанных находящимися в СОП. Привязанность к отцу сильнее у учащихся из благополучных семей чем у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП ($U_{эмп} = 179$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что младшие школьники их благополучных семей более эмоционально привязаны к отцу, чем младшие школьники из семей, признанных находящимися в СОП.

Таким образом, в результате анализа рисунков учащихся из благополучных семей и семей, признанных находящимися в СОП, можно выявить их представления о различных аспектах его семейной ситуации и его отношение к родителям. Так, учащиеся из семей, признанных находящимися в СОП, менее привязаны к матерям, чаще видят их как неуравновешенных и неуверенных в себе, нуждающихся в их заботе. Они менее привязаны к отцам, чаще видят в них жестоких, грубых, способных причинить им вред.

Рассмотрим результаты исследования по методике Р. Жилия «Фильм-тест». Исследуя межличностные отношения учащихся из благополучных и неблагополучных семей, было установлено: конкретно-личностное отношение к окружению (1-7 шкалы), личность учащегося (8-12 шкалы).

Отношение к определенному лицу выражается количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа, направленных на выявление соответствующего отношения.

В отношении учащихся к окружающим доминируют отношения к матери (83,3% – в группе из семей, признанных находящимися в СОП и 63,3% – в группе из благополучных семей), к родительской чете (66,7% – в группе из семей, признанных находящимися в СОП и 53,3% – в группе из благополучных семей), а затем к отцу (20% – в группе из семей, признанных находящимися в СОП и 40% – в группе из благополучных семей). Менее выражено отношение к бабушке и дедушке – 33,3% – в группе из благополучных семей и 26,7% – в группе из семей, признанных находящимися в СОП.

Результаты указывают на то, что учащиеся из семей, признанных находящимися в СОП, и из благополучных семей в основном имеют

положительное отношение к матери, к отцу, а также к родительской чете в целом. В обеих группах отношение к бабушкам и дедушкам, братьям и сестрам, другу и учителю – менее выражено. При этом, к матери у учащихся отношение более положительное, чем к отцу.

В характеристике учащихся преобладает любознательность (70% и 83,3% соответственно). Закрытость, отгороженность особенно выражена в группе учащихся из семей, признанных находящимися в СОП (56,7%). Общительность особенно выражена в группе учащихся их благополучных семей (83,3%). Для обеих групп учащихся характерна социальная адекватность поведения. Это свидетельствует о том, что учащиеся из семей, признанных находящимися в СОП, характеризуются закрытостью и отгороженностью, а учащиеся из благополучных семей – общительностью. При этом, учащиеся из обеих групп обладают любознательностью и социальной адекватностью поведения (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты исследования по методике Р. Жила «Фильм-тест»

№ шкал	Название шкал	Результат исследования, %	
		Группа учащихся из семей СОП	Группа учащихся из благополучных семей
1	Отношение к матери	83,3%	63,3%
2	Отношение к отцу	20%	40%
3	Отношение к матери и отцу как к родительской чете	66,7%	53,3%
4	Отношение к братьям и сестрам	43,3%	40%
5	Отношение к бабушке и дедушке	33,3%	26,7%
6	Отношение к другу	10%	33,3%
7	Отношение к учителю (авторитетному взрослому)	33,3%	30%
8	Любознательность	70%	83,3%
9	Доминантность	50%	56,7%
10	Общительность	43,3%	83,3%
11	Закрытость, отгороженность	56,7%	16,7%
12	Социальная адекватность поведения	70%	73,3%

Полученные результаты свидетельствуют о том, что восприятие семей у младших школьников из семей, признанных находящимися в СОП, и из благополучных семей различно. Так, положительное отношение к матери более выражено у учащихся из благополучных семей чем у учащихся, признанных находящимися в СОП (Укр при $p \leq 0.01 = 292$, при $p \leq 0.05 = 338$, $U_{эмп} = 273,5$ при

$p \leq 0,05$); положительное отношение к отцу более выражено у учащихся из благополучных семей чем у учащихся, признанных находящимися в СОП ($U_{эмп} = 217,5$ при $p \leq 0,05$); положительное отношение к другу более выражено у учащихся из благополучных семей чем у учащихся, признанных находящимися в СОП ($U_{эмп} = 277$ при $p \leq 0,05$). Кроме того, доминантность более выражена у учащихся из благополучных семей чем у учащихся, признанных находящимися в СОП ($U_{эмп} = 262,5$ при $p \leq 0,05$); общительность более выражена у учащихся из благополучных семей чем у учащихся, признанных находящимися в СОП ($U_{эмп} = 175,5$ при $p \leq 0,05$); закрытость, отгороженность более выражена у учащихся признанных находящимися в СОП, чем у учащихся из благополучных семей ($U_{эмп} = 258$ при $p \leq 0,05$);

Таким образом, в результате сравнения было установлено, что младшие школьники, признанные находящимися в СОП, характеризуются большей закрытостью, отгороженностью, по сравнению с учащимися из благополучных семей. В свою очередь, учащиеся из благополучных семей являются более общительными и доминантными, проявляют более положительное отношение к матери и отцу, чем младшие школьники, признанные находящимися в СОП.

Особенности структуры родительской семьи и воспринимаемой учащимися обеих групп системы детско-родительских отношений в ее динамическом аспекте были проанализированы с помощью модифицированного варианта методики «Социограмма семьи». У учащихся перечисленные характеристики изучались в настоящее время. При анализе использовались показатели, рекомендованные авторами методики.

В восприятии учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, преобладали следующие особенности:

- социогаммы учащихся данной группы отражают структуру свойственную семьям с теми или иными проблемами социального характера;
- отмечается значительная эмоциональная дистанция между всеми членами семьи, и их равноудаленный характер;
- непосредственный контакт между родителями отсутствовал, и супружеское взаимодействие опосредовалось фигурой ребенка;
- в качестве наиболее субъективно значимой фигуры для учащихся этой группы выступала мать. Отец, в большинстве случаев, либо отсутствовал на данной социогамме, либо его расположение было удалено от круга и ребенка. Во многих случаях отмечается стремление к более близким, симбиотическим отношениям с матерью.

В восприятии учащихся из благополучных семей иные особенности. Социогаммы отражают малую дистанцию между родителями. Дистанция между родителями и ребенком в некоторых случаях еще меньше. Это преимущественно детоцентристские семьи, где ребенку придается большое значение, в то же время большое значение придается супружеской подсистеме.

Значимость обоих родителей для ребенка велика. В нескольких случаях отмечается большая дистанцированность ребенка с фигурой отца, которая связана с конфликтными отношениями с ним. Мать, в свою очередь, является самой близкой фигурой. На момент обследования взаимодействие с родителями воспринимается учащимися как построенное «на равных». В единичных случаях также отмечается стремление к более близким, симбиотическим отношениям с родителями.

Анализ дистанции учащихся с родителями показывает, что у 23,3% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, отмечается длинная эмоциональная дистанция с матерью. Короткая эмоциональная дистанция с матерью выявлена у 43,3% учащихся, умеренная – у 33,4% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП. Это свидетельствует о том, что в семьях, признанных находящимися в СОП, между младшими школьниками и матерями наблюдается короткая эмоциональная дистанция, стремление к симбиотическим отношениям.

Большинство учащихся из благополучных семей отмечают умеренную эмоциональную дистанцию с матерями (83,4%). Это указывает на оптимальную дистанцию в отношениях между младшими школьниками и матерями. Короткая эмоциональная дистанция с матерью выявлена у 13,3% учащихся, длинная – у 3,3% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП.

У 56,7% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, отмечается длинная эмоциональная дистанция с отцом. Короткая эмоциональная дистанция с отцом выявлена у 16,6% учащихся, умеренная – у 26,7% учащихся из семей, признанных находящимися в СОП. Это свидетельствует о том, что в семьях, признанных находящимися в СОП, между младшими школьниками и отцами наблюдается длинная эмоциональная дистанция, отражающая либо конфликтные отношения, либо эмоциональную отверженность ребенка.

Большинство учащихся из благополучных семей отмечают умеренную эмоциональную дистанцию с отцами (46,7%). Это указывает на оптимальную дистанцию в отношениях между младшими школьниками и отцами. Короткая эмоциональная дистанция с отцом выявлена у 36,7% учащихся, длинная – у 16,6% учащихся.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что эмоциональная дистанция с родителями у младших школьников из семей, признанных находящимися в СОП, и из благополучных семей различна. У учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, эмоциональная дистанция с матерью короче, по сравнению с учащимися из благополучных семей.

Для оценки достоверных различий между группой учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, и группой учащихся из благополучных семей по эмоциональной дистанции с родителями применялся U-критерий

Манна-Уитни. Существуют достоверные различия между группой учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, и группой учащихся из благополучных семей по эмоциональной дистанции с родителями. Так, эмоциональная дистанция с матерью длиннее у учащихся из благополучных семей чем у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП ($U_{ЭМП}=250,5$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что младшие школьники из семей, признанных находящимися в СОП, больше стремятся к симбиотическим отношениям с матерью, чем учащиеся из благополучных семей.

Эмоциональная дистанция с отцом длиннее у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, чем у учащихся из благополучных семей ($U_{ЭМП}=204$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что младшие школьники из семей, признанных находящимися в СОП, больше стремятся отдалиться от отца, потому что между имеются либо конфликтные отношения, либо эмоциональная отверженность ребенка.

Таким образом, в результате сравнения было установлено, что младшие школьники, признанные находящимися в СОП, характеризуются более короткой эмоциональной дистанцией с матерью и более длинной эмоциональной дистанцией с отцом, по сравнению с младшими школьниками из благополучных семей. Учащиеся из семей, признанных находящимися в СОП, больше стремятся к симбиотическим отношениям с матерью, отдалиться от отца, потому что между имеются либо конфликтные отношения, либо эмоциональная отверженность ребенка.

Подводя итог проведенному исследованию, можно заключить следующее. Младшие школьники, признанные находящимися в СОП, проявляют более негативное отношение к матери и отцу, чем учащиеся из благополучных семей. Для них в качестве наиболее субъективно значимой фигуры для учащихся этой группы выступает мать. Учащиеся из семей, признанных находящимися в СОП, менее привязаны к матерям, чаще видят их как неуравновешенных и неуверенных в себе, нуждающихся в их заботе. Они менее привязаны к отцам, чаще видят в них жестоких, грубых, способных причинить им вред. Младшие школьники, признанные находящимися в СОП, характеризуются более короткой эмоциональной дистанцией с матерью и более длинной эмоциональной дистанцией с отцом, по сравнению с младшими школьниками из благополучных семей. Учащиеся из семей, признанных находящимися в СОП, больше стремятся к симбиотическим отношениям с матерью, отдалиться от отца, потому что между имеются либо конфликтные отношения, либо эмоциональная отверженность ребенка.

Список источников:

1. Поспелова, Н.С. Выявление неблагополучных семей как средство профилактики социального сиротства / Н.С. Поспелова // Проблемы выхавання. – 2004. – № 3. – С. 54-68.

Трушина И. А. Овчинников М. В., Данилюк Т. И.

**ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ МАТЕРИ К ДЕТЯМ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛЛЕРГОПАТОЛОГИЕЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности родительского отношения матери к детям дошкольного возраста с аллергопатологией в сравнении с отношением к условно здоровым детям. Выявлены значимые различия по установлению психологической дистанции, контролю и отношению к неудачам ребенка.

Ключевые слова: родительское отношение, старший дошкольный возраст, дети с аллергопатологией.

Abstract: in article features of the parental attitude of mother towards children of preschool age with an allergopatologiya in comparison with the attitude towards conditionally healthy children are considered. Significant distinctions on establishment of a psychological distance, control and the relation to failures of the child are revealed.

Keywords: parental relation, advanced preschool age, children with an allergopatologiya

В настоящее время серьезную медицинскую и психологическую проблему для общества представляет значительный рост распространенности психосоматических заболеваний как среди взрослого населения, так и среди детей. Среди всей совокупности психосоматических заболеваний у детей наиболее распространены аллергические заболевания. [8] Проблема аллергических заболеваний рассматривается комплексно как с медицинской, так и психологической точки зрения и относится к группе органических психосоматозов, в патогенезе которых превалирующую роль играют психические факторы [13].

Аллергия - преувеличенная реакция защиты тела против какого-то вещества, для аллергика оно символизирует ту область, которую он отвергает, вытесняет или с которой борется. Извращенный иммунный ответ, исследователи связывают с преувеличением собственной роли в происходящих событиях, внутренним протестом против жизненных обстоятельств, отделением себя от других, с внутренней агрессией и различными видами антипатий.[14]

Семья оказывает большое влияние на развитие ребенка, ведь он уже с первых дней вступает в систему отношений, которая формируется исходя из его потребностей.[16] Качество семейных отношений отражается на состоянии здоровья ребенка, зачастую его болезнь, может быть единственным способом адаптации к неблагоприятным условиям жизни в семье.[5]

Изучению роли семьи в формировании психосоматических заболеваний посвящен ряд работ отечественных и зарубежных исследователей. Установлено,

что во внутрисемейных отношениях детей с заболеваниями аллергического профиля наблюдается недостаточность эмоциональных связей, неудовлетворенная потребность во внимании родителей, чувство отчужденности ребенка от своей семьи, негативное отношение к семье в целом. Со стороны родителей - отвергающее отношение к ребенку, подавление воли и самостоятельности ребенка, авторитарный стиль взаимодействия, установление строгих дисциплинарных рамок. [11]

Особую роль ученые отводят ранним взаимоотношениям ребенка с матерью [6,15] Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. отмечают, что психосоматические заболевания детей обусловлены и поддерживаются неадекватным, некорректным воспитательным подходом и неблагоприятной семейной ситуацией, нарушением в системе мать-дитя [2]. Так было установлено, что в отношении детей с аллергическими заболеваниями характерна более сильная эмоциональная привязанность, повышенный контроль и некоторой тоталитарности со стороны матери по сравнению со здоровыми сверстниками [15]; воспитание по типу гиперпротекции, недостаточность санкций, неустойчивый стиль [9]. Выявлено психологическое влияние качеств личности матери на развитие бронхиальной астмы у детей дошкольного возраста. [7]

Данное исследование посвящено изучению особенностей родительского отношения матери к детям старшего дошкольного возраста с аллергопатологией. Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС №382 г.Челябинска» (детский сад для детей с аллергопатологией) и МБДОУ «ДС №375 г.Челябинска». Выборка состояла из 60 матерей, в основную группу вошли 30 матерей, имеющих детей старшего дошкольного возраста с аллергопатологией и в контрольную группу 30 матерей, имеющих условно здоровых детей старшего дошкольного возраста, средний возраст матерей 30 – 35 лет.

Родительское отношение, как система отношений к ребенку, разнообразных чувств, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [4] изучалось с помощью методики «Опросник родительского отношения»(А.Я. Варга, В.В. Столин).[17]

По шкале «Принятие-отвержение» в семьях детей с аллергопатологией у 40% матерей выявлены низкие значения, указывающие на то, что испытывает по отношению к ребенку с аллергопатологией в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности. У 60 % испытуемых средний уровень по шкале, что говорит в целом о принятии родителями своих детей. В семьях с условно здоровыми детьми выявлено, что 33% матерей имеют низкий и 67% средний уровень

показателей по шкале «Принятие-отвержение». Высоких показателей по данной шкале не выявлено ни в одной из групп. Принятие ребенка таким, какой он есть, уважение и признание его индивидуальности, одобрение его интересов, стремление проводить с ним достаточно много времени без сожаления об этом не продемонстрировали ни матери здоровых детей, ни матери детей с аллергопатологией, что может говорить о кризисе семьи как института воспитания в современном обществе.

По шкале «Кооперация» в семьях детей с аллергопатологией у всей группы матерей был выявлен средний уровень проявления искреннего интереса к тому, что интересуется ребенок, поощрения самостоятельности и инициативы, стремления быть на равных с ребенком. В семьях со здоровыми детьми выявлен 3% матерей испытуемых с высоким уровнем выраженности по шкале и 10% испытуемых с низким уровнем выраженности. Для большинства матерей условно здоровых детей (87%), так же, как и для матерей детей с аллергопатологией характерен средний уровень по шкале «Кооперация».

По шкале «Симбиоз» в семьях детей с аллергопатологией выявлены следующие результаты: 27% матерей проявили стремление всегда быть ближе к ребенку, готовность удовлетворять его основные потребности, отсутствие психологической дистанции между собой и ребенком. 37% испытуемых со средним уровнем выраженности шкалы и 23% испытуемых с низким уровнем выраженности шкалы, означающее наличие значительной психологической дистанции между матерью и ребенком. В семьях со здоровыми детьми - у 30% испытуемых эта шкала выражена умеренно, а у 70 % матерей – низкий показатель по данной шкале, что означает стремление к установлению значительной психологической дистанции между собой и ребенком, мало о нем заботится.

По шкале «Контроль» в семьях детей с аллергопатологией для 40% матерей характерен высокий уровень выраженности шкалы и для 37% средний уровень выраженности по шкале что указывает на авторитарное поведение взрослого по отношению к ребенку, требование от него безоговорочного послушания, выстраивания строгих дисциплинарных рамок. 23% испытуемых с низким уровнем выраженности шкалы, указывающим на отсутствие контроля со стороны взрослого. Только 7% матерей здоровых детей характерен с высоким уровнем и для 43% средний уровень по шкале «Контроль». У 50% испытуемых выявлены низкие значения по шкале подтверждающие отсутствие стремления к тотальному контролю, авторитаризму в воспитании.

По шкале «Отношение к неудачам ребёнка» в семьях детей с аллергопатологией получены следующие результаты: высокий средний уровень по шкале свидетельствующие том, что матери считают детей с аллергическими заболеваниями «маленькими неудачниками», игнорируют их

интересы, увлечения, мысли и чувства характерны для 3% и 27% матерей соответственно. У 70% матерей низкий уровень выраженности по шкале, свидетельствующий что неудачи ребенка считаются случайными и родители верят в него. В семьях со здоровыми детьми ситуация иная: 90% матерей показали низкий уровень выраженности шкалы и только у 3% выявлен средний уровень по шкале.

Результаты, полученные при диагностике в двух независимых выборках, были обработаны с помощью непараметрического U- критерия Манна-Уитни. Были выявлены статистически значимые различия родительского отношения матери к ребенку в семьях со здоровым ребенком и с ребенком, страдающим аллергопатологией, по трем шкалам опросника: «Симбиоз» ($U=130,5$, при уровне значимости 0,001); «Контроль» ($U=262,5$, при уровне значимости 0,005); «Отношение к неудачам» ($U=247,5$, при уровне значимости 0,001).

По шкалам «Принятие-отвержение» и «Кооперация» статистически значимых различий не выявлено. При сравнении материнского отношения к ребенку выявлено, что матери как здоровых детей, так же как и матери детей с аллергическими заболеваниями принимают своих детей такими, какие они есть, уважают и признают их индивидуальность, одобряют их интересы, поддерживают планы, проводят с ними достаточно много времени. Матери обеих групп готовы к сотрудничеству со своими детьми, проявляют искреннюю заинтересованность и участие в их делах.

Наличие значимых различий по шкале «Симбиоз» дает возможность говорить о том, что матери детей с аллергопатологией в большей степени контактны с ребенком по сравнению с матерями здоровых детей, сохраняющих между собой и ребенком психологическую дистанцию старается всегда быть ближе к нему, настроены на удовлетворение его основных разумных потребностей.

Матери, имеющие детей с аллергопатологией, ведут себя более авторитарно по отношению к детям, задают им строгие дисциплинарные рамки, навязывая свою волю, о чем свидетельствуют различия по шкале «Контроль».

Результаты анализа по шкале «Отношение к неудачам» отражает родительское восприятие ребенка с аллергопатологией, которое выражается в занижении способностей ребенка, восприятии его беспомощным и не самостоятельным.

Можно предположить, что авторитарность матерей в отношении ребенка с аллергопатологией может быть связана с наличием у ребенка заболевания, и необходимостью повышенного контроля в целях его безопасности: профилактика и своевременное купирование приступов, соблюдение режима питания и жизнедеятельности. С этим же связана особенность родителей, имеющих детей с аллергопатологией, занижать способности своего ребенка, пытаясь защитить его от трудностей, решая возникающие проблемы за него, не

предоставляя ему свободы и самостоятельности, что делает его более зависимым от взрослого по сравнению с условно здоровыми детьми. Данная группа родителей ориентируются на собственные представления об интересах и потребностях ребенка, которые не всегда соответствуют его возрасту и задачам развития.

Список источников

1. Абрамова, Е.И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.И. Абрамова, Е.И. Абрамова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова; под ред. Е.П. Силяевой. - М.: Изд. «Академия», 2002.- 192 с.
2. Антропов, Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков/ М.: НГМА – 2000 – 320 с.
3. Бантьева М.Н., Маношкина Е.М., Соколовская Т.А. Динамика заболеваемости и хронизации патологии у детей в Российской Федерации // Клиническая медицина и фармакология – 2019. - №3. – с. 29-37
4. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф. дис. канд. пс.н.-М.: -1987.-21 с.
5. Василенко Т.Д., Селин А.В., Черников С.И. Особенности семейных отношений у детей младшего школьного возраста в ситуации психосоматического/ Семья в современном мире: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под ред.: В.А. Лазаренко, Т.А. Шульгина, Т.Д. Василенко. Издательство: Курский государственный медицинский университет. г.Курск, 2017. С.222-225
6. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. М.: Класс, 2007. 80 с.
7. Воронина С.В. Материнское отношение как фактор развития соматического заболевания детей//Ярославский педагогический вестник. Издательство: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 2014. №2. С. 100-105
8. Генпе Н. А. Аллергия у детей: основы лечения и профилактики / Н. А. Генпе, В. А. Ревякина. М.: Династия, 2002. 120 с.
9. Елиашвили М.Н. Психолого-педагогическая диагностика детей с психосоматическими заболеваниями (на примере аллергических заболеваний)/ Психология и педагогики: методика и проблемы практического применения.Изд-во: Общество с ограниченной ответственностью "Центр развития научного сотрудничества". г. Новосибирск.2011. № 22. С. 61-64
10. Куприянов, С.Ю. Семейная психотерапия больных бронхиальной астмой / С.Ю. Куприянов, Сб. науч. тр. Под ред. В. К. Мягер, В.П. Козлова, Н.В. Семеновой – Тянь - Шанской,—Л., 1983.— 84 с.
11. Лобурец А.О. Клинико-психологические особенности семей с детьми, страдающими бронхиальной астмой и иными заболеваниями аллергического характера/ Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Издательство: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. г. Санкт-Петербург. 2017. № 186. С. 77-84
12. Овчинников, М.В. Математические методы в психологии/ Овчинников М.В.-Ч.: Изд.ЧелГУ, 2015 – 116 с.
13. Радченко А. Ф. Психотерапия психосоматических заболеваний // Методы современной психотерапии: учебное пособие / сост. Л. М. Кроль, Е. А. Пуртова. М., 2001. С. 387–417
14. Серавкина М.С. Особенности представлений о себе дошкольников с аллергическими заболеваниями // «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки». 2012. Выпуск №5 - 2012 г. <https://www.online-science.ru/m/products/psihology/gid258/pg0/>(дата обращения: 21.02.2020)
15. Серавкина М.С., Свистунова М.С. Образ матери у детей старшего дошкольного возраста с аллергическими заболеваниями//Вопросы психического здоровья детей и

- подростков. Издательство: Региональная общественная организация "Ассоциация детских психиатров и психологов". г.Москва. 2017. Том: 17. № 2. С. 218-219
16. Смирнова С.В., Сергодеева Е.А. Нарушения семейных отношений в генезе психосоматических заболеваний у детей // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-semeynyh-otnosheniy-v-genezepsihosomaticheskikh-zabolevaniy-u-detey> (дата обращения: 11.01.2020).
17. Эйдемиллер, Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – Ленинград «Медицина» Ленинградское отделение, 1990.- 189 с.

СОДРУЖЕСТВО ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: Основной задачей современной школы является развитие духовного мира ребёнка. Это происходит в творческой среде, при взаимодействии взрослых и детей в общей творческой жизнедеятельности при подготовке событий, создании проектов.

Ключевые слова: творческая среда, содружество, забота, литературный проект.

Abstract: The main task of the modern school is to develop the spiritual world of the child. This happens in a creative environment, with the interaction of adults and children in the general creative life in the preparation of events, creating projects.

Keywords: creative environment, community, care, literary project.

Проблемой современного школьника, а, значит, и общества в целом, сегодня можно считать потерю интереса к живому общению, знакомству с новым в жизни и культуре. Е.Р. Ядровская отмечает нечтение, нечувствование, неосмысление, неговорение (как следствие неспособности человека выражать свои мысли и чувства в слове), как серьезные проблемы мирового масштаба. [1]. Единственно реальным подходом к личности ученика сегодня, по мнению Н. М. Свириной, является не разнообразие школьных программ, не поиск новых форм преподавания, а формирование его духовного мира. [2]. Исследователи говорят о воспитании личности «с широкими горизонтами культурных представлений, позволяющих... впоследствии ориентироваться в разных культурах» [2], «способной впитывать в себя все богатство духовной культуры человечества» [3].

Как формировать духовный мир, как воспитывать личность? А.Н. Леонтьев отмечал, что личность формируется в предметной деятельности и в общении. Нам представляется важным создавать такую среду, в которой будет разворачиваться особая деятельность, развиваться особые отношения. И, если мы заинтересованы в воспитании личности ребенка, то жизнь – школьная и внешкольная – должна быть пронизана творчеством, которое Л.С. Выготский характеризовал как спутник детского развития. Таким образом, заботой школы (учителей, учащихся, родителей, администрации) должно быть создание творческой среды, как системы условий, возможностей для реализации личности. Творческая среда создается творческой жизнедеятельностью коллектива, и в творческой среде потом творческая жизнедеятельность, как процесс взаимодействия человека с миром, окружающими людьми и с самим собой, развивается.

В творческой жизнедеятельности создается новое для всего общества, для своего коллектива и лично для себя, складываются позитивные воспитательные отношения, развивается содружество, сотворчество старших и младших – взрослых и детей, сообща задумываются и осуществляются интересные и полезные события для своего коллектива и для окружающих людей.

Таким событием в коллективе младших школьников стал проект «Весёлые каникулы светлячков». Он возник как решение педагогической проблемы – поиска условий успешной учебы детей в следующем учебном году. Целью педагогического проекта стало развитие у детей первого класса интереса к окружающей жизни, к окружающим людям. Родители решили создать для детей летние развивающие тетради. Разработкой тетради занимался творческий коллектив единомышленников. Взрослые сразу определили принципы развивающей тетради: добровольность выполнения (из которой вытекает необходимость подбора интересных заданий), возможность выбора (которая предполагает избыток предлагаемых детям заданий), ориентир на интересы ребят и возрастные особенности, тематический принцип построения. Желание взрослых творчески развивать детей привело к созданию тематических страничек, позволяющих закреплять изученное в школе, узнавать новое, создавать свои творческие работы. Темы и задания, предложенные взрослыми, были подготовлены на основе опросов первоклассников и соответствовали возрастным особенностям детей. В каждом тематическом периоде тетради взрослыми были поставлены вопросы, помогающие ребёнку задуматься о себе и о своей жизни: «Что тебе нравится в школе»; «Что ты хотел бы изменить»; «Чему ты хочешь научиться летом?»; «Кто такой «друг»?», «Кто твой друг? Какой он? Напиши, что тебе в твоём друге нравится», «Напиши, что в тебе самое главное». [4].

После летних каникул был проведен анализ эффективности тетради «Весёлые каникулы светлячков». Учителем была отмечена заинтересованность всех детей, их начитанность, настроенность на учёбу с первого школьного дня. Ребята рассказывали о разнообразных занимательных заданиях, о прочитанных летом книгах, родители подчеркивали «возможность совершенствоваться даже на отдыхе», сочетание игры, полезной информации и заданий, которые «интересны не только для детей, но и для любознательных взрослых». Особо отмечалась ценность взаимодействия детей и взрослых в производстве тетради и совместном выполнении ряда заданий – «поэтому тетрабочка получилась очень теплая, семейная».

Творческая жизнедеятельность коллектива, построенная на заботе об окружающих людях, создала возможности для продолжения данного проекта, который с течением времени перерос в коллективное творческое дело – сотрудничество детей и взрослых, когда ребята вместе со своими родителями разрабатывали задания и варианты страниц новой тетради, а потом обсуждали

их, выбирая лучшие.

Опыт, приобретенный в совместном детско-родительском творчестве, пригодился ребятам в четвертом классе, когда они решили сделать для малышей собственную тетрадь по подготовке к школе. Это был серьёзный интеллектуальный эмоционально насыщенный процесс. Прежде чем подготовить свою тетрадь, ребята собирали и обсуждали другие пособия по подготовке к школе, и решили подготовить для детей своеобразный творческий дневник, ведя с ними разговор о жизни, о людях и о школе. Получились странички (Личная, Заботливая, Семейная, Природная, Книжная и др.), при выполнении которых дошкольник знакомился с окружающим миром и самим собой, изучал буквы и цифры, развивал внимание, фантазию и логику, учился думать о людях. В помощь родителям будущих первоклассников дети-четвероклассники составили список весёлых книг о школе.

Создавая тетрадь для дошкольников, четвероклассники менялись сами – они чувствовали свою ответственность, старались делать странички красиво и аккуратно. Ребята прочитали и обсудили много книг, подбирая и составляя развивающие задания. Когда работа над тетрадью «Светлячки готовят к школе» была завершена, ребята на общем сборе рассказывали о том, что они чувствуют. Они отмечали «радость на душе», «чувство законченного дела», были счастливы, что «теперь дети будут познавать новое, учиться, лучше успевать в школе».

Взрослые, наблюдая увлеченность ребят-четвероклассников и стремясь закрепить у них привычку к чтению, составили новую развивающую тетрадь – «Литературные путешествия светлячков». Родителями были взяты любимые с детства произведения, и на их основе составлены загадки, ребусы, кроссворды, весёлые стихи, песни, задачи, задания на штриховку. Семнадцать тематических периодов (Школьный, Воспитательный, Серьёзный, Заботливый, Исторический, Домашний, Природный и другие) построены на произведениях А. С. Пушкина, Н. Носова, Е. Шварца, А. Линдгрен, В. Драгунского, Р. Киплинга, А. Гайдара, Л. Кассиля, К. Паустовского, В. Крапивина, Д. Даррелла, А. де Сент-Экзюпери и других замечательных писателей. И в каждом тематическом периоде после текстов предлагается «эстетическая и духовно-нравственная рефлексия над прочитанным» (Е.Р. Ядровская), перед ребятами ставятся философские вопросы, помогающие осмысливать окружающую жизнь и самих себя, например: «Что такое «воспитание»?», «Что значит «быть хорошо воспитанным»?», «Зачем быть воспитанным?», «Как ты понимаешь слово «забота»?», «О ком ты заботишься?», «Почему для человека так важна дружба?».

Вопросы, которые обращают ребенка к самому себе, помогают по-новому взглянуть на прочитанные книги, развивают, воспитывают культурного думающего человека. Так осуществляется «эстетическое, интеллектуальное и

духовное сотворчество» (Е.Р. Ядровская), которое даёт «результат, отсроченный во времени, – преобразование личности». [1]. Не случайно, когда в конце четвёртого класса у ребят спросили, какие качества развились у них в творческой жизни, они отмечали, что стали открытыми, организованными, ответственными, общительными, приветливыми, у них развилось умение дружить, понимать людей.

Анализ творческой жизнедеятельности коллектива «Светлячок» позволил выявить условия, необходимые для личностного развития: содружество детей и взрослых в общей жизни, личный пример взрослых, коллективная рефлексия событий творческой жизнедеятельности, сотворчество в создании общих детско-взрослых проектов.

Список источников:

1. Ядровская Е. Р. *От чтения к творчеству. О возвращении сочинения и судьбе школьного литературного образования*//Учительская газета. 2014. №22.
2. Свирина Н. М. *Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру* : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 : СПб. 1999. 525 с. С. 3-18.
3. Лейдерман Н. Л. *Так что же это такое – литературное образование школьников? Приглашение к диалогу*//Филологический класс. 2004. №11. с.9-15.
4. Тузова В.Л. *Развитие субъектных качеств у младших школьников в творческой среде* //Герценовские чтения. *Художественное образование ребёнка: стратегии будущего. V Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция «Художественное образование ребёнка: стратегии будущего».* 1 марта 2019. Том 5. Выпуск 1. СПб. Изд-во ВВМ. 2019. 332с. С.235-239.

МЕТОДЫ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: Статья посвящена исследованию эффективности поведенческих методов в работе с семьями, воспитывающими детей с отклоняющимся развитием (СДВГ, РДА, ЗПР). Обследовано 32 семьи, которые использовали жетонную систему в домашнем воспитании и обучении детей с отклоняющимся развитием. Выявлены семейные факторы, которые снижают эффективность поведенческих методов. Семейные факторы определяются нарушениями мотивации (52% семей), договора (22 %), организационных условий при использовании жетонной системы (13 %). Сформулированы предпосылки и правила, необходимые для введения жетонной системы, которые определяют эффективность использования этого метода семьей.

Ключевые слова: поведенческая терапия, жетонная система, дети с нарушениями развития, психологическое сопровождение, семейная терапия.

Abstract: The article is devoted to the study of the behavioral aid methods effectiveness as applied to families raising children with developmental disabilities (ADHD, autism spectrum disorder, mental retardation). The study includes 32 families that use the token system for home education and training of children with developmental disabilities. Family factors that reduce effectiveness of behavioral methods are revealed. Family factors are determined by motivation violations (52% of families), contract (22 %) and organizational conditions when the token system is used. The prerequisites and rules required for token system that determine its effectiveness are formulated.

Keywords: behavioral therapy, a token system, children with developmental disorders, psychological support, family therapy.

В последнее время поведенческие методы находят широкое применение в практике оказания психолого-педагогической помощи детям и подросткам, испытывающим трудности в развитии, обучении, социальной адаптации. Эффективность поведенческих техник определяет возможность их использования для решения широкого круга задач, как в школе, так и в ситуации семейного воспитания.

Опыт применения поведенческих методов при коррекции эмоционально-поведенческих проблем, нарушений учебного, социального поведения детей с отклоняющимся развитием (СДВГ, ЗПР, РАС), который активно реализуется на базе АНО НППЦ «Туррион» в формате, как индивидуальных коррекционно-развивающих занятий, так и групповых, доказывает свою эффективность. Однако, применительно к детям и подросткам с отклоняющимся развитием стратегически наиболее оптимальным вариантом

представляется использование программ коррекции поведенческих нарушений и нарушений развития не изолировано, а на основе интегративного подхода [1,2], который предполагает сочетание различных методов, в том числе методов семейной терапии.

Метод «жетонной системы» является популярным средством коррекции детских нарушений поведения и развития и активно используется специалистами - психологами, педагогами - в практике психолого-педагогического сопровождения детей, испытывающих трудности в развитии и обучении, социальной адаптации (прикладной анализ, АВА, когнитивно- поведенческие тренинги). Выпускается специальная литература и пособия (например, набор «Органайзер - мотиватор для школьника»). Все чаще родители самостоятельно, недооценив сложность и пренебрегая профессиональными рекомендациями, прибегают к этому методу, получив информацию из книг, от знакомых, интернета. Однако самостоятельное использование может приводить к ряду проблем, и, в первую очередь, нарастанию конфликтов и повышению сопротивления у детей, это может быть связано со многими причинами - в силу недостаточной дифференцированности и/или ошибок в определении целевого поведения, отсутствия ориентации на индивидуальные проблемы детей, недостаточно градуированной системы поощрений и т.д.

В связи с этим все более актуальным становится обучение родителей методу жетонной системы для последующего использования его в практике воспитания и обучения детей с отклоняющимся развитием. Однако опыт работы показывает, что обучение родителей этому методу имеет не только положительные, но и отрицательные моменты. Родители, оценив эффективность метода, могут отказываться от психологического сопровождения. Достаточно часто вводя или используя систему без участия специалистов-психологов, родители и педагоги не достигают поставленных целей, и, со временем, отмечают снижение эффективности используемого метода. Нередко это приводит и к нарастанию поведенческих нарушений и у детей.

Задача данной статьи – проанализировать и описать проблемные ситуации и типичные ошибки, которые совершают родители при использовании жетонной системы.

В основе метода жетонной системы лежит оперантное подкрепление, основанное на сочетании поощрения ребенка в случае демонстрации желательного подкрепления и лишения подкрепления в случае нежелательного. Данные исследований показывают, что эффективность учебных и коррекционных программ при терапии нарушений развития может быть существенно повышена при использовании грамотно разработанных систем подкреплений [4].

Вводя жетонную систему на начальных этапах индивидуальной работы с детьми с отклоняющимся развитием, мы создаем программу и определяем необходимые условия для формирования мотивации и подкрепления целевого поведения. Целевое поведение операционализируется в мишенях коррекционной работы в одной из следующих областей: коммуникация, саморегуляция, бытовые навыки, учебное поведение, социальные навыки, жизненные навыки, отношения с сиблингами, детско-родительские отношения.

Процесс формирования навыка занимает длительное время, вначале ребенок начинает демонстрировать целевое поведение исключительно за поощрения, на следующем этапе идет процесс автоматизации навыка и только потом происходит его интериоризация, после чего важно заменить прежнее целевое поведение на новое. Особое значение имеет разработка дифференцированного целевого поведения через подкрепления отдельных навыков для формирования желательного поведения.

В дальнейшем целесообразно разработать жетонную систему для ее реализации в домашних условиях с учетом как специфических нарушений развития у детей и подростков, так и особенностей семейной среды, что позволяет избирательно корректировать поведение детей и формировать новый репертуар поведения. Введение жетонной системы определяется договором, который заключается между семьей и психологами - исполнение договоренностей и реализация системы в условиях воспитания является отдельной задачей психологической работы с семьей. Вовлечение родителей в процесс терапии через обучение использованию жетонной системы позволяет повысить родительскую компетентность, что в конечном итоге приводит к снижению поведенческих нарушений, повышению продуктивности и эффективности обучения.

Жетонная система представляет собой структурированный метод, требует строгого соблюдения правил поведенческой программы и создания определенных организационных условий [3, с.56]:

- точное определение проблемного и желательного поведения (на языке положительных поведенческих действий): какое поведение подлежит изменению?

- каковы релевантные ситуации, вызывающие проблемное поведение и в каких ситуациях, оно должно быть модифицировано?

- какие подкрепляющие стимулы (вознаграждение) планируется применять и каким образом предусматривается их действие на протяжении определенного времени? Представляет ли интерес "жетонная система" для конкретного ребенка?

- действуют ли подкрепляющие стимулы непосредственно в момент проявления определенной формы поведения или при этом возникают

проблемы?

- как контролируется изменение поведения?

Разработка жетонной системы для семьи включает несколько этапов:

- **Информационный этап** - включает знакомство с базовыми принципами жетонной системы.

- **Мотивационный этап.** Считается, что, приходя с запросом на введение жетонной системы, родители обладают необходимой мотивацией, однако, опыт работы показывает, что это не всегда так. Требуется особый этап, который необходим для создания рабочей мотивации, мотивации не только изменений, связанных с ребенком, улучшений тех или иных функций, поведения, но и ситуации в целом, т.к. изменения, связанные с ребенком не могут происходить изолировано, они требуют зачастую преобразований родительской позиции и изменений ценностных ориентаций, семейной ситуации. Так, например, если желаемое поведение связано с повышением ответственности ребенка, то достижение желаемого невозможно, если у родителей по-прежнему в воспитании преобладают гиперопека и пошаговый контроль, обесценивающие тактики воспитания, ориентация родителей в конечном счете только на оценки и т.д.

- **Обучающий этап** - включает разработку рабочей модели жетонной системы и обучение ее использованию, как со стороны ребенка, так и семьей.

За период 2016-2018 гг. в АНО НППЦ «Туррион» было обследовано и осуществлялась психологическая помощь 100 семьям, воспитывающим детей с отклоняющимся развитием. Из них в 32 случаях использовались поведенческие методы, включая жетонную систему. В трети случаев использования жетонной системы родители сами инициировали ее введение в практику воспитания, в половине случаев введение жетонной системы требовало предварительной интенсивной работы с семьей, в ряде случаев с подключением методов семейной терапии.

Тщательный анализ психологической работы с семьями на этапе использования ее родителями позволил не только получить количественные показатели реализации данного метода, но также выявить и систематизировать нарушения, которые приводят к снижению эффективности жетонной системы.

В первую очередь мы пытались исследовать те случаи, когда система показывала свою эффективность на начальных этапах, но потом достаточно быстро начинала снижаться и была снята. Вторая группа случаев относится к ситуациям, когда семья «взяла» систему, но в динамике применения в воспитательном процессе через некоторое время стали отмечаться сбои, пробуксовки, периодически возникала необходимость возобновления/перезапуска системы. В других случаях жетонная система эффективно использовалась семьей на протяжении длительного времени, но со

временем происходила стереотипизация системы, что также требовало ее «реабилитации».

Анализ случаев позволил нам выделить ряд проблем, которые не позволяли сформировать родительские и семейные ресурсы (мотивационные, эмоциональные, организационные, финансовые) эффективного использования жетонной системы, и которые можно систематизировать в виде трех основных блоков - нарушения мотивации, договора, организационных условий.

Нарушения мотивации

•Родители инициируют введение жетонной системы в практику воспитательного процесса, проходят обучающий этап, важной задачей которого становится создание определенной системы правил и специальных условий в привычном ежедневном режиме жизни семьи. Но, когда родители понимают, что система начинает работать, и требует реальных жизненных изменений, не только со стороны ребенка, но и с их стороны, появляется сопротивление изменениям, и они начинают обесценивать достигнутые результаты.

В одних случаях родители могут не справиться с системой правил, которые обусловлены принятием жетонной системы, например, в ситуации выполнения домашних заданий (точное время, место, контроль, границы). В других, границы и ограничения, связанные с правилами жетонной системы, начинают именно у родителей вызывать протестные реакции («так жить невозможно»). Такая ситуация встречается, например, в условиях «слабого» родительства, попустительского стиля воспитания, трудностей введения контроля как такового. Таким образом, даже выступая инициаторами введения системы, родители недостаточно формируют личные мотивы, четкость и определенность правил и условий жизни, связанные с жетонной системой, достаточно быстро начинают их тяготить.

•Нарушения мотивации как проявление семейных дисфункций возникает, когда воспитание ребенка становится полем для выяснения личных взаимоотношений между супругами или между поколениями родителей. В нуклеарной или расширенной семье может происходить обесценивание метода жетонной системы со стороны других взрослых, принимающих участие в воспитании ребенка (иногда и не живущих с семьей, но часто в ней пребывающих). Нередко бабушки, занимающиеся детьми, игнорируют условия выполнения жетонной системы, например, покупают им сладости, игрушки и другие предметы, которые стоят в списке «поощрений» просто так, хотя по условиям договора ребенок может получить, лишь обменяв на жетоны («если ребенок хочет, он должен получить»).

•Родительские мифы, нарушения ожиданий со стороны родителей. Вводя жетонную систему, родители часто ожидают подспудно глобальных изменений, которые должны в соответствии с их ожиданиями распространяться на все

стороны жизни (учебная успеваемость, бытовые навыки, самостоятельность, ответственность) и сразу же после введения системы.

- Скрытая мотивация, которую родители не предъявляют, но в конечном итоге именно она приводит к тому, что жетонная система и сам метод отвергаются. Как правило, скрытая мотивация «конфронтирует» с самими задачами поведенческой терапии. Это может проявляться в том, что родители «вдруг» не согласны с внешней стороной мотивации, которую поддерживает жетонная система, и достигнутые ребенком результаты обесцениваются («он должен сам захотеть, а не за жетоны») при этом игнорируется необходимый этап интериоризации тех программ поведения, которые заложены в жетонной системе.

- Часто нарушения мотивации проявляются в виде отсутствия планомерности и регулярности при использовании жетонной системы, что лишает ее смысла как такового: реализация системы прекращается в ситуации болезни, праздников, каникул, в ситуации занятости, усталости или отсутствия родителей.

Представленные в таблице №2 данные, позволяют увидеть, что нарушения мотивации являются наиболее частым фактором (52%) снижающим эффективность метода жетонной системы. Таким образом, анализируя необходимые условия введения системы с точки зрения семейных ресурсов можно отметить, что важна не только готовность ребенка, первостепенное значение имеет мотивация родителей на использование жетонной системы в практике воспитания и обучения детей и подростков с отклоняющимся развитием.

Нарушения договора

Нередко сбой в использовании жетонной системы происходит в силу нарушения договорных условий. Условия договора могут нарушаться как родителями, так и детьми, однако в данном исследовании нас интересовали те ошибки и те проблемные ситуации, которые обусловлены родительскими установками, мифами и семейными дисфункциями.

- Несогласованное и часто ситуативное введение нового целевого поведения («а теперь сделай еще и это») в противовес или как дополнение к жетонной системе.

- Несогласованное введение родителями штрафов без ориентации на договор.

- Изменение балльной системы, что меняет иерархию мишеней жетонной системы, и в целом подрывает смысловое содержание терапевтических воздействий. Наиболее часто имеет место тенденция к повышению баллов родителями, которые обмениваются на поощрения.

- Целевое поведение остается прежним, но меняется его интерпретация

родителями в зависимости от ситуации, и, как следствие, родитель отказывает ребенку в выдаче жетонов, что в целом подрывает доверие ребенка к данному методу, т.к. он не всегда способен отделить сам метод от родительских действий.

- Несогласованность и непоследовательность родителей в отношении договора, включая манипулятивное поведение. Соглашаясь на использование жетонной системы, через некоторое время после ее введения и подписания договора один из родителей в одностороннем порядке прекращает выполнение условий жетонной системы, например, отменяет систему поощрений или ее отдельных статей. Так, например, отец в одном случае отменил систему поощрений, мотивируя это тем, что ее финансовый лимит был, по его мнению, исчерпан (подросток обменивал жетоны, в том числе, на деньги), хотя родитель сам совместно с подростком формулировал правила и список поощрений, в чем было достигнуто обоюдное согласие. До введения жетонной системы в рассматриваемом случае родители мотивировали подростка деньгами «напрямую», выдавая деньги за оценки, что, привело к выпрашиванию мальчиком оценок у учителей. Понимая важность «денежного вопроса» для сына-подростка, родители периодически, но главным образом отец, прибегали к манипулятивному поведению, ставя под угрозу сам договор.

- Недостаточная способность родителей к введению ограничений для ребенка. Фактически жетонная система основана на ограничениях, все, что до ее введения было в свободном доступе в плане «мотиваторов», теперь обменивается на жетоны соответственно списку поощрений. Наиболее проблемные ситуации возникают тогда, когда ребенок должен получать за жетоны то, что (например, пользование компьютером и приставками) раньше он получал просто так. К этому бывают не готовы не только дети, но и родители.

- Родители заменяют поощрения по договору более дорогими или более значимыми для ребенка предметами (например, покупкой нового дорогого телефона), в отношении которых не было договоренностей, и которые по мотивационной нагрузке не соотносятся с уровнем значимости целевого поведения. Таким образом, искажается, ломается иерархия целевого поведения, и в целом обесценивается договор.

- Родители не обращают внимания, игнорируют нарушение ребенком условий договора.

Нарушение организационных условий

Жетонная система как поведенческая программа требует соблюдения определенных правил и разработки процедур на разных этапах функционирования системы: режимы подкрепления, выдача поощрений, процедуры изменения условий жетонной системы и введения новых паттернов целевого поведения.

В отношении организационных условий можно отметить следующие типичные ошибки родителей:

- Нередко родители отказываются или забывают выдавать сами жетоны (в виде их материальных носителей), либо выдают их не вовремя: происходит превышение допустимого времени выдачи и обмена жетонов. Подкрепление должно следовать за демонстрацией желательного поведения и есть границы, которые нельзя переходить в плане допустимых отсрочек выдачи и обмена жетонов, в противном случае, наиболее часто дети в свою очередь отказываются соблюдать правила жетонной системы. В целом возможность допустимых отсрочек определяется возрастом и уровнем развития ребенка, сформированностью функций эмоционального контроля и эмоционально-волевой регуляции поведения.

- Выдача жетонов идет «виртуально» на словах, либо жетоны и поощрения (материальные поощрения) выдаются, но хранятся у родителей, и фактически недоступны для детей (трудно получить).

- Отсутствие процедур регистрации поведения и его изменений при использовании жетонной системы, что нередко приводит к спорам между детьми и родителями, каждая сторона стремится по-своему истолковывать результаты, что приводит к конфликтам.

- Целевое поведение долго не меняется, в этих условиях происходит стереотипизация жетонной системы, ее содержание выхолащивается, снижается эффективность. Однако несанкционированные изменения без участия ребенка также относятся к нарушениям. Важно отметить, что жетонная система не является, раз и навсегда, застывшей системой правил, она должна иметь возможность развития, поэтому на этапе стереотипизации системы вновь возникает необходимость подключения специалистов для ее активации и модификации условий с тем, чтобы она максимально работала на развитие ребенка.

Из представленных в таблице №1 данных можно увидеть, что наиболее частым, в половине исследованных случаев (52% исследованных семей), нарушением при использовании жетонной системы были нарушения мотивации. При этом нередко нарушения мотивации сопровождаются и нарушением договора.

Таблица № 1. Нарушения жетонной системы

Виды нарушений жетонной системы	Количество семей (%)
нарушения мотивации.	52
нарушения договора	22
нарушения организационных условий	13
сочетание нарушений мотивации и договора.	13

Таким образом, чтобы жетонная система работала эффективно необходимо участие специалистов в течение всего срока функционирования жетонной системы. Встречи с родителями могут осуществляться в разном режиме и с разной периодичностью, но медиация со стороны психологов является необходимым условием ее эффективного использования в практике психологического сопровождения детей с особыми потребностями развития. Работа с родителями должна специализироваться на каждом из этапов, и включать процедуру контроля ее исполнения как ребенком, так и родителями. Жетонная система как «живой организм» должна находиться в постоянном развитии, что требует постановки новых целей. Практика показывает, что в наиболее оптимальном случае семейное воспитание и коррекция с использованием метода жетонной системы должно достигать эффекта саморегуляции системы. При этом следует отметить, что слишком «резкие» изменения дестабилизируют систему, поэтому важно соблюдать баланс между введением нового и достигнутым, что требует укрепления и интериоризации текущих программ поведения. Должен быть предусмотрен этап и, соответственно, предварительно разработана и оговорена процедура завершения работы жетонной системы в условиях применения ее семьей.

Список источников

- 1. Туревская Р.А., Косарева Е.Н., Егоршева И.В. Интегративно-деятельностный подход в коррекционно-развивающей работе с детьми с СДВГ// Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы. Материалы Международной научной конференции, 6 - 8 февраля 2014 г. — УДК 159.9:37.015.3. — Издательство Московского университета Москва, 2014. — С.255–257.*
- 2. Туревская Р.А., Косарева Е.Н. Интегративная модель психологической помощи детям с расстройствами аутистического спектра// Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 449 с.2016, 294-299 с.*
- 3. Лаут Г.В., Брак У.Б., Линдеркамп Ф., Коррекция поведения детей и подростков. Практическое руководство. 1. Стратегия и методы/ Перевод с немецкого В.Т. Алтухова.: Науч.ред. рус. текста А.Б. Холмогорова.- М.: Издательский центр «Академия», 2005.-352с.*
- 4. Лаут Г.В., Брак У.Б., Линдеркамп Ф., Коррекция поведения детей и подростков. Практическое руководство. 2. Отклонения и нарушения / Перевод с немецкого В.Т. Алтухова.: Науч. ред. рус. текста А.Б. Холмогорова. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.-352с.*

НАКАЗАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: семья – пространство для развития ребенка, его основных прав и свобод, самореализации как личности и социального субъекта. Однако такая традиционная форма воспитания детей, как наказание, не только наносит вред их развитию и здоровью, а также их близкому окружению, когда они становятся взрослыми. Так социально воспроизводится практика насилия и жесткого обращения с детьми. Изменение отношение к наказанию детей в семье – способ профилактики детского неблагополучия. Важный инструмент в этом вопросе – создание системы родительского просвещения.

Ключевые слова: семья, ребенок, наказание, насилие, жестокое обращение с детьми, родительское просвещение, семейное воспитание.

Abstract: The family is a space for the development of the child, his fundamental rights and freedoms, self-realization as a person and a social subject. However, such a traditional form of parenting, as punishment, not only harms their development and health, as well as their close circle when they become parents. This is how the practice of violence and abuse of children is socially reproduced. Changing attitudes toward punishing children in the family is a way to prevent child dysfunction. An important tool in this matter is the creation of a parental education system.

Key words: family, child, punishment, violence, child abuse, parental education, family education.

Проблема наказания детей в семье становится предметом общественных и профессиональных обсуждений. Обусловлено это институционализацией в России ювенальной юстиции, актуализацией проблем домашнего насилия и жестокого обращения с детьми и в целом повышением психологической культуры общества.

В современной психологии и педагогике вопрос о наказании детей весьма разнообразен и рассматривается с разных точек зрения: о влиянии наказания на здоровье и развитие детей, «пользе» и вреде наказаний в процессе формирования личности ребенка, приемлемых (ненасильственных) формах и допустимых видах наказаний детей. Косвенно поднимаются вопросы о взаимосвязи наказаний и жестокого обращения с детьми, со стилями родительского воспитания, менталитета народа, культурных ценностей и традиций общества. В целом отношение к проблеме наказания детей в общественном и профессиональном дискурсе можно разделить на три основные позиции: одни оценивают наказание положительно, считают его «нормальным» и естественным способом влияния родителей на детей, своего рода культурным кодом, обеспечивающим связь поколений («нас так воспитывали и мы будем»)

подчеркивая при этом глубокую связь с историей народа и конкретной семьи, а также отличительным маркером «хорошего» поведения ребенка от «плохого».

Вторая позиция демонстрирует негативное отношение к феномену наказаний ребенка, рассматривая его как неэффективную с воспитательной и вредную здоровья с точки зрения развития личности ребенка меру дисциплинарного воздействия. И третью позицию представляют до конца неопределившиеся в этом вопросе родители и специалисты, интуитивно понимающие, что «по-старому» воспитывать детей уже нельзя, что наказание чаще всего связано с болью и страданием детей, но как по-новому влиять на них – неизвестно.

Автору статьи наиболее импонирует инновационная точка зрения о недопустимости наказания детей вообще. Ее последователей, как среди специалистов, так и среди самих родителей, пока еще немного, но она оформляется в тенденцию и явно эвристична. Вклад в ее развитие и распространение на территории РФ внесла зарубежная программа «Секреты детского поведения», разработанная международной компанией «Тренинговые центры взаимоотношений» на основе психолого-педагогической системы Кэтрин Кволс, представленной в книгах «Радость воспитания: как наказывать детей без наказания», «Как воспитать в себе хорошего родителя» и других.

Поэтому можно сказать, что проблема наказания детей постепенно переосмысливается. Однако традиционный взгляд на эту тему все еще доминирует: наследие советской педагогики, личный опыт родителей, пережитый в детстве, жизненные сценарии, которые они усваивают из семьи, социальные стереотипы, распространенные в обществе, о насилии как «норме» - всё это оказывает существенное влияние на воспитание собственных детей. В итоге практики наказания детей в разных формах маскируются под благовидной целью воспитания, а требования дисциплины и «хорошего» поведения со стороны родителей и других воспитателей зачастую оправдываются психологическими и нередко физическими действиями.

О масштабах и формах наказания детей в России можно судить по результатам социологических исследований. Одно из таких на тему «Культура воспитания, поощрения и наказания детей в российских семьях» было проведено Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в 2011 году. Данный опрос, который проводился среди 1210 респондентов, показал, что около половины опрошенных родителей признались в том, что используют методы физического воздействия в воспитании детей. Большинство родителей такие «мягкие» формы насилия над детьми, как пощечина, таскание за уши, шлепки ниже пояса – рассматриваются как эффективные способы воспитания ребенка, и не относятся ими к видам жесткого обращения [1]. Аналогично оцениваются родителями виды психологического наказания (крики, отказ от общения, запреты), которые также

не определяются ими как насилие над ребенком.

В 2018 году в Томске мы создали общественное движение «Родители и специалисты за воспитание детей без наказания» (https://vk.com/dvizhenie_bez_nakazaniya), проводили мероприятия разного уровня, направленные на развитие у родителей и представителей профессионального сообщества (педагоги образовательных учреждений, специалисты НКО и социальных учреждений) ценностей воспитания детей без практик наказания и насилия, формирование идеалов сотрудничества и доверия в детско-родительских отношениях. Мероприятия были организованы как с участием ученого сообщества, так и практикующих специалистов. Одно из крупных мероприятий – Форум родителей «Воспитание без наказания», которое было инициировано Координационным советом женщин при Мэре Города Томска и проводилось при поддержке томского отделения Национальной родительской ассоциации и Уполномоченного по правам ребенка в Томской области.

Многочисленные встречи с родителями фокусировались на обсуждении нескольких основных дискуссионных тем: причины (явные и скрытые) и мифы о наказании детей. Также родителям предлагался спектр просветительских услуг и действующих программ и методик, помогающих изменить отношение к вопросу о наказании детей.

Итак, мы проанализировали вопрос, почему родители наказывают детей, и пришли к следующим выводам:

1) Прежде всего, родители руководствуются убеждениями, принятыми в нашем обществе и культуре, согласно которым наказания детей вполне допустимы ради их же блага, чтобы их чему-то научить и исправить их поведение. Поводами для наказания детей чаще всего служат: неуспеваемость в школе, проблемы с учебой; плохое поведение; нарушение дисциплины и требований родителей; грубость и невоздержанность ребенка по отношению к родителям [там же].

Самыми распространенными видами наказаний среди родителей, как показывают данные социологического опроса, являются шлепки ниже пояса, подзатыльники, таскание за уши, запреты – от запретов на сладости и прогулки, до запретов на просмотр телевизионных передач или пользование компьютером [там же]. А вот опросы детей показывают, что большинству из них такой способ решения проблем не кажется справедливым, многие испытывают обиду, разочарования, одиночество, стыд, страх, замыкаются в себе, мстят нам своим «нехорошим» поведением еще больше.

Вторая группа причин, по которым родители применяют наказания, связана с нашим собственным детским опытом и сценариями из родительской семьи: *«нас наказывали в детстве, и ничего страшного...хорошим человеком вырос»* или *«сейчас понимаю, что родители правильно поступали, наказывая*

меня в детстве» - «а значит можно и мне!». То есть получается, что срабатывает некий принцип «дедовщины»... Но при этом, когда спрашиваешь взрослых: «А как вам, как ребенку, было, когда вас наказывали – обидно или справедливым казалось?», «Какие чувства вы испытывали, когда вас наказывали?», - в этом месте обычно наступало молчание...а у кого-то и слезы на глазах выступали... Вот и выяснялось, когда глубже проясняешь этот вопрос, то многие родители признаются в личных негативных переживаниях, связанных с практиками наказаниями в их детстве. Таким образом, вместе с замаскированной пользой многие из родителей приобретают травмированный детский опыт.

Третья распространенная причина наказания детей основывается на убеждении, что *«по-другому» дети просто не понимают, или не хотят слушаться, по крайней мере, мой ребенок точно...», «они сами напрашиваются, чтобы их наказали»* и т.д. Да, такое бывает, если родители не показали детям альтернативы наказанию. Оказывается, что наказывая детей, мы приучаем их только к одной модели – наказания. А это уже не проблема детей, а задача родителей – всегда искать гуманные способы влияния на собственных детей.

Но за явными причинами наказания детей скрываются латентные. Первая из них – бессилие. Родители наказывают детей, потому что испытывают психологическую (и физическую нередко) слабость, когда раздражены, эмоционально истощены, когда кажется, что исчерпаны все нормальные способы влияния на ребенка, и вот силы закончились – «можно» и стукнуть, шлепнуть, дать подзатыльника и ремня, обозвать, наорать, запретить что-то. Все признаки того, что родитель действительно не в ресурсе, и у него нет жизненных сил «достучаться» до своего ребенка, чтобы быть услышанным и понятым. Однако на самом деле - это все только оправдания и иллюзии... Чтобы отказаться от шага наказания детей нужно только одно: осознание ситуации и поиск альтернативы, то есть иного способа, отличного от наказания. Бессилие родителя – это не проблема детей, а проблема самих родителей, которая вырастает для них в задачу – позаботиться о самом себе, своем внутреннем состоянии, чтобы воздержаться от наказания. Ведь именно взрослый - ведущий в отношениях родитель-ребенок, а не наоборот, как это часто бывает... Разумеется, чтобы правильно справляться с негативными чувствами – гневом, злостью и другими, нужно обладать навыками саморегуляции и управления эмоциями. А этому всегда можно научиться – либо самостоятельно (сейчас множество ресурсов и литературы для родителей), либо обратившись к психологу на консультацию или специализированный тренинг.

Вторая скрытая причина, побуждающая родителей к наказанию детей – стремление к власти и контролю. Вспомним Ницше о свойственной человеку воли к власти. Нам нравится чувствовать власть, силу, влияние, контролировать других, особенно детей. И здесь срабатывает пресловутый принцип

«дедовщины» - нас наказывали в детстве, пришло и мое время, и это нормально... Но ненормально переносить собственный негативный опыт на своих детей, тащить их в семейные отношения со своими самыми близкими людьми! Вот и приходилось объяснять родителям, что если их наказывали в детстве, то только в их силах разорвать эту порочную цепь зла, страданий и негативных переживаний, и дать своим детям другой опыт.

Для большинства родителей свой ребенок – это показатель собственной успешности. Этот фактор также нередко толкает родителей к применению наказания, если дети не слушаются, не хотят поступать, как требуют родители, ведь «мы же лучше знаем», «не совершай наших ошибок» и т.д. Поэтому мы выхолащиваем, «выстрагиваем» из детей то, чего нам самим хочется, как нам видится, зачастую не спрашиваем и не хотим слышать того, чего на самом деле хотят наши дети. В этом месте мы давали понять родителям, что ребенок – это не игрушка и инструмент, отвечающий за наши чувства и личные несбывшиеся мечты.

И, наконец, мы выяснили, что четвертая причина, к которой прибегают родители, наказывая детей, - они просто не знают и не умеют решать этот вопрос «по-другому». Если говорить просто, то родителям элементарно не хватает знаний, умений, и навыков о том, как можно эффективно влиять на поведение ребенка. Если говорить научно, то у родителей на этот счет недостаточно компетенций и специальных приемов. А ведь воспитание – это искусство, особое ремесло, которому, как и всякому другому, необходимо учиться!

В итоге своими мероприятиями мы формировали новую установку родителей на то, что воспитание без наказаний на самом деле возможно! Об этом свидетельствуют и успешный опыт самих родителей, и масса образовательных программ по психолого-педагогическому просвещению.

Безусловно, проблема наказания детей имеет еще и ментальное измерение, скрытое в глубине социальных и культурных норм российского общества. Эксперты, изучающие проблемы внутрисемейного насилия, полагают, что потенциал насилия скрывают в себе сами основания российской культуры, которой не хватает уважения к личности, достоинству отдельного человека, но при этом культивируется идея самоутверждения, успеха, благополучия, которые нередко достигаются при помощи насилия. При этом, родители хотели бы заставить детей следовать некоторым правилам, которые они для них устанавливают, но при этом в самой культуре не находят инструментов, позволяющих добиться этого «мирными средствами» [там же]. Радует то, что новые ценности формируются под влиянием знаний и умений, и просвещение родителей в этом вопросе не стоит на месте.

Мы также выявили распространенные мифы о наказании детей.

Миф 1. Наказания учат.

На самом деле они не чему не учат! Научить ребенка может только опыт в собственном действии, например, исправлять содеянное. Научить может только понимание того, что последствия, идущие за его проступком или плохим поведением, являются справедливыми в каждом конкретном случае. При этом развитие чувства справедливости не должно внедряться несправедливым способом! Родителям правильно задавать такие вопросы: «*Как ты считаешь, ты хорошо поступил, сделал?*», «*Как ты думаешь, что я сейчас чувствую, или что чувствует те, кто рядом?*», «*Как ты сейчас себя чувствуешь?*», «*Что ты можешь сделать, чтобы исправить ситуацию? Подумай, пожалуйста*», «*Если такое еще повторится, какие последствия ты готов понести, чтобы исправить ситуацию?*», «*Что может помочь тебе действовать по-другому?*» и т.д. Разумеется, у родителя зачастую нет времени и сил проводить «расспросы» и разговоры на эту тему, проще сразу отреагировать силовым, властным методом. Но каждый раз мы подчеркивали, что это ответственность родителей! Это наша задача помочь ребенку научиться делать выводы из своих ошибок! Поэтому представление о том, что наказания «учат», многие психологи и педагоги считают спорным. Гораздо больший обучающий эффект наступает при условии, если ребенок извлек опыт из своего проступка, пусть даже негативный, столкнулся с его последствиями (опоздал на урок, получил «двойку» и другое), самостоятельно исправил ошибку или изменил ситуацию.

Миф 2. Наказания учат уважать родителей.

«Боятся, значит, уважает», - так рассуждает большинство из нас. Но зададим себе такой вопрос: «Уважаем ли мы на самом деле тех людей, кого боимся?». Скорее всего, нет... более того, мы можем испытывать к ним противоположные чувства – ненависть, злость, обиду, разочарование. Примерно это испытывают и наши дети к нам, если они нас боятся. Уважаешь того, чьими отношениями дорожишь, как ценностью. И если ребенок искренне дорожит отношениями с родителями, заботится об их настроении и состоянии, то тогда он будет стремиться сотрудничать и поддерживать договоренности. Но это возможно только в том случае, если сами родители собственным уважительным, сотрудничающим и ответственным поведением покажут пример таких отношений с ребенком, ведь ему не у кого учиться таким образцам поведения, кроме как в семье. И если родители не уважают детей, применяя к ним наказания, то как они могут научить уважению? Уважение достигается не силой, властью и наказанием, а признанием достоинства личности другого, взаимным пониманием, через партнерство, ощущение равнозначности и равноценности, через взаимные договоренности, доверие, внимательное отношение (к чувствам, убеждениям, устремлениям других), чуткость, вежливость и деликатность, принятие ошибок друг друга и готовность давать возможность их исправлять.

Миф 3. Наказания учат дисциплине.

Как известно, дисциплина бывает внешняя и внутренняя. Первое – «я

внутренне не соглашаюсь, но подчиняюсь повелениям и требованиям» (потом может наступить бунт, месть, провокации, манипуляции и саботаж). Второе – «я искренне соглашаюсь с принятыми нормами и границами, считаю их справедливыми, даже если хочется по-другому». Так вот, если родители наказывают детей, то учат их только внешней дисциплине. Привыкнув к ней, ребенок перестает нести ответственность за свои решения, действия и поступки. Истинная же забота родителя о ребенке проявляется в развитии внутренней дисциплины, как личной ответственности за проступок или ошибку. И наказание в этом не помощник.

Миф 4. «Мягкие» формы физического воздействия - это не насилие.

Шлепки ниже пояса, подзатыльники, а также вербальная агрессия, бойкот, отказ от общения, лишение удовольствий, по мнению экспертов, относятся к проявлениям насилия и жестокого обращения с детьми. Почему?

- Они негативно влияют на самооценку, восприятие себя, окружающих и мира, дают определенный опыт взаимодействия, который ребенок впоследствии будет применять в своих отношениях.

- Наказания, в зависимости от формы его исполнения, реально травмируют ребенка (психологически или физически). Всегда очень тонкая грань между физическим наказанием и жестоким обращением. К тому же наказания случаются не единожды, повторяются с определенной частотой, носят циклический характер (от стадии напряжения, далее инцидента самого наказания, и затем – чувство вины родителя, ее заглаживание). А далее все повторяется по кругу.

Таким образом, в педагогике и психологии есть разные позиции на проблему наказаний детей: одни авторы допускают их в разумных пределах, другие - выступают категорически против них, не видя в них воспитательного и обучающего эффекта, сравнивают практики наказания с насилием и жестоким обращением. И пока нет однозначного ответа на этот вопрос, и он находится в дискуссионном поле, мы предлагаем родителям самим определиться и сделать самостоятельные выводы относительно того, является ли наказание ребенка благом или злом?

Смысл деятельности томского движения – показать родителям и специалистам, что воспитание без наказаний возможно, если все мы заинтересованы в том, чтобы наши дети выросли здоровыми и счастливыми!

Список источников:

1. *Культура воспитания, поощрения и наказания детей в российских семьях. Отчет о результатах исследования. Москва, 2011, 89 с.*

ОБРАЗ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ В СМИ И КИНО

Аннотация: Современные тенденции семейной сферы отражаются как в средствах массовой информации, так и в киноискусстве. Образ многодетной семьи по-разному демонстрируется на телевидении и в кино. Причём это могут быть не только положительные образы, но и анти-образцы семейного поведения, которые оказывают воздействие на зрителя.

Ключевые слова: имидж семьи, многодетная семья, биологическая многодетная семья, приемная многодетная семья, смешанная многодетная семья.

Abstract: Modern trends in family sphere are reflected both in the media and in cinema. The image of a large family is shown in different ways on television and in movies. And it can be not only positive images, but anti-patterns of family behavior, it has an influence on the viewer.

Key words: image of family, large family, large family of biological, foster large family, combined large family.

Разные семейные модели демонстрируются в средствах массовой информации и киноискусстве, какие-то в большей степени, какие-то в меньшей. Это то пространство, где создается имидж современной семьи, поднимаются её основные проблемы. Поэтому роль СМИ в целом (телевидения, радио, рекламы, печати, интернет-изданий) довольно весома. СМИ способны менять мнения и вкусы, даже манипулировать сознанием. А формирование общественного мнения влияет на семейное поведение. И довольно часто именно молодежная аудитория, которая может быть «податливой», представляет материал для внедрения определенных «схем», среди которых семье отводится одно из главных мест [6, 50]. Поэтому ТВ и массовое кино (именно оно объект интереса молодёжи) даёт определённые образы, которые являются стереотипами, что легко укладывается в ценностные установки молодёжи и её брачной культуры. «Имидж семьи» является одним из таких стереотипов, в нём рассматривается «нравственно-культурный имидж», связанный с отношениями с родственниками, детьми, друзьями, проведением досуга, уровнем интеллектуального развития, нравственного и эстетического развития членов семьи, их мировоззрения, использованием членами семьи норм морали и правил этикета при общении с окружающими людьми [6, 50].

Одним из таких образов семьи является многодетная семья, которой уделяется сейчас очень много внимания, поскольку существует необходимость государства в увеличении рождаемости. По данным переписи населения 2010 г., в 65% российских семей растёт один ребёнок, тогда как на рождение трёх и более детей решились не более 6% [1]. Хотя сейчас наблюдается достаточно

быстрый рост количества многодетных семей. Так ежегодно растет число родившихся третьих и более по очередности детей. По итогам 2019 года в Нижегородской области 14,7% от общего числа рожденных детей составили третьи дети, четвертые и более – 3,4%, на долю первых и вторых детей пришлось по 40% младенцев соответственно. По сравнению с 2009 годом процент увеличился более чем в два раза (1 ребёнок - 58,2%, 2 ребёнка - 32,5%, 3 ребёнка - 6,5%, 4 и более - 1,5%).

Можно заметить, что большая часть – «условно» многодетные семьи, поскольку среди многодетных семей в 75% воспитывается трое детей. Ведь с демографической точки зрения, многодетными являются семьи с пятью и более детьми [8].

Исследование многодетных семей, проведенное в Нижегородской области в 2004 г. показало, что большинство многодетных родителей принадлежат к низкостатусным группам - отцы являлись рабочими, или работниками в сфере обслуживания. Почти 90% многодетных матерей указали на материальные проблемы в своих семьях. В тоже время среди категории успешных многодетных семей 19% отцов являлись руководителями или предпринимателями [7, 24]. Так, многодетность характерна не только для материально неблагополучных семей. Такое репродуктивное поведение активно обсуждается в СМИ, например новости о столичных многодетных «звездах», политиках и спортсменах.

В некоторых случаях благополучные семьи с высоким материальным положением усыновляют детей из детских домов или принимают их на воспитание [3]. По результатам исследования молодых семей, там, где оба супруга считают себя православными, и часто посещают церковь, планируется в два раза чаще иметь троих детей (14%), нежели в целом по выборке [2, 124].

Что касается образа многодетной семьи на телевидении, по данным исследования Петровой Т.Ю. при анализе ток-шоу отмечается, что ни участники, ни ведущие, ни многодетные родители не видят разницы между биологической многодетной семьей, приемной многодетной семьей и смешанной многодетной семьей [5, 119]. Так, в сознании людей схожесть таких семей объясняется тем, что ответственность за появление детей в семье лежит на родителях, неважно, какое это было решение: рождение ребёнка или усыновление/взятие под опеку. Большое внимание в ток-шоу уделялось женщинам, связано это скорее со стереотипами о гендерно-ролевом подходе при распределении обязанностей. Поскольку это касалось не только семей матерей-одиночек, но и даже семей, где муж и отец детей активно участвует в жизни семьи.

По результатам исследования были выделены определенные риторические конструкции, которые чаще всего носили негативный характер. Например, риторика утраты касается молодых женщин, которые занимаются только домашними делами и

воспитанием детей, им просто некогда заниматься собой, образованием, освоением профессиональных навыков. Риторика надления правом, как правило, используется, когда семья находится в тяжёлом положении, нуждается в помощи государства.

Риторика бедствия демонстрирует активное обсуждение кризиса семьи, о том, что институт семьи умирает и близится демографическая катастрофа. Соответственно, необходимо поднимать рождаемость, поддерживая многодетные семьи в первую очередь материально, во вторую - морально. Риторика неразумности как раз говорит о плохом материальном положении многодетных семей, о нехватке средств на питание и о серьезных жилищных проблемах.

Особенно выделялась проблема безответственного репродуктивного поведения, когда родители решаются на рождение детей, находясь не в самых лучших материальных условиях. Данная риторика часто использовалась вместе с риторикой опасности, когда описываются ситуации, где существует какая-то угроза здоровью и безопасности членов многодетных семей.

По результатам проведенного анализа, многодетные матери чаще чувствуют себя виноватыми тем больше, чем больше родили детей. Помимо основных риторик были выделены риторика призвания, связанная с особым талантом, состоянием души или героизмом многодетной матери, риторика социального иждивенчества, использования детей как решения материальных проблем и риторика счастья детей, что связано с материальным благополучием и вниманием родителей. Чаще всего данная риторика использовалась, как противопоставление однодетной семье с более счастливым детством единственного ребенка. Общение сиблингов в многодетной семье указывалось только как помощь старших детей при уходе за младшими.

Стоит отметить, что отдельно в каждой из анализируемых программ автор выделяет амбивалентное отношение общества к многодетным семьям. Таким образом, современное телевидение использует ресурсы для формирования мнения о многодетности.

Что касается кинематографа, оно в силу своего «массового» характера способно чутко реагировать на изменения в общественном развитии, возникающие острые проблемы.

Молодежь судит о семейной культуре на основе информации полученной из СМИ, при том, что данная информация может осознаваться, то есть находиться в подсознании и проявлять себя лишь в виде тех или иных чувств. Это является одной из особенностей кинематографа в том числе – создать образ, чтобы люди воспринимали его, формируя к нему своё отношение. Поэтому роль кино в формировании семейных ценностей довольно весома.

Образы семьи демонстрируются через героев фильмов, которые, как правило, являются идеалами для зрительской аудитории. Именно они

транслируют семейные ценности, поэтому в качестве героев обычно выступают личности с высокими моральными принципами. Важно отметить, что в массовых фильмах многодетная семья чаще всего демонстрируется с положительной точки зрения. Например, условием «видимости» материнского труда в советском кино становится сверхмногодетная семья («Однажды 20 лет спустя», «Мама» [4]). В фильме «Дети Дон-Кихота» выделяется фигура многодетного отца, и так же, как в картине «Евдокия», поднимается проблема приёмного материнства. Аналогичная ситуация и с современным кинематографом, режиссёры стараются показать многодетные семьи с лучшей стороны («Реальный папа», «Громовы»), потому что многие ассоциируют их с неблагополучными. Это доказывает и жанровая принадлежность фильмов. Как правило, это лёгкие и добрые жанры, такие как сериалы («Папины дочки», «Бесстыдники», «Воронины») или комедии («Реальный папа»).

Таким образом, в киноискусстве чаще всего используется позитивный образ многодетной семьи, тем самым оказывая влияние на семейное поведение молодёжи. И если в кино чаще можно увидеть положительные образы многодетной семьи, этого нельзя сказать об образах, демонстрируемых на телевидении. Обычно ТВ-программы стараются отображать реальность, причём демонстрируя чаще наиболее девиантные формы поведения в таких семьях, тем самым поднимая рейтинги своих телепередач. Возможно, это является одной из основных причин того, что многодетные семьи чаще всего ассоциируются с неблагополучными.

Список литературы

1. *Всероссийская перепись населения 2010 г.* – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/perepis_itogi1612.htm (дата обращения 23.09.2018).
2. Гурко, Т.А. Тенденции развития института родительства / Т.А.Гурко // *Россия реформирующаяся. Ежегодник. Отв. ред. М.К.Горшков. – Вып.7. М.: Институт социологии РАН, 2008. С.121-141.*
3. Добровольская А.В. Патронатное воспитание — новая возможность решения проблемы социального сиротства // *Актуальные проблемы семей в России / Ред. Т.А. Гурко. М.: Институт социологии РАН, 2006.*
4. *Кино о советской семье [Дата обращения: 23.09.2018]* / <https://www.culture.ru/materials/121090/kino-o-sovetskoj-seme>
5. Петрова Т.Ю. Риторика конструирования образа многодетной семьи средствами массовой коммуникации *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – №3 (35). – С. 116-121.*
6. Ростовская, Н.А. Информационные технологии и массовая культура как источники трансформации семейных ценностей молодёжи / А.И.Антонов // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2013. – № 2 (30). – С.48-52.*
7. Саралиева З.Х., Балабанов С.С., Отделкина Н.Т., Ушакова М.В. Многодетные семьи Нижегородской области / З.Х. Саралиева, С.С. Балабанов, Н.Т. Отделкина, М.В. Ушакова // *Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2005 – 60 с.*
8. *Статистика населения Нижегородской области [Дата обращения: 20.02.2020]* / <https://nizhstat.gks.ru/folder/33271>

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

Аннотация: В статье описываются формы взаимодействия школы и семьи, такие как: анкетирование, совет родителей, день открытых дверей, семинары-практикумы, интернет-ресурсы.

Ключевые слова: школа, семья, взаимодействие.

Abstract: The article describes types of relations between school and family. There are questionnaire, parents' guidance, welcome day, seminars, online sources.

Key words: school, family, interaction.

Взаимодействие образовательного учреждения и семьи стабильно установилось в прошлом столетии. В советское время все образовательные учреждения были едины для всех, существовали обязательные образовательные предметы, государство контролировало и поддерживало образовательные учреждения, а педагоги проходили качественную подготовку. Семья же играла второстепенную роль, не предъявляла к учреждению никаких запросов. Единственное требование для семьи был контроль поведения ребенка, сопровождение в учебе, посещение родительских собраний.

За последние двадцать лет изменилась социально-экономическая жизнь общества, что привело к изменениям в образовательных учреждениях и в институте семьи. Сейчас появились лицеи, гимназии, расширилась сфера дополнительного образования, из-за этого семья смогла выбирать тип образовательного учреждения и предоставляемые услуги, т.е. семья обрела влияние на образовательное учреждение через свой выбор.

Актуальной проблемой в наше время является вовлечение родителей в образовательный процесс. Сейчас идет привыкание к новой системе и на данный момент доверительные отношения и сотрудничество ослаблено между родителями и учителями. Многие родители не осознают всю важность вовлечения в образовательный процесс. При обучении в школе ребенок будет чувствовать себя комфортно, если учителя и родители станут союзниками. При совместной деятельности будет больше возможности изучить ребенка, увидеть в разных ситуациях, понять его индивидуальные особенности.

Сейчас институт семьи, с одной стороны, активно наблюдается психологами и педагогами, разрабатываются новые программы по повышению значимости детского воспитания. Но с другой стороны, возрастает количество неполных семей, наблюдается большое количество разводов, которые негативно отражаются на ребенке.

Семья - это первый и самый важный институт в жизни ребенка. Именно с первых лет жизни родители формируют личность ребенка. Но для более

эффективного результата семье требуется помощь специалиста, а именно педагогов образовательного учреждения. При взаимодействии семьи и образовательного учреждения семье будет легче преодолеть трудности ребенка.

В настоящее время педагоги активно разрабатывают модели сопровождения, социального партнерства (И.А.Хоменко)[10]. Создаются современные формы взаимодействия школы и родителей (Т.П.Елисеева)[2], повышается педагогическая культура родителей (И.Ф.Харламов[9], Е.Л.Никитина)[7], разрабатываются новые программы взаимодействия (Ю.В.Молодцева) [6]. Необходимость включения родителей в воспитание детей всегда осознавалась педагогами (Я.А.Коменский, И.Песталоцци и др.)[3]

Школе при осуществлении взаимодействия семьи и школы, основной акцент необходимо ставить на ребенка. Таким образом, основные формы взаимодействия могут быть следующие:

1. На первом этапе происходит поверхностное изучение семьи ребенка (положение детей в семье, условия жизни) через анкетирование родителей. Осуществляется психолого-педагогическое просвещение родителей через систему родительских собраний, консультаций и бесед.

2. Создание в школе «Совета родителей» и привлечение родителей в участие совета. «Совет родителей» поможет родителям содействовать в обеспечении оптимальных условий для организации образовательной деятельности; содействовать в проведении общешкольных мероприятий; участвовать в подготовке школы к новому учебному году; оказывать помощь школе в организации и проведении общих родительских собраний; участвовать в планировании, подготовке, проведении и анализе внеучебных мероприятий школы.

3. Организация «Дня открытых дверей» для родителей. В этот день родители могут посетить уроки, попасть на консультацию к любому педагогу школы, посетить мастер-классы, лекции семинары по вопросам воспитания детей.

4. Организация семинаров-практикумов (например, «Стили семейного воспитания», «На одной волне с подростком»), которые проводят педагоги-психологи школы. На семинаре родителям дается теоретическая часть темы (определения, причины возникновения), затем проигрываются ситуации, направленные на понимание и сближение с ребенком и в конце даются рекомендации по общению с детьми.

5. Создание сайта /группы «Вконтакте»/ форума, где публикуются интересные и полезные статьи, книги, фильмы, рекомендации по воспитанию детей

Список источников:

1. Елисеева, Т. П. Особенности взаимодействия школы и семьи в современных условиях / Т. П. Елисеева // семья, детский сад, школа. 2008. №5.—10 с.
2. История русской педагогики : учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений / П.Ф. Каптерев ; [предисл. Н.В. Бордовского ; послесл. В.П. Борисенкова]. - Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. - 559 с.
3. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений. - М.: Издательский центр <Академия>, 2000. - 416 с.
4. Молодцева Ю. В. Программа «Взаимодействие школы и семьи» как инструмент развития межличностных отношений учителей и родителей// Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал.- Декабрь, 2009. – Спб, 2009.
5. Никитина, Е. Л. Повышение педагогической культуры родителей учащихся // Актуальные проблемы педагогики и психологии [Текст] : материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (27 февр. 2012 г.) / Сиб. ассоц. консультантов. - Новосибирск : Сиб. ассоц. консультантов, 2012. С.36-39.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. -- М.: Высш. шк., 1990. - 576 с.
7. Хоменко И. А. Школа и родители: этапы социального партнерства/ Журнал «Директор школы», N4/2007.С.83-88.
8. Ярлыкова А. С. Современные формы и методы педагогического взаимодействия школы и семьи учащегося начальных классов/ <http://blogoftheteacher.wordpress.com/>

ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСКОГО САДА – НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ПОТРЕБНОСТЬ?

Аннотация: В статье рассматривается вопрос вовлечения родителей в образовательное пространство детского сада с точки зрения правовой основы и готовности родителей к участию в жизнедеятельности детского сада (желания, потребности и удовлетворенность отношениями с педагогом).

Ключевые слова: вовлечение родителей, образовательное пространство детского сада; взаимодействие педагога с родителями.

Abstract: The article deals with the issue of parents' involvement in the educational space of a kindergarten from the point of view of the legal basis and parents' readiness to participate in the life of the kindergarten (desires, needs and satisfaction with the relationship with the teacher).

Keywords: involvement of parents, educational space of the kindergarten; interaction of the teacher with parents.

Актуальность переосмысления и поиска новых форм и методов привлечения родителей в жизнедеятельность детского сада определена необходимостью соблюдения права каждого ребенка на качественное образование. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед дошкольным образовательным учреждением, является «взаимодействие с семьей» для обеспечения полноценного развития личности ребенка [12]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования сформулированы требования, которые включают обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах воспитания детей [7].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» определены ряд задач, направленных на решение проблемы вовлечения родителей в образовательный процесс: обеспечение условий для повышения педагогической, социальной, коммуникативной компетентности родителей, развитие на основе признания определяющей роли семьи и соблюдения прав родителей кооперации и сотрудничества субъектов системы воспитания с целью совершенствования содержания и условий воспитания подрастающего поколения России. В пункте 3.1 стратегии выделены условия поддержки семейного воспитания, которые включают: создание условий для обеспечения участия семей в воспитательной деятельности учреждений, осуществляющих образовательную деятельность и работающих с детьми; поддержку семейных клубов, клубов по месту жительства, семейных родительских объединений, содействующих сохранению и возрождению

семейных и нравственных идеалов, а также создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания [10].

В Примерной образовательной программе дошкольного образования в параграфе 2.4. определено, что родители и педагоги – это партнеры. Партнерство должно строиться на основе совместной ответственности за воспитание детей. В рамках партнерства учреждение может вовлечь родителей в образовательное пространство детского сада через активное участие в образовательной работе и в отдельных занятиях. Вовлечение родителей в образовательный процесс в примерной программе рассматривается как взаимообмен, взаимообогащение участников образовательного процесса [8].

В вышеназванных документах указано, что за воспитание несут ответственность родители, тем не менее, от совместной деятельности родителей и педагогов зависит эффективность развития дошкольников.

Одним из подходов вовлечения родителей в образовательное пространство является проектный подход, разработанный М. Р. Битяновой [1], ориентирующий на создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее самостоятельности, создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Т. Н. Захарова выделяет варианты вовлечения родителей в образовательное пространство:

1) по длительности:

- стратегическое (долгосрочное) (организация Попечительских органов, родительской общественности, участие в педагогическом совете);

- кратковременное (участие в образовательном событии, досуговой деятельности, акции и т.д.).

2) по частоте участия:

- постоянное (все мероприятия, проводимые в дошкольном образовательном учреждении);

- эпизодическое (участие только в некоторых мероприятиях) [4].

Изучение материалов педагогических исследований по проблеме вовлечения родителей в образовательное пространство детского сада показывает, что большое внимание исследователями уделяется поиску тех направлений и форм работы с родителями, которые будут обеспечивать её эффективность.

Всегда привлекающими интерес родителей являются досуговые формы. По мнению О. Л. Зверевой, они в большей степени являются развлекательным

мероприятием, поэтому большинство родителей с удовольствием участвуют в концертах, театральных постановках, праздниках, соревнованиях, днях группы. Часть родителей готовят атрибутику: костюмы, подарки и пр. Живое ненавязчивое общение с родителями приносит детям радость, а педагоги и родители лучше начинают понимать друг друга и взаимодействовать. Однако автор утверждает, что привлечение родителей только в досуговые формы не позволяет родителям видеть познавательную ценность, не способствует повышению педагогической компетентности [5].

Все более распространенной формой становится привлечение родителей воспитанников к участию в тематических выставках, конкурсах различного уровня и направленности. С одной стороны, происходит укрепление детско-родительских отношений, с другой стороны, у детей воспитывается трудолюбие, аккуратность, чувство гордости за своих родителей. В результате происходит объединение творческих и педагогических возможностей в триаде: педагог – ребенок – родитель.

Л. В. Петухова считает обязательным привлечение родителей к открытым просмотрам. Важно продумать деятельность родителей, чтобы они могли быть действительно участниками открытых просмотров, например, создание совместной с ребенком поделки или обсуждение деятельности детей на занятии. Родители могут быть привлечены к проведению образовательной деятельности, в качестве наставника или главного участника под контролем воспитателя [6].

И. Г. Алексеева, В. А. Деркунская предлагают такие формы как мастер-классы для детей и родителей. Большое внимание авторы уделяют детско-родительским проектам. Эта форма работы на взгляд авторов подводит родителей к пониманию того, что совместные усилия необходимы, прежде всего, детям для их полноценного, гармоничного развития [9].

Участие родителей в благоустройстве территории и группы детского сада обеспечивает ощутимую помощь педагогу и всему детскому саду. Привлечение родителей к поездкам, экскурсиям, выставкам, музеям обеспечивает безопасность детей, а также повышает общекультурный и педагогический уровень.

Е. М. Соловьева и Ю. С. Чувашова называют дистантную форму вовлечения родителей – обсуждение посредством сети Интернет и телекоммуникаций. Это одновременно специфичный метод взаимного информирования родителей и педагогов об успехах детей. Авторы указывают, что востребованными являются встречи в режиме онлайн, консультирование по Skype, а также форма «вопрос-ответ» на форумах, чатах.

О. Н. Сомкова, Л. М. Крамник, О. В. Удова считают, что эффективным средством активизации родителей является официальный сайт дошкольного образовательного учреждения, так как педагоги могут создавать свои страницы, в том числе и на сайте, а так же на профессиональных порталах, а родители

могут не просто получать представленную информацию, а задавать конкретные вопросы специалистам дошкольного образовательного учреждения дистанционно [11, 13].

По мнению В. А. Деркунской информационно-коммуникационные технологии позволяют организовать непрерывный процесс взаимодействия педагогов и родителей через сайт образовательного учреждения, блог, онлайн-видеоконференцию, интернет-ресурсы, а также через создание интернет-сообществ. Эти действия предполагают обмен информацией между родителями и педагогом. Педагог транслирует родителям информацию о личностных качествах ребенка, которые проявляются в общении со сверстниками и взрослыми, информируют родителей об успехах ребенка в усвоении тех или иных знаний, в развитии у ребенка тех или иных умений и навыков. Доверительность диалога достигается только после установления информационного потока со стороны педагога и определенного стиля общения [9].

Организация вовлечения родителей может выражаться в разных традиционных и нетрадиционных формах, в том числе родительских собраниях, методических советах, дискуссиях, играх и многих других формах. Потенциал разных форм может стать высоким, только если родители являются активными участниками на всех этапах мероприятий, при этом мероприятия должны быть актуальными для родителей, отвечать их потребностям и интересам, не быть формальными.

Таким образом, осознание специфики процесса вовлечения родителей в образовательное пространство детского сада помогает сделать верный выбор форм и методов, средств педагогами. Этот процесс будет эффективным, если оно будет выстраиваться на принципах субъектности и согласия, гармонизации отношений всех участников образовательного процесса, на основе взаимного уважения, тактичного отношения друг к другу, взаимного доверия, соблюдения интересов ребёнка, ориентации на современные образовательные результаты (Л. В. Загик, Т. А. Куликова, Т. А. Маркова) [3].

Для выявления потребности и желания родителей к участию в жизнедеятельности детского сада и активности участия в образовании собственного ребенка была подобрана диагностическая процедура на основании следующих критериев: когнитивно-мотивационный, эмоциональный, деятельностно-практический компоненты вовлечения родителей в образовательное пространство детского сада.

Когнитивно-мотивационный компонент позволил с помощью анкеты для родителей по взаимодействию детского сада и семьи (адаптированный вариант Т. Н. Дороновой) выявить сформированность представлений родителей о специфике работы с детьми, об особенностях образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Мы выяснили, что 24 % родителей, участвующих в опросе, знают специфику организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. У этих родителей имеется повышенный интерес к проблемам воспитания и развития детей. Они понимают необходимость вовлечения в образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения. Считают, что систематически получают информацию о целях и задачах воспитания, о режиме работы детского сада, об услугах, оказываемых в детском саду. Они указали, что в дошкольном учреждении проводится специальная работа по решению проблем в воспитании детей (беседы, консультации, семинары-практикумы с родителями и т.д.), организуются мероприятия с участием родителей. При этом родители получают достаточно информацию об успехах своего ребенка, но хотели бы знать еще больше. Родители хотят, чтобы улучшилась материальная база детского сада. В целом их удовлетворяет уход, воспитание и обучение, которые получает ребенок в дошкольном образовательном учреждении.

У 56% родителей частично сформированы представления о специфике образовательного процесса в дошкольном учреждении. Они указали на то, что хотели бы получать больше информации об услугах, оказываемых в детском саду, о целях и задачах в области обучения и воспитания. У данных родителей не всегда проявляется интерес к проблемам воспитания и развития детей. При этом бы хотели получать информацию о жизни и об успехах ребенка в детском саду больше, чем есть на самом деле. Родители хотели бы, чтобы «улучшилась материальная база» и «отношение к ребенку», «стал более лояльным режим дня». Родители знают о том, что организуются в детском саду совместные мероприятия с участием родителей, детей и педагогов. Но родители не совсем понимают необходимость вовлечения в образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения. Поэтому считают, что не всегда необходимо принимать участие в мероприятиях дошкольного образовательного учреждения.

У 20% родителей не сформированы представления о специфике работы дошкольного образовательного учреждения. У родителей отсутствует интерес к проблемам воспитания и развития детей. Они считают, что индивидуальных «бесед проводится достаточно», «поэтому дополнительных встреч осуществлять не нужно». Родители не понимают необходимость постоянного вовлечения в образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения. Один из родителей указал на то, что «участвовать могут и по очереди». Этих родителей не удовлетворяет уход, воспитание и обучение, которые получает ребенок в дошкольном учреждении.

Наличие интереса к проблемам воспитания и развития детей, понимание необходимости вовлечения в образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения были отнесены нами к эмоциональному

компоненту вовлечения родителей в образовательное пространство и выявлялись с помощью опросника «Удовлетворены ли вы...?» (автор Е. С. Евдокимова).

28 % родителей охотно отзываются на приглашение принять участие в том или ином мероприятии, указывая на то, что им это «интересно и полезно применить в воспитании ребенка», а также «посмотреть на него «со стороны». Родители считают себя открытыми к участию в жизни детского сада. Родители указали, что педагогами проводится мало мероприятий, которые являются результативными, действенными.

56% родителей отзываются на приглашение принять участие в том или ином мероприятии эпизодически, указывая на то, что «не всегда есть время» «не интересно» «не во время». Тем не менее, родители считают себя открытыми к участию в жизни детского сада. Родители указали, что педагогами проводится достаточно мероприятий, но не все являются результативными, действенными. В основном родители участвуют в кратковременных, эпизодических мероприятиях, поэтому могут оценить лишь часть общей системы работы по взаимодействию дошкольного учреждения и семьи.

16% родителей отказываются принять участие в том или ином мероприятии, указывая на то, что «не интересно» «не хватает времени», «я это знаю». Родители считают себя закрытыми для участия в жизни детского сада, так как «есть более важные дела», «что это изменит», «сложно найти время». Результативность мероприятий проводимых педагогами, оценивается этими родителями как низкая.

Качественный анализ ответов родителей показал, что 28% родителей удовлетворены, 58% частично удовлетворены, 14% не удовлетворены взаимодействием воспитателя с ребенком.

На наш взгляд, достаточно большой процент родителей (28%) испытывают серьезные трудности во взаимодействии с воспитателями. В качестве основных причин выделяют: недоступность педагога, нежелание идти на контакт, постоянная занятость, высокомерие, некомпетентность воспитателя в некоторых вопросах. 12% родителей отмечают конфликтность одного из воспитателей и чрезмерную требовательность по отношению к детям.

64% удовлетворены отношением педагога к ребенку и самим родителям, 22% частично удовлетворены, 14% не удовлетворены отношением.

Основными трудностями в воспитании детей, по мнению родителей, являются: непослушание детей, проблема неуправляемого поведения ребенка «как будто подменили», проблема питания детей и проблема речевого развития. Признали, что большинство проблем не решается 44% родителей. Педагоги не консультируются сами и не стремятся помочь, а отправляют к специалистам. Часто педагоги, отмахиваясь от проблем, говорят «все пройдет, это временно».

56% родителей отмечают, что педагоги информируют о достижениях и трудностях ребенка, но в основном тогда, когда сам родитель идет на контакт, задает вопросы, проявляет интерес.

Родители признают, что в процессе взаимодействия с педагогами «существуют трудности в общении» и «небольшой опыт педагога», «недостаточный уровень компетентности самого воспитателя».

Результаты сформированности деятельностно-практического компонента вовлечения в образовательное пространство определяли с помощью опросника для родителей «Готовность к ...» (автор Е. А. Забускаева). Основным параметром оценки явилась готовность родителей участвовать в образовательной деятельности детского сада.

Полную готовность к вовлечению в образовательное пространство детского сада показали 28% родителей, которые, проявляют интерес и желание участвовать в мероприятиях дошкольного образовательного учреждения.

58% родители продемонстрировали частичную готовность к вовлечению в образовательное пространство, но они проявляют интерес и желание участвовать в мероприятиях дошкольного образовательного учреждения по возможности.

Отсутствует готовность к вовлечению в образовательное пространство у 14% родителей, не проявляющих интереса и желания участвовать в мероприятиях дошкольного образовательного учреждения.

Анализ полученных результатов позволил нам сделать вывод о том, что все компоненты вовлечения родителей в пространство детского сада в целом сформированы у 26,5% участвующих в опросах. Недостаточно сформированы все компоненты в среднем у 16,5% родителей. Наиболее проблематичным является деятельностно-практический компонент, подтверждающий, что родители знают и осознают важность их участия в жизнедеятельности детского сада для полноценного развития собственного ребенка, но не стремятся принимать активное участие в мероприятиях, организованных педагогами и уж, тем более, сами не выступают с инициативой.

Таким образом, остается перспективным направление эффективного вовлечения родителей в образовательное пространство детского сада, что может дать импульс построению взаимодействия с семьей на качественно новой основе, предполагающей не просто совместное участие в воспитании ребенка, но осознание общих целей, доверительное отношение и стремление к взаимопониманию.

Список источников:

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 2007. - 298 с.

2. *Детский сад и семья. Под ред. Т. М. Марковой. - М.: Просвещение, 2011. - 207 с.*
3. *Захарова, Т. Н. Расширение образовательного пространства детского сада как условие формирования социальной компетентности ребенка: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Ярославль, 2012.- 253 с.*
4. *Зверева, О. Л., Кротова, Т. В. Общение педагога с родителями в ДОУ. - М.: Сфера, 2005. - 80 с.*
5. *Петухова, Л. В. Развитие художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях взаимодействия семьи и ДОУ // Теория и практика общественного развития. 2013. № 9. С. 189-193.*
6. *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» / <https://docviewer.yandex.ru/view/21284237/>*
7. *Примерная образовательная программа дошкольного образования / <https://docviewer.yandex.ru/view/21284238/>*
8. *Современные формы вовлечения родителей в образовательный процесс ДОУ: мастер-классы, проекты, целевые прогулки, спортивные праздники, развлечения, дистанционные проекты, электронная газета. Под ред. В. А. Деркунской. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. - 224 с.*
9. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/*
10. *Сомкова, О.Н., Солнцева О.В., Вербенец А.М. Инновационные подходы к планированию образовательного процесса в ДОУ // Дошкольная педагогика. 2013. №4. С. 9-15.*
11. *Удова О. В., Крамник Л. М. Сайт с возможностями социальной сети – способ достижения партнерских взаимоотношений с родителями воспитанников. материалы VII Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2018 . – С.359-360.*
12. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Текст] / http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/*

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПОДРОСТКОВОЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация: В данной статье раскрывается сущность такого феномена, как застенчивость в подростковом возрасте. Характеризуются основные формы и методы коррекционного воздействия педагога-психолога на подростковую застенчивость.

Ключевые слова: застенчивость, коррекция, подросток, самопринятие, уверенность, социально-психологический тренинг.

Abstract: This article reveals the essence of such a phenomenon as shyness in adolescence. The main forms and methods of exposure correction are characterized.

Key words: shyness, correction, adolescent, self-acceptance, confidence, socio-psychological training.

В настоящий период явление застенчивости все больше становится распространенным и актуальным. Это проявление сопряжено как с индивидуальными отличительными чертами лица, так и с ценностными ориентациями в обществе. Сам по себе феномен робости считается трудным, эмоциональным феноменом, сопряженным со значительным нервно-психическим напряжением. В большей степени проявление робости выражается в подростковом возрасте. Взаимоотношения со старшими, но прежде всего – с родителями, никак не являются важными для подростков, авторитетом для них выступают ровесники. В подростковом возрасте происходит существенное изменение психологической области, выражается независимость, уверенность, неодобрительность также самокритичность, создаются конкретные индивидуальные характерные черты. Неблагополучное формирование данных характеристик имеют все шансы создать базу для развития подростковой застенчивости.

В работах Д. Бретта указано, что застенчивость выступает явлением более распространенным, чем считают многие, в особенности застенчивые, люди. Исследования свидетельствуют, что около 40% подростков и взрослых считают себя застенчивыми [3, с. 94-95].

По мнению психолога Ф. Дж. Зимбардо быть застенчивым – значит бояться людей, особенно тех людей, которые по той или иной причине, негативно воздействуют на наши эмоции: сверстников (неизвестно, чего от них можно ожидать); педагогов и родителей (так как они обладают властью) [6, с.18-19].

Основной принцип поведения, определяющий природу застенчивости, – вести себя ровно и тихо. Поэтому застенчивому человеку приходится подавлять множество мыслей, чувств и побуждений, постоянно грозящих проявиться.

Именно собственный внутренний мир и составляет ту среду, в которой живет застенчивый человек. И хотя внешне он может казаться неподвижным, в душе у него бушуют и сталкиваются потоки чувств и неудовлетворенных желаний [3, с. 95].

По мнению А. А. Бодалева, застенчивость выступает одной из актуальных проблем взаимоотношений между подростками. Это приводит к тому, что возникают трудности в достижении чего-либо, неудачное представление себя приводит к потере веры в свои силы, а также служит причиной недоверия людей к подростку. Вследствие этого подросток становится пассивным участником событий [2, с.156].

Характерной особенностью застенчивости в подростковом возрасте является тот факт, что она имеет два направления своего воплощения: в первом случае застенчивость приводит к депрессивному состоянию, а во втором – к проявлению девиантного поведения.

Подростки, которые характеризуются застенчивостью, зачастую негативно относятся к своей стеснительности, хотят от нее избавиться, стремятся быть такими как прочие школьники – отважными, легкими в установлении контакта. Ребенка терзают беспокойность и волнение из-за собственной нерешительности. Как один с вариантов компенсации робости выступает решение подростка вести себе дерзко, враждебно, самоуверенно. Несовершеннолетний способен грубить, вести себя несоответственно, совершать поступки, которые для него никак не свойственны. Действия подобного рода позволяют продемонстрировать себя таким как все без исключения, но отличаются тем, что ребенок осмысливает несоответствие собственных действий, однако с целью того, чтобы прервать это ему нужна поддержка [4, с.151].

Таким образом, стеснительность может видоизмениться в дерзость, девиантное поведение. Также это серьезная проблема – не только медицинско-психологическая, однако и общественная. С того, приобретет ли робкий ребенок грамотную поддержку, зависят его последующая участь, благосостояние в профессиональной и индивидуальной жизни.

Вопрос преодоления робости в подростковом возрасте с целью наиболее результативного общественного взаимодействия с каждым годом обретает как теоретическую, так и практическую значимость. Важным становится вопрос о методах преодоления робости.

Психокоррекционная деятельность со стеснительными подростками обязана реализовываться с учетом психолого-педагогических закономерностей коррекционного влияния: единые закономерности психологического формирования в онтогенезе; разделение психического формирования; трудности соответствия обучения и развития; понимание ключевых теорий, моделей и видов личности; понимание социально-психологической специфики

группы; понимание обстоятельств, которые обеспечивают индивидуальное увеличение и творческое формирование.

Ф. Дж. Зимбардо отмечает, что работа с застенчивыми осуществляется по трем направлениям:

1) формирование самопринятия, положительного отношения к себе: помогая преодолеть страх пред негативной оценкой, провалом, позором и неприятием, но кроме того, подбадривая все усилия отыскать поощрение за собственную работу, можно предоставить ребенку вероятность «родиться заново». В это время он сумеет «безоговорочно осуществлять собственные достижения и бороться с незадачами и бедствиями, никак не изводя себя постоянными мыслями о их причинах» [6, с. 180];

2) формирование социальных умений и коммуникативных способностей: корректирует недостаток коммуникативных способностей. Сформированные коммуникативные умения могут помочь справиться с робостью, так как при внезапной встрече субъект уже не будет молчать и ощущать при этом смущение. В случае если субъект помалкивает, никак не понимая, что сказать, в таком случае в это время он перебирает в уме большое число обстановок, в которых он смотрится глупо и ощущает себе отверженным. Однако данные идеи рассеются сами по себе, как только лишь робкий покажет заинтересованность к собеседнику и станет тщательно выслушивать то, что он сообщает. Поэтому тренировка социальных навыков требует обучения основным приемам взаимодействия, таким, как улыбка, ободряющий кивок, умение внимательно слушать, начинать, прерывать и заканчивать беседу [6, с. 182];

3) применение на практике усвоенных знаний и умений. Преодоление застенчивости нужно начинать с выяснения причин социальной тревожности и типов реакций, которые они вызывают. Благодаря этому субъект может определить, заключена ли главная проблема в недостатке особых социальных умений, связана с неадекватной реакцией, или находится в сфере низкого самоуважения и самопринятия [6, с. 183-184].

Стеснительным школьникам следует обучиться расслабляться. По этой причине в работе с подобными детьми следует применять релаксационные процедуры. При их проведении школьники лежат либо сидят в независимой, ослабленной позе, предпочтительно с прикрытыми глазами и, ориентируясь на словесный образ, рисуемый психологом, представляют для себя эти либо другие картины природы либо состояния. Результат подобных процедур существенно увеличится, в случае если текст станет сопровождаться намеренно выбранной музыкой.

Среди психолого-педагогических форм и методов работы с подростками Е. И. Рогов выделяет ряд наиболее эффективных. Так к ним относятся [7, с. 166 - 167]:

1) игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную

или иную деятельность, в которой участвуют различные субъекты, наделенные различной информацией, ролевыми функциями и действующие по заданным правилам.

Школьники в играх имитируют собственную перспективу, обыгрывают и рефлексиируют разнообразные индивидуальные «обличия», живут в психологически оберегаемой, удобной ситуации то, что немного позднее им потребуется испытать в настоящей жизни, обучаются вербализовать собственное волнение, принимать переживания других. В большей степени в работе с детьми применяются сценки-этюды, игры-«эмоциональная гимнастика», изобразительные игры, сюжетно-ролевые игры и др.;

2) психологическое консультирование – специальная деятельность по оказанию помощи в проблемных ситуациях. Суть консультирования состоит в специальной организации процесса общения, помогающей человеку актуализировать его резервные и ресурсные возможности, обеспечивающие успешный поиск возможностей выхода из проблемной ситуации;

3) метод беседы – один из методов педагогики и психологии, который предполагает получение информации об изучаемом на основе вербальной коммуникации, как от исследуемой личности, членов изучаемого коллектива, группы, так и от окружающих их людей. В последнем случае беседа выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик;

4) метод групповой тематической дискуссии – часто дискуссия принимает острый характер и стороны не достигают единодушия. Но такая дискуссия может подвигнуть человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки. У подростков эти споры проходят более жарко, чем у взрослых, но и изменениям они поддаются проще. Чтобы спор не вышел за пределы тренинга, ведущему нужно подытожить рассуждения всех сторон и обсудить сходство и различие позиций.

В основном данные методы работы с детьми имеют все шансы осуществляться как независимые. Но групповой способ деятельности со стеснительными детьми – наилучший метод достичь ожидаемого результата. Он дает возможность создать разнообразные условия, сопряженные с контактом с другими людьми, с перспективой показать себе в публичке, в сравнительно неопасной ситуации, также этим самым приобрести положительный опыт, также подкорректировать самооценку. Во взаимосвязи с этим все большую значимость обретает подобная модель деятельности с детьми как социально-психологический тренинг, который способен в себе группировать выше перечисленные формы и способы деятельности.

Социально-психологический тренинг позволяет педагогу-психологу работать с трудно поддающимися коррекции личностными структурами, в том числе и самооценкой, часто недоступными воздействию с помощью других методов. При этом важной особенностью тренинга является то, что личность,

реагируя на создаваемые ведущим ситуации, самостоятельно осознает и изменяет свое поведение и мироощущение. То есть, в результате тренинга личность способна адекватной самооценке и как следствие этого, оптимальной жизнедеятельности [1, с. 120].

И. В. Дубровина отмечает, что коррекция ориентирована не на достижение конкретных результатов, а на создание условий, способствующих отреагированию негативных переживаний, отработки навыков адекватного взаимодействия и реагирования, снижению эмоционального напряжения, повышению адаптационных возможностей и раскрытие творческого потенциала подростков [5, с. 7-8].

Таким образом, застенчивость – это психическое состояние или качество личности, которое проявляется в смущении, скованности, необоснованной молчаливости, в затруднениях речи. Возникает в основной массе случаев у подростков из-за нерешительности в том, какое представление производят на других людей его действия. Подростковая стеснительность представляется тем качеством, что требует коррекционного влияния со стороны психологов. Главными формами и способами коррекционного влияния выступают: игра, дискуссия, консультирование, социально-психологический тренинг. Но необходимо иметь в виду, что с целью результативной работы необходима заинтересованность самого ребенка в изменении собственного поведения.

Список литературы:

- 1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб: Питер, 2005. – 271 с.*
- 2. Бодалев А. А. В мире подростка. – М: Медицина, 2016. – 296 с.*
- 3. Бретт Д. Застенчивость // Жила-была девочка, похожая на тебя / Пер. с английского Г.А. Павлова – М.: Независимая фирма «Класс», 2006 – 94-95 с.*
- 4. Грибанова А. Д. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.*
- 5. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 2004. – 303 с.*
- 6. Зимбардо Ф. Дж. Застенчивость. – М.: Просвещения, 1991. – 114 с.*
- 7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1 Система работы психолога с детьми разного возраста : практич. Пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 412 с.*

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ КАК АСПЕКТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ

Аннотация: В настоящем исследовании с помощью теста Эйдемиллера и Юстицкого сделан анализ самооценки 12-14-летних учащихся их эмоционального состояния в семье и оценки их родителей этого же состояния. Исследование проводилось до и после применения экспериментальной Модели повышения их эмоциональной интеллигентности.

Ключевые слова: дети, родители, учащиеся, семья, эмоциональная интеллигентность

Abstract: In this study, the Eudemiller and Yustitsky test analyzes the self-esteem of 12-14 year-old students about their emotional state in the family and their parents' assessment of this state. The study was conducted before and after the implementation of an experimental Model for enhancing their emotional intelligence.

Key words: children, parents, pupils, family, emotional intelligence

Тема об отношениях между детьми и родителями является проблемой с непереходным значением. Современный образ жизни предлагает сложные вызовы семье и эмоциональному благополучию детей. Все ярче выступают дефициты в общении между ними, что является проекцией глобальных процессов дигитализации и отчуждения между людьми. В этой связи поиск адекватных и актуальных подходов для решения указанных проблем ориентирован на концепции об эмоциональной интеллигентности. Эмоциональная интеллигентность как набор умений и личностных качеств представляет собой широкое поле для исследований и позволяет находить возможности для повышения воспитательного потенциала семьи [12].

Настоящая публикация предоставляет результаты Теста Эйдемиллера и Юстицкого об эмоциональном состоянии ребенка в семье /Методика „Типовое состояние семьи”/ [11]. Тестирование проводилось с участием 12-14-летних учащихся, которые провели самооценку, и с участием их родителей, которые оценивали это состояние. Исследование осуществилось до и после применения экспериментальной Модели повышения эмоциональной интеллигентности детей и родителей при поддержке школы. Оно является частью более масштабного исследования, которое защищает идею, что эмоциональные и социальные умения детей и родителей являются приоритетами в воспитательной работе школы и способствуют достижению полноценного функционирования личности в разные периоды жизни и во всех сферах жизни [10].

Цель настоящего исследования – сравнить самооценку ребенка и оценку родителей его эмоционального состояния в семье до и после применения

педагогической Модели повышения эмоциональной интеллигентности.

Контингент исследования: В исследовании участвовали учащиеся 12 - 14 лет /6-ых и 7-ых классов/ и их родители. Было сформировано 140 диад „учащийся – родитель”, которые составляют нашу выборку.

Методика „Типовое состояние семьи” Э. Эйдемиллера и В. Юстицкого предоставляет информативные оценки участника в исследовании состояния, обусловленного семьей [11]. Она состоит из 12-ти оценочных шкал, по которым “личность характеризует своё чувство собственного достоинства в семье. Эти шкалы отражают изучаемые состояния” [11, стр.25]. Были разграничены 3 субшкалы: общая семейная неудовлетворённость, нервно - психическое напряжение и тревожность в семье. Согласно этим субшкалам критическими считаются те стоимости, которые превышают показатели следующим образом: для общей семейной неудовлетворённости - 26 очков, для семейно обусловленного нервно- психического напряжения - 27 очков, для тревожности, обусловленной семьей - 26 очков. Нормы в шкалах определены путем средней невзвешенной арифметической стоимости и среднеквадратического отклонения [1].

Родители отвечают, давая оценку состоянию своих детей. Таким образом, мы стремимся установить, насколько существует синхрон между самооценкой детей и оценкой их родителей, насколько у родителей есть представление о действительном эмоциональном состоянии ребенка в семье.

Анализ результатов теста Эйдемиллера/Юстицкого

В результате разграничения низкой, умеренной и высокой степеней неудовлетворённости, напряжения и тревожности в семье с точки зрения ребенка и оценки родителей его состояния ответы опрошенных лиц можно распределить в процентах следующим образом: (см. Таблицу № 1)

Таблица 1: Самооценка подростков их эмоционального состояния в семье и оценка их родителей в констатирующем исследовании

Самооценка и оценка	Учащиеся			Родители		
						д
Эмоциональное состояние	<i>низкая степень</i>	<i>умеренная степень</i>	<i>высокая степень</i>	<i>низкая степень</i>	<i>умеренная степень</i>	<i>высокая степень</i>
неудовлетворённость	660%	112%	228%	88%	776%	116%
напряжение	332%	222%	446%	117%	666%	117%
тревожность	117%	770%	113%	116%	668%	116%

Данные подвергнуты корреляционному анализу с целью установления взаимосвязи между переменными „эмоциональное состояние ребенка в семье” и

„оценка родителей его эмоционального состояния”. Полученные коэффициенты корреляции показаны в Таблице 2.

Таблица 2: Корреляционные коэффициенты между оценками детей и оценками их родителей.

Переменная	Коэффициент корреляции
Неудовлетворённость детей – оценка родителей неудовлетворённости детей	$r = - 0,82199 \quad p < 0.05$
Напряжение детей - оценка родителей напряжения детей	$r = - 0,81415 \quad p < 0.05$
Тревожность детей - оценка родителей тревожности детей	$r = 0,998022 \quad p < 0.05$

Дети, испытывающие высокую неудовлетворённость в семье, составляют 28% из общего числа опрошенных, те, у кого наблюдается высокое нервно-психическое напряжение, - 46%, а 13% подростков испытывают высокую тревожность в семье. Корреляционный анализ показывает очень высокую зависимость между самооценкой детей, обусловленной семьей и оценками родителей состояния подростков. Особое впечатление производит отрицательная корреляция по отношению к неудовлетворённости и напряжению у детей. Мнение родителей по параметрам „неудовлетворённость” и „напряжение” у детей существенно отличается от мнения подростков. Родители предполагают бóльшую степень расхождения между ожиданиями подростков относительно семьи и реальности, т.е. они считают, что их дети более фрустрированы, чем это на самом деле - согласно результатам исследования (всего 8% родителей считают, что их ребенок чувствует себя удовлетворенным семейной средой, тогда как 60% детей считают себя удовлетворенными). Представление родителей в большой степени не отвечает действительному состоянию ребенка. Оказывается, что он испытывает удовлетворение в семье, а родители его считают недовольным.

Так же сильно выражена разница по отношению напряжения у ребенка. Расхождение между состоянием подростков и представлением родителей наблюдается и у трех степеней/уровней шкалы - 17% родителей считают, что дети не очень напряжены, а дети, у которых низкая степень нервно-психического напряжения на самом деле составляют 32%; напряжение в умеренной степени зарегистрировано у 22% детей, а родителей, сообщающих об умеренном напряжении у детей, 66%. С другой стороны, 17% видят своих детей сильно напряженными, а те, кто приближается к критическому уровню составляют 46% опрошенных подростков. Нервно-психическое напряжение провоцирует и эмоциональную нестабильность. Для рассматриваемого нами

возраста она характерна [2;3;4;6;8;9;13], но явно остается незамеченной со стороны родителей или они пренебрегают ей – факт, который играет важную роль в подходе последних к взаимоотношениям и взаимодействиям с подростками.

Согласно Э. Эйдемиллеру и В. Юстицкому нервно-психическое напряжение является одним из основных психотравмирующих переживаний и семья несколькими способами участвует в его формировании: ставя личность в безвыходное положение, накладывая ограничение или запрет на проявление особо важных для личности чувств и создавая и поддерживая внутренний конфликт у личности [11]. В своем переходном возрасте ребенок особенно чувствителен и уязвим в ряде отношений с внешнего вида до чувства взрослости и сложного душевного дисбаланса, и это делает его слишком поддающимся вышеуказанным воздействиям. Если родители не оценивают правильно ситуацию его развития, то тогда напряжение возрастает и ищет внешнее проявление в виде агрессивности, тревожности и отчаяния. Согласно некоторым исследованиям, эмоциональные проблемы подростков увеличиваются - “4 из каждых 10 подростков чувствуют себя настолько подавленными, что могут разрыдаться и хотят убежать от всего и от всех, 1 из каждых 5 чувствует себя настолько ничтожным, что не видит смысла в своей жизни. Эти чувства приводят к состоянию депрессии, которая часто остается невидимой для окружающих” [8]. Эмоциональный дистресс имеет разные проявления, которые, к сожалению, часто не распознают даже самые близкие - семья и друзья.

Семья является источником надёжности и спокойствия для ребенка на пороге юности в пространстве ненадёжного, динамического и противоречивого мира, который его окружает. Этот факт определяет низкий уровень тревожности детей дома. Проблемы и конфликты с родителями происходят от взаимного недопонимания и расхождения в толковании /интерпретации/ поведения двух сторон, а также мотивов, стоящих за ним.

Высокий положительный коэффициент корреляции по отношению к тревожности означает, что родители очень адекватно оценивают этот показатель по отношению к своим детям.

Преобладающий процент учащихся, которые испытывают тревожность в умеренной степени дома, почти соответствует такому же проценту ответов родителей. Очень близки и ответы, показывающие высокий и низкий уровни тревожности в самооценке детей и оценке их родителей. Видимо, взрослые в этом отношении умеют рассчитывать правильно признаки состояния тревожности, когда она обусловлена семьей. В возрастной группе, с которой мы работали, ситуаций перехода у детей много, и они часто становятся поводом объединения семейных усилий для его осуществления /реализации/. В шестом классе – бурно наступающие психофизиологические изменения, в седьмом-

момент выбора, принятия решения для дальнейшего образования.

Полученные результаты дают нам основание считать, что состояния удовлетворения и умеренной тревожности подростков дома не гарантируют их эмоциональной стабильности из-за непонимания со стороны родителей. Родители не замечают напряжения у своих детей, и из этого мы делаем вывод, что они вряд ли подходят с необходимыми адекватностью и пониманием к проблемам детей. Родители считают своих детей неудовлетворенными, и, логично предположить, что в повседневной жизни они или ищут способов компенсировать эту неудовлетворенность путем удовлетворения материальных потребностей, или возникают конфликты. В то же время родители пренебрегают необходимостью подростков в уверенности, что их любят, что на них обращают полноценное внимание, что смотрят на них с достаточным уважением и подходят серьезно к их проблемам. Это видно выше из графического изображения данных о сходствах и отличиях в состояниях, указанных опрошенными детьми и тех, отмеченных родителями.

Выводы, которые можно сделать до этого момента, следующие:

1. Учитывая разницу между самооценкой детей и оценкой родителей эмоционального состояния учащихся, обусловленного семьей, у нас есть основание считать, что налицо непонимание эмоциональной нестабильности и отнесение ее к категории другого характера - к общей семейной неудовлетворенности. Родители не учитывают напряжения, они характеризуют его как некоторый вид неудовлетворенности подростков. Но, так как поведение родителей обуславливается их настроением и пониманием детей, то их отношение к детям словно как к „вечно недовольным подросткам”. Соответственно, непонимание состояния приводит к увеличению этого напряжения. Сам факт, что большинство родителей подростков жалуются, что дети не прислушиваются к их словам, что им трудно справиться с недовольством детей, говорит многое о низком качестве общения и отсутствии взаимопонимания между родителями и детьми.

2. Ощущение большего напряжения у подростков в семейной среде и непонимание родителей является индикатором более самостоятельной позиции, которой ребенок уже обладает в семье, и реализации стремления к автономии в переходном возрасте [5,8]. Новоформирующееся чувство взрослости диктует разграничение собственного чувства ценности (что является производным привнесенных извне стоимостей) и его воздействия на оценки, которые подросток получает от взрослых.

Полученные результаты в своей целостности обосновывают необходимость в совершенствовании социальных и эмоциональных умений детей, но, в первую очередь, и родителей.

В связи с этим данные **контрольного эксперимента** показывают изменения в отношении эмоционального состояния ребенка в семье и его

оценки родителями /см. Таблицу 3/.

Таблица 3: Самооценка подростков их эмоционального состояния в семье и оценка их родителей после формирующего эксперимента

Эмоциональное состояние	Самооценка учащихся			Оценка родителей состояния детей		
	Низкая степень	Средняя степень	Высокая степень	Низкая степень	Средняя степень	Высокая степень
Неудовлетворенность	74%	10%	16%	82%	8%	10%
Напряжение	51%	12%	37%	42%	21%	39%
Тревожность	31%	52%	17%	29%	55%	16%

Сравнивая с результатами констатирующего исследования, мы заметили следующие изменения: Значительно уменьшаются стоимости неудовлетворенности, напряжения и тревожности, обусловленных семьей, у подростков, а оценки родителей приближаются к тем, которые дают их дети. Во время корреляционно анализа были выявлены сильные положительные зависимости между показателями „неудовлетворенность” и „напряжение” /см. Таблицу 4/:

Таблица 4: Корреляционные коэффициенты между оценками детей и оценками их родителей. N=140; p < .05000

Переменная	Коэффициент корреляции
Неудовлетворенность детей – оценка родителей неудовлетворенности детей	r = 0,998124 p <0.05
Напряжение детей - оценка родителей напряжения детей	r = 0,97373 p <0.05
Тревожность детей - оценка родителей тревожности детей	r = 0,997176 p <0.05

Это говорит о сильно выраженной гармонии в отношениях между детьми и родителями в семье, повышение /улучшение/ понимания со стороны родителей эмоционального состояния их ребенка в семейной среде, снижение уровней неудовлетворенности, напряжения и тревожности у подростков, когда они дома.

Заключение

Результаты учащихся показывают изменения эмоционального статуса ребенка в семье, повышение его удовлетворения семейными интеракциями /взаимодействиями/, сниженное напряжение и тревожность. С другой стороны, высокая корреляционная зависимость показывает лучшее понимание родителями того, как чувствует себя ребенок дома, осознание своего места и роли в удовлетворении и спокойствии подростка в семейной среде. Причины для этого мы находим в эффекте тестирования модели и в динамике личностного развития и социальной ситуации учащегося в рамках учебного года, во время которого была осуществлена его реализация. График и тематику встреч и занятий с родителями и учащимися были составлены соответственно изменениям, которые наступают в психосоциальных и педагогических факторах, сопровождающих созревание в этом возрасте. В шестом классе – бурное развертывание кризиса полового созревания, которое ведет после себя активный поиск ответов на вопросы „Кто я, что со мной происходит, каковы мои сильные стороны, как сверстникам лучше меня принять, как оправдать ожидания взрослых, каковы мои интересы и способности”; в седьмом классе - перед порогом выбора дальнейшего образования, необходимость в принятии решений, осознание возможностей, различный характер в общении с родителями, принятие большей ответственности за собственный жизненный путь, восприятие родителей как партнёров и единомышленников и, с другой стороны, - более компетентные родители, которые надстраивают свои взаимоотношения с детьми соответственно их возрастной и индивидуальной специфике. Все это отражается на изменении эмоционального состояния ребенка в семье и на понимании родителей о том, что является важным и зависит от них, чтобы они согласовали свое отношение, общение и воспитательный подход с взрослением своих детей. Возможности модели для создания предпосылок для непринужденного, но и рефлексивного общения между детьми и родителями, смещение акцента в разговорах с оценок и поведения в школе к интересам, общие эмоциональные моменты и совместные деятельности, активное слушание, позитивный подход, Я-послание и фокуса с проблем к решениям привели к существенной разнице в положительном направлении в отношении эмоционального статуса подростка в семье и умения его родителей установить это и создать необходимые условия для того, чтобы их ребенок чувствовал себя в защищённой, надёжной, благоприятной среде в доме, где его понимают, выслушивают, уважают и ценят. И это основная предпосылка для развития и повышения эмоционального интеллекта

Список источников:

1. Бижков, Г., В. Краевски, Методология и методы на педагогическите изследвания// Аскони-издат, УИ “Св. Климент Охридски”, София и Москва, 1999

2. *Выготский, Л. Собрание сочинений, т.4, Детская психология// „Педагогика”, Москва, 1984*
3. *Долто, Ф. Тийнейджърите// НИ, София, 1995*
4. *Кон, И. Психология на средношколеца// НП, София, 1985*
5. *Мухина, В. Возрастная психология// Академия, Москва, 2000*
6. *Мърсър, Дж. Зад маската на юношеския сатанизъм// НИ, София, 1993*
7. *Попова, Ц. Как се самооценяват младите хора// сп. ”Отворено образование”, бр. 9-10, 1998 ,с.91-101*
8. *Преходна възраст, под ред. А.Гордин, И.Гребеников, Т. Драгунова// НП, София, 1987*
9. *Раттър, М. Помощь трудным детям// Прогресс, Москва, 1987*
10. *Узунова, В., Педагогически проекции на емоционалната интелигентност, Тракийски университет, Стара Загора, 2019*
11. *Эйдемиллер, Э., В. Юстицкий, Семейная психотерапия// Ленинград, “Медицина”,1990*
12. *Alegre, A. Parenting Styles And Children’s Emotional Intelligence: What Do We Know?// The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families 19 (1), p. 56-62, 2011*
13. *Feldman, R. Adolescence// Pearson Prentice Hall, 2007*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» МАТЕРЕЙ

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального «выгорания» матерей. Определены конкретные психолого-педагогические мероприятия, направленные на профилактику и коррекцию симптомов эмоционального «выгорания» матерей.

Ключевые слова: родители, дети, эмоциональное «выгорание», мать, фазы «выгорания».

Abstract: The article presents the results of an empirical study of emotional «burnout» of mothers. Specific psychological and pedagogical measures aimed at preventing and correcting the symptoms of emotional «burnout» of mothers are identified.

Key words: parents, children, and emotional «burnout», the mother, the phase «burnout».

Важной и актуальной государственной проблемой на современном этапе развития общества являются вопросы семьи, демографии и семейного воспитания. Однако, несмотря на финансовую и социальную поддержку семей, остается во многом нерешенным вопрос психологической поддержки родителей, в частности решения проблемы эмоционального родительского «выгорания».

Изучение вопросов эмоционального «выгорания» родителей на современном этапе рассматривается в работах таких исследователей как Л. А. Базалевой, И. Н. Ефимовой, Е. И. Захаровой, Г. Г. Филипповой и др.

В исследовании И. Н. Ефимовой синдром родительского «выгорания» рассматривается как проявление систематических негативных психологических переживаний и дезадаптивное поведение матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию [2].

Однако, как показывают социологические опросы, в России на современном этапе большая часть заботы о воспитании и развитии детей осуществляют матери. Так, в исследовании Е. И. Захаровой [3] указывается, что социальная позиция матери характеризуется самой большой нагрузкой фактора «близость и забота». Также в исследовании отмечен особенный, выделенный только в отношении позиции матери, фактор «сопереживание и содействие». Степень проявления этих качества у матерей является показателем синдрома эмоционального «выгорания» у матерей.

Эмоциональное «выгорания» матерей, по мнению Г. Г. Филипповой [5], проявляется в их внутреннем конфликте. Суть которого выражена в противоречиях: между стремлением быть «хорошей матерью» и несформированностью умения получать удовольствие от материнской

деятельности; между стремление к профессиональной и личностной самореализации и неумением сочетать с позицией хорошей матери; стремлением всю заботу о ребенке осуществлять самой и отсутствием распределения заботы о ребенке между членами семьи; недостаточной «престижностью» материнской деятельности и подкреплением деятельности матери в обществе и внутри семьи.

Целью нашего исследования – выявить преобладающие фазы эмоционального «выгорания» у матерей.

На базе дошкольного образовательного учреждения № 41 г. Саранска был проведен опрос по методике Л. А. Базалевой [1], в котором приняли участие 46 матерей. Возраст респондентов от 25 до 46 лет, имеющих одного и более детей.

Были получены следующие данные.

Матери с низким показателем эмоционального «выгорания» от общего числа респондентов составили 26 % (12 чел.). Выявлено 54,3 % респондентов (25 чел.) с частично выраженными показателями эмоционального «выгорания». Для 19,5 % (9 чел.) матерей характерен высокий уровень эмоционального «выгорания».

Первая группы женщин, так называемых «невыгоревшие», чаще всего отмечали симптом «Я очень переживаю за своего ребенка», что является свойственным проявлением заботы для всех матерей.

Наибольшую часть выборки составили матери со средним уровнем выраженности эмоционального «выгорания», у которых отмечаются проявления по отдельным фазам.

Симптомы фазы «тревожное напряжение», проявляющие в осознании проблем взаимодействия с ребенком, неудовлетворенности собой и повышенной тревожности, свойственны 54,3 % матерей данной выборки.

Симптомы избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации, расширения сферы экономики эмоций, редукция материнского взаимодействия, свидетельствующие о проявлении фазы «сопротивление», характерны для 10 матерей. Это составляет 40 % респондентов второй группы.

Симптомов фазы «истощение» у матерей данной группы не выявлено, что свидетельствует о достаточно благоприятном уровне их психологического здоровья.

Для матерей третьей группы характерны проявления симптомов всех трех фаз. Наиболее часто отмечаемые симптомы по фазам «сопротивление» и «истощение». Респонденты этой группы в возрасте от 25 до 34 лет имеют одного или двух детей.

Отметим тот факт, что матери в возрасте от 40 до 46 лет данной выборки входят в группу с низким показателем эмоционального «выгорания». Характерным является и тот факт, что матерям с тремя детьми (6 человек) не

свойственны проявления симптомов по фазам «сопротивление» и «истощение». Связано это, на наш взгляд, с умением получать удовольствие от материнской деятельности и обладанием определенными личностными качествами. В исследовании Л. А. Базалева [1] описаны личностные черты таких матерей: теплота отношений, эмоциональная стабильность, самодостаточность, любознательность.

Пути решения проблемы своевременной профилактики и коррекции эмоционального «выгорания» обозначены в работе Г. Г. Филипповой [5]: повышение психологической компетентности и уверенности в себе; осознание потребности в компенсации своих детско-родительских отношений; формирование адекватной модели своего материнства; построение эффективной модели распределения заботы о ребенке для формирования адекватной формы привязанности; восстановление физических и психологических ресурсов здоровья матери.

Реализация данных решений может быть осуществлена в рамках работы с родителями на базе дошкольного образовательного учреждения.

В рамках нашего исследования проделана следующая работа по профилактике и коррекции симптомов эмоционального «выгорания» матерей. В группах дошкольного образовательного учреждения № 41 г. Саранска на стендах представлен путеводитель по эмоциональному выгоранию родителей на основе материалов книги «Мама на нуле» А. Изюмской и А. Куусмаа [4].

Для всех респондентов данной выборки предложено посетить тренинг «Профилактика синдрома эмоционального выгорания родителей», подготовленный педагогом-психологом. В дальнейшем тренинговые занятия могут быть продолжены по программе «Моя материнская любовь», разработанной авторами данного исследования.

Также подготовлена серия арт-терапевтических занятий для матерей с целью восстановления их психологических ресурсов.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно констатировать наличие у определенной группы матерей проявлений эмоционального выгорания. В рамках дальнейшей работы нами определены конкретные психолого-педагогические мероприятия, направленные на профилактику и коррекцию симптомов эмоционального выгорания матерей.

Список источников:

1. Базалева Л. А. Возможности исследования эмоционального выгорания у матерей в психологии личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-issledovaniya-emotsionalnogo-vygoraniya-u-materey-v-psihologii-lichnosti>.
2. Ефимова И. Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». № 4. 2013. С. 31–40.
3. Захарова Е. И. Родительство как возрастно-психологический феномен: автореф. дисс.... доктора психол. наук. М., 2017. 46 с.
4. Изюмская А., Куусмаа А. Мама на нуле. М.: Самокат, 2019.
5. Филиппова Г. Г. Эмоциональное выгорание матери: новая проблема в перинатальной психотерапии // Материалы международного конгресса «Возможности психотерапии, психологии и консультирования в сохранении и развитии здоровья и благополучия человека, семьи и общества». Москва, 2017. С.154–159.

ОБ ОТНОШЕНИИ МОЛОДЫХ МАТЕРЕЙ К РАБОТЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ СУБЪЕКТОВ РАННЕЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Аннотация: в настоящее время, когда статистика здоровья детей неуклонно ухудшается, работа с семьями, как первичными агентами социализации, закладывающими привычки и ценности здорового образа жизни, становится актуальным изучение опыта работы неформальных субъектов педагогической деятельности. Указанные субъекты ведут деятельность, на основе педагогического принципа «равный обучает равного». В статье приведены результаты опроса матерей, получивших помощь групп поддержки и консультантов по естественному вскармливанию, выборка составила 284 респондента, проживающих в различных регионах России. Более 60% из них нуждались в такой помощи в первые 60 дней жизни малыша.

Ключевые слова: ранняя педагогическая поддержка, здоровьесбережение, неформальные субъекты педагогической деятельности, «равный обучает равного», группа поддержки естественного вскармливания.

Abstract:: At the present time, when children's health statistics are steadily deteriorating, work with families as primary agents of socialization, which establish the habits and values of a healthy lifestyle, the study of the experience of informal subjects of pedagogical activity becomes relevant. Specified subjects conduct activities on the basis of the pedagogical principle of "peer educates peer". The article presents the results of a survey of mothers who received assistance from support groups and counselors on natural feeding, the sample was 284 respondents living in various regions of Russia. More than 60% of them needed such help in the first 60 days of the baby's life.

Key words: early pedagogical support, health saving, health protection, informal subjects of pedagogical activity, «peer-to-peer education», breastfeeding support group.

Введение

Ранняя педагогическая поддержка семьи, воспитывающей детей младенческого возраста, является актуальным направлением педагогической деятельности, поскольку первый год жизни ребенка, особенно в случае рождения первенца, сопровождается ожидаемым кризисом для семьи, вызванным трансформацией сложивших ролей и отношений. Кроме того, разрыв межпоколенческих связей в последнем столетии исторического развития внутри семей породил изменения репродуктивной культуры и репродуктивного поведения молодых семей. Это изменение проявляется в ограниченности социального опыта, получаемого будущими родителями в течение жизни, что

выражается в искаженности образа «реального» младенца, знаний о его потребностях, особенностях, в последующей неготовности в полной мере выполнять свои родительские обязанности. Время подготовки к зачатию, беременность, послеродовой период - «сенситивные» периоды для усвоения матерями (семьями) родительских компетенций, от которых зависит здоровье детей и показатели развития.

Именно первые месяцы жизни ребенка, протекающие в неразрывной симбиотической диаде «мать-дитя», формируют базис дальнейшего благополучия человека. Мать выступает в этой системе гарантом безопасности (И.В. Добряков, Р.Ж. Мухамедрахимов, Е.И. Николаева, И.А. Тишевской, Г.Г. Филиппова). От матери зависит правильная организация ухода за ребенком, степень удовлетворения его потребностей, достаточность заботы и внимания, которые в комплексе закладывают основы психического, интеллектуального, социального и соматического здоровья ребенка. (М. Айнсворд, Дж. Боулби, Д.В. Винникот, С. Герхард, Ш.А. Рагимова, Р. Шпиц, У.Г. Коблинер).

Мы придерживаемся мнения, что основой здоровьесбережения ребенка первого года жизни служат три составляющие, требующие ранней педагогической поддержки семьи – естественное вскармливание, уход и развитие в соответствии с возрастом и потребностями младенца. Так, состояние здоровья детей раннего возраста напрямую связано с типом и образом жизни семьи, а также зависят от характера вскармливания и соблюдения правил ухода за детьми [1, с. 36-38], именно родители, имеют наибольшее влияние на формирование здорового образа жизни, с долей значимости до 50,8% [3, с. 14]. Поскольку основы психофизиологического здоровья закладываются в семье, следовательно, важной задачей педагогической поддержки семей с детьми, начиная с первых дней жизни, является деятельность по формированию здоровьесберегающих традиций семейного воспитания. Однако программы ранней помощи семьям как системы лечебно-педагогических мероприятий в течение первых трех лет жизни (абилитации), распространяются исключительно на детей, существующих в критических социальных контекстах, имеющих нарушения развития, особые потребности и инвалидность. (М.В. Истомина, Г.В. Сабитова, Р.Г. Юрьева) К сожалению, социально благополучные семьи, воспитывающие кровных здоровых детей, оказываются вне внимания официальной системы в педагогических вопросах развития и здоровьесбережения младенцев.

Законодательство определяет ответственным за реализацию образовательных программ для детей, начиная с двух месяцев жизни, и образовательное взаимодействие с семьями таких детей, звено дошкольного образования, однако, на практике – система дошкольного образования (за редким исключением) не обладает материально-техническим, кадровым и методическим ресурсом для реализации указанных задач. Более того, субъект

педагогической деятельности с семьями, имеющими новорожденных детей (до 2х месяцев), законодательно не определен.

В некоторой мере имеющийся дефицит восполняется работой неформальных субъектов педагогической поддержки молодых родителей, действующих на основе принципа «peer-to-peereducation» («равный обучает равного»). Неформальное образование определяют, как образовательную активность вне формальной системы, его доля в жизни человека достигает 70%, основным признаком неформального образования - отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности [2].

В сложившейся ситуации, когда фактически имеет место обширный пласт практической педагогической деятельности с семьей, находящийся пока вне системного осмысления, обобщения и теоретического обоснования, представляется важным изучение того, как сами матери оценивают деятельность помогающих неформальных субъектов. Особенности отношения молодых матерей к работе неформальных субъектов ранней здоровьесберегающей поддержки иллюстрируются результатами опроса, проведенного нами в октябре 2019г.

Цель и методы исследования

Цель исследования - изучение особенностей опыта и мнений молодых матерей о деятельности неформальных субъектов ранней педагогической поддержки семей.

Метод – анкетирование. Опросник был доступен на интернет-платформе Google формы, включал 4 открытых и 15 закрытых (с одинарным, множественным выбором ответов и шкалированием) вопросов.

Выборка респондентов формировалась случайным (доступным) образом через интернет-сообщества консультантов по естественному вскармливанию в социальных сетях. К участию в опросе, приглашались женщины имеющие опыт получения помощи от консультантов по естественному вскармливанию, оказанной в любой форме (онлайн поддержка через социальные сети, мессенджеры, видео связь, очные консультации на дому и в медицинских учреждениях, телефонные консультации, участие в мастер-классах и лекциях).

Результаты

Число респондентов, ответивших на вопросы составило 284 человека. География ответов была широкой. Наибольшее число ответивших проживают в Брянске - 189 человек; в Санкт-Петербурге – 39 женщин; в Воронеже – 6, в Москве – 5; в Архангельске, Мурманске, Курске – по 2 женщины; множество других городов России были представлены одним человеком (Краснодар, Нижний Новгород, Курск, Саранск, Калининград, Омск, Тула и др.)

Возраст участниц оказался разнообразным, наибольшее количество (73%) - женщины от 26 до 34 лет. В опросе приняли участие матери, имеющие как

одного ребенка (169 человек), так и более – двоих детей имеют 102 женщины, троих – 11 женщин, 2 многодетные мамы с четырьмя и более детьми. Абсолютное большинство участниц опроса (более 90%) – женщины с высшим образованием, в том числе имеют 2 и более высших образования – 15,1%, имеют законченную аспирантуру, ученую степень – 2,1%.

Ответы показали, что поддержка грудного вскармливания является наиболее актуальной и востребованной с первые недели жизни ребенка. Суммарно более 60% матерей впервые взаимодействовали с представителями групп поддержки в возрасте ребенка от рождения до 2-х месяцев, остальные матери сообщили о том, что получали информацию от консультантов еще в период беременности (20,1%) либо в возрасте ребенка от 3х месяцев и далее (19,8%).

В качестве других источников, оказавших эффективную поддержку в процессе налаживания естественного вскармливания ребенка, женщины назвали следующие:

- подруги, женщины кормившие грудью - 45,40%;
- мой муж - 20,11%;
- женщины родственного окружения - 15,52%;
- ресурсы консультантов по естественному вскармливанию в интернет - 7,18%;
- детский врач в поликлинике – 4,02%;
- книги - 2,59%;
- только от консультанта по грудному вскармливанию, больше нигде - 2,59%;
- школа материнства при женской консультации - 1,44%;
- психолог, психотерапевт – 0,86%;
- дед – 0,29%.

Ответ на вопрос: «В какой мере Вы готовы советовать подругам прикладывать усилия к налаживанию ГВ?», предполагал выбор значения на шкале от 1 до 7, где «1» характеризовалось как «минимум усилий, поскольку и на искусственном вскармливании вырастают прекрасные дети», а «7» выражал мнение - «максимум усилий, естественное вскармливание неценно важно». Мнения респондентов распределились по шкале следующим образом:

- значение «1» - 0,70%;
- значение «2» - 0,00%;
- значение «3» - 0,00%;
- значение «4» - 2,11%;
- значение «5» - 5,36%;
- значение «6» - 4,58%;
- значение «7» - 86,97%.

Также респондентам был предложен вопрос: «В какой мере Вы готовы рекомендовать подругам обращаться за поддержкой к консультантам по ГВ?», ответы на который также предполагали выбор степени выраженности суждения на шкале от 1 до 7, где «1» - ГВ - естественный процесс, все наладится само собой, а «7» - обязательно следует обратиться за поддержкой. Результаты распределились так:

- значение «1» - 0,35%;
- значение «2» - 0,00%;
- значение «3» - 0,7%;
- значение «4» - 5,28%;
- значение «5» - 9,51%;
- значение «6» - 8,45%;
- значение «7» - 75,70%.

Количество участниц опроса, завершивших грудное вскармливание к моменту опроса, оказалось 197, из них лишь четверо не кормили грудью вообще или кормили менее 1 месяца. Женщин, завершивших естественное вскармливание на первом году жизни младенца, было 42, из них большая часть во втором полугодии – 28 матерей. В возрасте детей от 1 до 2 лет завершили естественное вскармливание 94 женщины, более 2-х лет кормили грудью – 57 матерей.

Обсуждение результатов

Оценивая полученные результаты, важно отметить главную особенность помощи неформальных субъектов ранней педагогической поддержки молодым матерям - ее добровольный неформальный характер и субъектная, активная позиция самой женщины.

Ценность естественного вскармливания для здоровья и развития детей в ответах опрошенных матерей, максимально велико – более 90% респондентов отметили на шкале соответствующего вопроса значения, выражающие мнения, о необходимости прикладывать все возможные усилия для налаживания грудного кормления. Важно, что подобное мнение не зависит от возраста матерей, географии проживания, факта продолжения или завершения грудного вскармливания и количества детей. Однако, можно предположить, что осознание матерями ценности питания в здоровьесбережении младенцев, зависит от уровня образования женщин – более 90% респондентов имели высшее образование.

Результаты опроса показали, что наиболее востребованной ранняя педагогическая поддержка семей с младенцами является в первые несколько недель после рождения малыша (60% - от рождения до 2-х месяцев), но именно для данного периода законодательно не определен официальный субъект педагогической поддержки семей в Российской Федерации.

Вопреки «медиализированности» естественного вскармливания, имеющей место в России, женщины расценивают в качестве эффективной помощь равных себе людей – подруг, женщин кормивших грудью, женщин ближайшего окружения, мужа (суммарно - 81,03%). В контексте приведенных результатов представляется целесообразным обращение к западноевропейскому и американскому опыту, базирующемуся на необходимости обучения молодых матерей, принципах общности, обучения «от равного к равному». Эффективность ранней педагогической поддержки неформальными субъектами (консультантами, группами поддержки) находит свое отражение в продолжительности естественного вскармливания (90,8% детей до полугода получали материнское молоко, до 1 года – 76, 65%), что значительно превышает средние статистические показатели по России (около 40% детей от 6 месяцев до одного года находятся на естественном вскармливании). Со стороны респондентов, эффективность ранней педагогической поддержки, оказанной неофициальными субъектами, подтверждается готовностью, с которой женщины рекомендовали бы другим матерям обращаться за помощью к консультантам.

Представляется, что эффективный опыт, который сложился в деле налаживания естественного кормления новорожденных и младенцев неформальными субъектами педагогической поддержки семей, было бы целесообразно перенести и на другие аспекты здоровьесбережения детей первого года жизни, такие как уход и развитие.

Список источников:

- 1. Денисов А.П. Медико-социальные аспекты формирования здоровья детей раннего возраста (по материалам исследования различных типов семей): : автореф. ... д. мед. наук: 14.02.03/ Денисов Александр Павлович – Санкт-Петербург, 2018, 47 с.*
- 2. Сидоров, Д.Г. Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Сидоров Дмитрий Глебович - Нижний Новгород, 2013., с.23.*
- 3. Татаурова Е.А. Социально-гигиеническая оценка формирования здорового образа жизни у детей как элемента реализации воспитательной функции семьи: автореф. ... канд. мед. наук: 14.00.33/ Татаурова Екатерина Александровна - Новосибирск, 2006, 18 с.*
- 4. Федорченко Н.В. Эффективность ранней педагогической поддержки семьи в решении задач здоровьесбережения ребенка первого года жизни // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. – № 1 (179). URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/16305> (доступ свободный)*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЖЕНЩИН, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, С ИХ ОТНОШЕНИЕМ К ДЕТЯМ

Аннотация: В статье приводятся результаты эмпирического исследования эмоциональной сферы женщин, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), а также их эмоционального отношения к своим детям. Установлено, что женщины, имеющие детей с РАС, обладают специфическим отношением к своим детям, детерминированным сниженным эмоциональным фоном.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, эмоциональная сфера, детско-родительское эмоциональное взаимодействие.

Abstract: The article provides the results of an empirical study of the emotional sphere of women with children with autism spectrum disorders (RAS), as well as their emotional attitude towards their children. It has been established that women with children with RAS have a specific attitude towards their children, determined by a reduced emotional background.

Keywords: Autism spectrum disorder, emotional sphere, child-parental emotional interaction.

Расстройства аутистического спектра (далее РАС) широко распространены. По статистике ВОЗ РАС встречается у каждого 160-го ребенка. По статистике США от 26 апреля 2018 года распространенность этого явления выше - один ребенок из пятидесяти девяти (данные CDC) [1]. В России ситуация несколько иная: в официальную статистику попадают только люди с официальным диагнозом и те, кто получил инвалидность из-за РАС. В Татарстане учет детей с РАС ведется только с 2014 года. В 2015-м в республике насчитывалось 323 ребенка с таким диагнозом и с каждым годом количество детей с РАС увеличивается.

Степень изученности психологических аспектов семьи, в которых воспитываются дети с РАС, остается недостаточной. Рождение в семье ребенка с РАС - это событие, которое неизбежно ведет к изменению всей жизни семьи, меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, вызывает изменения в детско-родительских, супружеских отношениях, во взаимодействии семьи с окружающим социумом [3]. Такие семьи, и в особенности матери, испытывают постоянный стресс. На фоне хронического стресса у матерей, наблюдается ухудшение психологического и соматического здоровья, заключающееся в развитии у них тревожных и депрессивных расстройств [2]. Матери, воспитывающие ребенка с РАС, являются активными участниками сопровождения своих детей, и от их эмоционального состояния и

согласованного стиля воспитания зависит развитие и адаптация ребенка в социальной среде.

Принимая во внимание актуальность и значимость проблемы, объектом исследования выступила эмоциональная сфера женщин, имеющих детей. Предметом - взаимосвязь эмоциональной сферы женщин, имеющих детей с РАС, с их отношением к детям. Было предположено, что матери, имеющие детей с РАС, обладают специфическим отношением к своим детям, детерминированным сниженным эмоциональным фоном.

Основу исследования составили теоретические положения отечественных психологов Лебединской К.С., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М., Морозова С.А. В качестве эмпирического инструментария выступили проективный тест А. Эткинда и опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой. Для выявления значимых различий использовался t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона.

В исследовании приняли участие 40 женщин. Первую группу составили женщины в возрасте от 35 до 47 лет, имеющие детей с РАС, вторую группу - женщины в возрасте от 33 до 42 лет, имеющие нормотипичных детей. Исследование (Филатова-Сафронова М.А., Коротышева М.С., 2018) проводилось в г. Казань.

Рассмотрим полученные результаты.

По методике А. Эткинда в первой группе результат среднего значения вегетативного коэффициента находится в диапазоне от 0,51-0,91, что означает, что у матерей, имеющих детей с РАС наблюдаются компенсируемое состояние усталости, упадок сил, истощение, самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Результат среднего значения эмоционального фона больше 20, что означает, что у матерей, имеющих детей с РАС доминируют неприятные переживания, испытывают чувство тревоги.

Во второй группе результат среднего значения вегетативного коэффициента находится в диапазоне от 0,92-1,9, что означает, что у матерей, имеющих нормотипичных детей, наблюдаются оптимальная работоспособность. Результат среднего значения эмоционального фона находится в диапазоне от 10-18, что означает, что у матерей, имеющих нормотипичных детей эмоциональное состояние в норме.

При статистическом сравнении достоверные различия выявлены по характеристике «эмоциональный фон» ($t=3,3$ при $p<0.05$). Следовательно, это отражает тенденцию к более высокому уровню по шкале «эмоциональный фон» в группе матерей, имеющих детей с РАС, чем в группе матерей, имеющих нормотипичных детей [4].

По опроснику ОДРЭВ были получены следующие данные. В группе

матерей, имеющих детей с РАС, минимальные значения выявлены по шкалам «Способность воспринимать состояние ребенка» (3,19 при нормативном среднем значении 4,22), «Понимание причин состояния» (2,81 при нормативном среднем значении 3,85) и «Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка» (2,49 при нормативном среднем значении 3,8).

Высокие значения были получены по шкалам «Эмпатия» (3,61 при нормативном среднем значении 3,39), «Оказание эмоциональной поддержки» (4 при нормативном среднем значении 3,47) и «Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» (3,49 при нормативном среднем значении 2,95).

Остальные показатели по характеристикам эмоционального взаимодействия приближены к средним нормативным значениям.

Из проведенного анализа тестовых показателей группы матерей, имеющих детей с РАС, можно сделать следующие выводы:

1. По блоку чувствительности

В данном блоке видно, что способность воспринимать состояние ребенка ниже нормативного значения. Это указывает на то, что матери плохо чувствуют настроение своего ребенка, не понимают его желаний, а также его отношения к окружающему миру. То же самое происходит и с пониманием причин состояния ребенка. Матерям сложно понять различные эмоциональные состояния ребенка. Они не всегда могут разобраться в его настроении, радуется ребенок или беспокоится, расстроен он или обижается.

Однако этих матерей отличает высокий уровень эмпатии. Это проявляется в форме сопереживания тех же самых чувств, которые испытывает ребенок. Они стараются разделить чувства своего ребенка проникнуть в его внутренний мир, понять его мысли и переживания. Матери чутко ориентируются на состояние ребенка при построении взаимодействия, и это может в дальнейшем создать условия для эмоционального благополучия.

2. По блоку эмоционального принятия ребенка

Здесь мы наблюдаем тенденцию, испытывать позитивные чувства в ситуациях взаимодействия с ребенком. Матери стремятся получать удовольствие от общения с ним, хотят почувствовать ответную реакцию своего ребенка. Тестовые показатели данного блока находятся в пределах нормы. Несмотря на сложные жизненные ситуации, матери уверены в своей родительской позиции и каждый принимает своего ребенка таким, каков он есть.

3. По блоку поведенческого проявления эмоционального взаимодействия

Здесь мы видим, что тестовые показатели: оказание эмоциональной поддержки и ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия, значительно превышает нормативные значения.

Стремление к различным формам телесного контакта. Это объясняется

тем, что матери стараются оказывать эмоциональную поддержку своему ребенку, поощряют его старания и достижения. К примеру, ежедневные бытовые навыки приходится отрабатывать годами. Расписывая каждый шаг в последовательности этой трудной и в физическом плане, и в психологическом плане работы. Поэтому для матерей очень важно подчеркивать свою веру в силы и способности своего ребенка.

Ориентация на эмоциональное и физическое состояние ребенка при построении взаимодействия с ним - это стремление матерей учитывать особенности этого состояния в своих требованиях к ребенку, что показывает ценность отношения матерей к своим детям.

Однако мы видим, что эти у этих матерей пониженное умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Тестовой показатель умения воздействовать на эмоциональное состояние ребенка значительно ниже нормы. Это доказывает, что у матерей недостаточно выраженная способность настраивать своего ребенка на серьезные занятия. Они не могут его успокоить в трудных ситуациях. Также не могут изменить, если у ребенка плохое настроение.

Из этого теста видно, что матери, имеющих детей с РАС, принимают своих детей безусловно, сочувствуют им, учитывают их состояние при построении взаимодействия. Они стараются сами справиться с большинством ситуаций, и пытаются научить своего ребенка всему необходимому.

В группе матерей, имеющих нормотипичных детей, минимальное значение было получено по шкале «Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка» (3,1 при нормативном среднем значении 3,8).

Высокие значения были получены по шкале «Оказание эмоциональной поддержки» (3,74 при нормативном среднем значении 3,47).

Остальные показатели по характеристикам эмоционального взаимодействия, приближены к средним нормативным значениям.

Можно сделать вывод, что эти матери, принимая своего ребенка, стремятся к телесному контакту с ним, продемонстрировать свою готовность быть рядом с ребенком, разделять его трудности, оказывать эмоциональную поддержку. Они всячески поощряют и высоко оценивают все старания ребенка, подчеркивают свою веру в его силы и способности.

Для выявления различий использовался метод t-критерий Стьюдента. Достоверные различия были выявлены по всем показателям. Наибольшие различия 0,001 обнаружены по шкалам «способность воспринимать состояние ребенка», «понимание причин состояния», «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия». Различия на уровне 0,01 выявлены между показателями «безусловное принятие», «умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка». Статистически значимые различия на уровне 0,05 между значениями по показателю «стремление к телесному

контакту».

Таким образом, большинство характеристик эмоционального взаимодействия материнского отношения в группе матерей, имеющих детей с РАС, отличаются от соответствующих характеристик материнского отношения в группе матерей, имеющих нормотипичных детей.

Следовательно, это отражает тенденцию к более высокому уровню по следующим шкалам: «способность воспринимать состояние ребенка», «понимание причин состояния ребенка», «безусловное принятие ребенка», «стремление к телесному контакту», «умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка» в группе матерей, имеющих нормотипичных детей, чем в группе матерей, имеющих детей с РАС. В то же время существует тенденция к более высокому уровню по шкале «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» в группе матерей имеющих, детей с РАС, чем в группе матерей, имеющих нормотипичных детей.

Это означает, что матери нормотипичных детей лучше разбираются в их эмоциональном состоянии. Очевидно, это обусловлено тем, что уже с рождением развитие ребенка с РАС отличается от развития нормотипичного ребенка.

Для выявления взаимосвязей между показателями эмоционального состояния матерей и их отношением к детям использовался метод корреляции Пирсона. В группе матерей, имеющих детей с РАС, в ходе корреляционного анализа выявлено 2 отрицательные взаимосвязи. Системообразующим компонентом является эмоциональный фон матерей, имеющих детей с РАС. Это означает, что структуру психики матерей, определяет низкий показатель эмоционального фона. Показатель «эмоционального фона» коррелирует на уровне значимости 0,05 (низкая) с показателем «эмпатия» ($r=-0,46$) – обратная умеренная связь и «Оказание эмоциональной поддержки» ($r=-0,47$) – обратная умеренная связь.

Проанализировав полученные взаимосвязи у матерей, имеющих детей с РАС, мы выявили, что чем выше эмпатия у матерей за своих детей, тем ниже эмоциональный фон самих матерей. Чем выше оказание эмоциональной поддержки у матерей имеющих, детей с РАС, тем ниже эмоциональный фон самих матерей.

В группе матерей, имеющих нормотипичных детей, в ходе корреляционного анализа выявлена одна положительная взаимосвязь. Показатель «эмоционального фона» коррелирует на уровне значимости 0,05 (низкая) с показателем «Оказание эмоциональной поддержки» ($r=0,45$) – прямая умеренная связь.

Проанализировав полученные взаимосвязи у матерей, имеющих нормотипичных детей, мы выявили, что чем выше оказание эмоциональной поддержки, тем выше эмоциональный фон самих матерей.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что матери, имеющие детей с РАС, имеют сниженный эмоциональный фон, у них доминируют неприятные переживания, плохое настроение по сравнению с группой матерей, имеющих нормотипичных детей. Основу эмоционального взаимодействия матерей с детьми, имеющими РАС, составляют эмпатия, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояние ребенка. Стремление матерей учитывать особенности состояния в своих требованиях к ребенку, отличает их от матерей, имеющих нормотипичных детей. Между эмоциональной сферой матерей, имеющих детей с РАС, и их отношением к детям имеется взаимосвязь, обусловленная эмпатией и оказанием эмоциональной поддержки. Чем сильнее матери, имеющие детей с РАС, проявляют эмпатию к своим детям и оказывают им эмоциональную поддержку, тем ниже их эмоциональный фон.

Исходя из полученных результатов, были сформулированы практические рекомендации. Для стабилизации эмоционального состояния необходим комплексный подход, включающий в себя: совместные беседы с психологом, формирование сплоченных групп матерей для решения общих проблем, доступность информационной литературы, участие в лекториях, возможность в «передышке», помощь волонтеров, организация службы специальной психологической поддержке таких семей воспитывающих детей с РАС.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в расширении представлений о психологических особенностях матерей, имеющих детей с РАС. Полученные результаты исследования могут использоваться в ходе психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС. Перспективой дальнейшего исследования является изучение взаимосвязи эмоциональной сферы женщин, имеющих детей с РАС, с их отношением к детям.

Список источников:

- 1. Богдашина, О.Б. Модели организации комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра на Западе. // Аутизм и нарушения развития /О.Б.Богдашина. – М., МГППУ, 2016. - т. 14.-№4(53)- С. 27 – 34 с.*
- 2. Куканов, А. А. Характеристика эмоционально-личностной сферы матерей, имеющих детей с РДА //Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. –2016.– №. 8 (138)– С. 268-273.*
- 3. Морозов, С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие/ С.А.Морозов. – Самара, ООО «Медиа-Книга», 2015. - 540 с.*
- 4. Филатова-Сафронова М.А. Эмоциональная сфера женщин, имеющих детей с нарушениями аутистического спектра // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Преимущественная система инклюзивного образования: проектирование инклюзивных образовательных систем». – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – С. 189-191.*

ГОРОДСКИЕ МУЗЕИ: ПРОСТРАНСТВО КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ & ХЕЛЬСИНКИ

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 19-011-00654)

Аннотация: В статье представлен опыт сравнительного описания двух художественных музеев гг. Санкт-Петербурга и Хельсинки с точки зрения их дружелюбности к детям. В качестве индикаторов дружелюбности анализируются организация музейного пространства и сопутствующих пространств, интерактивные формы работы с детьми и пр.

Ключевые слова: музейная педагогика; дети; коммуникации; дружелюбность

Abstract: In the article it is presented the experience of comparative description of two art museums in St. Petersburg and Helsinki in terms of their friendliness to children. As indicators of friendliness, the organization of museum space and associated spaces, interactive forms of work with children and others are analyzed.

Keywords: museum pedagogic; children; communications; friendliness

Для ребенка важен опыт первого знакомства с музеем (это как первый визит к детскому стоматологу) – насколько он будет удачен, интересен, увлекателен, зависит будущее отношение ребенка к музеям вообще. Поэтому традиционные форматы работы с детьми многими музеями пересматриваются, как пересматривается и сама организация музейных пространств. Музеи перестают быть местом, куда детей загоняют институциональные взрослые (учителя, педагоги дополнительного образования) и родители. Они становятся местом отдыха, познания, коммуникации и развлечения.

Хотелось бы поделиться опытом осмысления дружелюбности к детям музеев двух городов, которые объединяет не только исторический опыт, но и современные тесные социально-экономические и культурные отношения – это Санкт-Петербург и Хельсинки.

Методами исследования стало наблюдение, интервью, изучение сайтов музеев и отзывов посетителей музеев.

Интерес к музеям как к пространству социализации детей демонстрируют российские исследователи, которые обращаются к темам музейной педагогики и ее методов, коммуникаций и пр., иногда противопоставляя «традиционную» и «современную» модели музеев и отмечая в качестве одного из преимуществ последней – расширение культурно-коммуникативного пространства музея и формирование позиции по отношению к личности посетителя [1, с.10].

Однако эксперты, принявшие участие в исследовании с российской стороны, отмечают в целом недружественность питерских музеев к детям:

«Музеи никак не меняют свою среду для детей и не делают музеев для детей. Есть отдельные программы для детей в этом же самом музее. Придет педагог и на этой же экспозиции, часто теми же словами, что и для взрослых...».

Еще одна участница описывает кейс посещения музея со своим малолетним ребенком:

«мы сходили в Русский музей с трехлетним ребёнком и сколько мы огребли! Сидите не там, вы близко подходите...там скульптура в таком закрытом куполе мне нужно было поднять его, чтобы он на эту лошадь посмотрел...я посчитала, мы за час получили 11 замечаний...сидите не там, не стойте близко, сели на пол — нельзя... в Русском музее было продемонстрировано, что ребенок может прийти в музей только тогда, когда он начнет понимать, как минимум, как грабарь искусства...».

Тем не менее, в Русском музее действует много детских образовательных программ, а на сайте размещена следующая информация: *«Русский музей является ведущим центром музейной педагогики в стране, планомерно осуществляя работу с детьми и подростками от 4 до 17 лет. Это единственный музей в России, который имеет лицензию на образовательную деятельность»* [3]. И, судя по отзывам на сайте, музейная педагогика эффективно работает в рамках специализированных занятий с детьми. Однако само пространство музея не располагает к коммуникациям детей и взрослых, а также детей друг с другом, детей с самим пространством музея, его экспонатами. Культурно-коммуникативный подход к организации пространства вытесняется образовательно-научным.

В г. Хельсинки рассмотрим кейс художественного музея (НАМ), лозунгом которого является высказывание: *«Мы верим, что искусство – это попкорн для мозга; оно делает кого-то сегодня счастливым. Например, вас».* Для этого музея дети не являются целевой аудиторией, однако организация его пространства показывает, что взрослые учитывают потребности юных посетителей, предоставляя им возможность отдохнуть и поиграть. В одном из залов, посвященных творчеству Туве Янссон, детей приглашают покачаться в уютном гамаке и поиграть кинетическим песком, полистать книги про муми-троллей, а еще посидеть на мягких пуфиках и посмотреть фильм про известную писательницу-художницу. Для посетителей музея с маленькими детьми на сайте размещена следующая информация: *«В туалете, расположенном в конце вестибюля кассы, находится стол по уходу за детьми. Для открытия двери требуется код, который можно получить в кассе»* [2].

Открытость музея демонстрирует разбросанность его 9000 экспонатов по городу: почти половина коллекции находится в парках, на улицах, Хельсинки, в учебных заведениях и библиотеках.

Финские музеи дружелюбны к своим посетителям как юным, так и не очень, т.к. стараются создать максимум условий для комфортного времяпрепровождения. В каждом музее есть комната отдыха с пуфами или диванчиками, есть кулеры с питьевой водой. Есть переносные стульчики, которые можно прихватить с собой, отправившись по выставкам. Есть кафе, а есть места, где можно перекусить тем, что захватил с собой, в микроволновой печи можно подогреть детское питание. Музеи оборудованы лифтами, пандусами, что создает доступную среду для маломобильных посетителей. Для несовершеннолетних визитеров (до 18 лет) вход в музеи бесплатен.

В Хельсинки родители с детьми не чувствуют себя на обочине социальной жизни, они активно перемещаются вместе с детьми, участвуют в разных городских мероприятиях. В Санкт-Петербурге же иная ситуация: *«городское пространство Петербурга характеризуется как непроницаемое, труднодоступное и даже опасное. Практически все городские объекты: тротуары, жилые дома, торговые центры, различного рода учреждения, общественный транспорт, по мнению матерей и отцов, выступают барьером для передвижения с детской коляской или ребенком на руках»* [4].

То есть можно заключить, что ситуация в музеях является отражением общей ситуации в городе, его дружелюбности к жителям разных возрастов. Музеи, библиотеки и другие учреждения культуры постепенно перенастраиваются на диалог с посетителями, развивают новые формы работы с детьми, используют деторазмерный регистр как для музейных мероприятий, так и для организации самого пространства музея.

Список источников:

1. Грачева Е.С. Музей как поле социокультурной коммуникации: автореферат дис. ... кандидата социологических наук. - Саратов, 2010. - 20 с.
2. Сайт музея HAM. URL: <https://www.hamhelsinki.fi/>
3. Сайт Русского музея. URL: <http://www.rusmuseum.ru/>
4. Шпаковская Л. Л., Чернова Ж. В. Город, дружелюбный семье: новое публичное пространство для детей и их родителей // Мониторинг общественного мнения : Экономические и социальные перемены. 2017. № 2. С. 160—177.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье отражены особенности психолого-педагогического сопровождения на разных ступенях образования. На основе анализа имеющихся исследований в этой области перечислены методологические подходы, характеризующие психолого-педагогическое сопровождение. Произведен сравнительный анализ психолого-педагогическое сопровождение на разных ступенях образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, студенты с ОВЗ, обучающиеся с ОВЗ, инклюзивное образование.

Abstract: This article reflects the features of psychological and pedagogical support at different levels of education. Based on the analysis of available research in this area, methodological approaches are described that characterize the psychological and pedagogical support. A comparative analysis of psychological and pedagogical support at different levels of education.

Keywords: psychological and pedagogical support, students with disabilities, students with disabilities, inclusive education.

Психолого-педагогическое сопровождение необходимо обучающимся с ограниченными возможностями здоровья на всех этапах их обучения. Не только школьники имеющие ограниченные возможности здоровья нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Студентам с ОВЗ оно также необходимо и целесообразно. На сегодняшний день одним из наиболее актуальных является принцип опережающего (превентивного) сопровождения. Данный принципе подразумевает под собой подготовительную сопровождающую работу. Согласно этому принципу психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода пятиклассников целесообразно начинать с конца обучения в 4-м классе и с начала их обучения в 5-м классе. [1] По мнению Калининой З.Н. и Декиной Е.В. благодаря возрастным особенностям и специфике их профессиональных намерений у студентов именно в период обучения определяется социальная ситуация развития, а также изменение статуса личности и вхождение в новую систему отношений с окружающими. [3] Таким образом целесообразность психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ становится очевидной как на начальных этапах обучения, так и на его более поздних этапах.

Для успешного обучения и развития обучаемого необходимы специальные социально-психологические и педагогические условия. Именно

эти условия формирует психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение определяется как целостная система, благодаря которой и создаются выше перечисленные условия в процессе организованной деятельности специалистов. В комплексной работе психолого-педагогического сопровождения принимают участие множество специалистов. Помимо психологов и педагогов психолого-педагогическое сопровождение включает в себя таких специалистов как дефектологи, логопеды, социальные работники, тьюторы и множество других. Так как психолого-педагогическое сопровождение является многопрофильной системой и включает ряд разноплановых специалистов в организации сопровождения возникают сложности. Поэтому для оптимизации работы психолого-педагогического сопровождения необходимо придерживаться конкретных форм работы. Психолого-педагогическое сопровождение должно иметь содержание согласно которому координируется работа всех специалистов. Помимо содержания важным условием является разработка и использование технологий психолого-педагогического сопровождения. Для достижения поставленных результатов в психолого-педагогическом сопровождении специалистам необходимо придерживаться таких видов деятельности как: экспертная деятельность по определению и коррекции программы индивидуального сопровождения лиц с ОВЗ, комплексная диагностика, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, разработка и реализация развивающих и коррекционных программ. Каждый специалист в своём направлении работы, реализующий тот или иной вид профессиональной деятельности включается в единый механизм психолого-педагогического сопровождения. Не смотря на трудности по организации специалистов, возникающие вначале из-за многопрофильности психолого-педагогического сопровождения, именно многопрофильность придает психолого-педагогическому сопровождению конкретное содержательное наполнение и позволяет охватывать все необходимые области в данном направлении.

Важным фактором в психолого-педагогическом сопровождении является социализация обучающихся с ОВЗ. Поэтому необходимо помещать сопровождаемого обучаемого в инклюзивные группы или классы. Такая стратегия объясняется тем, что процесс психолого-педагогического сопровождения является полисубъектным. Во время работы психолого-педагогического сопровождения влияние действует не только на самого сопровождаемого с ОВЗ, но и на его окружение в образовательном пространстве. Таким образом совершенно очевидно, что изоляция обучающихся с ОВЗ от коллектива не приведёт к положительным результатам психолого-педагогического сопровождения.

В настоящее время в соответствии с требованиями Федеральных

государственных образовательных стандартов общего образования организационный раздел основной образовательной программы всех образовательных учреждений должен содержать описание системы психолого-педагогических условий и ресурсов. Требованиями Стандарта к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования являются: формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса; обеспечение вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса; обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к дошкольной и начальной ступени общего образования с учетом специфики возрастного психофизического развития обучающихся.

Понятие психолого-педагогического сопровождения можно рассмотреть на примере сопровождения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья во время их обучения в школе. В сопровождении обучающихся с ОВЗ можно выделить два методологических подхода. Первый методологический подход характеризуется созданием специальных условий, для каждого конкретного ребёнка таким образом, чтобы достичь его максимального успешного обучения. Данный метод подразумевает под собой и проектирование образовательной среды, что соответствует общегуманистическому подходу. Таким образом проектирование образовательной среды должно формироваться исходя из понимания необходимости раскрытия потенциальных возможностей ребёнка, его максимальных личностных качеств. При этом не стоит забывать о возрастных особенностях и нормативах развития. Педагогическое воздействие должно соответствовать развитию ребёнка и учитывать потребности, цели и его ценностные ориентиры согласно его возрастному развитию. [2] Второй методологический подход характеризует процесс психолого-педагогического сопровождения как поддержку работоспособности ребёнка во время его обучения. При этом большое внимание уделяется дезадаптации. Согласно этому подходу дезадаптацию нужно устранять всеми возможными способами и следить за тем, чтобы она не формировалась у ребёнка. Этот подход ориентирован на поиск зоны дезадаптации ребёнка с целью регулирования педагогических воздействий. Таки образом любое педагогическое воздействие не должно выходить за пределы зоны дезадаптации. Подобная стратегия ведения психолого-педагогического сопровождения должна наполнять содержанием деятельность его специалистов. Многие исследователи выделяют в педагогических воздействиях два важных показателя. Первый показатель выступает в качестве насыщенности образовательной среды, то есть потенциал её ресурсов. Второй показатель — это способ организации образовательной

среды и её структурированность. [4]

Важным для психолого-педагогического сопровождения является выделение в образовательной среде учреждения трех компонентов. Первый компонент пространственно-архитектурный. Данный компонент характеризуется архитектурной доступностью здания образовательного учреждения, наличие специализированного оборудования для перемещения маломобильных обучающихся, доступ к учебным помещениям и санитарно-гигиеническим комнатам. Следующий компонент, выделяемый в образовательной среде психодидактический. Психодидактический компонент характеризуется соответствием содержания образовательного процесса, его организация. Последний компонент образовательной среды учреждения имеет форму отношений и сотрудничества между всеми участниками коллектива образовательного учреждения. Данный компонент называется социальным, и в него помимо вышеперечисленного входит коммуникация между детьми и взрослыми, а также процесс коллективной учебной деятельности.

В психолого-педагогическом сопровождении профессионального обучения выделяют несколько этапов, которые имеют определённые задачи. Содержание психолого-педагогического сопровождения меняется в зависимости от его этапов. На первом этапе, когда происходит адаптация первокурсников основной ведущей деятельностью будет являться учебно-познавательная деятельность. Основной задачей психолого-педагогического сопровождения на данном этапе будет являться помощь в приспособлении к новым условиям жизни, а также адаптации в вузе. На данном этапе психолого-педагогического сопровождения необходимо использовать такие технологии как помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности, а также диагностика готовности к учебно-профессиональной деятельности. Кроме этого к технологиям психолого-педагогического сопровождения на данном этапе можно отнести консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выборе профессии, коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии. Личностное самоопределение и адаптация в учебном учреждении являются признаками успешного прохождения данного этапа. Второй этап носит название интенсификация. На данном этапе студенты вторых и третьих курсов развиваются в личностном и социальном плане. Ведущая деятельность на данном этапе будет научно-познавательная. Основной задачей психолого-педагогического сопровождения на данном этапе будет являться диагностика интеллектуального и личностного развития. Помощь студента будет сводиться к поддержке решения социальных и психологических проблем. Технологиями данного этапа будут являться психологическое консультирование, развивающая диагностика, а также коррекция профилей интеллектуального и личностного развития. Интенсивное развитие студентов в

интеллектуальном и личностном плане, а также способность к самообразованию, являются показателями успешного прохождения данного этапа. Важное значение на последнем этапе идентификации у выпускных курсов является формирование профессиональной идентичности, а также готовность к самостоятельной практической деятельности. На данном этапе у студентов актуальными ценностями будут являться трудоустройство, а также материальное и социальное положение. На данном этапе психолого-педагогическое сопровождение ставит перед собой задачу продиагностировать у студентов выпускных курсов их профессиональные способности, а также их реальные возможности по самореализации. Профессиональное самоопределение и дальнейшее трудоустройство будет являться приоритетным направлением на данном этапе психолого-педагогического сопровождения. Профессиональная готовность и отождествление себя с будущей профессией будут являться показателями успешного прохождения завершающего этапа психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о целесообразности и нужности системы психолого-педагогического сопровождения как на начальных ступенях обучения, так и уже на этапах профессионального обучения. В целом подход к психолого-педагогическому сопровождению един как для детей ОВЗ, так и для студентов с ОВЗ, однако имеются различия в техниках психолого-педагогического сопровождения и некоторых методах психолого-педагогического сопровождения. Но и в том и в другом случае психолого-педагогическое сопровождение является необходимой составляющей для обучающихся с ОВЗ.

Список источников:

- 1. Абрамова Т.А. Социально-психологическая адаптация младших подростков в условиях внедрения ФГОС ООО / Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 19-20 декабря 2013 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова – Ульяновск: SIMJET, 2013. – 582 с.*
- 2. Зволейко Е.В. «Сопровождение как основная стратегия деятельности специального психолога и педагога» Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология, № 2, 2010. С. 60-65.*
- 3. Калинина З.Н., Декина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение несовершеннолетних студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4 [электронный ресурс] URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24987> (дата обращения: 11.02.2020).*
- 4. Степанова О.А., Амиридзе С. П. Комплексное сопровождение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научные исследования в образовании. №11, 2012. С. 30а-39.*

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Аннотация: В статье раскрывается проблема взаимодействия различных субъектов образовательного процесса в аспекте безопасности современного человека. Анализируется проблема обеспечения информационной безопасности несовершеннолетних обучающихся в социальных сетях. Рассматриваются основные методы, позволяющие обеспечить безопасность в информационном пространстве.

Ключевые слова: образование, информационные технологии, информационная безопасность, социальные сети.

Abstract: The article reveals the problem of the interaction of various subjects of the educational process in terms of the safety of modern man. The problem of ensuring information security of minors students in social networks is analyzed. The basic methods to ensure security in the information space are considered.

Keywords: education, information technologies, information security, social networks.

Взаимодействие различных субъектов образовательного процесса всегда являлось актуальной проблемой педагогических исследований.

Макарова М.Н., исследуя взаимодействие субъектов образовательного процесса как основных агентов социализации, отмечает, что в ходе организации педагогического процесса необходимо выполнить социальный заказ общества и семьи, что не всегда совпадает с реалиями организации обучения в образовательной организации. При этом происходит взаимодействие общества и образования на макроуровне [4].

Жекибаева Б.А., Садыков К.И. исследуя проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса, отмечают, что необходимо рассматривать данное взаимодействие как сложную систему педагогических, психологических и социальных аспектов. В качестве социального аспекта рассматриваются значимые процессы с помощью которых реализуются объективные связи педагога и обучаемых с окружающим миром, а также друг с другом [2].

Однако в условиях современной технологизации общества возникает проблема взаимодействия субъектов образовательного процесса в новой информационной среде интернет-пространства. Можно констатировать, что в настоящее время под влиянием глобализации, одним из наиболее показательных общественных процессов является информационная глобализация, которая коренным образом изменила представления о коммуникационных возможностях человека [11].

Преобразование информационно-коммуникационного пространства способствовало изменению характера социального взаимодействия всех членов социума и не оставило в стороне образовательное пространство [7, 8]. Результатом данного преобразования стало формирование социальных сетей и сетевых сообществ, что позволило интернет-пользователям поддерживать дружеские связи, формировать новые знакомства на базе общих интересов и пристрастий [3].

Бурный рост числа пользователей социальных сетей обусловлен активным расширением функциональных возможностей, однако в связи с этими тенденциями насущной проблемой становится проблема обеспечения информационной безопасности.

В настоящее время особенно остро встает вопрос формирования у молодого поколения культуры безопасного использования сети. Поскольку наиболее уязвимым сегментом пользователей социальных сетей являются несовершеннолетние, то обеспечение именно их безопасности в информационном пространстве – крайне сложная и многогранная задача, требующая комплексного подхода.

Защита в сети должна быть организована на нескольких уровнях. Рассматриваются четыре основных уровня обеспечения информационной безопасности: защита на уровне устройства; защита на уровне оболочки; защита на уровне софта; защита на уровне государства [3].

Первый уровень подразумевает использование гаджетов со встроенными механизмами защиты. Примерами таких устройств могут служить телефоны и смарт-часы, функционал которых основан на принципе минимальных привилегий, что позволяет организовать обмен информацией только с доверенными лицами. Помимо конфигурации доступа, гаджет позволяет получать данные о местонахождении владельца и прослушивать звонки.

Однако, несмотря на довольно высокий уровень защиты, подобные устройства выступают, как средства негласного получения информации в связи с чем их производство, на основании Уголовного кодекса, было запрещено.

Следующий уровень позволяет организовать безопасную среду для несовершеннолетнего на планшете (смартфоне) с помощью реализации особого детского режима. Данный режим определяет список доступных приложений, правил их использования и ограничений в сети, таким образом исключая возможность непреднамеренного посещения сайтов с вредоносным контентом.

В случае отсутствия такого режима можно сконфигурировать систему, используя соответствующие средства защиты, например:

- антивирусы;
- профили с ограниченной функциональностью;
- сторонние сервисы;

- контроль на уровне маршрутизатора.

Все перечисленные выше решения позволяют протоколировать и ограничивать действия несовершеннолетних в информационном пространстве, лимитировать время пребывания в сети и запрещать доступ на определенные сайты.

Защита на уровне государства осуществляется путем проведения мероприятий, направленных на обеспечение информационной безопасности несовершеннолетних обучающихся в киберпространстве. Сейчас в РФ принято несколько Федеральных законов нацеленных на защиту несовершеннолетних от вредоносной информации и противодействию терроризму.

Однако, перечисленные выше методы не всегда позволяют достичь приемлемого уровня информационной безопасности. Необходимо, чтобы пользователи, при использовании информационных ресурсов, соблюдали определенные правила безопасности.

Одним из важных аспектов взаимодействия субъектов образовательного процесса в новой информационной среде интернет-пространства является здоровьесбережение участников образовательного процесса [6, 10]. Зачастую желание следовать за новыми информационными технологиями со стороны администрации образовательной организации и педагогических работников, быть в курсе всех образовательных интернет-технологий порождает перенасыщенность интернет-общения и создает определенные угрозы как для здоровья обучающихся, так и для самих педагогов [5, 12]. Необходимо контролировать как продолжительность информационной нагрузки, так и безопасность использования интернет-контента в аспекте обеспечения качества образования [1, 9, 12].

Таким образом, проблема взаимодействия различных субъектов образовательного процесса связана с обеспечением безопасности взрослых пользователей и несовершеннолетних в информационном пространстве, а также требует комплексного подхода, включающего в себя применение технических и программных средств, а также проведения мероприятий, направленных на формирования у пользователей навыков самостоятельного противостояния угрозам в информационно-коммуникационных отношениях и формирования основ здоровьесбережения у всех участников педагогического пространства.

Список источников:

1. Алексеев П.В. Подготовка будущих педагогов к реализации здоровьесберегающих технологий // Студент: наука, профессия, жизнь: мат. IV Всеросс. научной конф. с межд. участием: в 3 ч. Омск: ОмГУПС, 2017. С. 71-76.
2. Жекибаева Б.А., Садыков К.И. Изучение проблемы взаимодействия субъектов педагогического процесса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 11-3. С. 423-426.
3. Костякова Д.К., Козловская Н.А. Проблема применения информационных технологий в

- аспекте обеспечения безопасности современного человек // *Цифровизация космической техники и технологий: сб. научных трудов. Омск: СО АВН, 2018. С. 133-136.*
4. Макарова М.Н. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса // *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика».* 2010. №1. С. 55-65.
 5. Ожогова Е.Г., Якубенко О.В. Роль руководителя образовательного учреждения в профилактике нравственной деформации личности педагога // *Ученые записки ИУО РАО.* 2017. № 3 (63). С. 72-74.
 6. Пилипенко В.Б., Якубенко О.В. Информационно-обучающие здоровьесберегающие технологии в работе учителя // *Студент: наука, профессия, жизнь: мат. III Всеросс. студ. научной конф. с межд. участием. Омск: ОмГУПС, 2016. С. 59-63.*
 7. Фролова П.И. Модернизация отраслевого образования посредством внедрения электронного обучение в вузе // *Наука, образование, кадры: Мат. национальной конференции в рамках IX Межд. Сибирского транспортного форума. Новосибирск: СибГУПС, 2019. С. 67-73.*
 8. Фролова, П.И. Реализация компетентностно-деятельностного подхода при подготовке педагогов профессионального обучения / П.И. Фролова // *Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога: мат. Всеросс. научно-практич. конференции. - Сургут: СурГПУ, 2016. - С. 203-206.*
 9. Фролова П.И. Электронное обучение в вузе как фактор повышения качества образования / П.И. Фролова // *Ученые записки ИУО РАО.* 2018. № 3 (67). С. 174-176.
 10. Хайруллина А.З. Подготовка будущих учителей к применению здоровьесберегающих технологий на уроке // *Молодежь-науке - IX: Развитие сферы туризма, гостеприимства и спорта в контексте повышения уровня и качества жизни населения: Мат. Всеросс. научно-практической конференции. Сочи : СГУ, 2018. С. 108-111.*
 11. Черкевич Е.А. Изменения в профессиональной деятельности педагога в современной ситуации // *Современные тенденции развития науки и технологий.* 2015. №6-10. С. 135-139.
 12. Якубенко О.В. Преодоление негативных факторов цифрового образования как направление управления качеством и перспективами его развития // *Ученые записки ИУО РАО.* 2018. № 3 (67). С. 184-186.

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ У ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье изложены результаты исследования проявления агрессии у педагогов в зависимости от стиля педагогического общения. Установлено, что существуют значимые различия в особенностях проявления агрессии у педагогов с разным стилем педагогического общения с детьми. Прикладной аспект исследуемой проблемы состоит в возможности использования результатов психологами и другими специалистами в консультативной работе.

Ключевые слова: проявление; агрессия; педагоги; авторитарный стиль; демократический стиль; педагогическое общение.

Abstract. The article presents the results of a study of the manifestations of aggression among teachers, depending on the style of pedagogical communication. It was established that there are significant differences in the characteristics of aggression among teachers with different styles of pedagogical communication. The applied aspect of the studied problem is the possibility of using the results by psychologists and other specialists in advisory work.

Key words: manifestation; aggression; teachers; authoritarian style; democratic style; pedagogical communication.

Психология педагогического общения подразумевает формирование у педагога требовательности к себе и к окружающим во всем, что касается учебы и воспитания, взаимодействия с детьми, что окажет определенное влияние на индивидуальный стиль педагогического общения с подопечными [1].

Грамотно организованное педагогическое взаимодействие является диалогическим, творческим, личностным и индивидуализированным. Оно обеспечивает не просто передачу знаний, умений, навыков, привычек и способов действия от педагога ученикам, но и взаимообогащающее развитие личности [2].

Важно помнить, что педагог должен постоянно развиваться и совершенствоваться, работать над собой, вырабатывать свой индивидуальный стиль общения, который будет наиболее продуктивным при взаимодействии с учащимися, у которых в ходе этого взаимодействия формируется отношение к окружающей действительности [3]. Нужно быть готовым к тому, что с течением времени могут возникать различные деформации. Важно это замечать на начальных стадиях и не допустить возможность развития агрессивного поведения [4].

Исследование проявления агрессии у педагогов в зависимости от стиля педагогического общения с детьми проводилось на выборке педагогов,

работающих в МОУ СОШ № 75 города Саратова (n=45). Для исследования использовались следующие методики: методика оценочной деятельности учителя И.Ю. Кулагиной; методика диагностики стиля педагогического общения В.Л. Симонова; методика диагностики состояния агрессивности Басса-Дарки; тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебут); методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Анализ полученных результатов по методикам И.Ю. Кулагиной и В.Л. Симонова показал, что 51% учителей (по Кулагиной) и 49% (по Симонову) придерживается авторитарного стиля педагогического общения, при котором учащимся отводится подчиненная роль, а учителю – всеобъемлющий контроль. У 47% учителей (по Кулагиной и по Симонову) выявлен демократический стиль педагогического общения, при котором ориентация педагога на результативность обучения сочетается с ориентацией на личностное развитие учеников. И только 2% учителей (по Кулагиной) и 4% (по Симонову) придерживается либерального стиля педагогического общения, при котором возможна утрата учителем контроля над поведением учащихся.

Следует отметить, что результаты по методике оценочной деятельности учителя И.Ю. Кулагиной и по методике диагностики стиля педагогического общения В.Л. Симонова, практически совпадают. Отличие составляет лишь один опрошенный, у которого по методике И.Ю. Кулагиной был определен демократический стиль, а по методике В.Л. Симонова – либеральный стиль педагогического общения.

Анализ полученных результатов по методике диагностики состояния агрессивности Басса-Дарки показал следующие результаты: уровень вербальной агрессии педагогов с авторитарным стилем педагогического общения выше уровня вербальной агрессии педагогов с демократическим стилем и различия между группами значимы ($t_{Эмп}=2,3$, $p<0,05$). Педагоги с авторитарным стилем педагогического общения более критически настроены к окружающим, им свойственно отрицание и настойчивость в отстаивании своих интересов.

Также значимо различаются показатели по шкале Чувство вины ($t_{Эмп}=2,2$, $p<0,05$). У педагогов с демократическим стилем педагогического общения чаще возникает чувство вины в результате действий, которые кажутся им причиной возникновения негативных последствий для других людей.

Уровень раздражения педагогов с авторитарным стилем педагогического общения выше уровня раздражения педагогов с демократическим стилем и различия между группами значимы ($t_{Эмп}=2,1$, $p<0,05$). Педагоги с авторитарным стилем педагогического общения более несдержанны, раздражительны и вспыльчивы, менее открыты и доброжелательны, чем педагоги с демократическим стилем.

Индекс враждебности и индекс агрессивности находятся в пределах нормы: индекс враждебности схож в обеих группах, а индекс агрессивности у

педагогов с авторитарным стилем незначительно выше, чем у педагогов с демократическим стилем педагогического общения.

Анализ полученных результатов по тесту агрессивности (опросник Л.Г. Почебут) показал следующие результаты: уровень эмоциональной агрессии педагогов с авторитарным стилем педагогического общения выше уровня эмоциональной агрессии педагогов с демократическим стилем и различия между группами значимы ($t_{Эмп}=2,9$, $p<0,01$). Педагоги с авторитарным стилем педагогического общения более вспыльчивы и менее доброжелательны, чем педагоги с демократическим стилем.

Также значимо различаются показатели шкале Самоагрессия ($t_{Эмп}=2,3$, $p<0,05$). У педагогов с демократическим стилем педагогического общения чаще возникает чувства вины, для них характерна самокритика.

Уровень вербальной агрессии педагогов с авторитарным стилем педагогического общения выше уровня вербальной агрессии педагогов с демократическим стилем и различия между группами значимы ($t_{Эмп}=2,1$, $p<0,05$). Для педагогов с авторитарным стилем педагогического общения характерно критическое отношение к окружающим, несдержанность и вспыльчивость.

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири позволила получить следующие результаты: «авторитарность» педагогов с авторитарным стилем педагогического общения выше «авторитарности» педагогов с демократическим стилем и различия между группами значимы ($t_{Эмп}=2,9$, $p<0,01$). Педагоги с авторитарным стилем педагогического общения обладают более властным характером, они доминантны, привыкли всех наставлять, поучать, во всем стремятся полагаться на свое мнение.

Показатель «подозрительность» у педагогов с авторитарным и демократическим стилем педагогического общения также значимо различается ($t_{Эмп}=2,6$, $p<0,05$). Педагоги с авторитарным стилем более критичны по отношению к окружающим людям, могут быть недоверчивы и скептически, в отличие от педагогов с демократическим стилем, стремящихся к реалистичному восприятию окружающих и социальной действительности.

Значимые различия у педагогов с авторитарным и демократическим стилем педагогического общения были выявлены и по показателю «дружелюбность» ($t_{Эмп}=2,8$, $p<0,01$). Педагоги с демократическим стилем педагогического общения более склонны к сотрудничеству и компромиссу при решении проблем и в конфликтных ситуациях, у них есть потребность в проявлении эмпатии, они более общительны и дружелюбны в отношениях.

Таким образом, по результатам проведенного анализа эмпирического исследования, можно сделать вывод, что существуют значимые различия в особенностях проявления агрессии у педагогов с авторитарным и демократическим стилем педагогического общения с детьми.

Список источников

- 1. Голубева Н.М. Личность учителя и профессиональное сообщество. Начальная школа. 2009. № 8. С. 41-43.*
- 2. Хуторянская Т.В. Сотрудничество педагогов и семьи в условиях современной школы // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 1. С. 54-57.*
- 3. Хуторянская Т.В. Психолого-педагогические условия подготовки будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 4. С. 12-16.*
- 4. Малышев И.В. Личностные характеристики учителей средних общеобразовательных школ с разными проявлениями эмоционального выгорания// Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. на-уч. тр. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2012. Вып. 10. С.130 -136.*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ О ВНЕШНЕМ ОБЛИКЕ РЕБЕНКА

Аннотация: в статье обсуждаются результаты эмпирического исследования особенностей представлений детей младшего школьного возраста, не имеющих каких-то телесных дефектов, и детей с ДЦП о собственной внешности. А также представлены результаты изучения представлений матерей о внешнем облике их ребенка. Установлена динамика изменения представлений младших школьников о своем внешнем облике, а также связь телесных особенностей детей с представлениями матерей о внешности ребенка.

Ключевые слова: внешний облик, телесный дефект, детский церебральный паралич (ДЦП), младший школьный возраст, телесные особенности.

Abstract: the article discusses the results of an empirical study of the characteristics of representations of children of primary school age who do not have any physical defects, and children with cerebral palsy about their own appearance. The results of the study of mothers' ideas about the appearance of their child are also presented. The dynamics of changes in the perceptions of primary school children about their appearance, as well as the relationship of children's bodily characteristics with the ideas of mothers about the appearance of the child.

Keywords: appearance, body defect, cerebral palsy (cerebral palsy), primary school age, body features.

В современной психологии остается актуальным вопрос значимости внешнего облика ребенка не только в процессе его взаимодействия с другими людьми, но и в процессе установления детско-родительских отношений и формирования родительской оценки ребенка. На основе внешнего облика формируются впечатления и представления о человеке. В процессе межличностного взаимодействия внешний облик объективирует внутренний мир человека [6, 7]. В своих работах В.А. Лабунская [6] рассматривает внешний облик, как комплекс физического, социального облика и экспрессивного поведения.

В процессе формирования представлений о своей внешности у детей важную роль оказывают не только личностные особенности ребенка, СМИ, но и родительские представления и родительское отношение к внешности ребенка, которые выполняют функцию социального давления. Родительские оценки внешнего облика ребенка на долгие годы могут определить его отношение к своей внешности [2, 5, 8, 9]. Родительская оценка, по мнению Н.А. Батурина [1] – это одна из форм отношения к своему ребенку в сравнении с эталонным

объектом, который признан таковым на основе индивидуального и социального опыта. В структуре родительской оценки он выделяет аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Эмоциональный компонент представляет собой совокупность переживаний по поводу ребенка; когнитивный компонент – представления родителей о характере, внешних особенностях, потребностях, интересах и ценностях ребенка; поведенческий компонент отражается в особенностях общения родителей с ребенком.

В исследованиях А.Г. Жилиева и М.А. Поляниной показано, что если значимые взрослые не обращают внимание на какие-либо черты внешности ребенка, то и у ребенка не возникает непринятия этих черт [3]. Несмотря на это если окружающие обращают внимание на какие-то искаженные черты внешности, то ребенок начинает сравнивать себя с другими, с эталонами, что вызывает негативное отношение к искаженной черте внешности [4].

Актуальность и значимость проблемы взаимосвязи представлений родителей и детей о внешнем облике ребенка основана большим темпом развития пропаганды идеальной внешности, неудовлетворенности своим внешним обликом у людей и желанием изменить свое тело и черты внешности.

Поэтому целью нашего исследования стало выявление детских и родительских представлений о внешности ребенка, а также выявление взаимосвязи между ними. Наше исследование было проведено на базе средних школ г. Бреста. В нем приняли участие дети младшего школьного возраста, находящиеся в начале и в конце возрастного этапа (50 детей 6-7 лет и 54 ребенка 9-10 лет, не имеющих телесных особенностей, 20 детей 6-7 лет с ДЦП и 20 детей 9-10 лет с ДЦП), а также их родители. Всего в исследовании приняли участие 144 младших школьника и 140 их матерей.

Для достижения поставленной цели мы модифицировали методику «The Color-A-Person Test» (САРТ) (невербальная методика «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом»), разработанную О. Вулей и С. Роллом [7]. Данная методика представляет собой бланк с изображением тела человека спереди и сзади. Испытуемым нужно разукрасить свое тело (детям) и тело своего ребенка (родителям) цветными карандашами, которые согласно инструкции обозначают степень удовлетворенности телом. Например, синий карандаш используется, если какая-то часть тела полностью удовлетворяет, серый – если нейтральное отношение, а красный – если не удовлетворяет. С помощью этой методики была выявлена степень удовлетворенности или неудовлетворенности детьми и родителями внешним обликом ребенка.

Рассмотрим результаты, которые были получены с помощью методики САРТ. В начале младшего школьного возраста дети, не имеющие телесных дефектов, оценивают свою внешность как привлекательную. Процент удовлетворенности составил 94%. Больше половины детей вообще не видят изъянов в своей внешности. Однако некоторые дети недовольны верхней и

нижней частью бедер, ягодицами и ступнями (15%). Показатель родительской удовлетворенности телом ребенка составил 97%, что говорит о том, что родители также удовлетворены телом и внешностью ребенка, считая его привлекательным.

Показатели удовлетворенности внешним обликом у детей с ДЦП, находящихся в начале младшего школьного возраста, составил 97% несмотря на то, что у детей имеются видимые дефекты тела. Т.е. дети не обращают внимание не то, что их тело отличается от тела сверстников, родителей, и относятся к своему телу положительно. Однако матери оценили внешний облик ребенка несколько ниже (83%), что говорит о том, что они замечают телесные дефекты ребенка и считают их непривлекательными. Матери неудовлетворены бедрами детей (55%), ступнями (45%), голенью (35%), кистями и предплечьем (25%). Т.е. это те части тела ребенка, которые максимально повреждены и эти повреждения заметны.

То есть в начале младшего школьного возраста у детей идеализированные представления о своей внешности, которые не связаны с особенностями тела ребенка. В то же время родительское представление о внешности ребенка связано с особенностями его тела, однако родительские представления в данном возрасте не оказывают влияния на детские представления.

Несколько другая картина наблюдается к концу младшего школьного возраста. Показатель удовлетворенности своим внешним обликом у детей, не имеющих телесных дефектов, составил 83%. Интересен тот факт, что четверть детей к концу младшего школьного возраста начинает считать свое лицо не привлекательным. Т.е. в процессе своего развития ребенок постепенно начинает более реалистично оценивать свою внешность, искать изъяны, сравнивая себя с эталоном, а также становится более восприимчивым к внешним оценкам значимых взрослых и сверстников. В то же время матери оценивают внешность своих детей практически также, как и матери детей 6-7 лет (100% удовлетворены).

В свою очередь, у детей с ДЦП к концу младшего школьного возраста также снижается степень удовлетворенности своим телом, которая составляет 87%. Дети к 9-10 годам начинают замечать свои телесные дефекты и считают деформированные части тела непривлекательными (20% детей). Родительские оценки также снижаются и средний показатель удовлетворенности телом ребенка составляет 80%. Непривлекательными остаются деформированные части тела (бедра, ступни, голень, кисти, предплечье и плечевой пояс). В данной группе была обнаружена корреляционная связь по критерию Спирмена при $p < 0,05$, что говорит о наличии взаимосвязи между детскими и родительскими оценками. Т.е. к концу младшего школьного возраста у детей с ДЦП неудовлетворенность искаженными частями тела связана с родительским отношением к этим частям, возможно родители делают замечания ребенку,

указывая на деформированную часть тела, негативно высказываются.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в младшем школьном возрасте происходят изменения представлений ребенка с своим внешним облике. Если в начале младшего школьного возраста дети идеализируют свою внешность, то к концу младшего школьного возраста они начинают замечать свои телесные особенности и изъяны. Представления родителей о внешнем облике своих детей связано не с возрастными особенностями детей, а с их телесными особенностями. Родители детей, не имеющих каких-то дефектов тела, считают внешность ребенка достаточно привлекательной, в то время, как большая часть родителей детей с ДЦП видят дефектные части тела ребенка и считают их непривлекательными.

Список источников

1. Батурич Н.А. *Оценочные функции психики: дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.01 / Н.А. Батурич.* – СПб, 1998 г. – 383 л.
2. Дементий Л. И., Варлашкина Е. А. *Социально-психологические аспекты внешней привлекательности человека в культурно-историческом контексте // Вестник Омского университета.* – 2010. – № 4. – С. 247–254.
3. Жильев А. Г., Полянина М. А. *Роль представления о собственной внешности в проблемах самооотношения женщин-студенток // Казанский педагогический журнал.* – 2010. – № 5–6. – С. 126–134.
4. Карабина Ю. С. *Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного я у женщин // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова.* – 2010. – Т. 16. – С. 144–148.
5. Келина М. Ю., Маренова Е. В., Мешикова Т. А. *Неудовлетворенность телом и влияние родителей и сверстников как факторы риска нарушений пищевого поведения среди девушек подросткового и юношеского возраста // Психологическая наука и образование.* – 2011. – № 5. – С. 44–51.
6. Лабунская В. А. *«Видимый человек» как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество.* – 2010. – № 1. – С. 26–39.
7. Панферов В. Н. *Методологические последствия изучения социальной перцепции // Методология и история психологии.* – 2009. – Т. 4, Вып. 3. – С. 142–143.
8. Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J. *The Role of Friends and Peers in Adolescent Body Dissatisfaction: A Review and Critique of 15 Years of Research // Journal of Research on Adolescence.* – 2014. – Vol. 24, Issue 4. – P. 564–590. – DOI: 10.1111/jora.12084
9. Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J., Donovan C. L. *The appearance culture between friends and adolescent appearance-based rejection sensitivity // Journal of Adolescence.* – 2014. – Vol. 37, Issue 4. – P. 347–358. – DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.02.008

СУПРУЖЕСКИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПОЛНОЙ СЕМЬЕ И ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. Духовность - сложное интегративное качество личности, диагностика и развитие которого остается актуальной проблемой психолого-педагогической науки. Общеизвестно, что большое влияние на развитие личности ребенка оказывает семейная среда. В результате проведенного теоретико-эмпирического исследования были сделаны выводы о наличии статистически значимой взаимосвязи характеристик взаимоотношений родителей в конфликтной ситуации, степени их удовлетворенности браком и уровня духовного развития их детей. Полученные данные могут быть использованы в работе психологов консультационных центров, школьных психологов, педагогов.

Ключевые слова: семья, взаимоотношения супругов, удовлетворенность браком, духовное развитие личности.

Abstract. Spirituality is a complex integrative quality of personality, the diagnosis and development of which remains an urgent problem of psychological and pedagogical science. It is generally recognized that the family environment has a great influence on the development of a child's personality. As a result of the theoretical and empirical research, conclusions were made about the presence of a statistically significant relationship between the characteristics of parent's relationships in a conflict situation, the degree of their satisfaction with marriage and the level of spiritual development of their children. The obtained data can be used in the work of psychologists of consulting centers, school psychologists, and teachers.

Keywords: family, relationship between spouses, satisfaction with marriage, spiritual development of the individual.

Духовное становление личности начинается с приобщения к духовным ценностям и развития духовных способностей и потребностей [5, 10]. Духовное развитие личности включает следующие аспекты: раскрытие духовных потенций личности, формирование системы ценностных ориентаций, формирование и развитие духовных потребностей как основы целостной внутренней психической жизни человека, отражающейся в его поступках [3, 6, 7, 8].

Особое внимание в контексте этой статьи обратим внимание на ведущую роль семьи, семейного воспитания, социально-психологического климата семьи на духовное развитие личности ребенка [1, 2, 4, 9].

Данное исследование было выполнено в рамках выпускной квалификационной работы Е.К. Кузьминой под нашим руководством.

Цель эмпирического исследования: выявить взаимосвязь особенностей

супружеских взаимоотношений родителей в полной семье и уровня духовного развития их детей.

В качестве гипотезы выступало предположение, что особенности взаимоотношений супругов, их поведение в конфликтной ситуации, удовлетворенность браком оказывают существенное влияние на социально-психологический климат семьи, что в свою очередь влияет на развитие духовности личности детей.

В исследовании приняли участие 10 семейных пар с детьми в возрасте от 12 до 18 лет, проживающие в г. Волжском Волгоградской области.

Для решения поставленных задач использовались методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; эмпирические: методы количественного и качественного анализа данных; методы математической статистики.

Были использованы методики: тест «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана); тест «Шкала семейного окружения (ШСО)»; «Тест удовлетворенности браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова Г.П. Бутенко); тест «Шкала семейной адаптации и сплоченности»; Определение жизненных ценностей личности (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова); методика «Иерархия личности» (Е.В. Шестун, Е.А. Морозова, И.А. Подоровская, Е.Н. Устюжанинова); тест «Определение жизненных ценностей личности. Must-тест» (П. Н. Иванов, Е. Ф. Колобова); проективная методика «Вселенная моего Я».

Результаты исследования характера взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях по опроснику Ю.Е. Алешиной и Л.Я. Гозмана показали, что в семье № 1 наиболее конфликтогенной является сфера супружеских отношений, связанных с вопросами воспитания детей. Отрицательные значения индексов говорят о преимущественно негативных реакциях обоих супругов в конфликтных ситуациях. Поскольку большинство значений близки к - 1, можно констатировать пассивный характер поведения супругов при семейных недоразумениях.

В семье № 2 наиболее конфликтогенны для жены проблемы отношений с родственниками и друзьями; для мужа – сферы супружеских отношений, связанных с нарушением ролевых ожиданий и проявление доминирования супругой. Отрицательные значения индексов говорят о преимущественно негативных реакциях обоих супругов в конфликтных ситуациях. Поскольку большинство значений близки к - 1,5 можно констатировать, что поведение супругов при семейных недоразумениях носит ситуативный характер, при этом в вопросах общения с друзьями и родственниками большую активность проявляет супруга, а муж выражает явное недовольство «чрезмерно самостоятельным и властным» поведением жены, которое не соответствует его ролевым ожиданиям. Можно отметить, что в данной семье уровень

конфликтности средний.

В семье № 3 наиболее конфликтогенны для жены расхождения в отношении к деньгам; для мужа – его проявление стремления к автономии. Положительные значения индексов говорят о преимущественно конструктивных реакциях обоих супругов в конфликтных ситуациях. Поскольку большинство значений близко к 0 можно констатировать, что поведение супругов при семейных недоразумениях, если они изредка возникают, носит пассивный характер. Основной «проблемой» данной семьи является стремление жены контролировать расходы мужа и его протесты по этому поводу.

В семье № 4 наиболее конфликтогенны для жены нарушение ролевых ожиданий в отношении поведения мужа и расхождения в отношении к деньгам; для мужа – проблемы отношений с родственниками и друзьями. Поскольку большинство значений близко к 0 можно констатировать, что поведение супругов при семейных недоразумениях носит преимущественно пассивный характер. Основной «проблемой» данной семьи является разочарование жены поведением мужа, который по ее мнению должен достойно обеспечивать семью, в то время как он занят либо своими друзьями, либо родственниками.

В семье № 5 наиболее конфликтогенно для мужа – проявление стремления к автономии, которое он активно отстаивает в конфликтных ситуациях. Поскольку большинство значений близко к 0 можно констатировать, что поведение супругов при семейных недоразумениях, если они изредка возникают, носит пассивный характер, за исключением ситуации, когда мужчина считает, что его свободу ограничивают. Общий уровень конфликтности низкий.

В семье № 6 наиболее конфликтогенны: для жены проявление доминирования супруга; для мужа – сферы супружеских отношений в вопросах, связанных с воспитанием детей. Отрицательные значения индексов у мужчины говорят о преимущественно его негативных реакциях в конфликтных ситуациях. Поскольку большинство значений близко к - 1 можно констатировать, что поведение супругов при семейных недоразумениях носит скорее пассивный характер, при этом в вопросах проявления доминирования супругом большую активность проявляет жена.

В семье № 7 наиболее конфликтогенны для жены проблемы отношений с родственниками и друзьями и проявление доминирования супругом; для мужа конфликтогенных ситуаций в общении с супругой нет. Отрицательные значения индексов у жены говорят о ее негативных реакциях в конфликтных ситуациях, в то время, как у мужа доминируют положительные индексы, что говорит о его позитивных реакциях. Значения, близкие к 1 (или к - 1) подчеркивают пассивный характер поведения при семейных недоразумениях.

Отношения в семье № 8 по общим тенденциям схожи с таковыми в семье

№ 7: наиболее конфликтогенны для жены проблемы отношений с родственниками и друзьями и проявление доминирования супругом; для мужа конфликтогенных ситуаций в общении с супругой практически нет. Отрицательные значения индексов у жены говорят о ее негативных реакциях в конфликтных ситуациях, в то время, как у мужа доминируют положительные индексы, что говорит о его позитивных реакциях. Значения индексов близких к 0 у мужа подчеркивают пассивный характер поведения при семейных недоразумениях, индексы у жены в конфликтогенных сферах равны - 1,5 и это может свидетельствовать о ярко выраженных реакциях на раздражители.

В семье № 9 конфликтность слабо выражена. Несколько конфликтогенным для жены является проявление доминирования супругом. Преимущественно положительные значения индексов говорят о конструктивных реакциях обоих супругов в конфликтных ситуациях. Поскольку большинство значений близки к 0,5 можно констатировать, что поведение супругов при семейных недоразумениях носит пассивный характер.

В семье № 10 наиболее конфликтогенными для обоих супругов являются нарушения ролевых ожиданий и проявление доминирования, вероятно в семье идет скрытая борьба за власть. Отрицательные значения индексов говорят о преимущественно негативных реакциях обоих супругов в конфликтных ситуациях. Поскольку большинство значений близки к - 1 можно констатировать, что поведение супругов при семейных недоразумениях носит скорее пассивный характер. Можно отметить, что в данной семье уровень конфликтности средний.

Результаты исследования удовлетворенности браком супругов посредством теста-опросника В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко показали, что в семьях №№ 1, 3, 4, 8, 9 у супругов либо совсем отсутствует, либо слабое расхождение в оценке удовлетворенности ими своего брака, причем все эти семьи входят в зону благополучных взаимоотношений.

Самые значительные различия в оценках успешности своего брака можно наблюдать у пар №№ 5 и 10. Так в паре № 5 жена оценивает партнерские взаимоотношения в семье как благополучные, в то время как супруг считает их неблагополучными. В супружеской паре № 10 отмечается обратная ситуация: в данном случае именно супруга не довольна взаимоотношениями и оценивает их как скорее неблагополучные, а муж вполне доволен и считает взаимоотношения скорее благополучными.

Самые низкие показатели удовлетворенности браком у обоих супругов в семье № 2, их можно оценить как скорее неблагополучные.

Результаты оценки социального климата в семьях с помощью Шкалы семейного окружения (ШСО) и Шкалы семейной адаптации и сплоченности (FACES-3) в семье № 1 показатели социального климата семьи у супругов в основном совпадают, а у ребенка несколько отличаются от родительских.

Степень сплоченности, в которой члены семьи заботятся друг о друге, помогают друг другу у всех в данной семье близка к средней нормативной. Показатели конфликтности так же близки у членов семьи и несколько ниже средних нормативных. Степень независимости, в которой члены семьи поощряются к самоутверждению, независимости к самостоятельности в обдумывании проблем и принятии решений в семье № 1 значительно превышает среднее нормативное значение и совпадает у всех членов семьи. Показатели ориентации на достижения и интеллектуально-культурной ориентации ниже средних нормативных, что свидетельствует о слабой значимости в данной семье характера достижения и соревнования разных видов деятельности и активности членов семьи в социальной, интеллектуальной, культурной и политической сферах. Морально-нравственные аспекты, степень семейного уважения к этическим и нравственным ценностям и положениям в данной семье у всех членов примерно равна и приближена к средним нормативным показателям. В общем, у супругов диагностирован сцепленный тип сплоченности, а у ребенка - связанный; адаптация у всех членов семьи на хаотичном уровне.

В семье № 2 показатели социального климата как у супругов, так и у ребенка в значительной степени отличаются. Степень сплоченности в данной семье супругами воспринимается значительно выше нормативной, а ребенком – значительно ниже нормативной, то есть у родителей уровень сплоченности – связанный, а у ребенка – разделенный; адаптация на хаотичном уровне. Показатели конфликтности у жены и ребенка близки к средним нормативным, а у мужа значительно выше. Степень независимости, в которой члены семьи поощряются к самоутверждению, независимости к самостоятельности в обдумывании проблем и принятии решений в семье № 2 очень близки к среднему нормативному значению и практически совпадает у всех членов семьи. Показатели ориентации на достижения совпадают у мужа и ребенка, а в интеллектуально-культурной ориентации у жены и ребенка. Кроме того, что у членов семьи № 2, наблюдается разница в оценках по отдельным шкалам адаптации и сплоченности, характерной чертой является очень низкий уровень организации, то есть для членов данной семьи не характерны порядок и организованность в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей. Скорее всего, родители придерживаются попустительского стиля воспитания, а ребенок (мальчик) склонен к манипулированию.

В семье № 3 обращает на себя внимание практически полное совпадение у супругов по таким шкалам как: сплоченность, экспрессивность, конфликтность, независимость, ориентация на достижения, морально-нравственные аспекты взаимоотношений. Что касается ребенка (девочка), то его оценки обусловлены, вероятнее всего, прохождением активной фазы подросткового кризиса, поскольку по таким важным характеристикам, как сплоченность и

морально-нравственные аспекты взаимоотношений оценки совпадают с родительскими, при этом по шкале экспрессивности оценка значительно ниже родительской и средней нормативной, можно предположить, что подросток не видит возможности для самовыражения, в том числе чувств и эмоций, в рамках семьи. А по шкале конфликтности оценка ребенка значительно выше как родительской, так и средней нормативной, что можно интерпретировать, как чувство непринятия родителями наступающей взрослости дочери. В общем в данной семье положительный социально-психологический климат при сцепленном типе сплоченности; адаптация у жены и ребенка на хаотичном уровне, у мужа на гибком.

В семье № 5 оценки супругов близки или совпадают по таким шкалам социально-психологического климата как: экспрессивность, конфликтность, независимость, интеллектуально-культурная ориентация, ориентация на активный отдых, морально-нравственные аспекты, контроль, при этом почти все показатели выше средней нормы. Значительное рассогласование в оценках супругов наблюдается по шкале ориентация на достижения, которые очень значимы для мужа и мало значимы для жены; а так же по шкале организация (оценки различаются в 3 пункта), которая важнее для жены. Оценки ребенка (мальчик) не выходят в значительной степени за рамки диапазона оценок родителей. Тип сплоченности у жены и ребенка – связанный, у мужа – разделенный; уровень адаптации у мужа и ребенка хаотичный, у жены – гибкий. Таким образом, социально-психологический климат в данной семье можно считать комфортным, а семью сплоченной.

Оценки взаимоотношений членами семьи № 6 в значительной степени отличаются друг от друга практически по всем показателям, кроме контроля, который и супруги и ребенок (девочка) оценивают высоко, то есть в данной семье самым значимым является высокая степень иерархичности семейной организации, ригидности семейных правил и процедур, контроля членами семьи друг друга. Степень сплоченности в данной семье супругами воспринимается значительно выше нормативной, а ребенком – значительно ниже нормативной, то есть у родителей уровень сплоченности – связанный, а у ребенка – разделенный; адаптация на хаотичном уровне. Учитывая характер отдельных показателей по разным шкалам, можно предположить, что лидером в данной семье является жена (ее оценки по всем показателям, кроме экспрессивности, значительно выше, чем у мужа). У мужа самый высокий балл по шкале экспрессивности, характеризующей степень, в которой в данной семье разрешается открыто действовать и выражать свои чувства, таким образом, мужчина рассматривает взаимоотношения в семье как арену для самовыражения. Оценки ребенка в основном несколько ниже, чем у матери и выше, чем у отца, за исключением шкалы ориентация на достижения, по которой у девочки самый высокий показатель в семье. Таким образом, можно

заклучить, что в данной семье существует внутренняя разобщенность, члены семьи играют выбранные ими роли.

В семье № 7 так же не наблюдается единодушия в значимости тех или иных сторон жизни семьи, кроме организации, показатели по данной шкале у всех членов семьи равны. Можно констатировать высокую степень важности для семьи порядка и организованности в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей, то есть все должно идти по заранее обговоренному плану, а в остальном члены семьи живут «рядом, но не вместе». Особенно ярко это можно проследить, анализируя показатели каждого члена семьи отдельно. Так для жены, наиболее важны в семейных отношениях экспрессивность, независимость, ориентация на активный отдых, при этом, для нее мало ценны ориентация на достижения и контроль. Для мужа самыми важными являются сплоченность и морально-нравственные аспекты. Ребенка же в наибольшей степени волнует вопрос соотношения контроля и независимости. Таким образом, можно предположить, что эта внешне благополучная семья испытывает недостаток внутренних семейных личностных связей, взаимопонимания и взаимоподдержки. Тип сплоченности у жены - сцепленный, у мужа и ребенка – связанный; адаптация у мужа гибкая, у жены и ребенка – хаотичная.

Отличительной особенностью семьи № 8 является то, что большинство показателей социального климата членов семьи ниже средних нормативных, исключение составляют показатели сплоченности, организации и контроля. У родителей уровень сплоченности – сцепленный, а у ребенка – разделенный; адаптация на хаотичном уровне. Очевидно, что потребности ребенка (мальчик) в независимости, интеллектуально-культурной деятельности и активном отдыхе в данной семье не приветствуются и не удовлетворяются. Таким образом, наибольшую важность для семьи представляет порядок и организованность в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей, а так же строгая иерархичность семейной организации, ригидность семейных правил и процедур, контроля членами семьи друг друга. Такая обстановка вряд ли является благотворной для развития личности ребенка.

Отличительной особенностью семьи № 10 является то, что большинство показателей социального климата членов семьи ниже средних нормативных, исключение составляют показатели контроля у всех членов семьи, сплоченности у мужа, конфликтности у жены и ребенка, организации у жены. Тип сплоченности у жены и ребенка сцепленный, у мужа – разделенный; адаптация – хаотичная. Очевидно, что потребности ребенка (мальчик) в независимости, интеллектуально-культурной деятельности и активном отдыхе в данной семье не приветствуются и не удовлетворяются. Таким образом,

наибольшую важность для семьи представляет порядок и организованность в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей, а так же строгая иерархичность семейной организации, ригидность семейных правил и процедур, контроля членами семьи друг друга. Такая обстановка вряд ли является благотворной для развития личности ребенка.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме показал, что диагностика уровня духовности вызывает большие сложности, обусловленные многогранностью этого личностного качества [3, 10]. Однако, использование комплекса диагностических методик для изучения различных проявлений духовности личности позволил нам сделать научно обоснованные выводы.

Результаты диагностики показателей сформированности компонентов духовности у детей выборки по методике «Иерархия личности» свидетельствуют, что у 80% детей диагностировано преобладание духовности, когда приоритет отдается реализации своего истинного предназначения, служению, духовному росту и развитию. У 20% детей выборки диагностировано преобладание душевности, когда большое внимание уделяется социальным контактам, профессиональной и семейной сферам, интеллектуальному, творческому развитию, эмоциональной жизни человека.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы исследования о том, что особенности взаимоотношений супругов в семьях по-разному влияют на формирование духовности у детей, мы использовали корреляционный анализ полученных показателей с применением коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена.

При расчете коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена мы рассматривали связи между индивидуальными показателями духовности у ребенка и разницей в показателях взаимоотношений супругов, а так же среднеарифметическими семейными показателями семейной адаптации и сплоченности.

Корреляционный анализ показал, что существуют следующие статистически значимые корреляционные связи между:

- духовным уровнем развития ребенка и разницей у супругов в проявлении стремления к автономии ($r = 0,81$), то есть чем более различаются у супругов взгляды на проявление автономии во взаимоотношениях, тем выше духовный уровень у ребенка;

- духовным уровнем развития ребенка и значимостью в семейных отношениях экспрессивности ($r = 0,65$), то есть чем более значима для членов семьи экспрессивность во взаимоотношениях, чем более они открыты для диалога, тем выше духовный уровень у ребенка;

- духовным уровнем развития ребенка и значимостью в семейных отношениях организации ($p = 0,68$), то есть чем более значима для членов семьи организация, порядок и организованность в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясность и определенность семейных правил и обязанностей, тем выше духовный уровень у ребенка;

- телесным уровнем развития ребенка и независимостью супругов ($p = - 0,72$), то есть чем больше члены семьи поощряются к самоутверждению, независимости к самостоятельности в обдумывании проблем и принятии решений, тем менее у ребенка доминируют физические аспекты жизнедеятельности: стремление к развлечениям, питанию, комфорту;

- телесным уровнем развития ребенка и интеллектуально-культурной ориентацией семьи ($p = - 0,74$), то есть чем больше активности членов семьи в социальной, интеллектуальной, культурной и политической сферах деятельности, тем менее у ребенка доминируют физические аспекты жизнедеятельности: стремление к развлечениям, питанию, комфорту;

- духовным и телесным уровнем развития ребенка ($p = - 0,71$), то есть, чем больше приоритет отдается ребенком реализации своего истинного предназначения, служению, духовному росту и развитию, тем меньше доминируют физические аспекты жизнедеятельности: стремление к развлечениям, питанию, комфорту;

Кроме того, в качестве важных дополнений к общей картине можно отметить наличие таких статистически значимых связей как между:

- морально-нравственными аспектами и контролем ($p = 0,71$), то есть чем выше степень иерархичности семейной организации, ригидности семейных правил и процедур, контроля членами семьи друг друга, тем больше степень семейного уважения к этическим и нравственным ценностям и положениям;

- сплоченностью и конфликтностью ($p = - 0,83$), то есть чем выше сплоченность семьи, тем меньше ее конфликтность и наоборот;

- экспрессивностью и организацией ($p = 0,74$), контролем ($p = 0,76$), то есть, чем выше степень, в которой в данной семье разрешается открыто действовать и выразить свои чувства, тем выше степень важности для семьи порядка и организованности в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей; степень иерархичности семейной организации, ригидности семейных правил и процедур, контроля членами семьи друг друга.

В ходе эмпирического исследования мы обнаружили ряд статистически значимых связей, убедительно доказывающих, что особенности взаимоотношений супругов между собой влияют на духовное развитие их детей.

Список источников:

1. Воробьева Е.В., Шульгина И.П., Ермаков П.Н. Влияние ретроспективной оценки материнского стиля воспитания, реализуемого в детстве, на проявление алекситимии и эмпатии у молодежи с полинаркоманией // *Российский психологический журнал*. 2015. Т.12. №3. С. 114-133.
2. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. *Общение и развитие взаимоотношений в супружеской паре // Общение и оптимизация совместной деятельности*. М.: Изд-во МГУ, 1987. - С. 140-152.
3. Зинин С.И., Курьшева И.В. *Диалогическое общение как путь духовного преобразования личности*. Н. Новгород: Нижегород. филиал ИБП, 2010.
4. Карabanова О.А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / М.: Гардарики, 2004.*
5. Кузнецова И.А. Особенности внутрисемейных взаимоотношений родителей и детей в семьях православных верующих // *Вестник психотерапии*. СПб., 2006. - № 17. - С. 39-45.
6. Курьшева И.В. Психолого-педагогические основы развития творческой личности // *Мир науки, культуры, образования*. №4-1 (29). С. 243-246.
7. Мамонова Е.Б., Черемисова И.В., Суворова О.В. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста // *Вестник Мининского университета*. 2016. №3 (16). С.21.
8. Раева Д.А., Черемисова И.В. «Экологичный образ-Я» личности: теоретическое понимание и практическое исследование // *Мир науки, культуры, образования*. №4 (65). С. 209-211.
9. Суворова О.В., Черемисова И.В., Мамонова Е.Б. Влияние эмоционального взаимодействия матери на самоотношение старшего дошкольника // *Вестник Мининского университета*. 2017. №1 (18). С.18.
10. Цыганова Е.В. Психолого-педагогические возможности для развития духовного потенциала подростков в условиях кризиса российского общества // *Вестник Московского государственного областного университета*. – 2007. – №2. – С. 135 – 137.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПА ЛИЧНОСТИ В СПОРТЕ У БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

Аннотация: В реальной жизни современный мир так многофункционален, что методов знакомства детей – и подростков с борьбой, а также с разными видами спорта, очень много. Главное выбрать, тот вид спорта, который нравится ребенку.

Ключевые слова: дети, подростки, вольная борьба, современный мир.

Abstract: In real life, the modern world is so multi-functional that there are a lot of methods for introducing children and teenagers to wrestling, as well as to different sports. The main thing is to choose the sport that the child likes.

Key words: children, teenagers, freestyle wrestling, modern world.

В Тыве очень актуально тема спорта. Вольная борьба – это как отдельный вид спорта, который начал формироваться в Тыве с конца пятидесятых годов прошлого века. Для самих тувинцев борьба является родным видом спорта, так как существует издавна и дальше развивается национальный вид борьбы – «хуреш». Для тувинских подростков борьба является массовым видом спорта и в спорте высших достижений многие демонстрируют высокие результаты. Вольная борьба рассматривается нами как средство профилактики девиантных проявлений в среде несовершеннолетних.

Готовность к физическому идеалу и условиям соревнований требуют от подростка наибольшего напряжения физических сил. Поэтому индивидуальные психологические качества подростков, их душевное состояние, умственные и мыслительные способности имеют особое значение[1].

Поэтому, изучение типа личности юных спортсменов можно утверждать острой проблемой спортсменов.

Цель работы определить тип личности спортсмена по вольной борьбе. Было проведено анкетирование «Определение типа личности в спорте Майерс-Бригс». В данном анкетировании приняли участие 25 юношей и подростков, занимающиеся вольной борьбой в составе сборной Республики Тыва.

По результатам анкетирования наиболее высокими качествами являются такие качества как ЭРМР, ЭММР, ЭРЧР.

24% опрошенных юношей являются ЭРМР – экстраверт, реалист, мыслитель, решатель. Основная характеристика такой личности - стремление к порядку, трудолюбие, практичность, расчетливость, упрямство. Спорт для них – это порядок, они ценят в занятиях организованность и дисциплинированность.

16% подростков являются ЭММР - экстраверт, мечтатель, мыслитель, решатель. Основная характеристика – решительность, готовность защитить,

энергичность, уверенность. Это такой тип личности, которые могут стать лидером любой команды, даже очень слабой и вывести ее в победители.

12% борцов ЭРЧР – экстраверт, реалист, чувственник, решатель. Основная характеристика – настойчивость, доброта, сотрудничество, неуверенность, стремление управлять. Таким личностям нравится заниматься таким видом спорта, в котором они могут обрести гармонию.

Таким образом, можно сделать следующие выводы о проделанной работе. Для достижения хороших результатов в соревновании борец должен упорно трудиться, самосовершенствоваться[2]. Спортсмен должен быть хорошо подготовлен как физически, так и психически[3]. Исследование нацелено на определение особенностей личности спортсменов вольной борьбы среди юношей и подростков. Проведенное исследование показало, что большое количество юных борцов вольного стиля характеризуются такими особенностями личности как экстраверсия. В Туве борьба является мощным инструментом в воспитании подрастающего поколения. Борцы Тувы активно занимаются пропагандой здорового образа жизни и занятий спортом в детской и подростковой среде.

Список источников:

- 1. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. – М.: Физической культуры и Спорта, 1969. – 346 с.*
- 2. Алиханов И.И. Техника и тактика вольной борьбы. Издание 2-е, перераб, доп – М.: Физкультура и спорт, 1986 – 304 с.*
- 3. Шахмурадов Ю.А. Вольная борьба: научно-методические основы многолетней подготовки борцов. – Махачкала: ИД «Эпоха», 2011. -368 с.*

ВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКАМИ КАЧЕСТВ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: В статье описываются особенности детско-родительских отношений в подростковом возрасте. Восприятие подростками качеств мужчины и женщины взаимосвязано с характером детско-родительских отношений, восприятием подростками качеств родителей.

Ключевые слова: подросток, родители, детско-родительские отношения, качества мужчины и женщины.

Abstract: The article describes the features of child-parent relationships in adolescence. Teenagers' perception of the qualities of a man and a woman is related to the nature of child-parent relationships, and teenagers' perception of the qualities of their parents.

Key words: teenager, parents, child-parent relationships, qualities of men and women.

Проблема взаимоотношений подростков с родителями остается актуальной во все времена, это связано с социальными факторами, возрастными особенностями подростков, часто меняющимися требованиями общества к подросткам и другими. Родительское сообщество обеспокоено вопросами воспитания и развития подростков, поступают обращения родителей в образовательные организации, в частности в школы, по вопросу выстраивания отношений с детьми подросткового возраста, возможности получать психолого-педагогическую поддержку в вопросах воспитания детей.

В связи с актуальностью данного вопроса в Лицее №11 Ворошиловского района Волгограда внедрена апробация системы классных часов по теме «Традиционные семейные ценности» (вертикальный модуль). Проведено 28 классных часов за 2 месяца: октябрь-ноябрь 2018г и одно детско-родительское мероприятие. Система классных часов включена в учебный план воспитательной работы учащихся 5-х, 6-х, 7-х и 8-х классов на 2019-2024гг.

Руководителем проекта «Семья и Школа» является Филина Мария Леонидовна – руководитель Ассоциации организаций по защите семьи, член Общественного совета при Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребенка.

Автором-разработчиком системы классных часов – педагог дополнительного образования Православного семейного центра «Лествица» - Каменева Ольга Викторовна.

В 2018-2019 учебном году апробация системы классных часов проходит на базе 6 школ города Волгограда. Проект представлен на разных площадках семейных форумов и фестивалей в Москве, и городах республики Беларусь.

Классные часы направлены на формирование у подростков (учащихся 5-8 классов) следующих представлений:

- о семье как о союзе мужчины и женщины;
- иерархическом устройстве семьи;

- о долге родителей по отношению к детям и детей по отношению к родителям;

- о том, что для членов семьи, основанной на традиционных ценностях, характерна способность к духовному росту – к преодолению эгоизма и безответственности, стремления к самоутверждению, невнимания к другим, капризов, желания сделать всё по-своему и т.д.,

- способность членов семьи к самоограничению, к служению друг другу.

Ниже представим опыт проведения классных часов в 6-х классах двух школ города Волгограда. Основной целью первого занятия по циклу стало знакомство учащихся с психологией различий мужчины и женщины и их взаимного дополнения в браке.

По итогам первого классного часа подросткам было предложено ответить на вопросы «Каким должен быть настоящий мужчина?» и «Какой должна быть настоящая женщина?». Необходимо было указать не менее 5 качеств. В опросе участвовало 50 подростков.

На основании полученных ответов составлен рейтинг предпочитаемых качеств «настоящего мужчины» и «настоящей женщины» по мнению мальчиков и девочек.

Мальчики хотят видеть в современных девушках, «настоящих женщинах», своих будущих избранницах следующие качества: заботливая и любящая, красивая, добрая, нежная и беззащитная, скромная.

Девочки представляют себе в образе «настоящей женщины» следующие качества: красивая и женственная, заботливая и любящая, решительная, «Хорошая хозяйка», «Хорошая мама».

При сравнении полученных качественных характеристик «настоящей женщины» по мнению подростков-мальчиков и подростков-девочек есть ряд совпадений и различий. И мальчики, и девочки хотят видеть в современной женщине красоту, женственность и искреннюю любовь к мужчине, заботу о нем – своему избраннику и всем членам семьи. Мальчики больше ориентированы на генетически и психологически заложенные качества женщины – «беззащитность» по сравнению с сильным полом, «скромность», «нежность». Девочки видят предназначение женщины в создании семьи и семейных ролях «хорошей хозяйки» и «хорошей мамы», но в то же время девочки не согласны с парнями по поводу женской слабости, они представляют настоящую женщину решительной и готовой к жизненным ситуациям.

Девочки хотят видеть в современных парнях, «настоящих мужчинах», своих будущих супругов следующие качества: добрый, сильный, «Защитник», мужественный, «Глава семьи».

Мальчики включают в образ «настоящего мужчины» следующие качества: смелый, умный, сильный, «Защитник», мужественный.

В ответах девочек ярко прослеживается ориентация на семейные роли «Защитника» и «Главы семьи» у будущих избранников. При этом девочки хотят видеть рядом с собой добрых и сильных мужчин. Мальчики видят себя во взрослости смелыми, умными, сильными, т.е. с генетически заложенными у мужчин качествами.

Если представить вместе собирательные образы настоящего мужчины и настоящей женщины в ответах мальчиков-подростков, мы увидим, что рядом с сильным и умным мужчиной стоит заботливая, красивая, хрупкая женщина.

Если представить вместе образы настоящего мужчины и настоящей женщины в ответах девочек-подростков, перед нами предстанет мужчина в роли главы семьи, добрый и сильный, рядом с которым находится красивая, любящая женщина, готовая к роли хозяйки семейного очага и матери.

Можно увидеть, что девочки-шестиклассницы в возрасте 12 лет ориентированы на создание традиционной семьи, несение семейных обязанностей каждым из супругов, ответственный подход к семье.

Мальчики-подростки пока не задумываются о создании семьи и семейных отношений с противоположным полом, они готовы к общению и взаимодействию с противоположным полом, видят кардинальные различия между мужчиной и женщиной в психофизическом и интеллектуальном плане.

Можно предположить, что восприятие подростками качеств «настоящего мужчины» и «настоящей женщины» тесно связаны с восприятием ими качеств своих родителей. Девочки при выборе спутника жизни ориентируются на качества своего отца, мальчики – на качества матери.

Известно, что подростковый возраст является критическим в развитии детско-родительских отношений. На этой возрастной стадии эти отношения перестраиваются на основе признания родителями самостоятельности и взрослости подростка, причем значительно возрастает здесь активная роль самого подростка [Фрейд, 1993; Navighurst, 1967; Массобу, 1980; Damon, 1983; Эльконин, 1989; Макушина, 2001]. Знание особенностей восприятия подростками детско-родительских отношений позволит выявить закономерности их развития и осуществить необходимую поддержку с целью профилактики их конфликтности, коррекции и оптимизации.

Детско-родительские отношения рассматриваются как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения, которые составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы. Детско-родительские отношения как важнейшая

детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены следующими параметрами [Карабанова, 2005].

1. Характер эмоциональной связи: со стороны родителя и со стороны ребенка, эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), и привязанность и эмоциональное отношение ребенка к родителю. Особенностью детско-родительских отношений является их высокая значимость для обеих сторон.

2. Мотивы воспитания и родительства.

3. Субъектная активность, степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения.

4. Удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя.

5. Стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского авторитета.

6. Способ разрешения конфликтов; поддержка автономии ребенка.

7. Социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления).

8. Устойчивость и последовательность (противоречивость) семейного воспитания.

Особенности интеграции образов родителя и ребенка в детско-родительских отношениях исследуются в работах Л.И. Вассермана (1995), Г.Т. Хоментаскаса (1989), Е.О. Смирновой (2001), В.В. Абраменковой (2008), О.А. Карабановой (2001, 2002) и др.

Подростковый возраст – период вторичной индивидуализации ребенка, которая, по мнению П. Блоса, включает в себя два взаимно переплетающихся процесса: 1) отделение, или сепарация; 2) отказ от родителей как главных объектов любви и нахождение заместителей вне семьи [Блос, 2010].

По мнению Э. Эриксона, подростковый возраст характеризуется формированием первой цельной формы "эго-идентичности", которая создает у подростка чувство устойчивости и непрерывности своего "Я", подростку предстоит пройти свой кризис идентичности. Пребывание только в социальной роли сына или дочери становится уже недостаточным для того, чтобы адаптироваться к взрослой жизни. В результате он находит новые модели жизни, расширяя сферу своих социальных контактов и выходя за пределы семьи. Фактором, облегчающим этот процесс, является наличие поддержки со стороны семьи и уверенность в ее стабильности и надежности [Эриксон, 1996].

В поисках собственной идентичности подросток может бросать вызов семейным правилам, регламентирующим его личную жизнь, шокировать семью нетипичными для нее ценностями и поведением. Это нередко приводит к росту конфликтов в семье. По мнению Х Ремшмидта, среди причин подобных конфликтов наиболее важными являются:

- различие опыта детей и родителей, прежде всего касающееся подросткового периода;
- несформированность четких этапов перехода от детской зависимости к взрослой независимости;
- отсутствие правил, определяющих ослабление родительской власти;
- психологические и социальные различия между родителями и детьми [Ремшмидт, 1994].

Таким образом, большинство конфликтов вытекает из напряженности, создаваемой потребностью подростков в самостоятельности и осознанием взрослыми ответственности за своих детей [Олифинович, 2006].

Макушина О.П. провела исследование с целью выявления форм и причин психологической зависимости подростков от родителей. Полученные результаты позволили выделить содержание феномена психологической зависимости подростков от родителей как особого личностного образования, проявляющегося в амбивалентности отношения подростков к родителям и высокой эмоциональной его напряженности. Суть амбивалентности в сочетании стремления подростка к близким, доверительным, эмоциональным отношениям с родителями, желания получить советы и поддержку, с одной стороны, и переживания помощи и поддержки от родителей как тягостных и обременительных – с другой. Причиной психологической зависимости подростков, по мнению О.П. Макушиной, является фрустрация их потребности в самоактуализации. В зависимости от выраженности психологической зависимости были выделены четыре группы подростков: «зависимые», «негативисты», «независимые» и «неопределенные» [Макушина, 2001].

Для группы зависимых подростков характерно слепое подчинение взрослому, послушание и ориентация на подчинение вне зависимости от конкретной ситуации. «Негативисты» проявляют упрямство, протест. Противодействие родителям становится для них самоцелью и средством личностного утверждения и осуществляется вне учета конкретной ситуации взаимодействия. Для «независимых» подростков характерна ориентация на проблемную ситуацию и желание разрешить ее самостоятельно с опорой на собственное мнение. Поведение подростков «неопределенной» группы не позволяет выявить отчетливые тенденции в пользу или против независимого поведения в отношениях с родителями. На основе полученных результатов автор делает вывод о том, что психологическая зависимость проявляется в двух основных формах – форме собственно зависимости и форме негативизма, различающихся по характеру компенсации неудовлетворенной потребности в самоактуализации. В случае собственно зависимости компенсация осуществляется по типу смирения и ухода, а в случае негативизма — по типу бунта и протеста. Психологическая зависимость оказывает негативное влияние на личностное развитие подростков. Неразрешенность важнейшей задачи

развития этого возраста – достижения психологической независимости, а именно автономии, способности к самоуправлению, самостоятельности позиции и оценок, эмоциональной дифференцированности и установления границ личностного пространства подростка в детско-родительских отношениях, приводит к искажению развития личности на последующих стадиях возрастного развития [Макушина, 2001].

Стремление подростков к автономии и установлению новой равноправной системы отношений с родителями уравнивается тенденцией к сохранению и укреплению отношений близости с родителями. Показано, что, хотя в обычных условиях подростки предпочитают компанию сверстников, в более напряженных ситуациях они склонны ориентироваться на помощь и участие взрослых. Именно родители как значимые взрослые превосходят по степени значимости сверстников и оказывают подростку максимальную помощь в ситуациях поиска близости. С другой стороны, родители уступают сверстникам в ситуациях поиска поддержки. Таким образом, отношения с родителями и в подростковом возрасте по-прежнему остаются для ребенка исключительными и крайне значимыми. Исключительность и целостность этих отношений определяют особый эмоциональный фон – альтруизм, солидарность, чувство значимости отношений, открытость и соучастие. Интересно, что значимость отношений подростка с родителями вовсе не связана с его зависимостью и возможностью получить необходимую помощь и поддержку от родителей. Напротив, устойчивые позитивные чувства по отношению к родителям испытывают именно те подростки, которые наиболее успешно сами решают задачу своей автономии [Карабанова, 2005].

В исследовании О.А. Карабановой была поставлена цель изучения подростков в современной российской семье, в нем приняли участие 537 подростков в возрасте от 12 до 17 лет. Оно проводилось в рамках широкомасштабного проекта изучения социоморального развития подростков под руководством А.И. Подольского и П. Хейманса и носило лонгитюдный характер. При этом был использован метод последовательно-поперечных срезов. [Karabanova, Podolskij, Zacharova, 1999; Карабанова, 2002]. Была использована методика ADOR — «Подростки о родителях» в модификации Л.И. Вассермана и других.

Полученные результаты были проанализированы по основным параметрам, характеризующим особенности родительской позиции: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономия и непоследовательность. Был констатирован достаточно высокий (подростки 12–15 лет) и удовлетворительный (в группе 16–17-летних подростков) уровень эмоционального принятия и интереса со стороны отцов.

Несколько иная картина наблюдается в диаде подросток – мать. Практически во всех возрастных группах наблюдалось снижение уровня

позитивного интереса и принятия со стороны матери по сравнению с нормативными значениями. Особенно ярко переживание подростками дефицита тепла и внимания было отмечено в группе 14-15-летних. Эти показатели не могут не вызывать тревоги, поскольку именно материнская роль традиционно связывается с обеспечением переживания ребенком безусловной любви и принятия, чувства безопасности и доверия к миру [Фромм, 1990; Адлер, 2002]. Полученные данные хорошо согласуются с выявленной ранее в ряде исследований тенденцией увеличения уровня негативных чувств по отношению к родителям в раннем или среднем подростковом возрасте, наиболее ярко проявляемой в отношениях дочери и матери.

Значительное превышение уровня директивности матери по сравнению с отцом в восприятии подростков свидетельствует о ведущей роли и лидерстве матери в воспитательном процессе, ее основной управляющей и регулирующей функции в семье.

Подростки воспринимают отношение родителей к себе как враждебное или амбивалентное, подозрительное, с установками на обвинение и порицание. В сочетании с показателями позитивного интереса родителей полученные данные могут быть интерпретированы как острое переживание подростками недостатка тепла и любви со стороны матери и амбивалентности, непонимания и отстраненности со стороны отца.

Данные исследования свидетельствуют о том, что, с точки зрения подростков, родители демонстрируют высокий уровень непоследовательности своего поведения и воспитательских воздействий. Особенно ярко это видно в отношении матери.

Анализ особенностей внутренней позиции ребенка в отношении родителей позволяет выделить различные варианты переживания ребенком детско-родительских отношений [Хоментаскас, 1989]. Четыре типа внутренней позиции ребенка, определяемой его восприятием отношения к нему родителей и особенностями отношения его самого к родителям, представлены в табл. 1.

В семье удовлетворяется большая часть всех потребностей подростка, в том числе материально-бытовые, в эмоциональной поддержке, в любви, симпатии и др. В случае их фрустрации у подростка возникает скрытая или явная эмоциональная неудовлетворенность, нервно-психическое напряжение, тревога. В исследованиях А. Басса (1967), Л. Берковиц (2002), Р. Бэрон, Д. Ричардсон (2001), посвященных девиантному поведению подростков, показано, что семья оказывает решающее влияние на эмоциональное благополучие и успешную адаптацию ребенка в обществе. Поскольку для подростка семья – важный фактор социализации, то проблемы и трудности в его поведении обычно ассоциируются с характером внутрисемейных отношений, и, в первую очередь, с нарушениями эмоциональных отношений.

Таблица 1. Типы и воспитательное значение внутренней позиции ребенка в детско-родительских отношениях (по Г.Т. Хоментausкасу)

Тип внутренней позиции ребенка	Особенности типа семейного воспитания	Особенности личностного развития ребенка
1. «Я нужен и любим, и я люблю вас тоже»	Эмоциональное принятие, сотрудничество и кооперация; взаимное уважение и демократический стиль общения; авторитетный тип воспитания	Доверие к людям и готовность к сотрудничеству; высокая самооценка и самопринятие; социальная компетентность; надежная привязанность
2. «Я нужен и любим, а вы существуете ради меня»	Воспитание по типу кумира семьи; потворствующая гиперпротекция; культ ребенка и его желаний	Эмоционально-личностный эгоцентризм; неадекватно завышенная самооценка и искажение Я-концепции; низкая социальная и коммуникативная компетентность; аффект неадекватности; амбивалентная привязанность
3. «Я нелюбим, но всей душой стремлюсь приблизиться к вам»	Низкое эмоциональное принятие ребенка, амбивалентность, явное или скрытое отвержение; воспитание в условиях повышенных требований и моральной ответственности; доминирующая гиперпротекция; феномен делегирования и перфекционизма	Низкая самооценка и самопринятие; искажение развития Я-концепции; чувство вины и неполноценности; тревожность и фрустрированность; перфекционизм; конформизм; эмоциональная зависимость; тревожный избегающий или амбивалентный тип привязанности
4. «Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое»	Амбивалентность принятия, явное или скрытое отвержение; гипопротекция, безнадзорность; доминирующая гиперпротекция, строгость санкций и жестокое обращение; авторитарно-директивный стиль общения; отстраненность родителей	Тревожные типы привязанности (амбивалентный и избегающий); Низкое самопринятие и самооценка; агрессивность и враждебность; высокая тревожность; фрустрация потребности в любви и заботе; отсутствие базового доверия к миру

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис выделяют два вида наиболее часто встречающихся нарушений эмоциональных отношений родителей к подростку: 1) «неразвитость родительских чувств», которая выражается в нежелании иметь дело с подростком, в поверхностном интересе к его делам; 2) «сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от пола» [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999, с. 301-304].

Семья для ребенка является главным социальным институтом, в котором он получает и накапливает большой опыт межличностных отношений. Ребенок формирует свое отношение к родителям: любит ли он сам родителей такими, какие они есть, чувствует ли их эмоциональную отдаленность и стремится ее уменьшить, избегает ли он травмирующих отношений с родителями. Содержание его понимания взаимоотношений с родителями проявляется в его высказываниях, поступках, настроениях.

Формирование личности ребенка в семье – это обоюдный процесс, в котором родители, воспитывая своих детей, и сами воспитываются, а дети выбирают свой путь в потоке воспитательных воздействий, другими словами, воспитывают себя сами [Хоментаскас, 1989].

Отношения в семье с подростками всегда складываются качественно иначе, чем с детьми других возрастов. Желание подростка переступить порог детства, почувствовать себя взрослым, стать самостоятельным характеризует его новое видение себя, окружающих его близких людей и всей ситуации в целом. Подростку очень не просто дается этот путь становления. Именно семья в сложный период формирования личности подростка оказывает столь необходимую поддержку и создает основу для дальнейшего развития.

Список источников:

1. Адлер А. *Практика и теория индивидуальной психологии*. М.: Издательство института психотерапии. 2002.
2. Блос П. *Психоанализ подросткового возраста*. М.: «Институт общегуманитарных исследований». 2010.
3. Карбанова О.А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб.пособие*. М.: Гардарики, 2005.
4. Макушина О.Л. *Психологическая зависимость подростков от родителей: дис. на соиск. канд. психол. наук*. М., 2001.
5. Олифиревич Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. *Психология семейных кризисов*. СПб.: Речь. 2006.
6. Ремимидт Х. *Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности*. М.: Мир. 1994.
7. Фромм Э. *Искусство любви. Исследование природы любви*. М.: Педагогика. 1990.
8. Хоментаскас Г.Т. *Семья глазами ребенка*. М.: Педагогика. 1989.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. СПб.: Питер. 2008.
10. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика. 1989.

Чмыхова О. Б., Пидгурская М. А., Маркелова Л. Н.
**НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЛУЧШЕНИЯ
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ
СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: гармоничное формирование детско-родительских отношений является важнейшим фактором формирования личности ребенка. В статье рассматриваются проблемы формирования детско-родительских отношений и возможные пути их решения в рамках сотрудничества с педагогами дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, семья, ребенок, детский сад

Resume: The harmonious formation of parent-child relationships is the most important factor in the formation of a child's personality. The article discusses the problems of forming parent-child relationships and possible solutions to them in the framework of cooperation with teachers of a preschool educational institution.

Keywords: parent-child relationships, family, child, kindergarten

Современные исследования в области педагогики и психологии свидетельствуют об огромном значении позитивных взаимоотношений в семье между взрослыми и ребенком, как важнейшем факторе формирования его личности и развития в целом [3].

Актуальность данной проблемы очевидна. Дисгармоничное формирование детско-родительских отношений в дошкольном возрасте, ставшее проблемой современности в нашей стране, обусловлено, на наш взгляд, как социально-психологическими проблемами современной семьи, так и недостаточно продуманной, непоследовательной системой работы образовательного учреждения по формированию родительских компетенций в вопросах общения с детьми, создания гармоничных эмоционально-психологических условий развития, да и по вопросам воспитания в широком смысле этого слова.

Для нас этот факт и определил направление поиска новых подходов и форм работы с семьей. Влияние родителей особенно велико в дошкольном детстве, так как в этот период они являются для ребенка источником необходимого жизненного опыта. Запас детских знаний напрямую зависит от грамотно выстроенной модели общения с ребенком в семье. А также зависит и от широты и многообразия возможностей познания окружающего мира, предоставляемого ребенку взрослыми, а это и грамотно организованный досуг, семейные традиции, увлечения всех членов семьи, совместное интересное времяпровождение, отношение к чтению и многое другое.

По данным многих исследователей, дети, жизненный опыт которых

включал широкий набор различных ситуаций, не испытывали проблем в общении, комфортно ощущали себя в ситуации разностороннего социального взаимодействия и, в конечном итоге лучше адаптировались в новой обстановке школьного обучения, положительно реагируя на происходящие вокруг себя изменения [8].

Детско-родительские отношения в современной психологии понимаются как «взаимоотношения», как система разнообразных чувств по отношению друг к другу, как система поведенческих стереотипов, моделей общения [9]

Важность влияния семьи и семейных связей на становление и развитие личности ребенка очевидна. Тем печальнее констатировать тот факт, что современная семья и тем самым выстраиваемые детско-родительские отношения на современном этапе развития общества в нашей стране несут на себе груз социально-психологических проблем [4].

Руководствуясь данными ведущих специалистов и многолетними собственными наблюдениями, следует отметить следующие удручающие тенденции:

- деформируется статус и структура семьи (при внешнем благополучии отмечается снижение или даже отсутствие взаимопонимания между членами семьи);

- нарушается нравственное представление о браке и семье (утрачивается традиционное восприятие понятий «родительство» и «детство», искажаются модели семьи и семейных отношений, углубляется дистанцирование между членами семьи);

- прерывается преемственность педагогических традиций (имеет место несформированность педагогических компетенций, безразличное отношение к воспитанию, фиксируется непонимание необходимости взаимодействия с ДООУ, игнорируются традиционные формы внутрисемейных коммуникаций через игру, досуговые формы, наблюдается попустительское отношение к роли чтения);

- отмечается неблагоприятный психологический климат в семье (во внутрисемейных отношениях при использовании неправильных моделей общения, порождающих внутрисемейную жестокость или безразличие, и как крайнюю степень искажения родительского поведения- « социальное сиротство»);

Нас, педагогов, в структуре социально-психологических проблем современной семьи, прежде всего интересовали особенности взаимоотношений детей и родителей. Таким образом, объектом наблюдений и анализа с целью поиска новых эффективных форм и приемов работы, стали, собственно детско-родительские отношения в общеобразовательной группе детей дошкольного старшего и подготовительного возраста, начиная с 2014 года и по настоящее время.

Для изучения особенностей родительской позиции по отношению к

собственному ребенку мы используем тест-опросник родительских отношений [3]. Обычно, на просьбу принять участие в такого рода анкетировании отзывается до 75 % родителей группы, таким образом, выборка вполне наглядна и достоверна.

Для изучения особенностей детско-родительских отношений с точки зрения самого ребенка используем проективные методики рисунка семьи (моя семья - моя семья в виде семья животных- динамический рисунок семьи). Результаты анализируются и оцениваются к первому родительскому собранию в начале учебного года, что дает возможность нам, педагогам, оценить уровень родительских компетенций, состояние детско-родительских отношений и наметить возможные пути совместной деятельности.

По данным наших наблюдений, анализа результатов комплексного исследования необходимо отметить следующие особенности детско-родительских отношений, распределив по частоте проявлений:

- дефицит общения в семье: родители, дети, старшее поколение;
- дефицит эмоциональной теплоты;
- выраженная незрелость родительских чувств: гипо- и гиперпротекция
- воспитательская неуверенность родителей: « на поводу у собственного ребенка»
- противоречивый тип воспитания: у папы « кнут», у мамы «пряник»;
- игнорирование взросления ребенка;
- неприятие ребенка как личность, игнорирование его потребностей;
- неустойчивый тип воспитания: то строгость, то либерализм;

На современном этапе проблема поиска путей гармонизации детско-родительских отношений стоит очень остро. В законе « Об образовании» говорится, что «родители являются первыми педагогами своих детей», а образовательное учреждение должно оказывать всю необходимую помощь в их воспитании и развитии.

Таким образом, назрела необходимость пересмотра и улучшения организации единого пространства педагогов и родителей для качественного, полноценного развития и воспитания детей. Признание приоритета семейного воспитания обуславливает взаимоотношение семьи и образовательного учреждения в виде сотрудничества, взаимодействия на основе доверия и искренности. Такие отношения предполагают общение на равных педагогов и родителей, организованную, продуманную совместную деятельность по воспитанию ребенка. В основании выстраиваемого единого пространства мы закладываем позитивность детско-родительских отношений, объединение усилий по вопросам воспитания развития детей, всестороннее повышение педагогической и правовой культуры родителей, а также создание возможностей реализации родителями педагогических умений, вовлечение в деятельность дошкольного образовательного учреждения, как полноправных

партнеров. Далее укрепляем создаваемое единое пространство формируемыми адекватными родительскими позициями, адекватными представлениями о потенциале каждого ребенка. Акцентируемся на общении, на поддержании интереса у родителей к совместной деятельности. Также тщательно изучаем родительские запросы: современный родитель хочет иметь максимально полную информацию о своем ребенке, хочет получать психолого-педагогические советы от специалистов, индивидуальные рекомендации для занятий с детьми дома, желают приобрести практический опыт. А вот отсылки к методической, познавательной литературе, к обсуждению, обмену опытом с другими родителями отклик находили в меньшем количестве случаев.

Не каждое дошкольное образовательное учреждение имеет возможность сотрудничать с педагогом-психологом на постоянной основе, когда специалист данной категории, являясь членом педагогического коллектива, генерирует в себе направляющую и организующую функцию психолого-педагогического сопровождения семьи. Тем острее и насущнее встает вопрос поиска решения данной проблемы своими силами, опираясь на исследования ведущих специалистов современности, педагогический опыт и желание гармонизировать детско-родительские отношения в группе воспитанников, способствуя развитию их личности в целом.

В практической педагогической деятельности, приступая к решению проблемы гармонизации детско-родительских отношений возникает потребность в использовании как традиционных форм сотрудничества, дающих стабильные положительные результаты, так и использовании технологий, направленных на установление партнерских отношений между педагогами и родителями.

В планировании работы традиционно устанавливаем следующую последовательность: от изучения семей с целью выявления запросов, потребностей через создание атмосферы взаимопонимания, общности интересов к эмоциональному взаимодействию, установлению партнерских отношений с семьями.

Еще раз подчеркнув, что стратегической, главной целью построения образовательно-воспитательной работы в ДООУ считаем «гармонизацию детско-родительских отношений», хотим проиллюстрировать некоторые используемые нами формы работы. Основными задачами на пути к цели считаем установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества, формирование адекватных родительских позиций. Тактическими условиями на пути к стратегической цели считаем морально-психологическую готовность педагогов и родителей к согласованному тесному взаимодействию, а также готовность взрослых участников отношений овладевать психолого-педагогическими компетенциями.

Работу с родителями начинаем с анализа социального состава семей, их настроения, ожиданий от пребывания ребенка в ДООУ. Далее проводим мониторинг «Взаимодействие семьи и детского сада», опрос родителей «Что я хочу узнать о воспитании и обучении ребенка?», личные беседы об увлечениях и интересах семей, анализируем данные, полученные при заполнении теста-опросника родительских отношений [3] и рисуночные тесты детей.

Таким образом, к родительскому собранию мы имеем четкое представление не только о родительской позиции, особенностях детско-родительских отношений в семьях, но и об уровне родительских компетенций, знакомы с родительскими запросами.

На основании изученных потребностей, интересов, пожеланий родителей мы составляем перспективный план по взаимодействию с семьями воспитанников на учебный год, включающий в себя традиционные, но эффективные формы и инновационные.

Родительские собрания

В своей работе мы используем технологию проведения родительских собраний Е.В.Бачевой, что позволяет создать атмосферу доверия и откровенности. По форме проведения нам ближе «круглый стол» и детско-родительский клуб.

Информационный уголок

Используем традиционные информационные стенды, папки-передвижки, где размещаем материал, из которого родитель может понять, чем занимается его ребенок в ДООУ. Большим вниманием пользуются материалы с конкретными играми, практическими заданиями, творческие задания, подборка материалов «Читаем детям дома», иногда востребованной становится и методическая литература.

Досуги, праздники, развлечения

Вовлечение родителей, как активных участников, в досуговое направление – форма очень полезная для всех участников отношений: приобретает не только опыт взаимодействия со своим ребенком, но и с другими родителями и педагогами. В традиционных ежегодных праздниках (осенний бал, День Матери, Новый год, спортивный праздник к Дню защитника Отечества, праздник Весны, День Победы, День России и др.) родителям частично делегируем творческие и организационные функции, делаем праздник для детей вместе.

Индивидуальные беседы

Данная форма работы востребована, актуальна для родителей и дает возможность почувствовать, что они не «один на один» со своими тревогами, проблемами, что педагоги готовы выслушать и помочь.

Тематические выставки, конкурсы

Участие родителей и детей в тематических выставках, конкурсах

различной направленности, организуемых в ДООУ, без сомнений идет на пользу выстраиванию детско-родительских отношений, а именно, личный пример взрослого, его ответственное отношение к различной деятельности, активная жизненная позиция, различные формы коммуникаций и взаимодействий.

Экскурсии

В рамках долгосрочного проекта « Я-петербуржец!» нами разработаны увлекательные пешеходные экскурсии выходного дня «АБВ гуляли по Неве». Наши маршрутные листы помогают родителям ,совершая прогулку, доступно дать ребенку нужную информацию, вместе найти ответы на вопросы маршрута, а вернувшись домой вместе выполнить творческое задание.

В рамках этого же проекта (для детей подготовительного возраста) мы используем экскурсии в форме квеста. Такое увлекательное путешествие с пользой проходит не только для семьи, привезенные детьми из путешествия артефакты- это части настольных игр, которые по задумке организаторов собираются в единое целое при условии прохождения квеста большей частью воспитанников и их семей.

«Родители детям»

Вовлечение родителей в образовательно-воспитательный процесс в форме мастер-класса нашло отклик у современных родителей: папы с удовольствием проводят подвижные игры на площадке, а творческие семьи делятся своими умениями со всеми воспитанниками группы (изготавливали подарки своими руками к Дню Матери, расписывали свечи, расписывали глиняные и деревянные игрушки).

Социальные сети

Последнее время мы стали замечать, что интерес родителей к материалам, размещенным в информационных уголках, ослабевает. Но при этом, родители часто обращаются с запросом о проведении консультаций или подготовке информации по различным вопросам, связанным с воспитанием и развитием своих детей.

Чтобы разрешить это противоречие мы привлекаем виртуальные информационные площадки, такие как мобильные мессенджеры (viber, WhatsApp) и социальные сети (вконтакте, facebook).

Преимуществами использования интерактивных площадок во взаимодействии с семьей дошкольников мы видим:

- возможность демонстрировать документы в различных форматах: аудио, видео, фото;
- возможность использовать индивидуальный подход к каждому конкретному родителю;
- возможность сочетания индивидуальной и групповой форм работы с родителями;

- возможность быстро доводить информацию до родителей;
- возможность вносить информационные изменения и дополнения;
- возможность оперативно получать обратную связь от родителей;
- возможность проводить опросы и быстро обрабатывать информацию.

Использование интерактивных форм общения и взаимодействия с родителями реализуется на основании принципа партнерства и диалога.

Социальные акции, марафоны

На данный момент мы планируем участвовать в акции «Бессмертный полк», планируем создать рукотворную книгу «Мы помним», странички которых - творчески оформленные истории из семейных архивов наших воспитанников.

Проектная деятельность

Большинство семей достаточно позитивно относятся к проектной деятельности. Эта форма работы очень увлекательна, направлена собственно на взаимодействие и сотрудничество всех участников проекта, на личностное развитие детей и родителей, формирует инициативность, самостоятельность, ответственность. Мы с нашими воспитанниками в рамках долгосрочного проекта «Я-Петербуржец» постоянно ищем разнообразные формы сотрудничества. Новые идеи диктует сама жизнь.

Детско-родительские встречи

Интегрированная деятельность специалистов, воспитателей с совместным участием родителей и детей является необходимым компонентом реализации ФГОС в современном дошкольном образовательном учреждении. Организация таких встреч предусматривает максимальную активность детей и их родителей. Немаловажно, что такая форма совместной деятельности направлена не только на развитие детей, обобщение приобретенных ими знаний, но также способствует формированию адекватного отношения к своему ребенку со стороны родителей, повышению у них педагогических компетенций.

Детско-родительская встреча как форма совместной деятельности в нашем ДОУ традиционно является завершающим этапом долгосрочного проекта. Причем, степень вовлечения родителей варьировалась от члена жюри до руководителя станции (в игре по станциям), от капитана детской команды, осуществляющего организующую и направляющую функцию до партнера в творческой презентации.

На втором году обучения в нашей группе ДОУ (к старшему дошкольному возрасту), мы видим, что позиция наших родителей становится более гибкой. Значит, наши совместные усилия по оптимизации детско-родительских отношений приносят свои плоды.

Мы находимся в поиске новых форм взаимодействия с семьями : в ближайших планах освоение технологии семейного портфолио.

Подводя итог, хочется обратить внимание на то, что в работе с семьями воспитанников необходимо быть открытым к общению, способным к обсуждению различных, даже самых непредсказуемых проблем, уметь сопереживать, стараться быть конструктивным, уметь находить взаимоприемлемые решения, оставаясь защитником прав ребенка, уметь анализировать ситуацию с различных точек зрения, избегая оценочных суждений. Необходимо всегда помнить, что совместная деятельность ДОУ и семьи направлена на помощь ребенку не только в конкретной ситуации текущего момента, это очень важно для дальнейшей социализации его в обществе.

Список источников:

1. Бачева Е.В. «Хрестоматия по родительскому образованию» – Пермь, 2014
2. Валеева, Г.В. Гармонизация детско-родительских отношений: учебно-практическое пособие / Г.В. Валеева. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. Ун-та
3. Варга А.Я., Столин В.В Тест-опросник родительского отношения. Методика ОРО
4. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 96 с. — (Библиотека руководителя ДОУ).
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
6. Котова Е. В. Детско-родительские отношения в различных типах семей : [монография] / Е. Котова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. - Красноярск : РИО КГПУ, 2004
7. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.— 256 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»)
8. Склярова Т.В. Возрастная педагогика и психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т.В. Склярова, О.Л. Янушквичене ; Православ. Свято-Тихон. Богосл. ин-т, Центр пед. исслед. "Покров"- М.: Покров, 2004. - 143 с.
9. Стиваковская А. С. Психология семьи и семейная психотерапия // Клиническая психология. Программы /Ред. Е.Ю. Балашова, А.Ш.Тхостов. М., Акрополь, 2006. — Акрополь Москва, 2006. — С. 395–399.
10. Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – Питер, 2009. – 672.

СТИЛЬ ВОСПИТАНИЯ У ОТЦОВ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

Аннотация: Отцы-одиночки уделяют детям, оставшимся без матери, много времени, сил и внимания, при этом завышая требования-обязанности и санкции к ребенку. Они более ответственны, чем объясняется самопожертвование, сверхавторитет и доминирование отца над детьми, чаще используют вербализацию и уравнивательные отношения, построенные на сотрудничестве взрослого и ребенка. Отцы из полных семей меньше уделяют внимания воспитанию своих детей, им присуща неустойчивость стиля воспитания. Их несамостоятельность определяется неравномерным разделением обязанностей между супругами.

Ключевые слова: отец-одиночка, неполная семья, воспитание, ребенок.

Abstract: Single fathers devote a lot of time, effort and attention to children left without a mother, while overstating the requirements-responsibilities and sanctions for the child. They are more responsible than self-sacrifice, over-authority, and the father's dominance over children, and more likely to use verbalization and equalizing relationships based on the cooperation of an adult and a child. Fathers from full families pay less attention to the upbringing of their children, they are characterized by an unstable parenting style. Their lack of independence is determined by the uneven division of responsibilities between spouses. .

Key words: . single dad, single parent family, parenting, child.

В современной семье наиболее важными и уязвимыми являются репродуктивная и воспитательная функции. В настоящее время, все чаще встречаются нарушения структуры семьи и как следствие ее функций. 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.

Отношение отца к детям менялось в зависимости от культурных традиций общества и с течением временной эпохи. Отец в жизни и воспитании ребенка является важной фигурой, как и наоборот – дети в жизни мужчины повышают социальный статус и зрелость мужчины-отца. Участие отца в воспитании детей благоприятно сказывается на эмоциональном, интеллектуальном, личностном развитии ребенка а также благополучной обстановке в семье и за ее пределами. Процесс формирования осознания отцовства является сложным многоступенчатым процессом, на который влияют различные факторы: социальные, семейные и личностные.

В работе проводился сравнительный анализ типов воспитания детей у отцов из полных и неполных семей.

Формирование личностных качеств детей во многом зависит от особенностей воспитания в семье – стиля общения и взаимодействия всех членов семьи. Самооценка ребенка до определенного возраста является отражением отношения взрослых, и прежде всего родителей, к нему. В семье ребенок усваивает нормы и параметры оценок, по которым он оценивает себя и окружающих. Проходя социализацию, ребенок обладает теми или иными качествами и чертами личности, которые передались ему через опыт родителей и всей семейной системы. Крайне важно, чтобы родительское отношение характеризовалось любовью, уважением и пониманием возрастных психологических, а также индивидуальных особенностей ребенка.

Полоролевое воспитание рассматривается как одно из важных направлений воспитания, способствующее полноценному развитию личности мальчиков и девочек, освоению ими психологических черт мужественности, женственности (гендерных ролей). Важнейшим условием правильного протекания процесса полоролевой идентификации является наличие и фактически и психологически полной семьи с адекватным исполнением родителями традиционных половых ролей. Формирование гармоничного для пола поведения требует одновременного восприятия ребенком обеих ролей: мужской у отца и женской у матери. Так как, семьи могут быть неполными, то следует учитывать возможные отклонения в становлении гендерной идентичности ребенка и по возможности предупреждать их.

Гипотеза исследования: способы воспитания и родительские установки у отцов из неполных семей будут отличаться неравномерностью и категоричностью в отношениях к ребенку.

Методика исследования: «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса.

В исследовании приняли участие две группы отцов средних лет в возрасте от 29 до 51 года. Выборка составила 60 человек. В каждой группе по 30 мужчин:

- в первую группу вошли отцы из полных нуклеарных семей;
- во вторую – отцы из неполных семей, воспитывающие несовершеннолетних детей самостоятельно.

Российское законодательство не выделяет одиноких отцов в отдельную группу и отсутствуют нормативно-правовые акты, где официально бы существовало понятие отец-одиночка. В тексте нашего исследования мы иногда будем называть отцов из неполных семей, воспитывающих детей самостоятельно – отцами-одиночками, поскольку правовые нормы матерей-одиночек идентичны аналогичному статусу одиноких отцов.

В процессе подбора испытуемых во вторую группу – отцы-одиночки –

возникли сложности с подбором респондентов. Отцы, воспитывающие детей в одиночку, не афиширует свое семейное положение, поскольку феномен отца-одиночки не столько распространен и является не всегда социально-одобряемым. Респонденты были привлечены через объединенные тематические группы в социальных сетях и мессенджеры.

Целью тестирования по методике «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис, является определение типов нарушений процессов воспитания в семье и психологических причин этих нарушений.

По средним показателям, имеющим статистически значимые различия, не выявлено, ни в одной из групп отцов, устойчивых сочетаний, представляющих собой типы негармоничного семейного воспитания, таких как: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция. Классификация типов нарушений семейного воспитания дана в табличной форме.

Рассмотрим результаты статистического анализа различий по типам нарушений процесса воспитания между отцами из полных и неполных семей с помощью параметрического t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Рассмотрев полученные данные испытуемых отцов из полных семей и отцов-одиночек, мы проанализировали высокие средние показатели в группах и выявили, статистически значимые различия по шкалам: гиперпротекция «Г+», гипопротекция «Г-», чрезмерность требований-обязанностей «Т+», недостаточность требований-обязанностей ребенка «Т-», недостаточность требований-запретов к ребенку «З-», чрезмерность санкций «С+», неустойчивость стиля воспитания «Н», расширение сферы родительских чувств «РРЧ», воспитательная неуверенность родителя «ВН», проекция на ребенка собственных нежелательных качеств «ПНК», предпочтение женских качеств «ПЖК».

В группе отцов из полных семей усредненные показатели наиболее статистически значимые различия по следующим шкалам:

«Г-» - гипопротекция ($p \leq 0,001$); «Т-» - недостаточность требований-обязанностей ребенка ($p \leq 0,05$); «З-» - недостаточность требований-запретов к ребенку ($p \leq 0,05$) – все эти показатели могут говорить о том, что ребенок или подросток чаще всего оказывается на периферии внимания отца из полной семьи. Пользуясь невниманием отца, ребенок легко нарушает требования-запреты и не выполняет своих обязанностей в семье, зная, что с него никто не спросит. Поскольку основные функции воспитательную и хозяйственно-бытовую выполняет мать, отец берется за ребенка лишь время от времени, когда случается что-то серьезное.

«Н» - неустойчивость стиля воспитания ($p \leq 0,05$); «ВН» - воспитательная

неуверенность родителя ($p \leq 0,05$); «ПЖК» - предпочтение женских качеств ($p \leq 0,01$) – переход от очень строгого стиля воспитания к либеральному, и, наоборот; колебания между значимым вниманием к ребенку и эмоциональным отвержением его, способствует формированию черт характера – упрямство и склонность противостоять любому авторитету (К. Леонгард). Такая неустойчивость стиля воспитания говорит о воспитательной неуверенности отца, при которой происходит перераспределение власти между родителями и ребенком, в пользу последнего. Все это может указывать на отсутствие единой педагогической позиции обоих родителей в воспитании или похожий стиль воспитания родителя его родителями. На предпочтение женских качеств могут повлиять стереотипные суждения отца о межполовых отношениях. Естественное желание отца воспитывать в детях вежливость, деликатность, сдержанность в чувствах, сочувствие – качества относящиеся к типично женским чертам характера.

В группе отцов-одиночек усредненные показатели наиболее статистически значимые различия по следующим шкалам.

«Г+» - гиперпротекция ($p \leq 0,001$); «Г+» - чрезмерность требований-обязанностей ($p \leq 0,001$); «С+» - чрезмерность санкций ($p \leq 0,05$) – отцы-одиночки уделяют детям, оставшимся без матери, очень много времени, сил и внимания, при этом завышая требования-обязанности и санкции к ребенку. Объясняется это одновременным желанием отца-одиночки добавить любовь и заботу ребенку за обоих родителей, но и воспитать в нем самостоятельность и дисциплинированность. Разделив посильные обязанности с детьми, и четко определив границу между «можно» и «нельзя», отцу легче контролировать ситуацию в семье и нести дополнительную ответственность за отсутствующего супруга.

«РРЧ» - расширение сферы родительских чувств ($p \leq 0,001$) – полное переключение отца-одиночки на ребенка, чрезмерная опека – все это может быть подсознательным желанием единственного родителя в удовлетворении ребенком психологических потребностей, как замена супружеских отношений – потребность во взаимной исключительной привязанности. В этом случае, при взрослении ребенка, отец, из-за страха самостоятельности подростка, стремится удержать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции. Часто такой родитель может не обращать внимание или отказываться от возможности устроить свою личную жизнь – повторно жениться.

«ПНК» - проекция на ребенка собственных нежелательных качеств ($p \leq 0,01$) – обусловлено тем, что отец, воспитывающий ребенка в одиночку, может видеть в нем черты характера, присущие самому отцу, которые он чувствует, но не признает их в себе. Искореня нежелательные, мнимые или истинные, качества в ребенке, отец верит, что у него самого таких черт характера нет, и он получает эмоциональную выгоду.

Самые низкие значения, которые не входят в диапазон критической значимости – это шкалы У+, У-, З+, С-, ПДК, ФУ, НРЧ, ВК, ПМК, что означает минимальную степень проявления нарушений в процессе воспитания и влияния отклонений личности самих родителей (в нашем случае отцов).

Шкала «У+» - потворствование – стремление родителей к максимальному и чрезмерному удовлетворению любых потребностей ребенка или подростка. Шкала «У-» - игнорирование потребностей ребенка - родители не стремятся к удовлетворению потребностей ребенка. Согласно результатам по t-критерию Стьюдента отцы из полных и неполных семей в среднем удовлетворяют самые необходимые потребности своих детей ($p \leq 0,1$).

Шкала «З+» - чрезмерность требований-запретов – по средним показателям результатов исследования в обеих группах отцов нормальный уровень требований к ребенку в семье. Таков же результат по шкале «С-» - минимальность санкций ($p \leq 0,1$).

Влияния психологических причин отклонений в семейном воспитании самих родителей – отцов из полных семей и отцов-одиночек – имеет умеренно выраженную степень вероятности проявления отклонений личностных характеристик по следующим шкалам ($p \leq 0,1$): «ПДК» - предпочтение в ребенке (подростке) детских качеств; «ФУ» - фобия утраты ребенка; «НРЧ» - неразвитость родительских чувств; «ВК» - вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания ребенка; «ПМК» - предпочтение мужских качеств.

Таким образом, подводя итоги проведенного исследования по методике «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), было выявлено следующее:

- Отцы из полных семей в отличие от отцов-одиночек меньше уделяют внимания воспитанию своих детей. Пользуясь невниманием отца, ребенок легко нарушает требования-запреты и не выполняет своих обязанностей в семье, зная, что с него никто не спросит. Отцам присуща неустойчивость стиля воспитания, при которой происходит перераспределение власти между родителями и ребенком, в пользу последнего. Все это может указывать на отсутствие у обоих родителей единого педагогического направления в воспитании детей или похожий стиль воспитания применялся родителями самого родителя. На предпочтение женских качеств могут повлиять стереотипные суждения отца о межполовых отношениях, либо доминирование матери в семье. Естественное желание отца воспитывать в детях вежливость, деликатность, сдержанность в чувствах, сочувствие – качества, относящиеся к типично женским чертам характера.

- Отцы из неполных семей уделяют детям, оставшимся без матери, очень много времени, сил и внимания, при этом завышая требования-обязанности и санкции к ребенку. Полное переключение отца-одиночки на ребенка,

чрезмерная опека – все это может быть подсознательным желанием единственного родителя в удовлетворении своих психологических потребностей ребенком, как замена супружеских отношений – потребность во взаимной исключительной привязанности. В этом случае, при взрослении ребенка, отец, из-за страха самостоятельности подростка, стремится удержать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции. Искореня нежелательные, мнимые или истинные, качества в ребенке, отец верит, что у него самого таких черт характера нет, в чем он получает эмоциональную выгоду.

Полученные результаты исследования расширяют понимание феномена отцовства, его влияния на развитие личности ребенка, супружеские отношения и самого мужчины-отца. Новые экспериментальные данные позволяют лучше понять структуру взаимодействия «отец-ребенок», роль и функции отца, воспитывающего детей самостоятельно.

Список источников:

1. Борисенко, Ю.В. Психология отцовства. Москва-Обнинск: «ИГ – СОЦИН», 2007. 220 с.
2. Калина, О.Г., Холмогорова, А.Б. Роль отца в психическом развитии ребенка: монография. 2-е изд., стереотип. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. 112с.
3. Олифиринович, Н.И. Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф, Психология семейных кризисов., СПб.: Речь, 2008. 360с.
4. 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.
5. 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.
6. Чукмарова, Л.Ф. Роль отца в структуре современной семьи. 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.
7. Шуркина, Ю.И. Проблема отцовства в современном обществе» / Ю.И. Шуркина // Молодой исследователь: актуальные проблемы, достижения и инновации: сборник тезисов докладов XXI Региональной студенческой научно-практической конференции, 29–30 марта 2018 г. В 2 т. Т. 2.; редкол.: Э.Ф. Гумерова, [и др.]. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2018. 254 с.
8. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2002. 656 с.

ФИКСИРОВАННЫЕ РОЛИ В СЦЕНАРИИ «СЕМЬЯ»

Аннотация: в предлагаемых тезисах содержится краткий обзор зарубежных исследований проблемы степени влияния на развитие личности ребёнка его положение в семье по порядку рождения.

Ключевые слова: старшие сёстры, младшие братья, разные семьи, исследование, степень влияния на развитие личности.

Abstract: the offered theses contain the short review of foreign researches of a problem of extent of influence of birth order on personal development of the child.

Keywords: sibling, birth order, parent - child relationship, research, extent of influence on personal development.

Почему старшие сёстры или младшие братья из разных семей похожи, как если бы они были из одной семьи? В последнее время ученые снова и снова поднимают этот вопрос в рамках различных исследований. Новые исследования реабилитировали единственных детей в семье, которых ранее считали эгоцентричными «избалованными принцами и принцессами»

Исследователь поведения из Венского университета Klaus Atzwanger опровергает эти представления опираясь на результаты изучения детей, отдыхающих в молодежном лагере. Единственные дети в семье оказались хорошо социализированными и дружелюбными. Родители этих детей прилагали усилия по интенсивному включению детей в социальные контакты со сверстниками. Тем не менее, единственные дети в семье не имеют опыта самых продолжительных социальных отношений, опыта отношений с братьями и сёстрами.

В 2002 году завершилось международное исследование, которое показало, в какой степени влияет на развитие личности ребёнка его положение в семье. Исследование проводилось с опорой на теорию семейных отношений Франка Сэллоуэя (Frank Sulloway, 1996). Клаус Antzwanger собирал и анализировал данные по Австрии. Другие участники исследования, ученые из Германии, Израиля, России, Японии, Испании и Норвегии, представили и проанализировали данные по своим странам. Количество обследуемых составило 2024 человека, имеющих по крайней мере одного брата или одну сестру. Бунтарем семьи, как правило, оказывался младший ребёнок, который не чувствовал особой близости со своими родителями. Если в семье было двое детей, перворожденный в качестве самого близкого человека называл одного из родителей намного чаще, чем тот, который родился последним. Если в семье было трое или больше детей, средние дети в качестве самого близкого человека реже называли мать, и намного чаще, чем перворождённые и младшие дети,

называли отца, брата или сестру. Однако, это проявлялось только в том случае, когда мать на момент рождения детей была достаточно пожилой женщиной. Женщины чаще, чем мужчины, называли самым близким человеком того родителя, который оказывал эмоциональную поддержку (Rohde P.A. et al., 2003).

Самые сенсационные публикации по данной теме принадлежат историку из Бостона Франку Сэллоуею. (Frank Sulloway, 2001). На протяжении десяти лет он изучал влияние порядка рождения ребёнка в семье на развитие его личности. Он проанализировал не только все доступные исследования по этой теме, но и дополнительно проанализировал биографические данные 2500 исторических личностей, начиная с 16 - го века. Эти личности стали известными благодаря своей научной, общественной, политической или революционной деятельности. Франк Соловей пришёл к выводу, что обычно младшие дети являются особенно готовыми к развитию радикальных инноваций. Дети, рождённые первыми, в основном амбициозны, доминантны, и как следует из их историй, склонны к конформизму. Самые старшие дети пытаются заслужить одобрение родителей, выступают в роли эрзацродителей для младших братьев и сестер. Младшие дети в семье предпочитают выделяться своим противоречивым духом, они более склонны к риску, чем старшие братья и сёстры.

Тот факт, что и старшие дети время от времени прославлялись инновациями, не смущает американского исследователя. Он полагает, что это происходит тогда, когда перворождённые в семье дети разрешают главные конфликты с родителями и становятся склонными к инновациям.

Средние дети, которых часто называют сандвичами, имеют самую большую психологическую дистанцию с родителями, как было установлено канадскими учеными (C. Salmon & M. Daly). Средним детям досталась самая трудная позиция в семье. Часто они оказываются между шумными и доминантными старшими детьми и требующими внимания младшими. О средних детях часто забывают, и они очень редко дают свои детям имена родителей.

Но имеются так же и скептики по отношению к этим теориям. Они полагают, что родительский стиль воспитания детей намного важнее позиции ребёнка среди братьев и сестёр. Такого мнения придерживается Бригитте Роллетт (Brigitte Rollett), профессор института психологии Венского университета. Она так же опровергает предубеждение о «бедных» единственных детях, считая что они очень хорошо обеспечены. Психологи Венского университета, с одной стороны, высказывают сомнения по поводу результатов исследований прошлых лет по обозначенной тематике, с другой стороны выражается сожаление, что эта тема является забытой. Однако, она

имеет социально - политическую значимость: количество детей в семьях уменьшается, количество единственных детей возрастает.

Но кто возьмёт на себя роль мятежных младших? Для Франка Сэллоуея это единственные дети, они могут стать как защитниками традиций , так и революционерами.

Список источников:

1. *Brigitte A. Rollett (2014). Predicting adolescent's - child relationship quality from parental personality, Marital conflict and adolescent's personality. European Journal of Developmental Psychology, 11(2), 159 - 176.*
2. *Salmon C. & Daly M. (1998). Birth order and familial sentiment: middleborns are different. Evolution and Human Behavior, 19, 299 - 312.*
3. *Sulloway F. (1996). Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives. New York: Pantheon.*
4. *Sulloway F. (2001). Birth order, sibling competition, and Human Behavior. Conceptual challenges in Evolutionary Psychology. Vol. 27*
5. *Rohde P.A. et al. (2003) Perceived parental favouritism, closeness to kin, and the rebel of the family. Evolution and Human Behavior, 24. 261 - 276.*

ДИАЛОГИЧНОСТЬ И МАНИПУЛЯЦИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ «БРАТЯ – СЕСТРЫ»

Аннотация: В работе рассматриваются диалогичность и манипуляция в межличностных отношениях подростков в системе «братья – сестры». В ходе эмпирического исследования выявлены значимые различия в мотивации аффилиации братьев и сестер, а также корреляционные связи мотивации аффилиации и диалогичности отношений с манипуляцией в межличностных отношениях братьев и сестер.

Ключевые слова: диалогичность и манипуляция, межличностные отношения, братья и сестры, подростки.

Abstract: The paper considers dialogicality and manipulation in interpersonal relationships of teenagers in the system «brothers and sisters». The empirical study revealed significant differences in the motivation of siblings' affiliation, as well as correlations of the motivation of affiliation and dialogic relations with manipulation in the interpersonal relations of siblings.

Keywords: dialogicality and manipulation, interpersonal relations, brothers and sisters, teenagers.

Братья и сестры в одной семье – это особое сообщество, особый мир со своими закономерностями развития, и закономерности эти примерно одинаковы для всех времен. Так, например, переживания старшего брата или сестры с появлением в семье нового младенца, или соперничество братьев и сестер с новой остротой вспыхивающее в подростковом возрасте, или тайная ревность младших братьев и сестер к старшим и т.д. [1,3].

Генетическая связь между братьями и сестрами существует, но они могут быть совершенно разными людьми, которые совершенно по-разному переживают то, что представляется общей жизнью, воспринимая ее по-своему. Детский мир – это особый мир. И увидеть, понять, почувствовать, что происходит в душе ребенка, требует порой немало терпения и сил от любого взрослого [2,3].

У брата и сестры одни и те же родители, гены, прошлое, иногда даже одна кровать и одна одежда. Брат и сестра бывают и друзьями, и соперниками. Иногда они делятся тайнами и бывают «смертельными» врагами. Временами брат и сестра ощущают такую близость, как будто они являются сиаемскими близнецами, временами отдаляются друг от друга и чувствуют себя чужими. Брат и сестра могут вызывать друг у друга самую глубокую любовь и самую лютую ненависть [4].

Отношения с братьями и сестрами влияют на дальнейшую жизнь даже сильнее, чем отношения с родителями, так мужчины, имевшие в детстве

прохладные отношения с братьями и сестрами, чаще заболевают депрессией во взрослой жизни [4,5]. Поэтому актуальным является изучение межличностных отношений в системе «брат-сестра» и обращение большего внимания на отношения между детьми в семье, так как эти отношения важны не только в настоящий момент, они влияют и на будущее ребенка.

Проблема манипулирования – достаточно интересное направление научных исследований и всегда интересовала учёных, так в области исследования поведенческих манипуляций встречаются работы М. Монтель, Б. Паскаль, Ф. Ларошфуко. Проблема межличностных отношений в системе «братья-сестры» встречается в работах М. Руфо, М. Розенблюм-Санчук, А.А. Рукавишников и др.

Проблемами склонности к манипулированию занимались Волкогонов 1983; Шиллер 1980, эффектов манипулирования поведением Beniger 1987; Brock 1966; Pandey 1988, искусства манипуляции Riker 1986, защиты от нее Lentz 1989; Proto 1989 и т.п.

Объект исследования – подростки, являющиеся по отношению друг к другу братьями и сестрами.

В исследовании принимали участие 60 пар «братья-сестры», из них: 30 пар, где брат старше сестры и 30 пар, где сестра старше брата. Возраст испытуемых от 12 до 16 лет.

Предмет исследования – диалогичность и манипуляция в межличностных отношениях.

Цель исследования – изучить особенности диалогичности и манипуляции в межличностных отношениях в системе «братья-сестры».

Методика исследования: методика диагностики диалогичности межличностных отношений С.В. Духновского, методика измерения уровня макиавеллизма личности (Р.Кристи и Ф.Гейс), методика мотивации аффилиации А.Мехрабиана в модификации М.Ш.Магомед-Эминова.

Анализ результатов исследования показал, что у сестер и братьев двух контрастных групп по всем показателям диалогичности отношений средний уровень, т.е. дети способны эффективно планировать свою жизнь, они характеризуются расчетливым и рациональным подходом к жизни и своим отношениям. Такие отношения характерны для детей, которые не имеют сильного желания противостоять распространенным взглядам и привычкам, хорошо осознают требования действительности и предпочитают не разрушать устоявшиеся способы действия.

Анализ результатов исследования мотивации аффилиации показал, что у старших братьев и сестер наблюдаются высокие значения по мотивации стремления к людям и низкие – боязни быть отвергнутыми, а у младших братьев и сестер – средние значения по мотивации стремления к людям и боязни быть отвергнутыми. При этом, у младших братьев и сестер мотивация

боязни быть отвергнутым выше, чем мотивация стремления к людям (различия значимы при $p < 0,05$). Следовательно, у старших детей в большей степени проявляется стремление к людям при отсутствии страха быть отвергнутыми, у младших детей в большей степени проявляется боязнь быть отвергнутым.

По склонности к манипулированию анализ результатов исследования показывает, что у старших братьев средние значения ниже, чем у младших сестер; у старших сестер – ниже, чем у младших братьев ($p < 0,05$). Также, были выявлены значимые различия между младшими и старшими братьями ($p < 0,05$) и между младшими и старшими сестрами ($p < 0,05$). Следовательно, младшим братьям и сестрам в большей степени свойственно манипулирование в межличностных отношениях со своими старшими братьями и сестрами.

Таким образом, младшим братьям и сестрам более свойственно управление в условиях взаимодействия со старшими братьями и сестрами. Чаще всего они стараются управлять решениями старших, навязывать им свое мнение, определенную стратегию поведения.

В ходе проведения корреляционного анализа было выявлено, что существует отрицательная взаимосвязь диалогичности отношений с манипуляцией, как в группе братьев (при $p < 0,01$), так и в группе сестер (при $p < 0,05$), т.е. чем выше склонность к манипулированию, тем ниже диалогичность отношений.

Таким образом, брат или сестра с низкой склонностью к манипулированию характеризуются гармоничной дистанцией в межличностных отношениях. Если братья и сестры не манипулируют друг другом, то они более удовлетворены своими отношениями, они более дружелюбны по отношению друг к другу, у них выражено стремление к сотрудничеству, готовность помогать и сопереживать. Отношения носят открытый и естественный характер с выраженным стремлением учитывать индивидуальные особенности друг друга.

Также выявлены корреляционные связи мотивации аффилиации с манипуляцией в межличностных отношениях младших и старших братьев и сестер (при $p < 0,01$). Следовательно, манипулировать в межличностных отношениях могут, как дети, которые стремятся к людям, так и дети, которые боятся быть отвергнутыми.

Братьям и сестрам следует стремиться уважать друг друга, уважать потребности родного человека, считая их уникальными и имеющими право на удовлетворение. Братьям и сестрам следует внимательно слушать друг друга, стремиться искренне помочь друг другу и найти свои пути решения различных проблем. Гармония в межличностных отношениях является важнейшим фактором в благополучии межличностных отношений в системе «братья-сестры». Дисгармония межличностных отношений без их восполнения неминуемо ведет к стрессу и потере доверия родных.

Список источников:

1. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* – Издательский дом «Питер», 2007.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. *Общаться с ребенком. Как?* / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2007. – 240 с.
3. Розенблюм-Санчук, М. *Растим братьев и сестер. Книга для хорошей семьи* / М. Розенблюм-Санчук. – М.: Речь, 2008. – 256 с.
4. Руфо, Марсель *Братья и сестры болезнь, болезнь любви. Дети в семье - сложности роста, Психология детства* / Марсель Руфо. – М.: Просвещение, 2006. – 288 с.
5. Эйдемиллер, Э.Г. *Семейная психотерапия* / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, Н.В. Александрова. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 456 с.

РОЛЬ СЕМЬИ В ЖИЗНИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация: Работа полицейских сопряжена с высоким уровнем стресса, поэтому наличие надежного тыла – крепкой и дружной семьи – порой является необходимым фактором для преодоления тягот и лишений службы. В статье описывается отношение различных групп полицейских к браку, семье, детям и разводам.

Ключевые слова: полицейский, вступление в брак, семья, дети, развод, жилье.

Abstract: The work of police officers is associated with a high level of stress, so the presence of a reliable rear – a strong and friendly family – is sometimes a necessary factor to overcome the hardships and deprivations of service. The article describes the attitude of various police groups towards marriage, family, children, and divorce.

Key words: policeman, marriage, family, children, divorce, housing.

Следует отметить, что о семейной жизни сотрудников полиции в российской социологии написано не так много, хотя благополучная семейная жизнь полицейского – это его тыл, опора, обеспечивающий полицейскому правильный настрой на работу, помогающий эффективно выполнять служебные задачи [1]. Важно понимать, что существуют два вида профессий: не влияющие (слабо влияющие) на обыденную жизнь, и профессии, детерминирующие повседневность (к таким, несомненно, относится профессия полицейского), влияющие на количество свободного времени, стиль жизни, круг общения – друзей и знакомых, но самое главное, на физическое и психическое состояние работника. Особенно это важно в тех ситуациях, когда работа сотрудника полиции связана с риском для жизни и здоровья, постоянным эмоциональным напряжением, которое может переходить и на семейные отношения, провоцируя рост количества разводов и даже самоубийств в семьях полицейских не только в России, но и за рубежом [3, 7]. Важно вовремя выявлять и профилактировать различные проблемы, возникающие в семьях сотрудников полиции, изучать их и предлагать оптимальные пути решения [2, 4].

С октября по декабрь 2019 года нами был проведен анкетный опрос 333 действующих сотрудников полиции в возрасте от 20 до 45 лет, работающих в девяти регионах Российской Федерации (Владимирском, Ивановском, Нижегородском, Марийском, Мордовском, Самарском, Пензенском, Пермском и Чувашском). Опрос был посвящен изучению труда и быта сотрудников ОВД. В ходе опроса была собрана и проанализирована информация об условиях жизни, количестве детей и матримониальном статусе респондентов.

В первую очередь, следует отметить, что полицейские прекрасно осознают тот факт, что их профессия жестко детерминирует повседневность, так как в ответах на вопрос о наиболее актуальных проблемах, волнующих сотрудников, на второе место респонденты поставили постоянную нехватку времени на семью из-за работы (48%).

Что касается матримониального статуса респондентов, то около половины из них состоят в зарегистрированном браке (46%), преимущественный возраст для вступления в брак – 26 лет и старше. До этого возраста количество сотрудников, состоящих в так называемом гражданском и зарегистрированном браке, примерно одинаково и находится на отметке в 6-7%. Общее количество сотрудников, проживающих в гражданском браке, составляет около 11% от общей выборки и стремительно понижается к 30 годам, оставаясь в остальных возрастных группах на уровне 1%. Общее количество разведенных сотрудников невелико и находится на уровне 6%. При этом минимальное количество разводов фиксируется в возрастных группах от 31 года и старше.

Больше половины респондентов проживают в крепких и дружных семьях (64%), 12% опрошенных вступают в первый брак, в повторный брак – только 1%. На грани развода находятся около 3-4% полицейских.

Дети есть у 42% опрошенных (по 1 ребенку – у 20%, по 2 – у 18%, 3 – у 4%), еще 5% впервые ожидают прибавления в семействе. Основной возраст для рождения детей – от 20 до 35 лет, только у небольшого числа респондентов дети появились в возрасте от 36 до 45 лет.

Большинство респондентов, имеющих детей, проживают отдельно со своими супругами (37%), со своими родителями и родителями супруга/и – только 5% респондентов.

Таким образом, средний возраст вступления в брак у полицейских, в общем и целом, совпадает со средними показателями по России [6]. Количество разводов по сравнению со среднестатистическими российскими показателями значительно ниже [5].

Действительно, большинство респондентов хотят, чтобы их дом был надежным тылом, в котором они бы находили поддержку и понимание. Полицейские стремятся вступать в единственный пожизненный брак и иметь двоих детей. Реализации данных планов препятствуют, как правило, несколько вещей. Во-первых, это материальные трудности, которые существуют в жизни полицейских. Большинство респондентов отмечают (62%), что денег им хватает только для приобретения продуктов питания и одежды, на более крупные покупки приходится откладывать. Во-вторых, нельзя утверждать, что у сотрудников полиции полностью решен жилищный вопрос: только 26% респондентов полностью удовлетворены качеством своего жилья, остальные не удовлетворены или удовлетворены только частично. В-третьих, работа полицейского, как правило, отнимает много времени и нервов, что совсем не

способствует спокойной и размеренной семейной жизни. Кроме того, сама профессия полицейского связана с целым рядом рисков для здоровья и жизни, что заставляет членов семей полицейских постоянно переживать за них.

Нехватка финансовых средств и большое нервное напряжение может компенсироваться хорошей социальной защищенностью как самого сотрудника полиции, так и членов его семьи. Но и здесь есть ряд вопросов. Если респонденты согласны с тем, что у сотрудников полиции достаточно продолжительный отпуск и они рано выходят на пенсию, то вот полной уверенности в наличии достаточной социальной и правовой защиты опрошенные не имеют. Кроме того, сотрудники не уверены, что их дети всегда будут бесплатно приглашаться на различные мероприятия и праздники и получать бесплатное медицинское обслуживание.

Необходимо отметить, что сотрудники полиции, имеющие детей, на некоторые вопросы смотрят иначе, чем бездетные сотрудники. В частности, сотрудников с детьми больше волнует нехватка времени на семью из-за работы, а также вопрос о том, будет ли государство оказывать достаточную помощь семье в случае его гибели при исполнении служебных обязанностей. Сотрудники с детьми больше задумываются о сохранении и поддержании здоровья, так как они должны быть в состоянии заботиться о своих детях. Продолжительности отпуска сотрудникам с детьми не хватает, уровень недовольства своими жилищными условиями у них также выше. Естественно, что и материальные трудности сотрудники с детьми испытывают в большей степени. Интересно, что жилищные условия бездетных респондентов и респондентов с детьми практически идентичны – 68% и тех, и других проживают в отдельных квартирах, а 18% – в частных домах. И те, и другие осознают, что, работая в полиции, быстро и радикально улучшить жилищные условия не получится. Идентичной является и уверенность в том, что сотрудники в полиции вступают в брак один раз и на всю жизнь – коэффициент согласия в обеих группах по данному тезису одинаковый и достаточно высокий. Однако вопрос сохранения семьи волнует сотрудников с детьми гораздо больше.

Известно, что в семьях полицейских существуют традиции службы в силовых структурах. Однако именно сотрудники с детьми часто не хотят, чтобы их дети приходили на службу в ОВД, так как понимают, что это будет трудная и опасная работа, не всегда позволяющая обеспечить высокий уровень жизни.

Основная масса полицейских, имеющих детей, состоит в зарегистрированном браке, однако, 5% таких респондентов проживают в гражданском браке, 1% - собираются вступить в первый брак. Таким образом, подавляющее число деторождений у сотрудников полиции происходит в рамках официально зарегистрированного брака. Большинство респондентов с детьми (82%) считают свой брак крепким, а свою семью – дружной.

Бездетные респонденты и респонденты с детьми по-разному оценивают свою повседневную жизнь. Расхождение в оценках фиксируется, в частности, по таким параметрам, как ощущение неприязненного отношения со стороны близких и знакомых. У сотрудников с детьми уровень подобных ощущений выше, именно поэтому они в большей степени убеждены в том, что семьи сотрудников полиции вынуждены дружить только с другими полицейскими, что у остальных соседей они не пользуются достаточным уважением.

Поскольку сотрудники с детьми меньше уверены в своем будущем, то они больше согласны с тем, что во время службы можно иметь свой собственный легальный бизнес.

Необходимо отметить еще одну характеристику – так как доля сотрудников с детьми, имеющих неоконченное высшее образование больше, чем доля бездетных сотрудников, то сотрудники с детьми чаще рассматривают службу в полиции как возможность бесплатно получить хорошее высшее образование.

При этом непосредственно на рабочем месте сотрудников с детьми меньше волнуют проблемы продвижения по службе и сравнения полиции с милицией. При этом в большей степени полицейских с детьми напрягает большое количество писанины и бюрократизма, необходимость заниматься приписками в отчетах. Сотрудники с детьми понимают, что меры дисциплинарной ответственности за проступки по службе будут достаточно строгими и поэтому не хотят, чтобы это отразилось на благополучии их семьи и детей.

Важно отметить, что сотрудники с детьми настроены спокойно, они не испытывают иллюзий в отношении своего будущего, они менее оптимистичны по сравнению с бездетными сотрудниками, улучшения в их жизни наступают гораздо медленнее.

Интересно, что сотрудники-мужчины в большей степени уверены в том, что семья обеспечивает им тыл, что в их семьях дружные отношения. Они хотели бы всю жизнь прожить в одном браке. Однако в качестве брачных партнеров мужчины готовы видеть не только женщин, работающих в полиции. А вот женщины-полицейские в качестве мужей предпочитают видеть, в основном, только коллег-мужчин.

Таким образом, отношение к семье у сотрудников полиции можно охарактеризовать как традиционное. Средний возраст вступления в брак у полицейских совпадает с общероссийскими показателями, а вот уровень разводов в семьях полицейских существенно ниже. Мужчины-полицейские готовы жениться и на женщинах других профессий, а вот женщины-полицейские предпочитают в качестве мужей своих коллег. Дети сотрудников полиции, как правило, рождаются, в зарегистрированном браке. Большинство респондентов хотели бы прожить в одном крепком браке всю

жизнь и иметь, в среднем, двоих детей, однако воплощению этих жизненных планов препятствуют материальные трудности, жилищные проблемы, недостаточный уровень социальной защищенности и высокая служебная нагрузка. Сотрудники с детьми настроены менее оптимистично по сравнению со своими бездетными коллегами, им чаще не хватает финансов, они осознают всю трудность своей профессии, поэтому часто не хотят, чтобы дети шли по их стопам и выбирали карьеру полицейского. Важным является и то обстоятельство, что при всех сложностях жизни большинство респондентов смотрят на жизнь спокойно и с определенной долей оптимизма.

Список источников:

1. Гамаюнова А.В. Семья сотрудника ОВД как объект влияния экстремальной профессиональной деятельности (по материалам социологического исследования в Волчихинском отделе МВД полиции, Алтайский край) // *Научное сообщество студентов XXI столетия. гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 7(22)*. URL: [http://sibac.info/archive/guman/7\(22\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/7(22).pdf) (дата обращения: 17.02.2020).
2. Гамаюнова А.В. Взаимовлияние профессии и семейных отношений сотрудников правоохранительных органов (на примере полиции с. волчихи Волчихинского района алтайского края) // *Труды молодых ученых Алтайского государственного университета*. 2014. № 11. С. 364-367.
3. Горшенева И.А., Нижниченко Н.Б. Суицид как социально-психологическое явление в правоохранительных структурах США и Великобритании // *Международный журнал конституционного и государственного права*. 2019. № 4. С. 19-24.
4. Кононова М.А., Ичитовкина Е.Г., Злоказова М.В., Соловьев А.Г. Эмоциональное выгорание сотрудников, замещающих должности старшего начальствующего состава органов внутренних дел // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2017. № 1 (68). С. 33-36.
5. Реальная статистика браков и разводов в России до 2019 года. URL: <https://pravovoexpert.ru/brak/statistika-brakov-i-razvodov/> (дата обращения: 17.02.2020).
6. Росстат назвал средний возраст замужества у российских женщин. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5d8864279a79473f98315072> дата обращения: 17.02.2020).
7. Табурица В.А. Обеспечение безопасности, профилактика суицидальных происшествий среди сотрудников органов внутренних дел, на занятиях по огневой подготовке // *APRIORI. Серия: Гуманитарные науки*. 2015. № 3. С. 60.

СЕМЕЙНОЕ ПРЕДАТЕЛЬСТВО: ЧЕЛОВЕК - СЕМЬЯ - ОБЩЕСТВО
FAMILY BETRAYAL: MAN-FAMILY-SOCIETY

Аннотация. В статье раскрывается суть, содержание и процесс предательства, рассматривается сам акт предательства через осуществление одиозного выбора, реализации неодобряемых действий, их оценки, трансформации Своего в Чужого и отторжении его в этом качестве. Обсуждаются причины предательства человека как биосоциального существа. Особое внимание уделяется изменениям в семье и семейному предательству в трех его вариантах: внутрисемейном, родственном и общественном. Выясняются отличия семейного конфликта от семейного предательства. Затрагивается проблема последствий предательства.

Abstract. The article reveals the essence, content and process of betrayal, is considered the act of treachery is through the exercise of an odious choice, implementation of unapproved actions, their transformation in Its Foreign and rejection of it. Discusses the reasons for the betrayal of the man as a biosocial being. Special attention is paid to changes in the family and family betrayal in its three variants: intra-family, relative and state. The differences between family conflict and family betrayal are clarified. The problem of the aftereffect of betrayal is touched upon.

Ключевые слова: семья, предательство, причины, выгода, обстоятельства, человек, общество, прощение.

Keywords: family, betrayal, reasons, benefits, circumstances, person, society, forgiveness.

Многочисленные структурно-содержательные изменения в различных сферах производства и жизнедеятельности отразились на психологической атмосфере общества, семьи, коснулись каждого отдельного человека. Лавина этих количественных и качественных трансформаций продуцирует мощные позитивные сдвиги, обеспечивает экономическое продвижение вперед, избавляет от застоя и стагнации. Но человеческая психика не поспевает за темпами инновационного развития: рушатся межпоколенческие связи, возникает недоверие людей друг к другу, снижается взаимопонимание, девальвируется понятие верности, происходит разъединение людей, в человеческие отношения проникает предательство.

Предательство как стародавнее явление - неотъемлемая часть повседневной реальности. Для него нет исторических, социальных, межличностных, имущественных, лингвистических, этнических и пр. границ. Люди предавали, предают и, судя по всему, будут и впредь продолжать предавать друг друга [3].

Сменилось место, обстоятельства,
Система символов и знаков,
Но запах, суть и вкус предательства
На всей планете одинаков.

И. Губерман [1].

Предательство порождает разные причины, оно сопровождается вереницей самооправданий и имеет многообразные последствия, как для самого предателя, так и для тех, кого он предал. Словарное толкование понятия «предательство» связано с нарушением верности кому-либо или неисполнением перед кем-либо долга, что сразу же определяет его место в зоне осуждения. Упоминание предательства в афоризмах, пословицах и поговорках также трактуется негативно. Однозначному порицанию подвергается измена Родине, предательство в военных условиях, сильное неодобрение вызывает предательство друзей, коллег. Особняком в этом ряду стоит семейное предательство, к которому относят физическую измену, обман, духовную и родственную неверность, оговор, разглашение тайны, отказ от детей (родителей). Все это можно отнести к внутрисемейным (человек-семья) проступкам, козням и злодеяниям, которые разрушают личность человека, фамильные ценности, супружеские отношения, детское благополучие, все семейное пространство в целом. Устоять, не сломиться под грузом предательства непросто.

Об этом - акте предательства - высказалась М. Этвуд, оценивая сам миг предательства как один из худших моментов жизни. По её мнению, становится очень страшно, когда без тени сомнения понимаешь, что тебя предали. Её сравнение акта предательства с падением в лифте, который обрезали сверху, и ожиданием момента полного уничтожения, очень точно схватывает саму трагедийную суть ситуации предательства [7].

Поскольку предательство имеет давнишнюю природу, его причины и сопутствующие обстоятельства запечатлены в народной мудрости, детально зафиксированы в документалистике и архивах, описаны в художественной литературе, представлены в кинематографе, постоянно обсуждаются блогерами. Значительно меньше внимания им, да и самому феномену уделила наука. Вероятно, это объяснимо с учетом сложности объективной оценки и неоднозначности самого явления.

Человек существо биосоциальное. С одной стороны он ориентирован на выживание, приспособление, удовлетворение витальных потребностей, с другой движим социальными мотивами, «приписан» к общественным нормативам и человеческим законам бытия и сосуществования. Когда наступает ситуация выбора (например, выжить, спастись, спрятаться или действовать во имя исполнения долга, а то и погибнуть ради великой идеи, других людей), не каждый способен выдержать всю тяжесть нравственного груза принятия

решения. В реальных обстоятельствах многие люди совершают предательство, т.е. делают неверный выбор, оцениваемых так с внешних, морально-этических позиций или по внутренним, субъективным самооощущениям. Но сама дилемма выбора - социальное или витальное, трагическое или героическое - не каждому по плечу. Может не зря, в Библии нет понятия предательства, и нет акцентов на нем. Но в ней есть заповеди, нарушение которых и есть предательство в простом понимании этого слова [4]. В обычной повседневности, конечно, предательство имеет более мелкий масштаб, им маркируют и обиду, и невыполнение обязательств, и нетерпение, и интриганство, и излишнюю осторожность, и пр. Соответственно и причинный диапазон расширяется.

Среди причин предательства выделяются, прежде всего, личностные деструкции. Это безнравственность, эгоизм, трусость, жажда быстрой и легкой наживы, слабость, зависть. Об этом судачит людская молва: для предателя сгори хоть целый свет, лишь бы он был согрет [6]. Кроме того, свой вклад в предательство вносит ситуативный контекст, что проявляется в ситуациях соперничества, безысходности, угрозы, мнимой или реальной опасности, обнаруживается в любовных историях. Источники разные, но все легко объединяются в том, что предатель всегда ищет им оправдания, и, как правило, - находит. Хотя известно немало случаев, когда он сам остается травмированным, поскольку избавиться от бесчестья удастся не всем и не сразу. Прощение со стороны того, кого предали, обманули почти невозможно.

Все выше сказанное явственно, остро, болезненно проявляется в семейной ситуации. Предательством счастья не отыщешь, а вот разрушить его удастся быстро и легко. Свидетельство о браке невозможно использовать как индульгенцию от обмана, крушения замыслов и надежд. Кроме того, в браке слишком высокая ставка сделана на доверие, которое сметается предательством в один миг. Показатель разводов в стране давно перешагнул 60%-ный рубеж. И это неудивительно, т.к. ценности семьи сильно подпорчены потребительским настроением её членов, их желанием потешить свое эго. В культуре, где личный успех и материальный достаток занимают ключевые позиции, семейные взаимоотношения утрачивают свою значимость и устойчивость. Под натиском кардинальных рыночных перемен зашатался и институт брака [5].

Свою роль в ослаблении интересов семьи и постепенном, но неосознаваемом их предательстве играет интернет. Общение в сети, чтение блогов, фейковой, но увлекательной информации интереснее, чем общение с домочадцами. Дружеские (а иногда и семейные) отношения уходят в он-лайн.

Суррогатное материнство, порождая двойственность акта появления на свет, подрывает само понятие родительства, посягает на самую его суть. Движение чайлд-фри уже его не просто подрывает, а окончательно блокирует и предаёт. Материнские пособия тоже неосознаваемым образом сдвигают чадолюбие на периферию самосознания и возраста. Репродуктивные установки

приходятся уже на весьма не молодой возраст женщины, а возраст абортации, наоборот, падает. В домашнем кругу нередко вскрываются факты психологического, физического и экономического насилия.

Сохраняющийся высокий детоцентризм современной малодетной семьи не гарантирует спокойной и благополучной старости. Воспитывая детей, родители ориентируются, главным образом, на благополучие ребенка, тогда, как известно, становление характера и развитие творческого потенциала начинается за пределами зоны комфорта. Концентрируя произвольное внимание на послушании, питании и академической успешности ребенка, упускают из вида формирование человечности, склонности к созидательной деятельности, направленности его к по-настоящему и общественно, и лично значимой цели в жизни.

Основные проблемы современной семьи концентрируются не на супружеских или детско-родительских отношениях, не на вопросах её функционально-ролевого и бесконфликтного существования, а на бюджете. Заманчивая и достойная идея «жить не хуже других» в условиях невысокого среднестатистического достатка семьи оборачивается долгами, неплатежами, семейными скандалами и разводами.

Конечно, здесь тройственная каузальная причинность: человек – сама семья – общество. При этом все три элемента цепочки накрепко связаны. Человек создает семьи, они, в свою очередь, цементируют общественную структуру, и далее – в обратном порядке. Так или иначе, приходится констатировать, что общество предаёт человека, тот семью, семья государство и далее по кругу.

Возможно, предательство, имеет право на существование в этом мире, т.к. во всем есть своя необходимость, своя польза, и у всего есть своя закономерность. У предательства тоже. Человек научился ко всему относиться спокойно и безучастно (пока это персонально его не коснулось): к любви, сексу, разводам, отказу от детей, тяжело больным и умирающим людям, брошенным животным, загубленной природе. Он спокойно живет в предательстве и с предательством, обманывая себя, других, свое дело, и государство в целом, и, кажется, действительно убежден в сформулированной И. Нолль мысли, что верность — это исключительно собачье качество, неуместное в сообществе избранных [2].

Поэтому удивляться тут нечему: в любой момент можно ждать предательства, никто от этого не застрахован. Возможно, если выживем – станем сильнее [4].

А пока реальность такова, что именно семейная жизнь предстает полем разъединения людей, «обесточивает» супружеские отношения. Современному человеку, вкусившему аромат личной свободы и персонального успеха,

семейные обязательства и нагрузки становятся в тягость. Ценностно-ориентационное единство семьи также становится хрупким [5].

Это можно объяснить следующим образом. Возникающие неурядицы в семейных отношениях (со Своими) окрашиваются двойной ненавистью – к другому (я в нем) и к себе (он во мне). Соответственно, то, что прощается чужим, часто не прощается Своим. Урегулировать предательство в таких случаях становится намного сложнее.

Когда противоречия, конфликты, разлады случаются с Другим, чужим – все выглядит проще. Там о предательстве, как правило, речи нет, т.к. Чужой изначально маркируется как противник, враг, иной. Утрата доверия к Своим ближним сопровождается рефлексией, копанием в себе, общей истории: ну почему он стал таким? Зачем он так? Что я ему сделал (а)? С чужим (иным, вспомним термин «нелюди»), проще: ах он такой-сякой! Окаянный! ...

Предательство – это когда Свой вдруг становится Чужим (врагом, противником, «нелюдем»). Вот сам акт этой метаморфозы и маркируется как предательство.

Именно поэтому в разладах со Своими надо, прежде всего, «отключить» идентификационную матрицу [5]. В традиционалистских культурах это сделать сложнее. В больших городах, крупных странах, в условиях урбанизации такие процессы по разрушению идентификационных матриц осуществляются проще. Отчасти это представлено в киберпространстве: некоего N занесли в черный список в соцсетях, подруга удалила В. из друзей и т.д.[2]

Это же касается глобальных вопросов взаимодействия в современном мире. Под лозунгом «Все люди – братья» копится больше враждебности и угроз, чем можно было ожидать. Техногенная цивилизация создала новые зоны риска для осуществления предательства.

Разрушить идентификацию матрицу, «вырвать страницу» общей истории, братства не сложно как внешними средствами (пропагандой и пр.), так и внутренними (например, переориентацией на другой вариант отношений, сбросом родственных «пут» и отказом от ответственности)[5]. Такое предательство вполне поддается самооправданию, его легко урегулировать соответствующим соглашением с совестью и успокоить субъективным ощущением личностного роста.

Предательство имеет место быть не только между членами семьи и аналогичной родственной группы, но и за её пределами. Нередки акты предательства семейных интересов со стороны организованного сообщества. Семья, в свою очередь, тоже вяло реагирует на общественные нужды, обнуляя их перед ценностями родства. Это явление – приоритет семейных ценностей и обесценивание государственных интересов - происходит сегодня во всех сферах общественной и социально-экономической деятельности. Родственные связи являются определяющими в карьерном продвижении, в организации «места под

солнцем» на профессиональном поприще. При этом не только общественные интересы минимизируются (государственные вообще в расчет не идут), но и дружеские ослабевают.

Семейное предательство может быть представлено в трех вариантах: внутрисемейном, родственном и общественном.

Во внутрисемейном варианте: предает свою семью (или отдельных её представителей) один из её членов. Например, мать отказывается от ребенка и оставляет его в роддоме. Тяжелобольного отца отправляют в психиатрическую лечебницу (дом престарелых), выписывают его и забывают о нем. Выросший сын уезжает из семьи, достигает достатка, меняет свой статус и рвет с материнской семьей все связи, заявляет об отсутствии родителей, не тяготит себя заботами о них. Муж изменяет своей жене, а затем оформляет развод и лишает её и детей средств к существованию.

В родственном варианте: все то же самое, только связи более удаленные, нередко межпоколенческие или не по прямой генетической линии. В этом случае предают тетюшек, племянников и пр., из дома изгоняются с присвоением их имущества двоюродные бабушки и т.д.

В общественном варианте: когда интересы одних семей решаются за счет других или попросту игнорируются, когда подвергают обструкции целые семьи и пр. Государственная власть игнорирует семейные нужды своих граждан, в общественных организациях активисты «мостят» свои карьерные тропы, региональная администрация не реагирует на многочисленные жалобы или просьбы отдельных семей и т.д. А все вместе это разваливает семейную политику государства. Казалось бы, надо обсуждать именно государственный контекст, но оперирование общепринятыми нормами, осуждение предательства и предателей, одобрение или нет поведенческих действий, оценка персонального выбора человека – это прерогатива общества. В законодательстве есть статья за государственную измену, но за развод статьи нет. Павлика Морозова в советское время превратили в пионера-героя, а в нынешнее – в предателя сами люди. Осуждение многодетных семей среди обывателей – дело обыкновенное. Пособия на детей тоже не всеми приветствуется. Общественное мнение (на уровне телепередач, пересудов соседей, коллег, размещения определенных контентов и комментариев в сети Интернет и пр.) в толковании акта предательства играет важную роль: оно может возвысить семью, а может навсегда унижить, растоптать её и всех её членов.

Таким образом, предательство – это акт выбора с нарушением морально-этических и общепринятых норм общества (сообщества, группы, объединения) и последующего за ним неодобряемого в данных условиях действия, влекущего за собой отторжение субъекта в связи с превращением его из Своего (близкого, родного человека, единомышленника) в Чужого (врага,

противника, изменника). Это же справедливо для семейного предательства. Психологически самым травматичным событием является изменение статуса близкого человека, его превращение из Своего в Чужого. В семейном контексте это осложняется тем, что трактовка «Свой» включает элемент обладания, т.е. Свой – это элемент собственности, а с собственностью расставаться человек добровольно не хочет и не умеет.

Семейное предательство внешне может напоминать семейный конфликт, но есть существенные различия. Подобие обнаруживается в том, что конфликт возникает на обнаружении противоречий, расхождении во взглядах, интересах, в нем взращивается разлад, провоцируются раздоры и разборки. Расхождение связано с тем, что в конфликте нет такой степени отчуждения, как в акте предательства, сам субъект не меняет своей ипостаси, нет неизбежного отторжения, и всегда есть шанс на прощение и примирение. В предательстве внешние и внутренние слои смешиваются и трансформируются (отрицаются) одновременно, в конфликтах этого нет. Целование Иудой Христа – это не конфликт, это предательство. В конфликтах минимизирован выход за общепринятые нормы, степень отягчающих действий, нет личной метаморфозы с превращением из своего в Чужого. В предательстве это и есть главное. Семейный конфликт, в крайнем варианте, заканчивается обостренным противостоянием, бесконечным выяснением отношений между сторонами, их враждой и даже разрывом отношений. В семейном предательстве все решает (предает) одна сторона, и в финале имеет место быть не просто разрыв отношений, а полный их крах, крушение самих оснований взаимодействия и объединения сторон.

Процессуально предательство складывается из

- 1) одиозного выбора человека,
- 2) его неодобряемого («посягающего на святое») действия,
- 3) превращения его в отчужденного субъекта,
- 4) и последующего отторжения и исключения его из сообщества значимых людей.

Содержательно это отказ от себя прежнего, своего наличного окружения, забвение своей предыдущей истории и крушение своего устоявшегося мира.

Прежнее состояние Я=Моё должно быть похоронено, его меняет переходная форма Я*=Чужое с необходимостью самооправдания и обоснованием приобретенной выгоды. Завершиться все следовало бы обретением нового состояния Я*=Мое*. Как правило, для предателя основная сложность связана с переходной формой. Именно здесь ментально и физически их гибнет больше всего. Во всяком случае, Иуда с ней не справился.

Какую же выгоду преследует предатель? Как выше уже упоминалось: либо витальную, либо социальную, допустим и смешанный вариант. Витальную выгоду фундирует инстинкт самосохранения, ориентация на выживание,

физическое спасение, сытое пропитание, комфортное существование и пр. Социальную выгоду обеспечивает реализация стремления к власти (когда одолевает желание «из грязи в князи»), признанию, славе, деньгам, скорому обогащению, индивидуальной успешности (не хлебом же единым...) и т.п.

Итак, предательство, в том числе семейное, это выход из соответствующего объединения (союза, группировки, коалиции, взаимоотношений) с разрушением системно-образующих связей и подрывом самих объединяющих оснований. Как правило, предательство невозможно простить, т.е. обратной дороги практически нет.

Список литературы

1. Губерман И. Все гарики. М., АСТ, 2008—1152 с.
2. Ноль И. Благодетельные вдовы. АСТ, Ермак, 2003.-304 с.
3. Предательство (текст). URL: <https://psichel.ru/predatelstvo/> Дата обращения 15.01.2020
4. Предательство как оно есть (текст). URL: <https://taynikrus.ru/tajny-prirody/predatelstvo-kak-ono-est/> Дата обращения 12.01.2020
5. Шнейдер Л.Б. Идентификационное пространство как поле раздора // Актуальные проблемы социальной психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 26 апреля 2017 г.) / под науч. ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 139-140.
6. Энциклопедия народной мудрости. Пословицы, поговорки, афоризмы. URL: <http://iknigi.net> Дата обращения 10.01. 2020.
7. Этвуд М.. Рассказ Служанки М., Эксмо, 2006. - 310с.

**ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ, КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛИЗАЦИИ
ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ,
ВЫЗВАННОЙ ПОСЛЕДСТВИЯМИ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО
ПАРАЛИЧА**

Аннотация: Сотворчество и сотрудничество является ключевым стимулом для гармоничной социализации подростка в ситуации двигательной депривации.

Ключевые слова: творчество подросток, социализация.

Abstract: the Position of cooperation and co-creation is a key incentive for harmonious socialization and personal growth of a teenager in a situation of motor deprivation, mastering creative activity.

Keywords: creativity, teenager, socialization.

На сегодняшний день, несмотря на осуществление инклюзивного подхода к процессу социализации лиц с ОВЗ, большинство подростков в ситуации двигательной депривации, вызванной последствиями ДЦП находятся в специализированных учреждениях медицинского и педагогического профиля. Относительно небольшое количество детей и подростков данной категории имеют возможность сублимировать свое состояние в творческих мастерских, учреждениях дополнительного образования и заниматься различными видами творчества. Остается открытым вопрос о реализации огромной потребности в коммуникации, в том числе творческой.

Отметим, что коммуникативное пространство, как в специализированных медицинских, так и в образовательных учреждениях, чаще всего строится на основе односторонней инициативы. Диалог между данными субъектами деятельности, чаще всего инициируют волонтеры, родители, педагоги.

Сами же, подростки, имея желания, но, не имея возможности его воплощения, выступают, как правило, в качестве относительно пассивных потребителей той помощи, которая идет извне. Их позиция, чаще всего, иждивенческая, а деятельность носит репродуктивный характер, когда они воспринимают предлагаемые для усвоения готовые знания, а также определенные формы и содержание творческого саморазвития.

Явно недостаточно проработан вопрос, как сделать работу с данным контингентом детей и подростков, максимально активной, прежде всего, в личностном плане.

Актуальность заявленной проблемы обусловлена необходимостью разрешения явно обострившихся противоречий между:

- имеющимися методологическими и общими теоретическими обоснованиями учения о компенсации и сверхкомпенсации как движущей силой

психического развития личности (В.Штерн, А. Адлер, Л.С.Выготский) и недостаточностью теоретических и практических разработок этих вопросов в теории и методике педагогической психологии;

- теоретическими основаниями изучения личности человека в её неповторимом своеобразии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.) и сведения изучения личностных особенностей детей и подростков в ситуации двигательной депривации к статистическим, адаптационным, либо негативным критериям оценки [1];

- возрастающими потребностями в построения и реализации индивидуальной образовательной траектории, позволяющей каждому учащемуся состояться как субъекту деятельности и низким уровнем теоретико-методологических основ её развития.

Опираясь на вышеизложенное, нами было выявлены психологические детерминанты творческого развития подростков с двигательным недугом.

В ходе проведенной работы были получены результаты, заключающиеся в следующем:

- создана социально-психологическая типология подростков с последствиями детского церебрального паралича, выделено три основных типа детей: с адекватно высокой самооценкой и активной жизненной позицией (добьюсь всего сам), с высокой самооценкой и пассивной жизненной позицией (общество должно мне) и с низкой самооценкой и пассивной жизненной позицией (ничего у меня не получится). Теоретически и эмпирически изучены причины формирования конкретного типа у подростка, а также возможности развития у него интеллектуальных и творческих способностей в рамках индивидуальной образовательной стратегии;

- разработана и апробирована модель обучения подростков с физическим недугом гуманитарным и творческим дисциплинам (изобразительная деятельность, хореография, литература и т.п.) путем создания для них творческого пространства, в котором происходит переход от репродуктивных форм обучения к качественно новым формам, открывающим возможности самораскрытия, активности, ответственности за свою жизнь, когда то, что создается подростками, ожидаемо и принимаемо другими людьми;

- выделены основные условия обучения подростков в рамках предлагаемой модели, а именно формирование у них активной жизненной позиции, актуализация ценности творчества, обучение в социально обогащенной среде, где ученик поочередно выступает в роли ученика (с учителями), собеседника (со сверстниками), помощника (с пожилыми людьми), учителя (с младшими школьниками).

Научная новизна работы:

- проведено комплексное экспериментальное исследование творческого саморазвития детей с двигательными недугами, предмет которого охватил

структурные компоненты их творческой самореализации. В нем нашла экспериментальное подтверждение теория компенсации физических недостатков развитием творческих и интеллектуальных способностей (А.Адлер), а также современных представлениях о социальном интеллекте и креативности (Э. Торндайк, Р. Стернберг, Д.В. Ушаков). Согласно этому принципу обучение детей и подростков, имеющих двигательный недуг обязательно должно быть развивающим их творческие способности, а именно способности социального интеллекта и креативности, и потом, через их собственную творческую активность организуется постижение учебного материала [3];

- были выделены основные составляющие модели творческого развития личности подростков с последствиями детского церебрального паралича на основе представлений о социальном интеллекте. В отличие от обучения обычных школьников, где передача знаний идет по линии «учитель-ученик», в предлагаемой модели обучение осуществляется в трёх направлениях: «взрослый (учитель) - ученик», «ученик-ученик (сверстник)», «ученик-младший ученик», что позволяет задействовать собственные творческие и интеллектуальные способности подростков в социальной сфере. Выделенные составляющие были смоделированы в эксперименте и их значимость получила эмпирическое подтверждение.

- опираясь на теорию субъективной психологии разработана образовательная стратегия компенсаторного обучения данной категории подростков, заключающаяся в развитии ученика как творческого субъекта учебного процесса, в формировании у него активной жизненной позиции (а не иждивенческой), формировании ценности творчества вообще и творческого отношения к учебному процессу в частности, развитии у него активных жизненных ориентаций [2].

В представленном исследовании нашла отражение, широко представленная в общей психологии теория деятельностного опосредствования, раскрывающая универсальные основания и проявления личности человека. Системно и комплексно проработан ряд общетеоретических проблем педагогической психологии: организации индивидуальной деятельности учащихся, направленной на овладение знаниями при их специальной подготовленности; использование символов и знаков, как опор для действия, способствующих становлению субъектности; обеспечения «зоны развития», а также возможности движения от социальных к индивидуальным формам реализации.

Осуществлена интеграция теоретических представлений Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна об исключительной роли социальных условий в развитии подростка на модели компенсационного творческого обучения и развития учащихся с двигательным недугом, психоаналитических теорий личностного развития А. Адлера и К. Юнга, концепций социального интеллекта

как особого вида интеллекта, направленного на адаптацию человека к социальной среде П. Вернона, Д.В. Ушакова, Р. Стернберга и др. [1].

Осмыслены феномены социального творчества с привлечением новейших данных из области когнитивной психологии и психологии творчества применительно к педагогической сфере, а именно обучению данной категории детей.

Поднят вопрос об интеллектуальном ресурсе применительно к детям и подросткам с особенностями развития, в контексте которого обосновывается возможность преимущественного развития творческих и интеллектуальных способностей данной категории подростков, вследствие существующего у них глубинного стремления к компенсации недуга.

Материалы данного теоретического и эмпирико–экспериментального исследования легли в основу создания конкретной программы творческого развития, как детерминирующей гармоничную социализацию особой категории обучающихся.

Разработанная программа позволяет методологически конкретизировать деятельность узких специалистов (реабилитологов, акмеологов, педагогов - психологов, дефектологов и др.).

Список источников:

- 1. Айдарова, Л.И. Какое образование способно обеспечить защиту творческих возможностей человека / Л.И.Айдарова. – Материалы Международной конференции «Образование как социально – психологический институт защиты детства. – Уфа, 2006. – С 53 – 54.*
- 2.Богоявленская, Д.Б. Исследование творческих способностей / Д.Б.Богоявленская – М.: Академия, 2002. - 264 с.*
- 3.Добровольская, Т.А. Некоторые психологические факторы, влияющие на социально-трудовую адаптацию инвалидов молодого возраста вследствие детского церебрального паралича / Т.А.Добровольская // Психологические исследования в практике врачебно-трудовой экспертизы и социально-трудовой реабилитации: Сб. науч. трудов. - М., 1989. - С. 29-37.*

СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье рассматривается состояние и проблемы современной семьи, социально-педагогические причины возникновения семейного неблагополучия, направления работы образовательного учреждения с детьми из неблагополучных семей и их родителями. Ключевые слова: семья, неблагополучная семья, система работы с детьми из неблагополучных семей и их родителями.

Abstract: The article discusses the now-day situation and problems of a modern family, the socio-pedagogical reasons for the occurrence of family dysfunction, the ways of the work of educational institutions with children from dysfunctional families and their parents. Keywords: family, dysfunctional family, system of work with children from dysfunctional families and their parents.

В настоящее время исследователи, изучающие проблемы современной семьи, говорят о том, что происходит падение педагогического потенциала семьи, семейных ценностей, увеличивается число разводов, снижается рождаемость, растет преступность в сфере семейно-бытовых отношений, повышается риск девиантного, зависимого поведения детей из-за неблагополучного психологического климата в семье, социальных проблем.

Социологи констатируют кризисы современного этапа развития семьи, увеличение количества неблагополучных семей. Специалисты выделяют факторы, влияющие на проявление семейного неблагополучия: девальвация общепризнанных ценностей, искажение ценностных ориентиров молодежи; агрессия, проявление асоциального поведения; деформация исторической памяти, негативная оценка значительных периодов отечественной истории; рост индивидуализма, пренебрежения правами других людей. Деструктивная деятельность, духовно-нравственная деградация, потеря идеалов и ориентиров в справедливое устройство мира – очень серьезные социальные вызовы современности [2].

В психолого-педагогической литературе представлен широкий спектр проблем современной семьи: изменение типа взаимоотношений взрослых и детей –они становятся формальными, возрастает тревога родителей за своих детей, за их здоровье, учебу, будущее. Взрослые не могут научить детей жить в стремительно изменяющемся мире. Появился термин «социальное сиротство», которому посвящено огромное количество публикаций. Сиротство – это фактор, из-за которого ребенок теряет связи с окружающей его социальной средой, с миром взрослых и сверстников, развивающихся в

наиболее благоприятных условиях, тем самым, вызывая глубокие вторичные нарушения в развитии личности.

Теоретические исследования и практический опыт показывают, что даже так называемые благополучные семьи нередко оказываются такими лишь по видимости, пока анализу не подвергаются детско-родительские отношения, социальные и педагогические проблемы. Даже в относительно благополучных с точки зрения их социально-экономического статуса семьях возникает множество проблем, среди которых можно отметить обеднение содержания общения, дефицит эмоциональных контактов, внимательного отношения друг к другу, исчезновение совместных форм деятельности ребенка со взрослым или общего семейного досуга. Все больше в семье занимают прагматические формы общения – по поводу режима, контроля за успехами в учебе, а поощрение детей сводится лишь к его материальным формам. В благополучных семьях (полных, социально и экономически стабильных) появилось так называемое «скрытое» социальное сиротство, которое проявляется в изменении отношения к детям, обеднении и формализации общения с ними, отсутствии адекватного отношения к материальным ценностям[5].

Проблемы воспитания ребенка в семье, в том числе и неблагополучной, нашли отражение в работах таких ученых как Ю.П.Азаров, М.А.Галагузова, Ю.Н.Галагузова, Ю.В.Корчагина, Целуйко В.М., Шульга Т.И. и др. Семейное неблагополучие, следствием которого является деформация процесса социализации и формирования личности ребенка, приводит к росту социально-средовой дезадаптации детей и подростков.

В современной социально-педагогической литературе приводятся различные определения и типологии неблагополучной семьи. Так, Галагузова М.А. дает следующее определение: «неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и мало результативно» [1].

Шульга Т.И. определяет этот тип семей следующим образом: «неблагополучная семья – это семья, в которой ребенок испытывает дискомфорт, стресс, пренебрежение со стороны взрослых, подвергается насилию или жестокому обращению. Главной характеристикой такой семьи является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов» [7].

Корчагина Ю.В. выделяет несколько типов неблагополучных семей, в основу классификации положена степень нарушения взаимоотношений и поведения членов семьи :

1. Проблемные семьи – это семьи, функционирование которых нарушено из-за педагогической несостоятельности родителей. Как правило, это конфликтные семьи с дисгармоничным стилем семейного воспитания (авторитарные, гипо- или гиперопекающие).

2. Кризисные семьи – это семьи, переживающие внешний или внутренний кризис (изменение состава семьи, взросление детей, развод, болезнь, смерть кого-либо из членов семьи, утрата работы, жилья, документов, средств к существованию и т. д.).

3. Асоциальные семьи – признаком этих семей является наличие таких проблем как алкоголизм, пренебрежение нуждами детей. При этом, однако, детско-родительские отношения полностью не разорваны (например, дети пытаются скрывать пьянство родителей, берут на себя ответственность за обеспечение семьи, уход за младшими детьми, продолжают учиться в школе).

4. Аморальные семьи – это семьи, полностью утратившие семейные ценности, характеризующиеся алкоголизмом, наркоманией, жестоким обращением с детьми, не занимающиеся воспитанием и обучением детей, не обеспечивающие необходимых безопасных условий жизни. Дети в такой семье, как правило, не учатся, являются жертвами насилия, уходят из дома.

5. Антисоциальные семьи – в этих семьях наблюдается крайняя степень семейной дисфункции. Они характеризуются противоправным, антиобщественным поведением, несоблюдением моральных, нравственных норм в отношении наименее защищенных членов семьи, нарушением экономических прав ближних. Это семьи, ведущие паразитический образ жизни, зачастую за счет принуждения детей к воровству, попрошайничеству и проституции [4].

В.М.Целуйко делает акцент на определении групп неблагополучных семей с открытой формой неблагополучия и скрытой формой неблагополучия. Даёт содержательную характеристику семей, требующих внимания со стороны педагогов и других специалистов: неполная, молодая, среднего супружеского возраста, многодетная семья, семья повторного брака, межнационального брака [6].

Проанализировав различные виды неблагополучия семей, их проблемы можно разделить на социальные, психологические, медицинские, правовые и педагогические. На практике редко наблюдается какой-либо один тип проблем, который приводит к неблагополучию семьи. В таких семьях присутствуют различные виды неблагополучия наряду с проблемами социального характера. Крайняя степень семейного неблагополучия наблюдается в антисоциальных семьях. Они характеризуются противоправным, антиобщественным поведением, несоблюдением моральных, нравственных норм в отношении наименее защищенных членов семьи, нарушением экономических прав ближних. Это семьи, ведущие

паразитический образ жизни, за счет принуждения детей к воровству, попрошайничеству и проституции.

Многообразны факторы, которые обуславливают рост семей социального риска. Социальной нормой стали неполные семьи, незарегистрированные браки, семьи, где воспитываются внебрачные дети, семьи с неявным лидерством, партнерские. В неблагополучных семьях отмечается напряженность внутрисемейных отношений. Отсутствие у супругов общих интересов, взаимопонимания очень часто дополняется нарушением ценностных ориентаций, отвечающих общественным требованиям и нормам. Серьезные конфликты в межличностных, внутрисемейных отношениях, как правило, приводят к деформации психики детей.

Негативные последствия неблагополучия в семье проявляются довольно быстро: дефекты психики, трудный характер ребенка, социальная дезадаптация и девиантное поведение. Особенно заметны и актуальны эти проблемы становятся в подростковом возрасте. Дестабилизирующее влияние оказывают: миграция населения, нравственно-психологическая неподготовленность молодых людей вступающих в брак, социальная незрелость, малая ответственность за семью и детей, экономические и психологические проблемы. Семейное неблагополучие приводит к жизненному риску ребенка, порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентаций[5].

Но вместе с тем, современная семья является важнейшей социальной средой формирования личности и основным институтом психологической поддержки и воспитания, отвечающим не только за социальное воспроизводство населения, но и за воссоздание определенного образа жизни, образа мыслей и отношений. Поэтому общество заинтересовано в прочной, духовно и нравственно здоровой семье, а, следовательно, в этом смысле – благополучной. Поиск путей решения социальных проблем современных детей, снижения роста правонарушений среди молодежи и повышения эффективности их профилактики является одной из актуальных и социально значимых задач, стоящих перед современным обществом.

Исходя из требований ФГОС профилактическая работа является составным компонентом в деятельности школы и включает решение наиболее острых социальных проблем, требующих особых условий работы с детьми из неблагополучных семей, находящимися в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении.

Актуальность проблем современной семьи требует от специалистов разных областей, в том числе педагогов образовательных учреждений, осмысления уже имеющегося опыта по поддержке проблемных семей, семей, находящихся в социально опасном положении, опыта разработки и внедрения

новых форм, технологий и программ поддержки семей с целью профилактики асоциального поведения несовершеннолетних, социальных девиаций, правонарушений, социального сиротства.

Поиск путей решения социальных проблем современных детей, снижения роста правонарушений среди молодежи и повышения эффективности профилактики социальных девиаций является одной из актуальных и социально значимых задач, стоящих перед современной школой. В связи с этим существует необходимость организации работы с детьми и родителями из неблагополучных семей, которая включает систему педагогических, психологических, социальных, правовых мер, направленных на выявление и устранение причин и условий возникновения данных проблем и явлений. Школа сегодня берет на себя не только функции воспитания и обучения, но и функции социальной защиты и поддержки ребенка. Реализацию социально-педагогической помощи детям и их семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении, берут на себя педагоги образовательных учреждений (классные руководители, социальные педагоги, педагоги-психологи, педагоги-предметники). Важная роль в профилактической работе отводится социальному педагогу как посреднику между семьей и ребенком, школой и учащимся [9].

Трудность в организации работы с детьми и родителями из неблагополучных семей заключается в наличии проблем социального характера, низкой педагогической культуры родителей, асоциальным поведением взрослых, отсутствием навыков взаимодействия с подростками, педагогами.

В работах по социальной педагогике отмечается, что владение современными способами взаимодействия семьи и образовательного учреждения позволяет преодолеть хаотичность, неорганизованность, случайность использования методов и форм взаимодействия, обеспечить повышение качества взаимодействия (Т.А. Воронина, В.А. Сластенин, П.А. Шептенко). Эти авторы предлагают следующие способы и методы работы педагога с неблагополучными семьями для решения проблемных ситуаций:

- создание благоприятных условий для обеспечения профилактики и реабилитации детей, склонных к девиантному поведению и правонарушениям;
- консультирование и специальная помощь в профессиональном самоопределении ребенка;
- спортивно-оздоровительная, досуговая деятельность;
- образовательная помощь родителям в решении проблемных ситуаций;

- психолого-педагогические методы для выявления и решения проблем взаимоотношений между детьми и родителями в воспитании;
- информационный обмен между образовательными учреждениями, различными службами и ведомствами для координации совместной деятельности в связи с решением проблем конкретной семьи и конкретного ребенка: усыновление ребенка, помещение детей в сиротские учреждения, приюты, передача ребенка на воспитание в приемную семью.

На основании анализа результатов исследований причин правонарушений подростков (кафедра социально-педагогического образования СПб АППО) более половины педагогов и родителей как причины выделяют факторы семейного неблагополучия. Отсюда существует необходимость организации системы работы с детьми и родителями из неблагополучной семьи, профилактики семейного неблагополучия [9].

Исходя из системного подхода, выделим основные направления работы с детьми и родителями из неблагополучных семей:

- изучение семей учащихся, их воспитательного потенциала, образовательных и информационных потребностей, уровня и понимания важности взаимодействия с образовательным учреждением; выявление проблем семейного воспитания, семейного неблагополучия, возможностей и необходимости оказания социально-педагогической и психологической поддержки детям и их семьям, находящимся в социально опасном положении. Определяются методы педагогической поддержки и помощи, психолого–педагогического сопровождения, специальной профилактики, социально – педагогической реабилитации
- информирование семьи о деятельности школы (печатные материалы, буклеты, сайт, социальные сети, телефонные звонки, письменные уведомления и т.д.), реклама деятельности кружков и секций в школе и учреждений дополнительного образования (УДО), о возможностях сотрудничества с педагогами и другими специалистами; предоставление информации о нормах и правилах, правах и обязанностях субъектов образовательного процесса, которые отражены в законах, распоряжениях, методических письмах системы образования и локальных актах образовательных учреждений
- разработка и реализация различных форм и социально-педагогических технологий профилактики семейного неблагополучия; проведение совместных событий, спортивных соревнований, правовых уроков для детей и родителей, семейных клубов, родительских университетов и т.д. Необходимо спроектировать

участие администрации, учителей-предметников, классных руководителей, педагога – психолога, социального педагога в совместной работе с детьми и родителями. Определить возможности использования социально-педагогических технологий взаимодействия с проблемными семьями, решения вопросов и проблем социальной жизни ребенка, профилактики девиантного и зависимого поведения подростков, а также использование технологий оказания различных видов помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении.

– разработка программ повышения родительской культуры, компетентности родителей в области взаимодействия с детьми, решения конкретных проблемных ситуациях.

Большое значение для работы с детьми из неблагополучных семей, семей, находящихся в социально опасном положении имеет организация внутриведомственного (центры психолого-педагогического медико-социального сопровождения, УДО и т.д.) и межведомственного взаимодействия специалистов. Разрабатываются планы совместной работы с отделом по делам несовершеннолетних, центрами социальной помощи семье и детям, планов и соглашений о сотрудничестве с отделами опеки и попечительства Муниципальных образований, совместная работа с комиссией по делам несовершеннолетних.

Таким образом, для эффективной работы с детьми из неблагополучных семей и их родителями необходимо взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения, важно корректно выбрать формы, методы и технологии на основе выявления проблем конкретной семьи и ребенка, вида семейного неблагополучия, использовать этапы системной работы для достижения результатов в профилактике семейного неблагополучия, решения жизненных проблем детей и родителей.

Реалии современной жизни, изменения в системе образования, трансформация семьи, возникновение большого числа семей, находящихся в зоне социального риска, социально опасном положении, требуют осмысления деятельности педагога, всех участников профилактики социального неблагополучия семьи. Образовательные учреждения в данной ситуации могут помочь семье в реализации ее воспитательного потенциала, в повышении педагогической компетентности родителей, в привлечении детей и семей к совместной социально-культурной, образовательной деятельности. Необходимо отметить, что новые социально-педагогические условия, вызовы времени, требования, изложенные в документах системы образования, предполагают изменения и в деятельности педагога, его профессиональном мышлении[8].

Список источников:

1. [Галагузова, М.А. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н., Тищенко Е.Я., Дьяконов Б — М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.](#)
2. Климантова Г.И. Ценности семьи как гуманитарный ориентир / *Семья в современном обществе. Серия «Демография. Социология. Экономика». Том 4, № 1 / Под редакцией чл.-корр. РАН Рязанцева С.В., д. соц. н. Ростовской Т.К. – М.: Изд-во «Экон-информ», 2018. – С.109-113.*
3. Кожурова О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы как фактор повышения их воспитательного потенциала / *О.Ю. Кожурова. – М., 2011 – 227*
4. Корчагина Ю.В. Социально-психологическое сопровождение неблагополучных семей группы риска социального сиротства. – М.: МГПИ, 2010.
5. Мустаева, Ф.А. Основы социальной педагогики /Ф. А. Мустаева. – М., 2002. – 416 с.
6. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004 – 272с.
7. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Академия, 2008.
8. Щекина О.А. Подготовка педагога к взаимодействию с родителями обучающихся в условиях ФГОС: компетентностный подход: учебно-методическое пособие. - СПб.: СПб АППО, 2015. - 52 с.
10. Щекина О.А. Теория и практика работы с детьми и родителями из социально неблагополучных семей: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2019. – 100

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЬМИ В ПРИЁМНОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей оценки внутрисемейных отношений детьми в приемной семье. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей оценки внутрисемейных отношений детьми в приемной семье.

Ключевые слова: внутрисемейные отношения, приемная семья, приемные родители, дети, оставшиеся без попечения родителей, социализация.

Abstract: The article is devoted to the study of the characteristics of the assessment of intra-family relations by children in a foster family. The results of an empirical study of the characteristics of the assessment of intra-family relations by children in a foster family are presented.

Keywords: family relations, foster family, foster parents, children without parental care, socialization.

Априорная ценность семьи заключается в первичной социализации ребенка. В процессе воспитания закладываются и формируются его социально-значимые качества, личностные особенности, ценностные ориентации, мировоззренческие установки, способы, стили взаимодействия с окружающим миром, что делает успешным дальнейший процесс социализации. Восприятие детьми внутрисемейных отношений и оценка ими стилей воспитания сказывается на личностном развитии ребенка, оставшегося без попечения родителей [1, с. 36].

Оценивание детьми семейного воспитания включает эмоциональную составляющую, которая является условием для становления и адаптации ребенка в обществе. В раннем детстве закладывается базовое чувство доверия/недоверия к миру, опасности/безопасности окружающего мира. При нарушении механизма функционирования детско-родительских отношений у ребенка появляются трудности в становлении развития его личности.

Специфику взаимоотношений в приемной семье рассматривают в своих работах А.И. Довгалевская, Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина, Ж.А. Захарова, В.Н. Ослон, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. Проводятся исследования в изучении проблем, связанных с особенностями психологического развития детей, попадающих в приемную семью; внутрисемейным общением, особенно если в семье есть родные дети; возможностью общения детей с родными родителями; подготовкой приемных родителей к временной опеке; интересами ребенка в выборе места его устройства [2]. Но, несмотря на свою актуальность, особенности оценки внутрисемейных отношений детьми в приемной семье, недостаточно изучены в литературе. Оценка, которая дается ребенком, является

важной и информативной, т.к. от его восприятия внутрисемейных отношений зависит дальнейшее развитие его личности.

В связи с этим *цель исследования* заключается в выявлении особенностей оценки внутрисемейных отношений детьми в приемной семье. Исследование проводилось в ГУО «Гомельский районный социально-педагогический центр», в котором приняли участие 100 детей в возрасте 9 – 15 лет, из них 48 детей из приемных семей, 52 детей из родных (биологических) семей. База исследования:

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили психодиагностический инструментарий: методика «Родителей оценивают дети» (РОД); проективная методика «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаскас). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Результаты исследования особенностей оценки внутрисемейных отношений детьми в приемной семье, полученные с помощью методики «Родителей оценивают дети» (РОД), показали, что, 64% детей из приемных семей стиль воспитания оценивают как гиперпротекцию. Согласно детским представлениям, родители уделяют им много времени, сил и внимания, и воспитание ребенка становится центральным делом их жизни. По оценке 40% приемных детей у приемных родителей отмечается проявление гипопротекции, что свидетельствует о том, что приемные родители уделяют недостаточно внимания приемному ребенку. Внимание родителей им уделяется в случае возникновения трудностей. О потворствовании ребенка, взятого на воспитание, можно говорить в 27% случаев. Приемные родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, «балуют» его. Стиль воспитания приемными родителями в восприятии 40% детей, характеризуется недостаточным стремлением родителей к удовлетворению потребностей ребенка. Страдают при этом духовные потребности, особенно потребности в эмоциональном контакте, общении с родителями, в их любви. О неустойчивом стиле воспитания приемных детей можно говорить в 21% случаев. При этом формируются упрямство, склонность противопоставлять себя любому авторитету.

Результаты исследования, полученные с помощью методики «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаскас) показали, что 52% детей из приемных семей, испытывают тревогу, ревность по отношению к братьям, сестрам. О семейном благополучии говорят 48% детей из приемных семей. Стиль воспитания приемными родителями в восприятии 44% детей говорит о подавлении их самостоятельности и инициативы одним из родителей. Чувство одиночества и изолированности при этом, выявлено у 40% детей. Психологическая дистанция между членами семьи прослеживается в 37% случаев.

Таким образом, оценивая внутрисемейные отношения, дети в приемной семье считают, что родители проявляют к ним гиперпротекцию, предъявляют недостаточное количество требований-обязанностей, проявляют воспитательную неуверенность, у них не развиты родительские чувства; часть детей считает, что родители проявляют гипопротекцию, т.е. уделяют недостаточно внимания приемному ребенку, «игнорируют их потребности», при этом страдают духовные (особенно потребности в эмоциональном контакте, общении с родителями, в их любви); предъявляют минимальность санкций. Дети в приемных семьях испытывают тревогу, ревность по отношению к братьям, сестрам, эмоциональное семейное благополучие, подавление самостоятельности и инициативы, важность собственной личности в семье, чувство отверженности и одиночества, недостаточность эмоциональных связей, психологическую дистанцию между членами семьи, чувство беспомощности и требование ухода.

Результаты исследования особенностей оценки внутрисемейных отношений детьми в биологической семье, полученные с помощью методики «Родителей оценивают дети» (РОД), показали, что, 27% детей стиль воспитания оценивают как гиперпротекцию. Исходя из детских представлений, родители уделяют им много времени, сил и внимания. Гипопротекция отмечается детьми в 12% случаев, это свидетельствует о том, что родители уделяют своим детям недостаточно внимания. Проявление потворствования родными родителями отмечают 23% детей. Родители проецируют на детей свои неудовлетворенные потребности и ищут способы заместительного удовлетворения их за счет воспитательных действий. По оценке 13% детей из родных семей, можно говорить о «игнорировании потребностей ребенка» родителями. Чрезмерность требований (обязанностей) отмечается в 56% случаев. По мнению детей, родители предъявляют к ним требования, ограничивающие их свободу и самостоятельность. Недостаточность требований-запретов отмечает 21% детей в биологических семьях. Ребенок легко нарушает запреты, зная, что с него никто не спросит. Стиль воспитания родителями в восприятии 13% детей, характеризуется как неустойчивый. У родителей наблюдается резкая смена стиля воспитания, приемов воспитания: от строгого стиля к либеральному и, наоборот, от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению. Воспитательную неуверенность родителя отмечает 23% детей в родных семьях. Незрелость родительских чувств родителей оценивают 11% детей, что препятствует интеграции семьи и лежит в основе таких типов нарушения воспитания, как гиперпротекция, эмоциональное отвержение, «повышенная моральная ответственность», жестокое обращение.

Таким образом, результаты исследования оценки внутрисемейных отношений детьми в биологической семье показал, что, по мнению детей,

внутрисемейные отношения в родной семье гармоничные, однако дети заявляют о «чрезмерности требований-обязанностей», «предпочтении в ребенке детских качеств», «чрезмерность санкций». Дети в биологических семьях испытывают эмоциональное семейное благополучие, осознают важность своей личности в кругу семьи, испытывают психологическую дистанцию между членами семьи. Реже они испытывают тревогу, ревность по отношению к братьям, сестрам, подавление самостоятельности и инициативы, чувство отверженности и одиночества, недостаточность эмоциональных связей, психологическую дистанцию между членами семьи, чувство беспомощности и требование ухода.

Статистическая обработка данных показала, что существуют статистически значимые различия в следующих показателях оценки внутрисемейных отношений между детьми из приемных и биологических семей:

- гиперпротекция ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.877$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, родители которых проявляют гиперпротекцию, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- гипопротекция ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.342$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, родители которых проявляют гипопротекцию, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- игнорирование потребностей ребенка ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.043$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, родители которых проявляют игнорирование потребностей ребенка, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- чрезмерность требований-обязанностей ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.697$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из биологической семьи, родители которых проявляют чрезмерность требований-обязанностей, статистически значимо больше, чем число детей из приемной семьи;

- недостаточность требований-обязанностей ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.982$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, родители которых проявляют недостаточность требований-обязанностей, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- чрезмерность санкций ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.197$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из биологической семьи, родители которых проявляют чрезмерность санкций, статистически значимо больше, чем число детей из приемной семьи;

- воспитательная неуверенность ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.048$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, родители которых проявляют воспитательную неуверенность, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- фобия утраты ребенка ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.688$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, родители которых проявляют фобию утраты ребенка, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- неразвитость родительских чувств ($\varphi^*_{эмп} = 3.767$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, родители которых проявляют неразвитость родительских чувств, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- чувство отверженности, одиночества ($\varphi^*_{эмп} = 3.043$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, которые чувствуют отверженность, одиночество, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- чувство беспомощности и требование ухода ($\varphi^*_{эмп} = 2.908$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, которые чувствуют беспомощность и требование ухода, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- тревога, ревность по отношению к родным детям в семье ($\varphi^*_{эмп} = 3.277$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, которые чувствуют тревогу, ревность по отношению к родным детям в семье, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- недостаточность эмоциональных связей ($\varphi^*_{эмп} = 3.277$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, которые чувствуют недостаточность эмоциональных связей, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи;

- подавление самостоятельности и инициативы ($\varphi^*_{эмп} = 2.693$ при $p \leq 0,01$), т.е. число детей из приемной семьи, которые чувствуют подавление самостоятельности и инициативы, статистически значимо больше, чем число детей из биологической семьи.

Выявленные особенности оценки внутрисемейных отношений детьми в приемной семье свидетельствуют о недостаточном уровне педагогических знаний приемных родителей, а также о кризисных состояниях, в которых находятся приемные семьи, связанные с адаптацией к воспитанию приемного ребенка. Воспитательную неуверенность, фобию утраты ребенка испытывают приёмные родители из-за самоощущения некомпетентности и боязни совершить воспитательную ошибку. Эта боязнь подкрепляется ощущением постоянного контроля органами, закреплёнными за приёмными семьями, а также развитым чувством повышенной ответственности за ребенка перед учреждением образования и государством. Стремление приемных родителей окружить ребенка повышенным вниманием, постоянно удерживать около себя, защищать даже при отсутствии реальной опасности, стремление к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, предъявление детям малого количества требований, запретов, обязательств является стремлением приемных родителей компенсировать пережитый детьми травматический опыт в родных семьях. Подобное взаимодействие с детьми является следствием страха родителей быть осужденными окружающими за

строгость к неродному ребенку, либо самоосуждения и испытываемого чувства вины. Повышенные требования к ребенку обусловлены созданием идеального образа того, как должна сложиться жизнь ребенка, который был принят в семью. Это проявляется у родителей, мотивированных на то, «чтобы изменить судьбу ребенка и дать ему все самое лучшее», ощущение себя «вершителем судьбы» ребенка.

В заключение следует отметить, что, несмотря на выделенные сложности внутрисемейных отношений в приемной семье, воспитание ребенка в ней, предпочтительнее проживания в сиротском учреждении, т.к. способствует компенсации депривационной симптоматики, повышению самооценки, эмоциональному благополучию и активизации процесса социальной адаптации.

Список источников

- 1. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / под ред. Л.М. Шипициной. – СПб.: ИСПиП, 2000. – 54 с.*
- 2. Мальцев, С.Н. Приемная семья как предмет социально-психологического изучения / С.Н. Мальцев // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 5. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/05/8234>. – Дата обращения: 9.12.2019.*
- 3. Курбацкий, И.Н. Педагогическое и правовое толкование понятия «приемная семья» / И.Н. Курбацкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 35 – 40.*

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. Современные младшие школьники страдают нарушением внимания из-за перенасыщенной информационной среды и чрезмерного использования гаджетов. В статье теоретически обоснованы и опытно-экспериментально проверены механизмы развития произвольного внимания младших школьников посредством реализации программы по сенсомоторной интеграции.

Ключевые слова: произвольное внимание, сенсомоторная интеграция, развитие.

Abstract. Modern younger students suffer from impaired attention due to the oversaturated information environment and excessive use of gadgets. The article theoretically substantiates and experimentally tests the mechanisms for the development of voluntary attention of younger students through the implementation of a sensorimotor integration program.

Key words: voluntary attention, sensorimotor integration, development.

Невнимательность младших школьников – одна из наиболее распространённых причин снижения успеваемости. Ошибки "по невнимательности в письменных работах, при вычислениях, при чтении – самые обидные как для учителя, так и для ученика" ([1], [3]) Кроме того, они являются предметом для упреков и недовольства со стороны родителей. Однако, если бы родители спросили учителя, что именно должен делать ребёнок, чтобы быть внимательнее, то выяснилось бы, что далеко не каждый педагог готов ответить на этот вопрос: как развить внимание у ребенка? Проведенное нами исследование отвечает на данный вопрос.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составляют следующие положения: А.Н. Леонтьева о внимании "как направленности и сосредоточенности сознания на каком-либо предмете, явлении, действии" [7], Л. С. Выготского о том, что "внимание имеет социальную природу" [4].

Л. С. Выготский считал, что "с самого начала внимание ребенка является управляемым. Сначала им руководят взрослые. Затем ребенок переходит к самоуправлению своим вниманием – это значит, овладевает вниманием произвольным, употребляя то же самое средство, что использовалось по отношению к нему" [4]. Л.С. Выготский отмечал, что внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные

процессы. В результате расширяется "объем, устойчивость и концентрация внимания ребенка" [4].

П.Я. Гальперин в своей теории, рассматривая "внимание как функцию психического контроля, а воспитание внимания – как формирование у человека навыка самоконтроля" [5], подчеркивал, что "этот навык может быть сформирован в специально созданных условиях" [5].

По результатам анализа существующих методов развития произвольного внимания детей мы выделили те, которые непосредственно влияют на развитие всех свойств внимания через решение проблем дезинтеграции современных школьников. Это методика А.В. Семенович о «влиянии упражнений на сенсомоторную интеграцию», при этом происходит улучшение психического и психологического состояния ребенка, методика Б.А. Архипова по "работе восстановления сенсорной дезинтеграции, нарушений глубокой телесной чувствительности и пространственного восприятия ребенка" ([8],[2]).

Интересной и недостаточно изученной является методика, предложенная американским ученым, педагогом-психологом П. Деннисоном. Суть комплекса, включающего в себя 26 упражнений, заключается в идее "теснейшей взаимосвязи движения с вниманием, мышлением, памятью: первое помогает улучшить второе, то есть движение влияет на способность ребенка к обучению" [6].

Исходя из проведенного анализа существующих подходов и методик развития внимания мы сформулировали следующие требования к педагогическому обеспечению развития произвольного внимания:

- развитие психических функций (произвольного внимания, мышления, памяти) должно строиться во взаимосвязи с эмоционально-волевой и сенсомоторной сферой;
- овладение произвольным вниманием у ребенка эффективно строится через осознание ребенком производимых им движений, что впоследствии приводит и к усилению других высших психических функций.

Для апробации мы взяли модифицированный нами вариант методики П. Деннисона. Составляя программу занятий нами была разработана цикличность, включающая освоение в каждом цикле основных заданий Гимнастики Мозга П. Деннисона по определенному направлению.

Первый цикл занятий включает упражнения на пересечение срединной линии тела.

Второй цикл занятий включает упражнения, связанные с растяжением мышц и сухожилий.

Третий цикл занятий включает энергетизирующие упражнения.

Четвертый цикл занятий включает упражнения, повышающие позитивное отношение к окружающей реальности.

Для развития основных характеристик произвольного внимания - объем, устойчивость и концентрация, мы разработали специальную логику организации взаимодействий педагога с ребенком в процессе занятий. Рассмотрим ее подробнее далее в тексте.

В процессе проведения занятий педагог обеспечивает оптимальный темп деятельности (устойчивость внимания), используя сонастройку ритма и личного темпа скорости усвоения нового знания каждого ребенка (специальные упражнения: дыхание, статичные упражнения), подстраивается под общий ритм группы, просит помочь тех ребят, кто быстро освоил движение тем, у кого не получается, чтобы группа работала ровно с одной скоростью.

Для восприятия и выполнения одновременно нескольких видов действий, наблюдения за своими ощущениями (расширение объема внимания) педагог просит работать в парах: каждый из детей по очереди показывает и проверяет правильность выполнения движения партнером, совместно разбираются вопросы о том, что не получилось, какие трудности возникали. Во время движений педагог подходит ко всем парам, наблюдает правильность выполнения, поправляет и показывает, дает обратную связь.

Для усложнения объекта движения (устойчивость) в каждом занятии педагог добавляет к уже знакомому элементу движения новый элемент. Вспоминая то, что уже привычно ребенок добавляет и удерживает внимание на новом элементе в этом движении. Задача педагога отслеживать правильность выполнения старого элемента и четкое выполнение нового, помогать, поправлять, подсказывать нужные действия в моменты растерянности, невозможности выполнения ребенком сложного действия (проследить за правильным дыханием во время нагрузки и расслабления мышц, правильной постановкой тела), если дети устали, необходимо сделать минутку - переключение в виде сброса напряжения: упражнение «марионетка»: поднять руки вверх, потянуться и расслабиться, «трясучка»- тряссти мелкой тряской все тело.

Для того, чтобы обеспечить волевое усилие, с целью направить внимание в заданном направлении действия и удержать его (концентрация) используются упражнения на растяжение. Действия педагога: наблюдать за правильностью выполнения, правильным дыханием, положением тела, проговаривая четко и ясно инструкцию по выполнению каждого движения. Хорошо обозначить цель каждого упражнения, тогда дети делают их более осознанно.

Чтобы достичь сосредоточения внимания (концентрация) хорошо работают расслабляющие упражнения на позитивное мышление («крюки Деннисона», «точки позитива»), которые помогают замедлить двигательные и мыслительные процессы. Можно включить музыку для расслабления, попросить детей удобно разместиться. Педагог следит за правильным

выполнением движений, дыханием, обозначает время длительности расслабляющего упражнения. Если ребенку трудно выполнить, показывает упрощенный вариант движения.

Таким образом, взрослый, представляя детям образец задания - движения, должен внимательно следить за правильностью и точностью выполнения упражнения, с одной стороны, за процессом развития характеристик внимания каждого отдельного ребенка, учитывая его индивидуальные особенности, с другой стороны. Комплексное занятие составляло 40 минут, в течение этого времени происходит первичное опробование движения каждым ребенком, индивидуальная коррекция пробы совместно с педагогом, освоение движения и закрепление правильности его выполнения. Всегда в конце занятия проводилась рефлексия - осознание детьми какие были трудности в выполнении и как дети с ними справились, получение обратной связи: опрос детей, какие из упражнений понравились и почему. Занятия проводились регулярно, по 2 раза в неделю в течение 3 месяцев.

Для проведения эксперимента методом случайного отбора нами были выбраны 2 группы учащихся: контрольная (2 «А») и экспериментальная (2 «Б»). Обе выборки являются случайными и независимыми. С учащимися 2 «Б» (23 ученика) – экспериментальная группа, проводились разработанные комплексные занятия на основе методики «Гимнастика Мозга». С учащимися 2 «А» (20 учеников) – контрольная группа - занятия не проводились. Нами был проведен тест Бурдона. Результаты группы были статистически обработаны при помощи критерия χ^2 , который показал, что статистически значимых различий по развитию объема, устойчивости и концентрации внимания на начало эксперимента между группами не было с вероятностью 99 процентов.

К концу эксперимента нами был снова проведен тест Бурдона в контрольной и экспериментальной группе и мы зафиксировали изменение свойств произвольного внимания в экспериментальной группе. Анализ данных сравнительной динамики развития внимания показал, что в экспериментальной группе, где дети занимались по сенсомоторной программе развития внимания, показатели внимания, в среднем, улучшились на 72 процента: концентрация на 85 процентов, устойчивость на 57 процентов, объем на 73 процента. В контрольной группе, в которой дети не занимались упражнениями, показатели свойств внимания улучшились незначительно, всего на 19 процентов: концентрация на 15 процентов, устойчивость на 20 процентов, объем на 18 процентов. Основываясь на статистических доказательствах можно сделать вывод, что гипотеза нашего исследования о влиянии комплексной программы по сенсомоторной интеграции на развитие внимания младших школьников подтверждена.

В ходе эксперимента обнаружено, что наряду с развитием показателей свойств внимания у детей младшего школьного возраста отмечено улучшение

показателей других психических функций: краткосрочной и долгосрочной памяти, мышления.

Хочется отметить дополнительные, наблюдаемые в ходе эксперимента, эффекты: у некоторых детей, проявлявших свойства гиперактивности и, наоборот, медленного включения в процесс занятия, наблюдается особенно высокая тенденция к улучшению показателей свойств внимания: концентрации, объема, устойчивости. Это можно объяснить тем, что программа комплексных занятий работает как с нарушением внимания, а также с нарушением координации движений, интеграцией отделов головного мозга, сбалансированностью процессов возбуждения и торможения нейронного взаимодействия. Большая часть упражнений направлена на работу с префронтальной областью лобных долей коры головного мозга, отвечающих за произвольность и самоконтроль, балансирующих нервную систему такого типа детей.

В каждом комплексном занятии задействовано ритмирование организма ребенка, которое восстанавливает электрическую активность мозга, дыхание, сердцебиение, пульсацию сосудов, пищеварение, тем самым балансируя всю систему психического развития.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанную нами программу для развития внимания через сенсомоторную интеграцию можно рекомендовать к использованию для улучшения процессов обучения детей с особенностями развития и детей с ограниченными возможностями здоровья, что является очень актуальной темой в современном обществе. Положительные результаты нашего психолого-педагогического эксперимента говорят о возможности дальнейших исследований в направлении развития основных свойств внимания через сенсомоторную интеграцию у младших школьников.

Список источников:

1. Алибекова З. Н. Развитие произвольного внимания у младших школьников в процессе обучения // *Совершенствование профессиональных умений и навыков в условиях педагогической практики: материалы всероссийской научно-практической конференции (приурочена к 45-летию образования факультета начальных классов)*. М., 2019. С. 70-75.
2. Архипов Б.А., Семенович А.В., Воробьева Е.А., Назарова Л.С. *Комплексная методика психомоторной коррекции* // М.: 1998. 80 с.
3. Байгузин П. А. Особенности проявления сенсомоторной интеграции в условиях модели учебной деятельности младших школьников // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6. С. 70-73.
4. Выготский Л. С. *Детская психология* // *Собр. соч.: т. 4.* ; под ред. Эльконина Д. Б. // М. : Педагогика», 1984. С. 58 – 94.
5. Гальперин П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // *Докл. АПН РСФСР*. 1958. № 3. С. 33 - 38.
6. Деннисон П. *Гимнастика мозга* // М. : Восхождение, 2015. 152 с.
7. Леонтьев А. Н. *Лекции по общей психологии* // М.: Академия, 2000. 243 с.
8. Семенович А. В. *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза* // М.: Генезис, 2007. 474с.

ТЕСТ ДЕТСКОЙ АППЕРЦЕПЦИИ В ДИАГНОСТИКЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ДЦП

Аннотация: в статье описано применение теста детской апперцепции для выявления проблем в детско-родительских отношениях у младших подростков с ДЦП. Анализируются проявления психологических защит, которые используют дети, сталкиваясь с данными проблемами.

Ключевые слова: Детский церебральный паралич, механизмы психологических защит, детско-родительские отношения, тест детской апперцепции.

Abstract: in article application of the test of a children's appertseption for identification of problems in the child parental relations at younger teenagers with a cerebral palsy is described. Manifestations of psychological protection which are used by children are analyzed, facing these problems.

Keywords: Cerebral palsy, mechanisms of psychological protection, child parental relations, test of a children's appertseption

Детско-родительские отношения одна из наиболее актуальных тем на сегодняшний день. Не менее важна данная тема для семей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Известно, что взаимоотношения между родителями и ребенком с отклонениями в развитии имеют свои особенности. Л.С. Выготский в своих работах неоднократно говорил о том, что особенности личности аномального ребенка во многом определяются его положением в семье. Ребенку с детским церебральным параличом (ДЦП) в связи с его дефектом необходим тесный эмоциональный контакт с матерью. Это фундамент для его дальнейшего развития [2, с. 57]. Поэтому в данной статье мы бы хотели рассмотреть особенности детско-родительских отношений, на примере двух младших подростков. В своей работе мы отдали предпочтение методике «Тест Детской Апперцепции» (далее САТ).

Данная методика является проективной, что дает ряд преимуществ перед опросниками в диагностике межличностных конфликтов ребенка. Однако следует помнить о том, что анализ проективных методик субъективен, а поэтому нужно анализировать данные со всех возможных сторон. САТ состоит из 10 картинок, на которых изображены животные в различных бытовых ситуациях. Ребенку предлагается внимательно рассмотреть картинку и составить небольшой рассказ. При анализе данных рассказов возможно

определить отношение ребенка к значимым для него людям, потребностям, страхам.

Тест детской апперцепции выявляет проблемы взаимоотношения ребенка с сиблингом, с родителями, со сверстниками [1, с.13]. САТ представляет с собой 10 картинок на которых изображены животные в различных бытовых ситуациях.

Мы понимаем, что изучив результаты двух детей нельзя говорить об общей тенденции. Но целью данной статьи мы бы хотели показать как с помощью САТ можно выявить существующие проблемы в семье того или иного ребенка. Итак, для данной статьи мы выбрали рассказы, составленные двумя детьми, один из которых имеет нормальное психическое развитие, другой ребенок имеет заболевание детский церебральный паралич (далее ДЦП). Возраст обоих респондентов -10 лет.

В ходе анализа рассказов по таблицам САТ мы увидели, что при всем различии детей, их развития, условий и качества жизни, наиболее значимым условием для его психологического баланса и благополучия являются взаимоотношения с родителями. При интерпретации рассказов сразу бросается в глаза, что чаще всего дети описывают семейные отношения, изображенные на рисунках, как дружелюбные, теплые. Однако при более глубоком анализе начинают вырисовываться внутрисемейные конфликты, которые вызывают у детей повышенную внутреннюю тревогу. Внутреннее напряжение подсознательно требует разрядки и в этом случае сознание ребенка прибегает к помощи защитных механизмов. Рисуя в своих рассказах идеальную семейные отношения, ребенок открывает нам свою значимую, актуальную на сегодняшний момент, **потребность**. Потребность в теплых, дружелюбных семейных отношениях, материнской ласке и заботе. Здесь мы будем говорить об использовании детьми такого защитного механизма как *идеализация*. Из рассказа С.,10 лет, ДЦП: «Они дружно живут, играют в мячик»; «Он проснется и побежит сразу к маме». К.,10 лет, нормальное психическое развитие: «... подбежали к маме и сказали: «Мам, тебе помочь?». Мама сказала: «Да, конечно!» , и они все приготовили суп. ...цыплята съели этот суп и были очень довольны». Однако мы часто наблюдаем, что рисуя такую идеальную семью, дети прибегают к так называемой глобализации, не выделяют себя как **главного героя**: «Они все вместе приготовили суп», «Они были очень довольны», «Они дружные, они играют» и т.д. Дети как бы *изолируют* себя из идеальных семейных отношений, что может говорить нам об имеющемся конфликте с родителями.

Также интересно обратить внимание как дети рисуют в рассказах образ матери и отца. Из рассказа К. (нормальное психическое развитие): «Я вижу утку, которая кормит троих цыплят». Сразу подчеркивается некое отделение образа матери, говорящее нам о возможном конфликте. Однако далее мальчик

описывает дружелюбную семейную обстановку: «Мама –курочка начала готовить еду в то время как цыплята играли». Мы видим, как К. прибегает к защитному механизму реактивное образование и моделирует те отношения, которые бы он хотел иметь. Описывая фигуру льва по одной из картинок, которая олицетворяет отца видно, какой статус занимает отец в данной семье: «Я вижу льва. Только он не король!». **Образ отца** рисуется как слабый. Все атрибуты (трость, трубка), которые подчеркивают силу и власть взрослого (в данном случае отца) ребенок *вытесняет*, что говорит нам о возможном наличии у ребенка страха перед наказанием. А также такая дискредитация образа также является своеобразным механизмом психологической защиты, которая служит для ослабления авторитарности образа отца, и, как следствие, снижения внутренней тревоги.

В рассказах С. (ДЦП) наше внимание привлекло следующее. С первой картинки мы видим вытеснение **образа матери**, что позволяет судить о возможном конфликте. Более того, на протяжении рассказов по нескольким картинкам, мы видим подчеркивание важности **образа отца** для мальчика: «Папа их кормит»; «С папой они хорошо себя ведут». Мальчик отмечает все атрибуты, которые олицетворяют силу, авторитет отца. Нужно отметить, из опыта работы с С., что он воспитывается отчимом, который играет важную роль в его жизни и является неоспоримым авторитетом. Однако далее в рассказах мальчик все-таки вводит образ матери: «Они идут домой из магазина, как я понял. Мама злая. А вот эти двое - живут дружно, а мама ругается, по взгляду видно». Конфликт с матерью здесь очевиден. Интересно, что в последних картинках мальчик все же пытается смоделировать те отношения с мамой, которых ему так не хватает: «...утро и они поднимаются. Он сразу побежит к маме»; «...Гладит его, ласкает».

Весьма интересно проследить отношение детей к наказанию, которое проявляется по одной из картинок. Из рассказа К., нормальное психическое развитие: «.. отец ...своего сына наказывает, он кричит, пытается вырваться, видно», «Папа грустный, может он ему не раз объяснял, что нельзя так делать, а щенок все равно так поступил». В данном рассказе очевиден конфликт между ребенком и отцом. Однако несмотря на то что образ отца ассоциируется у школьника с наказанием, однако пытается оправдать его действия. В данном случае мы будем говорить о защитном механизме «рационализация». Таким образом, мальчик снимает вину с папы в своих глазах.

В рассказе С., ДЦП, отмечается несколько другое отношение к картинке. «...На маму похожа. Гладит ее, ласкает». Здесь мы видим образ матери, а также имеется положительная окраска рассказа, тема наказания вытесняется ребенком, рисуются те отношения, которых так не хватает школьнику. Исходя из того, что в предыдущих рассказах у ребенка был констатирован конфликт с

матерью, в данном случае можно говорить о включенном механизме реактивного образования.

Итак, даже на кратком примере анализа рассказов двух подростков, видно, что САТ дает нам богатый материал к определению проблем в детско-родительских отношениях. Анализируя результаты, мы видим не только проблему, но также те механизмы, с помощью которых ребенок справляется с конфликтами. На основании анализа можно определить коррекционный маршрут ребенка.

Список литературы:

- 1. Беллак Л., Беллак С.С. Тест детской апперцепции. Методическое руководство. СПб.: - «ИМАТОН», 2010*
- 2. Мастюкова Е. М., Московина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Сели-верстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.*

ИНФОРМАЦИОННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Современный ребёнок живёт в информационном обществе, где главными продуктами производства становятся информация и знания. В статье освещаются вопросы развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством информационно-образовательной среды. Описывается роль семьи в процессе воспитания, образования при раскрытии творческого потенциала ребёнка. Приведены возможные факторы риска использования компьютерных технологий.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, информационные технологии, компьютерные технологии, информационная безопасность.

Abstract: The modern child lives in an information society where information and knowledge become the main products of production. The article highlights the development of creative abilities of children of preschool and primary school age through the information and educational environment. The role of the family in the process of upbringing and education in the disclosure of the child's creative potential is described. Possible risk factors for using computer technologies are given.

Key words: information and educational environment, information technologies, computer technologies, information security.

Информатизация во всём своём многообразии стремительно развивается и охватывает все стороны жизни современного общества, включая и систему образования, а также играет в жизни детей дошкольного и младшего школьного возраста очень важную роль и влияет на формирование детского сознания. Информационно-образовательная среда обусловлена глобально меняющимися реалиями жизни и проходит стадию насыщения информационно-компьютерными технологиями (ИКТ), чтобы обеспечить рост интеллектуально-творческого развития. При интеграции информационных и образовательных технологий выбор рациональных и оптимальных решений основывается на анализе и эффективности процесса обучения, с учётом психолого-педагогических и возрастных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Процесс информационно-образовательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста включает в себя взаимодействие с семьёй и внешними структурами. Современный ребёнок

живёт в информационном обществе, в котором главными продуктами производства становятся информация и знания. И.Д. Лушников трактует понятие информационно-образовательной среды «как совокупность единой базы данных, технологий их сопровождения и использования; информационных телекоммуникационных систем, обеспечивающих информационное взаимодействие и удовлетворение информационных потребностей участников образовательного процесса (администрации образовательной организации, педагогов, обучающихся, родителей (законных представителей))» [6]. Из чего видно, что развитие творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством информационно-образовательной среды будет плодотворно при тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Информационные технологии уверенно вошли в современную жизнь и стали частью развивающей среды ребенка, фактором обогащения его интеллектуального развития. Формируя новые типы мышления, развивая и обучая, внедряя новое с опорой на традиционные методы образования, необходимо учитывать: возрастные, индивидуальные, психофизические особенности ребёнка. Соблюдать перечень методологических норм и правил, нормативно-правовых документов, принятых при организации образовательного процесса с использованием информационно компьютерных технологий. Использование нестандартных технологий в образовании, воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения, в том числе информационных, является мощным инструментом в работе педагога. Однако наличие информационной среды не решает задачу формирования гармонично развитой личности. Потому как современным родителям трудно сориентироваться во всем многообразии предлагаемых информационным пространством ресурсов. Поэтому проблема информационной среды ребенка чрезвычайно актуальна в наши дни. И необходима организация систематического, базирующегося процесса, основанного на учете объективных закономерностей развития личности в процессе воспитания и обучения. Важно учитывать все факторы влияния на развитие творческих способностей ребенка, в то числе и факторы влияния средств массовой информации.

Компьютерные технологии – это составная часть информационных технологий, которые предполагают использование всего спектра современных коммуникаций, таких как компьютер, интернет, видео, мультимедиа, аудиовизуальное оборудование и многое другое. Применение компьютерных слайдовых презентаций в процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе образования имеет качественные преимущества. «Педагог практически в любой момент может подобрать необходимое задание, которое соответствует теме и задачам занятия, расположить в нужной

последовательности, скорректировать содержание, оформление, исправить ошибки, распечатать в нужном количестве и сохранить в электронном виде, чтобы вернуться к ним при необходимости» [4, с.31]. Это придаёт процессу обучения поступательную динамику и в значительной степени продуктивность. Потому как протекает при взаимодействии педагога и ребёнка, используя новейшие информационно-технические средства.

Использование компьютерных и других форм видеоигр в образовательном и развивающем процессе творческих способностей имеют свои как положительные, так и отрицательные стороны. И как утверждает А. М. Прихожан «исследованные данные, а главное, делаемые на их основе выводы и в этом отношении достаточно противоречивы. Диапазон мнений о влиянии огромен – от констатации безусловного вреда этих средств до неоспоримой пользы и использования игр для новых вариантов игровой терапии»[8]. Установлено, что компьютерные игры повышают интерес к чтению: «дети, просиживающие часами за компьютером, чаще всего столь же ненасытны в чтении. 47% активных потребителей компьютерных игр являются большими любителями литературы» [3, с.51]. Используя компьютерные игры, ребёнок раньше развивает знаковые функции сознания, которые лежат в основе абстрактного мышления. Идёт развитие функций моторики и зрительной координации, развитие интеллекта. Но наряду с неоспоримыми достоинствами есть и недостатки. И это - неумеренное использование средств ИКТ в процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, которое может привести к ухудшению зрения ребёнка, и также отразиться на его психическом здоровье. Хочется затронуть индивидуальный способ обучения посредством ИКТ, так как и он имеет недостатки, связанные с тотальной индивидуализацией. В процессе работы с ИКТ у ребёнка пропадает живое диалогическое общение. Личное общение педагог - ученик, оказывающее системное влияние, теряется. А ведь носителем культурно-нравственных ценностей, идеалов, смыслов является педагог, именно он воздействует на ребёнка в личном контакте, закладывая фундаментальные основы. И это сложно заменить текстовыми заданиями. «Компьютерные игры при их чрезмерном использовании препятствуют нормальной адаптации ребенка в реальной жизни, в частности, он хуже справляется с неожиданными ситуациями, трудностями, поскольку не учитывает необратимости последствий своих поступков» [8].

Процесс обучения предполагает чередование демонстрационного материала посредством ИКТ и вербального общения педагога с детьми. Насыщает и обогащает совместную деятельность в процессе обучения, делая её привлекательной и современной, раскрывая широкие возможности в решении познавательных и творческих задач с опорой на наглядность. «По данным ученых ребенок запоминает 20 % услышанного, 30 % увиденного и более 50 % того, что он видит и слышит одновременно» [5].

Актуализируя необходимость использования ИКТ в системе образования, на занятиях с детьми необходимо ориентироваться, с одной стороны, – на реализацию психолого-педагогических задач, а с другой стороны – строить процесс образования с учётом и в соответствии с требованиями информационной безопасности. Надо отметить, что не только система образования принимает участие в формировании гармонично развитой личности, учит ребёнка тому, что такое хорошо и что такое плохо, но непосредственно родители (законные представители несовершеннолетних детей).

Хочется остановиться на понятии информационная безопасность. В.И. Ярочкин считает, что «информационная безопасность есть состояние защищённости информационных ресурсов, технологии их формирования и использования, а также прав субъектов информационной деятельности» [1]. Достаточно полное определение дают В. Бетелин и В. Галатенко, полагая, что «информационная безопасность – это защищённость информации и поддерживающей инфраструктуры от случайных или преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, способных нанести ущерб владельцам или пользователям информации и поддерживающей инфраструктуры»[1]. Информационные технологии, задействованные на занятиях с детьми, должны использоваться с соблюдением санитарных норм и правил. Обязательное, перед началом занятий с использованием ИКТ и в конце - проветривание помещения, а так же физкультминутки и комплексы упражнений для глаз.

Обучение детей дошкольного и младшего школьного возраста с использованием компьютерных средств развивает: теоретическое мышление, воображение, способность к прогнозированию результата действия, проектные качества мышления, которые ведут к резкому повышению творческих способностей детей. Кроме того компьютер привлекателен для детей тем, что по отношению к ним он очень «терпелив», никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам исправит их. В противовес этому, использование традиционных методов образования - эмоциональное одобрение педагога, так необходимое ребёнку дошкольного и младшего школьного возраста, компьютер в принципе заменить не может. Так как не всякая деятельность способствует развитию способностей, а только эмоционально благоприятная. Если выразиться тривиально, ребёнок старается для любимого преподавателя и не старается для нелюбимого.

В этой связи возникает необходимость разрешения противоречий между тенденциями в образовательном процессе, связанном с инновационными технологиями и с традиционными методами обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе образования. Современное общество перенасыщено противоречивыми ценностями, поэтому

важен индивидуальный подход педагога, зависящий от самочувствия, настроения ребёнка и непредвиденных жизненных обстоятельств. Педагог, учитывая весь комплекс факторов: способности, прилежание, динамику обучения, строит образовательный процесс с учётом возможных рисков для безопасности здоровья ребёнка. «Вместе с тем исследователи единодушны в том, что и влияние компьютерных игр, и влияние Интернета, как и телевидения, всецело зависит от семейной ситуации, от той среды, в которой растёт и воспитывается ребенок» [8] .

Исходя из выше сказанного, прослеживаются возможные факторы риска для здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста такие, как вредные последствия для физического здоровья, психического здоровья, негативное воздействие на социальное развитие, негативное влияние на развитие познавательных способностей, вытеснение и преобладание над другими видами учебной и игровой деятельностью.

Поэтому грамотно выстроенный процесс обучения с выполнением норм, правил и методических рекомендаций направлен на безопасное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста в учреждениях образования. Не стоит пренебрегать прописными истинами. Необходимо нацелить все усилия на предотвращение возможных угроз и рисков, обезопасить детей, сохранив здоровье, способствовать раскрытию творческих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста, помня, что этот сензитивный период является фундаментальным в формировании всесторонне развитой личности. В контексте образовательного процесса детей дошкольного и младшего школьного возраста особую важность приобретают первоочередные задачи образования: сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, развитие индивидуальности ребенка и создание условий для его самовыражения. «Задачи, стоящие сегодня перед образованием, повышают ответственность родителей за результативность образовательной деятельности в школе, так как они непосредственно заинтересованы в повышении качества обучения и развитии детей» [2, с. 26].

Не только система образования несёт ответственность в формировании гармонично развитой личности, но велика в этом и роль семьи. Потому как этот детский период отличает подражание. И личный пример родителей, законных представителей ребёнка, может являться наилучшим методом воспитания. В этой связи хочется остановиться на основных информационных угрозах для детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста, на которые родители должны обратить своё пристальное внимание.

Вот перечень основных информационных угроз для детей:

- Проявление насилия в каких угодно формах. От набивших оскомину фильмов с «высокохудожественным» насилием, до реальных документальных и любительских съемок с жуткими сценами. Этот поток драк и

убийств стирает в сознании некую грань, приучая ребенка к мысли, что насилие – это норма.

- Поголовная компьютеризация, которая наравне с плюсами имеет не меньше минусов и способна выдергивать ребенка из реальной жизни. Чего стоят одни только игры, способные забрать уйму времени, сил и энергии. Многие из них, кстати, учат тому же насилию. А еще есть вопросы здоровья, социализации и пр. Интернет-зависимость, игромания – это современные болезни, которые не позволяют человеку вести полноценную жизнедеятельность.

- Обилие рекламы, преследующей человека на каждом шагу. Используя всевозможные ухищрения, реклама навязывает совершенно ненужные товары и услуги, заставляет человека думать только о том, что и где лучше купить. Человек начинает тратить время, энергию и заработанные деньги на удовлетворение потребностей, которые сама реклама и выдумала. Результат: развитие пресловутого общества потребления, в котором кардинально меняется система человеческих ценностей.

- Распространение различных учений, в том числе и религиозных, не имеющих ничего общего с истинной верой. Целью таких групп является исключительно привлечение новых адептов и их дальнейшее использование в интересах руководителей этих групп. Или же, напротив, жесткое отрицание Бога с призывами бороться с религиозными убеждениями (надо отметить, что светскость не подразумевает борьбы с религиозными людьми). В итоге – человек посвящает себя абсолютно деструктивной деятельности.

- Внедрение ювенальной юстиции. (Пусть это и не совсем «информационная угроза», но упомянем). Прикрываясь благими намерениями по защите прав детей, она на деле служит совершенно противоположным целям – разрушению семьи, росту детской преступности, своеобразному «расчеловечиванию» ребенка и многим другим неявным негативным явлениям.

- Информация, связанная с сексуальной жизнью. Это и легкодоступная порнография, и нездоровое распространение однополых отношений, и даже реклама «безопасного секса», на самом деле пропагандирующая беспорядочный секс (иначе, зачем тогда его «обезопасивать»?) Все это ведет к общему развращению ребенка, искоренению высоких чувств, что в свою очередь, обрекает человека на низкое существование, в котором нет места семье, нет места любви, в котором главенствующим инстинктом выступает похоть [7].

Повышению качества образовательного процесса способствует использование информационных технологий в системе образования, наряду с реализацией инновационных подходов и методов, но с непременным и обязательным учётом безопасности использования ИКТ, направленных на сохранение, укрепление физического и психического здоровья детей

дошкольного и младшего школьного возраста. Изучая проблему развития творческих способностей мы понимаем, что информационно-образовательная среда делает процесс обучения привлекательным и современным, но и не исключает возможные риски для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Актуальна эта проблема и в семье, так как необходим контроль, фильтрующий доступную детям информацию, которая может нанести непоправимый вред личности ребёнка.

Задача образования заключается в том, чтобы подготовить ребенка к жизни в информационном обществе, помочь овладеть информационной культурой, которая сможет реализовать творческие способности. Информационная среда представляет условия для развития творческого потенциала детей дошкольного и младшего школьного возраста, однако степень ее благоприятствования определяется исходя из психолого-педагогических и возрастных особенностей детей, дидактических средств, форм и методов обучения, при тесном взаимодействии непосредственных участников образовательного процесса: педагогов, воспитанников, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся. Дошкольный и младший школьный возраст – это период формирования и развития. Поэтому очень важно, чтобы ребёнок научился общению с окружающими его сверстниками, живя в реальном мире, развивал свои творческие способности, а ИКТ в этом процессе стали эффективным инструментом развития.

Список источников:

1. Гафнер В.В. Информационная безопасность: учеб. пособие / В.В. Гафнер. – Ростов на Дону: Феникс, 2010. – 324 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://информационная-безопасность.гафнер.рф> – Дата доступа: 19.01.2020.
2. Диверсификация институциональной методической службы как основа формирования и развития профессиональной компетентности педагогов по повышению качества образования: сборник материалов стажировки / Е. Г. Коликова, Т. В. Уткина, И. Б. Быкова, Т. П. Честнокова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017. – 60 с.
3. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых: пер. с фр. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 272 с.
4. Колодинская В. И., Информатика и информационные технологии дошколятам. – Москва: Эксмо, 2008. – 98 с.
5. Кулаковская С.Г. Использование информационных технологий на уроках математики в начальной школе // Мастерство online 2017. – 4(13). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=3108> - Дата доступа: 04.02.2020.

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье описаны результаты собственной экспериментальной работы автора, выясняющей возможности музыкальной и танцевальной терапии для развития межличностных отношений и коррекции трудностей в общении у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыкальная терапия, танцевальная терапия, межличностные отношения, старшие дошкольники.

Abstract. The article describes the results of the author's own experimental work, which ascertains the possibilities of music and dance therapy for the development of interpersonal relations and the correction of communication difficulties in children of senior preschool age.

Keywords: music therapy, dance therapy, interpersonal relationships, older preschoolers.

Общение является важным условием психологического развития человека, формирования его личности, его социализации. В «Концепции модернизации российского образования» отмечается необходимость формирования системы универсальных умений и навыков детей, в том числе навыков общения и положительных межличностных взаимоотношений. В современных исследованиях подчёркивается, что у многих детей не вырабатываются умения и навыки понимания состояния другого человека, наблюдения за ним, не формируется отношение к его внутреннему миру, которое выражается в мимике, жестах, позе, походке. Это затрудняет вступление детей в процесс общения между собой. Значение невербальных средств в процессе общения подчёркивали М. Аргайл, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Г.В. Колшанский [1]. Авторы говорили, что телесное, наглядное проявление эмоций и мыслей свидетельствует о самочувствии человека, его искренности в общении, о его темпераменте [2].

В процессе музыкально-ритмического обучения дети могут научиться понимать намерения другого ребенка, узнавать по жестам о его готовности вступить в контакт, по позе – об эмоциональном настрое. В то же время освоение средств невербального общения дает ребенку возможность успешно применять их в художественной, в том числе и танцевальной деятельности.

В педагогике музыкального образования вопросами, связанными с использованием элементов невербального общения в танцах, занимались А.И. Буренина, Й. Вуйтак, В.А. Жилин, К. Орф, И.Э. Сафарова, Т.Э. Тютюнникова [3,4]. К. Орф отмечал необходимость подбора к музыке соответствующих настроению танцевальных движений. Й. Вуйтак считал, что танец является социальной деятельностью, поэтому он способствует социализации детей. Все авторы, рассматривавшие те или иные пути введения детей в танцевальное творчество, отмечали: в этом процессе у детей развиваются определенные коммуникативные умения, необходимые для общения друг с другом, взрослым, педагогом и воспитателем. Очевидно, поэтому в методике музыкально-ритмического воспитания детей появился термин «коммуникативный танец», который, по мнению В.А. Жилина, является художественной

деятельностью, включающей комплекс определенных танцевальных упражнений, направленных на установление общения между детьми [5].

Нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, направленное на диагностику трудностей межличностных отношений в коллективе детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте принимало участие 40 детей, из которых 30 девочек и 10 мальчиков в возрасте 6-7 лет. Дети посещают хореографический кружок второй год, поэтому у учащихся уже сформировался детский коллектив со сложившимися межличностными отношениями.

Для диагностики межличностных отношений были использованы следующие диагностические методики:

1. Выбор в действии Р.С. Немова.
2. Метод вербальных выборов (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М).
3. «Капитан корабля» (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М).

На констатирующем этапе экспериментальной работы было выявлено, что 32 % детей в обследуемой группе имели низкий или очень низкий социальный статус. С помощью диагностических методов определены истоки конфликтных форм поведения детей, которые всегда связаны с внутренними, личностными проблемами ребенка. Внутренние причины, вызывающие устойчивый и часто воспроизводящийся конфликт ребенка со сверстниками, приводят к его объективной или субъективной изоляции, к чувству одиночества, которое является одним из самых тяжелых и деструктивных переживаний человека. Своевременное выявление межличностного и внутриличностного конфликта ребенка требует не только психологической наблюдательности, не только владения диагностическими методиками, но и знания психологической природы основных проблемных форм межличностных отношений.

Для коррекции межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста нами была разработана и апробирована программа музыкальной и танцевальной терапии. Цель данной программы: развитие межличностных отношений в детском коллективе путем совершенствования музыкально-двигательных, художественно-творческих способностей детей и включением их в танцевальную деятельность. Программа направлена на решение общеобразовательных, воспитательных и развивающих задач с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Кроме решения коммуникативных задач, программа направлена на развитие музыкального слуха, чувства ритма, суставно-мышечного аппарата дошкольника, выработку осанки, опоры, выворотности, позиции и положения ног и рук. Кроме того, в рамках эстетического воспитания дети должны получить представления о том, как музыка и танцевальное движение выражают внутренний мир человека, что красота танца – это совершенство движений и линий человеческого тела, выразительность, лёгкость, сила, грация.

Формами работы были практические занятия, направленные на формирование элементов музыкальной грамотности и знакомство с такими понятиями, как темп музыки, музыкальные размеры: 2/4, 3/4, 4/4. Дети выполняли ритмические упражнения с музыкальным заданием. Движение в различных темпах. Построение и перестроение. Выполнение упражнений на полу способствовало повышению гибкости суставов и эластичности мышц и

связок. Элементы классического танца позволили формировать постановку корпуса, позиции ног, рук в классическом танце, перенос тяжести корпуса с одной ноги на другую. Элементы народного танца способствовали развитию простых танцевальных шагов, например с каблука, с носка, с разным положением рук, притопы. Использование детских сюжетных танцев обучили детей основам движения польки: подскокам, галопу, ритмическим хлопкам, поворотам, положению рук в танце [6].

Кроме практических занятий, в программе предусмотрены открытые уроки, творческие отчёты, конкурсы, участие в разноплановых художественных программах, анализ и обсуждение выступлений.

Кроме практических методов, программа предусматривает организацию бесед, направленных на художественно-эстетическое воспитание дошкольников. Дети должны быть ознакомлены с историей создания музыкальных произведений, биографиями композиторов, танцовщиков и балетмейстеров, историей танца.

Работа с родителями проводилась в форме родительских собраний, на которых давались рекомендации, направленные на усиление взаимодействия педагогов и родителей по вопросам коррекции межличностных отношений и организации художественно-эстетического воспитания дошкольников.

Основные критерии эффективности реализации образовательной программы: приобретение навыков общения со сверстниками, взаимопонимание, взаимовыручка; способность работать индивидуально и в условиях совместного творчества; высокий уровень мотивации воспитанников к танцевальным занятиям; стремление к самовыражению; умение выразить своё мнение; уважение чужого мнения и способность контролировать свои действия, безболезненно относиться к справедливым замечаниям своих товарищей; творческая самореализация воспитанников, участие коллектива в смотрах, конкурсах, фестивалях, концертно-массовых мероприятиях.

На контрольном этапе экспериментальной работы получена положительная динамика от внедрения программы. Дети стали более чуткими и отзывчивыми, что способствует формированию межличностных отношений, самостоятельному разрешению конфликтов. Кроме того, заметно снизилась агрессивность многих проблемных детей; уменьшилось количество демонстративных реакций; замкнутые дети, начали чаще участвовать в деятельности коллектива. Климат в группе заметно улучшился. Полученные результаты были подтверждены статистическим исследованием достоверности различий. Для сравнения процентных распределений данных нами был использован метод χ^2 – критерий, подтвердивший статистически значимую динамику результатов.

Таким образом, наше исследование выявило, что музыкальная и танцевальная терапии оказывают существенную роль в

коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста, испытывающими трудности в межличностных коммуникациях.

Список источников:

1. *Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 362 с.*
2. *Бодалев А.А. Общая психодиагностика. СПб: Речь, 2000. 440 с.*
3. *Буренина А.И. Коммуникативные танцы-игры для детей. М.: Музыкальная палитра, 2007. 245 с.*
4. *Буренина А.И. Ритмическая мозаика: Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб.: ЛОИРО, 2000. 220 с.*
5. *Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. 103 с.*
6. *Тютюнникова Т.Э. Потешные уроки. М.: Проспект, 2009. 194 с.*

РАННИЕ БРАКИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СТАБИЛЬНОСТЬ СЕМЬИ, ЗДОРОВЬЕ ЖЕНЩИНЫ И БУДУЩЕЕ РЕБЕНКА

Аннотация: Счастливая и стабильная семья, здоровое и образованное поколение - это залог процветания общества. В статье описываются последствия ранних браков, которые влияют как на здоровье женщины, будущее ребенка, так и на семейные отношения.

Ключевые слова: семья, ранние браки, брачный возраст, здоровье, будущее ребенка, традиции, стабильность, развод, ответственность.

Abstract: this article is devoted to the issues of early marriages, which have impact on the health of women, future of the child as well as family relations.

Key words: family, early marriage, marriage age, health, future of the child, traditions, sustainability, divorce and responsibility.

По данным ООН, осложнения беременности и родов являются основными причинами смерти девочек в возрасте 15-19 лет в развивающихся странах. Ежегодно рождают 16 миллионов девочек подросткового возраста, из которых около 90% уже замужем [3].

По оценкам ЮНИСЕФ, примерно 50 000 из них умирают, причем почти все эти случаи смерти происходят в странах с низким и средним уровнем дохода. Показатели мертворождений и смерти новорожденных детей среди матерей в возрасте до 20 лет на 50 % превышают аналогичные показатели среди женщин, беременность которых наступает в возрасте 20-29 лет [4].

По данным статистики в 2018 году в Узбекистане более 20 тысяч девушек родили в возрасте 16-19 лет, более 1000 из них в данном возрасте имели уже двоих детей.

Актуальность данной проблемы, послужило установить, с 1 сентября 2019 года в Республике Узбекистан, минимальный возраст заключения брака для мужчин и женщин – восемнадцать лет [5].

При наличии уважительных причин в исключительных случаях (беременность, рождение ребенка, объявление несовершеннолетнего полностью дееспособным), хоким (мэр) района или города по месту государственной регистрации брака может по просьбе лиц, желающих вступить в брак, снижать брачный возраст, но не более чем на один год.

До внесения изменений в ст.15 Семейного кодекса брачный возраст для мужчин был - 18 лет, для женщин - 17 лет [5]. В связи с нормами по сокращению брачного возраста, до внесения изменений, девочка могла вступить в брак не достигнув 17 летнего возраста, т.е. в 16 лет.

Также имеется немаловажный фактор, когда минуя регистрацию брака в органах ЗАГС, многие браки заключаются законами шариата (религиозный

обряд), при этом, уточнение брачного возраста не является основным вопросом. Брак, заключенный по шариатскому закону, намного упрощает для мужчины бракоразводный процесс. Согласно законам ислама, мужчине достаточно три раза произнести при свидетелях слово «талак» (развод), и женщина оказывается на улице. В этом случае она уже не может претендовать на часть имущества и т.д. Согласно ст. 13 Семейного кодекса, брак, заключенный по религиозному обряду, не имеет правового значения [5].

Необходимо отметить, что на создание семьи в раннем возрасте немаловажное влияние оказывают «традиции», которые развиты особенно в сельской местности. В некоторых сельских местностях девочек, не достигших даже 14 лет начинают сватать по местным обрядам, после чего она становится «забронированной» невестой. А на выбор будущего мужа или жены традиционно высокое влияние оказывают родители, другие родственники и даже соседи.

По проведенным исследованиям Научно-практического исследовательского Центра «Оила» [1], информированность респондентов в добрачный период о рисках, которые подстерегают людей при вступлении в ранний брак, невысока. Только 45,6 % опрошенных считают, что имели исчерпывающее представление о возможных негативных последствиях такого брака, 43,0 % имели неполную информацию, 11,4 % не имели никакой информации по этому вопросу. Также, они не имели представления, что неподготовленность молодых к жизни может привести в большей степени к разводу.

Создание семьи в раннем возрасте во многих случаях изменяет образ жизни – так считают 49 % респондентов, в том числе 53,8 % женщин и 34,4 % мужчин. При этом 37 % опрошенных считают, что супружество заставило их отказаться от своих жизненных планов. Вступление в брак в первую очередь препятствует продолжению образования молодых людей – об этом сказали более 70 % респондентов из числа тех, кто не смог воплотить в жизнь свои намерения. В ходе опроса 41 % респондентов также, отметили о неблагоприятных изменениях в личной жизни, которые наступили вследствие заключения брака. Наиболее частые ответы – снижение уровня жизни (12,8 %) и ухудшение здоровья (12,5 %). Для значительного числа опрошенных результатом брака стал разрыв социальных связей – с друзьями (7,9 %), с родителями и членами семьи (10,9 %).

Отношение респондентов к ранним бракам в большинстве случаев отрицательное – 55 % респондентов не видят никаких положительных последствий таких браков. В числе негативных последствий назвали возможные нарушения здоровья молодой матери и ребенка (причем женщины задумываются об этом намного чаще, чем мужчины).

Вопросы состояния здоровья девушек, вступивших в брак в раннем возрасте, являются крайне актуальным по причине их физической, психологической неготовности к ведению половой жизни, беременности, репродуктивной функции. По вышеуказанным причинам в ходе исследования было изучено состояние здоровья женщин в предродовой и послеродовой период. Опрос показал наличие серьезных проблем в этот период у каждой третьей женщины. Среди наиболее часто встречающихся патологий назывались критическое состояние во время беременности и после родов (14 %), выкидыш (12 %), преждевременные роды (8 %), другие серьезные проблемы (12 %).

Ранние браки становятся одной из причин разводов молодых семей. При этом, как правило, различные межличностные конфликты также способствуют к распаду семьи.

Следствие разводов, очень губительны для психики и здоровья, особенно женщин. Так 50 % опрошенных подтвердили, что пережили депрессию после бракоразводного процесса (42 % мужчин и 58 % женщин). При этом, наибольшая доля переживших депрессию приходится на лиц, проживавших в незарегистрированном браке (72 %). Около 86 % детей после развода остаются с матерью, естественно, материальные затруднения, отсутствие своего жилья и работы, не могут не повлиять на воспитание, образование, и конечно же на будущее ребенка. Как правило, без отца дети растут с низкой самооценкой и высокой агрессией. В результате увеличивается подростковая преступность, распространяется наркомания и другие негативные социальные явления среди молодежи. В последствие, юноши с негативным опытом, не подготовленные к новой семейной жизни, вступают в брак, и, как правило, повторяют ошибки своих родителей.

Необходимо отметить, что законодательством предусмотрена ответственность за нарушение брачного возраста, в том числе за вступление в брачные отношения с лицом, не достигшим брачного возраста.

Кодекс об административной ответственности дополнен статьей 47³, предусматривающим ответственность за нарушение законодательства о брачном возрасте. В частности, за это правонарушение предусмотрены крупные штрафы [2].

Уголовный кодекс дополнен статьей 125¹ «Нарушение законодательства о брачном возрасте» [5]. В статье предусмотрено, что «вступление в фактические брачные отношения с лицом, не достигшим брачного возраста, совершенное после применения административного взыскания за такое же деяние, – наказывается штрафом от тридцати до пятидесяти базовых расчетных величин или обязательными общественными работами от двухсот сорока до трехсот часов либо исправительными работами до двух лет.

Также, «Выдача замуж либо женитьба лица, не достигшего брачного возраста, родителями или лицами, их заменяющими, совершенное после применения административного взыскания за такое же деяние, – наказывается штрафом от тридцати до пятидесяти базовых расчетных величин или обязательными общественными работами от двухсот сорока до трехсот часов либо исправительными работами до двух лет.

«Отправление религиозного обряда по заключению брака с лицом, не достигшим брачного возраста, совершенное после применения административного взыскания за такое же деяние, – наказывается штрафом от пятидесяти до ста базовых расчетных величин или обязательными общественными работами от трехсот до трехсот шестидесяти часов либо исправительными работами до трех лет.

Казалось бы, законодательство имеет необходимую базу для регулирования вопросов брачного возраста и ответственности за его нарушения. Однако, сокрытие фактов нарушения данных норм законодательства не всегда дает возможность решать проблемы последствий ранних браков, которые в будущем могут повлиять на стабильность семьи, а также будущее матери и ребенка.

Список источников:

- 1. Исследование факторов и последствий ранних браков. Социологическое исследование Научно-практического исследовательского центра «Оила» в шести регионах (521 чел.) Узбекистана. 2019.*
- 2. Кодекс об административной ответственности Республики Узбекистан от 22.09.1994, № 2015-XII (ред. от 04.12.2019). – Ст.47³.*
- 3. «Предотвращение ранней беременности и неблагоприятные репродуктивные показатели среди подростков в развивающихся странах», 2011. Женева: ВОЗ.*
- 4. «Ранние браки как губительное традиционное явление. Статистическое исследование». 2006. Нью-Йорк: ЮНИСЕФ.*
- 5. Семейный кодекс Республики Узбекистан от 30.04.1998, № 608-I (ред. От 29.08.2019). – Ст..13 и 15.*
- 6. Уголовный кодекс Республики Узбекистан от 22.09.1994, №2014-XII (ред. от 04.12.2019). – Ст.125¹.*

СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ РЕПРОДУКТИВНОЙ МОТИВАЦИИ МУЖЧИН

(Выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках проекта № 18-411-520002 «Здоровьесбережение в практиках современной нижегородской семьи»)

Аннотация: рассматривается типология мотивов деторождения и отдельные специфические репродуктивные мотивы мужчин, а также ряд условий, способствующих планированию и рождению детей.

Ключевые слова: отцовство, мотивация отцовства, типология репродуктивных мотивов, условия, способствующие рождению детей, репродуктивные планы мужчин.

Abstract: considered a typology of the children's birth motives and individual men specific reproductive motives, spectrum of conditions to the planning and birth of children.

Key words: fatherhood, fatherhood motivation, typology of reproductive motives, conditions to the birth of children, men reproductive plans.

Согласно типологии, представленной С.С. Балабановым, Б. Науком и З.Х. Саралиевой по результатам исследования «Ценность детей», структуру значимых мотивов иметь детей у матерей можно представить следующим образом: радость рождения и наблюдения за развитием маленького ребенка, особая привязанность и любовь в родительско-детских отношениях, потребность в личностной и родительской самореализации, заботе о детях, продолжение рода и самопроецирование через детей, дети как ресурс помощи и поддержки родителей, стратегия преодоления одиночества, особенно по достижении пожилого возраста, демонстрация социально одобряемого поведения, укрепление супружеского ядра, межпоколенческих связей и семьи в целом [1].

По словам Ю.В. Борисенко, репродуктивная мотивация отцовства (отцовство как потребность мужчин) пока остается малоизученной темой [2], хотя в ряде работ подчеркивается, что отцовство является сферой личностной самореализации мужчины [3, 6-7].

Анализ результатов исследований по проблеме, в том числе авторского [8], проведенного методом глубинных интервью с отцами-представителями различных типов семей (n=46) в 2013-2018 гг., позволил выявить ряд факторов, влияющих на мотивацию отцовства. Рассмотрим некоторые из них.

✓ Тип партнерского или брачно-семейного союза с точки зрения вспомогательного, поддерживающего или разрушительного потенциала. Гармоничные, основанные на любви, отношения в зарегистрированном браке

или длительном сожительстве, как правило, рано или поздно способствуют принятию решения о рождении ребенка / детей. В повторных семьях репродукция зачастую воспринимается либо как способ развития отношения с актуальной партнершей, либо закономерное, необходимое условие формирования новой семьи. Порой решение о рождении ребенка/ детей в повторных и/или сводных семьях продиктовано желанием одного из супругов удовлетворить индивидуальные потребности (например, в случаях, когда жена значительно младше мужа и еще не имеет своих детей; разведенный мужчина ограничен в контактах с детьми от предыдущего союза и стремится исправить ошибки «несостоявшегося родительства»).

До этого у меня было много сожительниц, попыток... Но, наверное, юношеский возраст не давал мне на 100% сделать глобальный шаг по созданию семьи. С ней <супругой> я пришел к этому. То есть свободно мы провстречались год, потом мы начали уже вместе жить, пришли к тому, почему бы и нет, все-таки ребенок – это необходимость. Мы зарегистрировали отношения, да, после рождения <первого ребенка>... (М., 34 года, воспитывает двоих дочерей в полной первобрачной семье).

✓ Возраст, детерминирующий планирование детей, осознание потребности в них, социальную и родительскую субъектность мужчины.

...Я поздний и единственный ребенок в семье, но я очень благодарен своим родителям и нисколько не жалею, что так получилось. Я просто считаю, что, чем взрослее человек, тем больше он может дать ребенку, потому что он сам гораздо опытнее, нежели мамы и папы в 20 лет, например. ...Может быть, их опыт как-то тоже на меня подействовал. ...Только, наверное, года 2 назад я начал осознавать, что мне нужен ребенок. До этого у меня таких мыслей в голове не было, я боялся трудностей: финансовых, временных... Плюс, особенности характера... (М., 29 лет, воспитывает восьмимесячного сына в полной первобрачной семье).

✓ Расширение сферы самореализации, в том числе гендерной. С одной стороны, становясь отцом, мужчина подтверждает свою маскулинную состоятельность и идентичность, с другой – на подсознательном уровне рассматривает ребенка как инвестиционную площадку для проецирования собственных жизненных установок и планов, заполнения пробелов юности/ молодости, передачи различных знаний и компетенций (особенно в процессе воспитания сыновей).

Отец важен в семье, особенно для мальчика... Быть примером для него, научить его быть мужчиной, защищать и уважать женщин... (М., 41 год, редко общается с дочерью после развода).

...У меня 2 сына. Элементарно, я его <младшего> забираю, везу на участок, начинаю его приобщать к бензо-, электроинструменту. Мы выезжаем в поле, я его сажаю за руль, ему безумно нравится включать

дворники, поворотники... Он счастлив, больше ему ничего не надо. ...Если <в семье> мальчик, отец должен обязательно обучать его всему (М., 33 года, воспитывает сына в повторном браке, общается с ребенком от предыдущего союза).

✓ Количество и очередность детей. В зависимости от структуры детности союза/ семьи содержание и уровень мотивации мужчин может существенно меняться.

Когда дети рождаются в 19 лет, это одно отношение, когда она <дочка> рождается в 40, это уже абсолютно другое... <До нее> ни одного не было запланировано ребенка... Особенно второй. Первый родился на 3-ем курсе института, о каком планировании могла идти речь? Это просто бурная любовь... А в отношении дочери маленькой, это решение было такое, что дети растут, и мы не хотели в 45-48 лет оставаться одни. Мы всю жизнь жили для детей ... (М., 44 года, воспитывает четверых детей в полной первобрачной семье, младшей дочери 4 года).

В современных семьях планирование деторождения связано с определенными условиями. В качестве таких факторов выделяются жилищные условия, состояние здоровья, субъективная готовность и потребность в детях, возраст родителей (матерей, прежде всего), родительская вовлеченность отцов, ощущение семейного счастья/несчастья, благополучия, семейная политика (в том числе меры социальной поддержки) и инфраструктура детских образовательных учреждений [4].

Росстат при формировании перечня условий, которые могли бы способствовать рождению желаемого числа детей, оперирует в основном категориями социальной политики и политики занятости населения, например, возможность получения пособий, материнского (семейного) капитала, налоговые льготы, выделение ребенку места в детском саду, яслях, работа по гибкому рабочему графику и т.д. [5] При этом значимость социальных трансфертов и иных социально-политических гарантий в целом выше оценивают женщины. В контексте сохранения модели организации семейной жизни с мужчиной-кормильцем (будущие) отцы традиционно продолжают рассчитывать на собственные силы и считают необходимым обеспечить некий «плацдарм» для рождения детей.

...Надо заводить семью только тогда, когда человек сформировался и в ментальном, и в физическом, и в социальном плане... только тогда он может иметь семью, адекватно ее содержать, воспитывать детей. Надо думать, где с семьей жить, как деньги зарабатывать... (М., 25 лет, имел непродолжительный опыт воспитания ребенка от предыдущего союза своей партнерши в сожителстве).

Безусловно, структура отцовской мотивации (включая условия планирования детей) требует дальнейшего и более детального изучения, в том

числе в связи с уровнем репродуктивного здоровья, уровнем жизни населения, структурой брачно-семейных и родительско-детских отношений.

Список источников:

1. Балабанов С.С., Наук Б., Саралиева З.Х. Типология мотивов иметь или не иметь детей // *Социологические исследования*. 2009. №3(299). С. 129-135.
2. Борисенко Ю.В. Лонгитюдное исследование формирования конструктивных стратегий отцовства // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017. №4. С. 125-131.
3. Бутаев М.В. Отцовство как социально-философская проблема // *Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. 2012. №2. Т12. С. 7-10.
4. Гурко Т.А. Репродуктивные планы супругов и влияющие на них факторы // *Социологические исследования*. 2014. №9(365). С. 79-83.
5. Итоги Микрорепериси населения 2015 г. // Федеральная служба государственной статистики (Росстат) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/micro-perepis/finish/micro-perepis.html (дата обращения: 20.02.2020 г.).
6. Клещина И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности // *Женщина в российском обществе*. 2009. №3. С. 29-41.
7. Манеров Р.В. Структура личностного смысла представлений о себе как об отце мужчин с разным семейным статусом // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. №63-2. С. 147-152.
8. Янак А.Л. Социальные практики отцовства в современной российской семье: дисс. ... к.соц.н.: 22.00.04. / Нижегород. гос. ун-т. – Нижний Новгород, 2019. – 302 с.

Янковская В. М., Ахтырская Ю. В., Кернер О. А., Куликова Т. Д.
РАЗНООБРАЗИЕ И ВАРИАТИВНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ
МАЛЫШЕЙ С ОВЗ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация: За последние два десятилетия статистика выявленных отклонений в речевом развитии детей увеличилась в десятки раз. Физическая активность и речевое развитие тесно взаимосвязаны. Развитие речи ребенка зависит от умения выстраивать логику действий- моторного планирования. Новые версии игр, их разнообразие и вариативность, очень важны для развития моторного планирования и речи. Такие игры полезны в жизни ребенка как в детском саду, так и дома ежедневно. Развитие всех сфер деятельности: сенсорной, двигательной, психической и социальной, позволит комплексно решить проблему коррекции задержки речи у детей раннего возраста, сформировать гармонично развитую личность.

Ключевые слова: Служба ранней помощи, задержка речевого развития, моторное планирование, сенсорное развитие, сенсорная интеграция, двигательная активность, трудовое воспитание, самообслуживание, комплексное развитие всех сфер деятельности: сенсорной, двигательной, психической и социальной

Yankovskaya V.M., Akhtyrskaya Y.V., Kerner O.A., Kulikova T.D.
THE DIVERSITY AND VARIABILITY OF PHYSICAL ACTIVITY OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN THE EARLY CARE SERVICE

Abstract: Over the past two decades, the statistics of identified deviations in the speech development of children has increased tenfold. Physical activity and speech development are closely interrelated. The development of the child's speech depends on the ability to build the logic of action - motor planning. New versions of games, their diversity and variability, are very important for the development of motor planning and speech. Such games are useful in the child's life both at kindergarden or at home daily. The development of all spheres of activity: sensory, motor, mental and social, will comprehensively solve the problem of correction of speech retardation in young children, to form a harmoniously developed personality. Keywords: speech development delay, motor planning, sensory development, sensory integration, motor activity, labor education, self-service, complex development of all spheres of activity: sensory, motor, mental and social

По разным причинам малышей с отставанием в речевом развитии становится все больше, за последние два десятилетия статистика выявленных отклонений в речевом развитии детей возросла в десятки раз. Если отставание в речевом развитии вовремя не скорректировать, с ростом ребенка все больше будет отставать и его психика, возникнут сложности с освоением школьной

программы. Задержка речевого развития (ЗРР) затормаживает и развитие мышления (формируется ЗПРР), и, напротив, врожденные психические и неврологические заболевания провоцируют недоразвитость речи. Задержка психоречевого развития диагностируется чаще у детей старше 5 лет, но 5 лет — уже довольно поздний возраст для начала коррекционной работы. Конечно, возможность коррекции задержки речевого развития зависит от ее степени, от применяемых методик. Но чем раньше начнутся действия по устранению этой проблемы, лучше в 2–3 года, тем больше надежда на хороший результат.

Важнейшим условием всестороннего развития и воспитания ребенка является двигательная активность, естественная потребность в движении. Полное удовлетворение ее особенно важно в раннем и дошкольном возрасте, когда формируются все основные системы и функции организма. Чем разнообразнее движения, тем больше информации поступает в мозг, тем интенсивнее интеллектуальное развитие.

Физическая подготовка, как и любая другая активность человеческого организма, провоцирует в нем различные электрохимические процессы. Физическая активность позволяет более рационально использовать запас накопленных в организме, но еще не усвоенных белков. Нарастает не только мышечная масса, но и «тела» нервных клеток [5].

Физическая активность позволяет более эффективно встраивать новые нервные клетки в нервную систему, увеличивая тем самым число нейронных связей и улучшая когнитивные функции головного мозга.

Команда специалистов Службы ранней помощи нашего детского сада (учитель-логопед, инструктор по АФК и музыкальный руководитель) работает с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития и их семьями.

Разнообразие и вариативность физической активности малышей с ОВЗ в Службе ранней помощи лежит в сфере деятельности всех специалистов, и является основной задачей инструктора по АФК. Развитие речи детей и обучение родителей правильному взаимодействию с ними является основной задачей не только учителя-логопеда, но и специалиста по АФК и музыкального руководителя.

Физическая активность и развитие речи тесно взаимосвязаны. Развитие речи ребенка зависит от умения выстроить логику действия - моторного планирования.

Произношение звуков требует сложного моторного планирования у малышей, которые учатся говорить, и у детей с речевыми трудностями [3].

Тренировка моторного планирования крупных (ноги, руки, голова, тело) и мелких (пальцы) движений действительно помогает постепенно воспитать более сложное моторное планирование, необходимое для произнесения звуков.

Поэтому для развития речи детей предпочтительно использовать игры и занятия, требующие от детей осознанного моторного планирования.

Важно постоянно предлагать ребенку новые варианты игр для развития моторного планирования и речи, необходимо их разнообразие и вариативность. Такие игры должны встраиваться в ежедневный график жизни ребенка как в саду, так и дома.

Занятия, которые развивают моторное планирование у маленького ребенка могут выполняться в групповых помещениях и в режимных моментах.

Трудовое воспитание играет очень большую роль в формировании полезных навыков и решении логопедических проблем. При выполнении простых трудовых поручений (полить цветы из лейки, вытереть пыль, вымыть пол шваброй, почистить обувь и т.д.) совершенствуется ловкость, координированные движения рук, мелкая моторика; обогащаются знания об окружающем мире и межличностное взаимодействие.

В форме игры можно предложить такие виды трудовой деятельности как: постирать одежду для кукол, прополоть грядочку с растениями, полить цветы, вымыть игрушечные тарелки и кастрюльки, протереть стол, доску, полки.

Самообслуживание также требует осознанного моторного планирования и развивает мелкую моторику. Очень важно мотивировать ребенка самостоятельно: пользоваться ложкой и кружкой, правильно их держать, одеваться (и одевать куклу), обуваться, застегивать пуговицы, мыть руки с мылом и вытирать их насухо.

Осознанному моторному планированию способствуют игры по системе М. Монтессори:

- пересыпание крупы, переливание воды в разные емкости с помощью различных приспособлений;
- шнуровки, шитье;
- закручивание гаек, шурупов, забивание гвоздей, натягивание резинок и т.п.;
- игры с вкладышами, сортерами, пирамидками (пока действия не стали привычными) [1].

Разнообразие и вариативность занятий в Службе ранней помощи, способствующих осознанному моторному планированию, предполагают игры по системе О.Н. Тепляковой. Игры включают продуктивную деятельность (рисование, лепку, аппликацию и конструирование), пальчиковые игры и пальчиковую гимнастику со стихами - народными и авторскими.

В системе игр О. Н. Тепляковой для детей от 0 до 4 лет каждое занятие объединено увлекательным игровым сюжетом. Каждый сюжет игры предполагает несколько видов деятельности: движение, пение, рисование, чтение и многое другое. В игру вовлекаются окружающие ребенка члены семьи, любимые игрушки малыша. В этих играх активно используется написание детьми слов и фраз методом «рука в руке»[7].

Игры по системе О. Н. Тепляковой легли в основу дистанционных игровых марафонов. Для работы с семьями воспитанников активно используются мини-сайты (странички в социальных сетях), где в помощь родителям прикрепляются видео показы выполнения игровых заданий с детьми, даются домашние задания родителям, по которым родители снимают видео и фото отчеты. Родители могут посмотреть, как аналогичное игровое задание было выполнено в другой семье, таким образом, родители обучаются интересным воспитательным и обучающим приемам не только у педагога, но и друг у друга. Такие игровые марафоны проходят по различным тематикам: лексическим темам, праздникам. Методика позволяет мамам детей всесторонне развивать своих малышей, играя с ними по несколько минут в день, и получать от этого удовольствие.

В музыкальном зале, или в групповом помещении с музыкальным сопровождением для развития моторного планирования предусмотрены следующие занятия:

- речь с движением и логоритмика (выполнение разных движений в сочетании со стихами или песенками) учит детей вслушиваться в слова, звуки, слышать составные части слова; развивает культуру речи, умение контролировать свою речь; развивает детские эмоции, которые повышают интерес к занятиям и речи;

- танцы (разучивание новых движений в определенном ритме) и сюжетно-ролевые подвижные игры с музыкальным сопровождением способствуют разнообразию физической подвижности, мышлению, воображению, помогают раскрывать творческие наклонности.

В спортивном зале и в помещении рекреаций занятия тоже направлены на развитие моторного планирования.

Здесь возможно обучение новым моторным навыкам (бросать мяч, прыгивать, прыгать на одной ноге, кататься на велосипеде, залезать и спускаться по лестнице и т.п.). Интересны и полезны детям игры с мячом: выбивание шариком предмета или забрасывание в кольцо, ворота («Баскетбол», «Футбол», «Кегли»).

Особенно эффективно выполнение непривычных действий: прохождение полос препятствий (пролезть сквозь тоннель, перепрыгнуть с кочки на кочку, проползти по дорожке, подлезть под стул, пройти по бревну, перелезть через стульчик и т.д.). Важно постоянно менять препятствия и их порядок [4].

Эффективность повышается при выполнении движений по сигналу, под счет.

Передвижение между комнатами «паровозиком», «парами» так же способствует развитию моторного планирования у малышей.

Успешное преодоление речевого недоразвития возможно только при условии тесной взаимосвязи в работе инструктора по физической культуре и учителя-логопеда.

Стимулировать речевое развитие дошкольников нужно комплексно, используя все способы и, особенно, активно разговаривая с малышом, оречевляя все действия, стимулируя речевое общение детей между собой.

Перекидывание, перекачивание друг другу мячика с произнесением нужных слогов или слов заданной тематики позволяет осуществлять закрепление слов в соответствии с речевым режимом и лексическими темами, определяемыми учителем-логопедом.

Дыхание входит в сложную функциональную речевую систему. Физиологическое дыхание рассматривается как один из факторов здоровьесбережения, а речевое - как фундамент для формирования устной речи. Тренировка дыхательных мышц, развитие дыхания - один из первых и очень важных этапов коррекционного воздействия на детей с задержкой речевого развития.

Игры на развитие дыхания могут быть самыми разными: сдувать бумагу, перышки, задувать огонь, дуть на башню из кубиков, чтобы она упала, протяжно пропевать гласные звуки (гудеть, как пароход, выть как волк, качивать куклу и тп), дышать носом и ртом.

Физическое развитие малышей с ОВЗ должно включать игры с водой и песком, элементы дыхательной гимнастики и закаливания, такие занятия успокаивают, снимают тревожность и напряжение, и кроме всего прочего заряжают позитивом.

Дополнительные занятия в бассейне укрепляют мускулатуру грудной клетки, диафрагму, что позволяет увеличить полезный объем легких, насыщать кровь кислородом.

Закаливание повышает иммунитет, укрепляет организм в целом, к тому же делает его более устойчивым к инфекциям. Для этого в саду предусмотрены дополнительные платные услуги оздоровительной направленности «Обучение плаванию детей раннего возраста» и «ПодСолнушки».

Программа «ПодСолнушки» предполагает сенсорную интеграцию (координация, вестибулярный аппарат, межполушарное взаимодействие, звук, свет, тепло, тактильные ощущения), включает в себя элементы ЛФК, самомассажа, суджок-терапии, релаксацию, музыкальную терапию.

Сенсорное развитие ребенка - это развитие его восприятия и формирование представлений о свойствах предметов: их форме, величине, положении в пространстве, а так же запахе, вкусе и т.д. Сенсорное развитие является базовым фундаментом для развития высших психических функций, на основе образов восприятия и их переработки строится представление об окружающем мире [2].

Ранний и дошкольный возраст наиболее благоприятен для сенсорного развития, тесно связанного с сенсорной интеграцией.

Сенсорная интеграция это процесс, во время которого нервная система получает информацию от рецепторов всех чувств (осязание, вестибулярный аппарат, ощущение тела или проприоцепция, обоняние, зрение, слух, вкус), затем организует и использует их для целенаправленной деятельности, обеспечивает реакции адаптации к окружающей обстановке. Цель терапии сенсорной интеграции - создать условия для нормальной работы центральной нервной системы, предоставляя необходимое ей количество сенсорных, вестибулярных, проприоцептивных и тактильных стимулов [6].

Таким образом, комплексное развитие всех сфер деятельности: сенсорной, двигательной, психической и социальной, позволят всесторонне решать задачу коррекции задержки речевого развития у детей раннего возраста, формировать гармонично развитую личность.

Так, в Службе ранней помощи детского сада № 62 Приморского района Санкт-Петербурга, за девять месяцев работы удалось достичь хороших и отличных результатов в коррекции речевой задержки и социализации детей от 2 до 3 лет.

По данным опросника «ОСВОЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ДЕТСКОГО ЛЕКСИКОНА» Федерального государственного бюджетного научного учреждения "Институт коррекционной педагогики Российской академии образования" созданного на базе MacArthur Communicative Development Inventory в группе из 6 детей третьего года жизни с выявленной задержкой речевого развития за 9 месяцев работы с ребенком и семьей команды специалистов (учитель-логопед, инструктор по АФК и музыкальный руководитель) удалось достичь 98% освоения начального детского лексикона от стартовых 2%.

По данным педагогического мониторинга наибольший прирост показателей выявлен по областям ФГОС: «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Физическое развитие».

Список литературы:

- 1 Дэвис Симона Монтессори для малышей: полное руководство по воспитанию любознательного и ответственного ребенка. - М.: Эксмо, Бомбора, 2019. - 256 с.*
- 2 Кириенко В.Л. Сенсорное развитие детей раннего возраста во взаимодействии со взрослыми [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). - М.: Буки-Веди, 2018. - С. 31-33. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14335/> (дата обращения: 03.10.2019).*
- 3 Попова Г.А. Игры и упражнения для пальцевой моторики как средство развития речи детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. - 2018. - №2. - С. 101-103. - URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/87/3116/> (дата обращения: 03.10.2019).*

- 4 Садовская Вера «Мелкая моторика и речь - есть ли связь?», 2015 [Электронный ресурс].
- URL: <http://detskaya-rech.ru/мелкая-моторика-и-речь>
- 5 Селиванова Елена «СПОРТ ДЕЛАЕТ НАС УМНЕЕ И СЧАСТЛИВБЕЕ - НАУЧНЫЙ ПОХОД», 2017 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://daynotes.ru/kak_sport_vliyaet_na_mozg/
- 6 Ассоциация специалистов сенсорной интеграции // Что такое сенсорная интеграция?, 2013 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://sensint.ru/articles/что-такое-сенсорная-интеграция>
- 7 Гид по методике Тепляковой [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.galka-igralka.ru/pdf/guide.pdf>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ, УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ:

1. Абдулганиева Сижарат Абдулганиевна, педагог-психолог, МУ "Городской центр психолого-педагогического и медицинского сопровождения" (Россия)
2. Абрамова Анна Владимировна, педагог-психолог, ГБОУ ДО «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи Выборгского района», Санкт-Петербург (Россия)
3. Авчинникова Светлана Олеговна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, ФГБОУ ВО "Смоленский государственный университет", Смоленск (Россия)
4. Агурайя Вероника Николаевна, учитель, Таллинская Основная Школа Кадака, Таллин (Эстония)
5. Айсина Римма Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва (Россия)
6. Актаева Светлана Леонидовна, магистр, ФГАОУ ВО "Сибирский Федеральный Университет", Красноярск (Россия)
7. Акрамова Феруза Акмаловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры "Общая психология", Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Ташкент (Республика Узбекистан)
8. Алдашева Айгуль Абдулхаевна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва (Россия)
9. Александрова Лада Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)
10. Александрова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, институт психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
11. Александрова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
12. Алексеева Елена Михайловна, магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
13. Алексеева Ирина Анатольевна, преподаватель, ГБПОУ Педагогический колледж №4, Санкт-Петербург (Россия)
14. Аликин Игорь Анатольевич, кандидат биологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, Красноярск (Россия)

15. Аликин Марк Игоревич, магистрант, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, Красноярск (Россия)
16. Алферова Наталья Ивановна, психолог, МБОУ СОШ с. Иннокентьевка Хабаровского края (Россия)
17. Алхатова Толкын Сериковна, педагог-исследователь, руководитель, КГУ "Областная психолого-медико-педагогическая консультация" Управления образования Акмолинской области, Акмолинск (Республика Казахстан)
18. Андреев Леонид Александрович, учитель информатики, 337 школа Невского района, Санкт-Петербург (Россия)
19. Андреева Мария Геннадьевна, учитель информатики, 337 школа Невского района, Санкт-Петербург (Россия)
20. Андрианова (Лаптенко) Олеся Владимировна, психолог, Центр развития подростков в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, Санкт-Петербург (Россия)
21. Аникина Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и консультирования, институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет, Красноярск (Россия)
22. Аникина Нина Сергеевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологии имени академика М. Ф. Решетнева, Красноярск (Россия)
23. Антилогова Лариса Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии, Омский государственный педагогический университет, Омск (Россия)
24. Анфимова Любовь Михайловна педагог-психолог, МБДОУ "Детский сад №3 комбинированного вида" (Россия)
25. Арбузова Елена Николаевна, педагог-психолог, Государственное учреждение образования "СШ № 69", Гомель (Республика Беларусь)
26. Артемова Ирина Валерьевна, старший воспитатель, ГБДОУ детский сад №1 компенсирующего вида Калининского района, Санкт-Петербург (Россия)
27. Архипова Елена Алексеевна, заведующий, ГБДОУ детский сад № 35 Невского района, Санкт-Петербург (Россия)
28. Архипова Ольга Юрьевна, педагог-психолог, ГБДОУ детский сад № 35 Невского района, Санкт-Петербург (Россия)
29. Асютина Оксана Николаевна, старший преподаватель, Томский государственный университет, Томск (Россия)
30. Афанасьев Валерий Сергеевич, кандидат психологических наук, психолог-консультант, тренер, частное психологическое консультирование (Россия)
31. Ахметзянова Софья Алексеевна, учитель начальных классов, ГУ "Школа-лицей №16", Павлодар (Республика Казахстан)

32. Ахтырская Юлия Викторовна, старший воспитатель, ГБДОУ детский сад № 62 Приморского района, Санкт-Петербург (Россия)
33. Ауталипова Балкен Жебеневна, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, Филиал АО "Национальный центр повышения квалификации "Өрлеу" Институт повышения квалификации педагогических работников по Павлодарской области, Павлодар (Республика Казахстан)
34. Бабаева Татьяна Сергеевна, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет), Москва (Россия)
35. Бажутина Светлана Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ГОУ ВПО ЛНР "Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко", Институт педагогики и психологии, кафедра психологии (Луганская Народная Республика)
36. Базельчук Вероника Олеговна, учитель начальных классов, ГБОУ СОШ № 663, Москва (Россия)
37. Бакирова Маргарита Алексеевна, перинатальный психолог, Ассоциация перинатальных специалистов (Россия)
38. Барабан Елена Владимировна, директор, учитель-методист, Государственное учреждение Луганской Народной Республики "Республиканская психолого-медико-педагогическая комиссия", (Луганская Народная Республика)
39. Барабанова Вера Викторовна, старший преподаватель, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
40. Баранов Александр Аркадьевич, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики, психологии и социальных технологий, Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)
41. Баранова Анастасия Юрьевна, педагог-психолог (Россия)
42. Баранова Зубарьзят Яхиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Удмуртский государственный университета, Ижевск (Россия)
43. Барсукова Дарья Сергеевна, ассистент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь (Россия)
44. Барышева Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент заведующий кафедрой психологии, профессор, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко (Луганская Народная Республика)
45. Батеева Анастасия Андреевна, магистрант, ФГБОУ ВО "Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского", Саратов (Россия)

46. Бахотская Мария Александровна, старший преподаватель, Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)
47. Бачурова Светлана Евгеньевна, психолог, детский центр "Азбука" (Россия)
48. Безгодова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)
49. Белая Татьяна Владимировна, студент, ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула (Россия)
50. Белевич Наталия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Северо-Западный институт управления, Филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, педагог-психолог, ГБДОУ детский сад № 7 Московского района, Санкт-Петербург (Россия)
51. Белогай Ксения Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)
52. Белякова Елена Александровна, магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль (Россия)
53. Белякова Мария Юрьевна, младший научный сотрудник, ФГБУ "НМИЦ ПН им В.П. Сербского" Минздрава России, Москва (Россия)
54. Березина Александра Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения, Российская государственная детская библиотека, Москва (Россия)
55. Бессчетнова Оксана Владимировна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО "Саратовский национальный исследовательский университет имени Н.Г. Чернышевского", Балашов, Саратовская обл. (Россия)
56. Бехтер Анна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск (Россия)
57. Биккенина Екатерина Олеговна, специалист по учебно-методической работе, Московский Педагогический Государственный Университет, Москва (Россия)
58. Билолова Замира Бахтияровна, руководитель отдела семейной психологии, старший научный сотрудник, Научно-практический исследовательский центр "Семья" при Кабинете Министров Республики Узбекистан, Ташкент (Республика Узбекистан)
59. Бодак Кристина Викторовна, учитель начальных классов, ГУ "СОШИ №4, Павлодар (Республика Казахстан)

60. Бодрова Екатерина Александровна, методист, ООО "Сказкадариум" (Россия)
61. Бондаренко Елена Юрьевна, методист, ГБДОУ детский сад №8 комбинированного вида Центрального района, Санкт-Петербург (Россия)
62. Борисенко Юлия Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)
63. Борохов Александр, Многопрофильный госпиталь "Герцог", кафедра психиатрии медицинского факультета Иерусалимского Университета, Иерусалим (Израиль)
64. Борохов Борис, руководитель центра СЭЛА, Реабилитационно-корректирующая программа "СЭЛА" для детей с проблемами поведения и развития, Иерусалим, (Израиль)
65. Брагина Любовь Григорьевна, семейный психолог, руководитель, Санкт-Петербургская общественная организация по гармоничному развитию семьи и личности "Центр "РАДОМИРА", Санкт-Петербург (Россия)
66. Брагина Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии, ГОУ ВПО ЛНР "Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко", Институт педагогики психологии, Луганск (Луганская Народная Республика)
67. Бугакова Татьяна Андреевна, аспирант, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск (Луганская Народная Республика)
68. Буданова Людмила Леонидовна, воспитатель, ГБДОУ детский сад №4 Петроградского района, Санкт-Петербург (Россия)
69. Буленкова Наталия Викторовна, методист-психолог, педагог дополнительного образования, ГБУ ДО ДДТ Петроградского района (Россия)
70. Булохова Наталия Владимировна, руководитель ГБДОУ детский сад №4 Петроградского района, Санкт-Петербург (Россия)
71. Бусыгина Наталья Сергеевна, воспитатель, ГБДОУ детский сад №4 Петроградского района, Санкт-Петербург (Россия)
72. Вакуленко Любовь Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, методист, преподаватель, ГБПОУ "Педагогический колледж № 4", Санкт-Петербург (Россия)
- 73.** Валитова Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, Учреждение образования "Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина", Брест (Республика Беларусь)
74. Варданян Юлия Владимировна, доктор педагогических наук, зав. кафедрой психологии, профессор, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск (Россия)

75. Вардикян Мария Самвеловна, студент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва (Россия)
76. Васева Мария Витальевна, воспитатель, МА ДУ "Детский сад №67" (Россия)
77. Васильева Ирина Константиновна, учитель, ГБОУ школа № 370 Московского района, Санкт-Петербург (Россия)
78. Васильченко Наталья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар (Россия)
79. Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, ФГБОУ ВО "Уральский государственный педагогический университет", Екатеринбург (Россия)
80. Ваторопина Светлана Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)
81. Веденина Валерия Константиновна, студент, ФГБОУ ВО "ТОГУ", ФГБОУ ВО "Тихоокеанский государственный университет", Хабаровск (Россия)
82. Векилова Севиль Афрасябовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
83. Вербенец Анна Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики, институт детства, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
84. Водяха Сергей Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (Россия)
85. Водяха Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (Россия)
86. Возная Ирина Васильевна, магистрант, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва (Россия)
87. Волченкова Анастасия Александровна, педагог-психолог, МОУ средняя школа №25 им. А.Сивагина (Россия)
88. Воронцов Алексей Васильевич, доктор философских наук, профессор, декан факультета истории и социальных наук, зав.кафедры социологии, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)

89. Высоцкая Илона Валентиновна, учитель-логопед, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение 584 «Озерки» Выборгского района, Санкт-Петербург (Россия)
90. Гаджибабаева Джавганат Ражидиновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого, институт непрерывного педагогического образования, кафедра психологии, Великий Новгород (Россия)
91. Гайдай Мария Вячеславовна, учитель начальной школы, ГБОУ школа № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика», Санкт-Петербург (Россия)
92. Ганичева Алла Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)
93. Ганпанцурова Ольга Борисовна, старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск (Россия)
94. Ганузин Валерий Михайлович, кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский медицинский университет, Ярославль (Россия)
95. Глотов Михаил Борисович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
96. Головин Андрей Николаевич, воспитатель, Нахимовское военно-морское училище МО РФ, Санкт-Петербург (Россия)
97. Голубь Оксана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)
98. Горбенко Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, МПГУ, Москва (Россия)
99. Горбунова Инга Александровна, педагог-психолог, ГБДОУ детский сад №1 компенсирующего вида Калининского района, Санкт-Петербург (Россия)
100. Гордеев Сергей Александрович, воспитатель, ФГКОУ Нахимовское военно-морское училище Министерства обороны Российской Федерации, Санкт-Петербург (Россия)
101. Горелкина Мария Александровна, педагог-психолог, АНО «МИР ДЕТСТВА» (Россия)
102. Гребенникова Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)
103. Гребешкова Анна Олеговна, учитель начальных классов, гимназия № 166, Санкт-Петербург (Россия)

104. Гребень Наталия Федоровна, научный сотрудник, Республиканский научно-практический центр психического здоровья, Минск (Республика Беларусь)
105. Гресько Виктория Эдуардовна, студент, ФГБОУ ВО "Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого", Великий Новгород (Россия)
106. Григорьева Александрина Андреевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБУ "НМИЦ ПН им В.П. Сербского" Минздрава России, Москва (Россия)
107. Гуз Ольга Михайловна, адъюнкт, Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург (Россия)
108. Давыдова Эльвира Викторовна, педагог-психолог, ГБОУ лицей № 273 (Россия)
109. Данилова Жанна Леонидовна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск (Республика Беларусь)
110. Данилюк Татьяна Ивановна, магистрант, ФГБОУ ВО Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)
111. Дмитриева Арина Дмитриевна, учитель начальной школы, ГБОУ школа № 616 Адмиралтейского района «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика», Санкт-Петербург (Россия)
112. Дмитриева Елена Валерьевна, педагог-психолог, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №63», Чебоксары, Чувашская Республика (Россия)
113. Добрынина Елена Вадимовна, учитель-логопед, МБДОУ "Детский сад №122", Чебоксары, Чувашская Республика (Россия)
114. Доева Лейла Измаиловна, кандидат психологических наук, доцент, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания (Россия)
115. Долматов Александр Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
116. Долматова Людмила Алексеевна, научный руководитель РЭП, ГБДОУ №35 Невского района, Санкт-Петербург (Россия)
117. Дорофеева Татьяна Владимировна, ведущий специалист, Благотворительный фонд "Дети ждут" (Россия)
118. Дрокина Ольга Викторовна, кандидат психологических наук доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, Московский психолого-социальный университет, Москва (Россия)
119. Дружинина Наталья Вячеславовна, социальный педагог, МОУ Гимназия № 8 Красноармейского района, Волгоград (Россия)

120. Дунаевская Эльвира Брониславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, институт детства, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
121. Дядькин Георгий Валерьевич, студент, Сибирский федеральный университет, Красноярск (Россия)
122. Евсюкова Татьяна Анатольевна, старший преподаватель, ФАО НЦПК "Орлеу" ИПК ПР по Павлодарской области, Павлодар (Республика Казахстан)
123. Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
124. Егорова Надежда Юрьевна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры общей социологии и социальной работы, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)
125. Екимова Анна Николаевна, педагог - психолог по работе с детьми с ОВЗ, МБОУ СОШ №11 Бологое, Тверская область (Россия)
126. Елесина Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры юридической психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург (Россия)
127. Еркина Оксана Владимировна, главный специалист отдела воспитания и социализации, ГАУ ДПО "Институт развития образования Пермского края", Пермь (Россия)
128. Ермакова Елена Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург (Россия)
129. Есина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, РНИМУ им. Пирогова, Москва (Россия)
130. Ефимова Анастасия Анатольевна, старший преподаватель, Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Тюменская область (Россия)
131. Ефремова Мария Владимировна, магистрант, педагог-психолог, Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирязова, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №38», Казань (Россия)
132. Жаринова Мария Александровна, студентка, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
133. Живерникова Светлана Юрьевна, студентка, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
134. Живетьева Анастасия Андреевна, дефектолог, ГУ "Специальная общеобразовательная школа-интернат № 4", Павлодар (Республика Казахстан)

135. Жумалиева Г.С., старший преподаватель, Западно-Казахстанский медицинский университет им. М. Оспанова, Актобе (Республика Казахстан)
136. Жүсип Айдана Қазықанқызы, старший научный сотрудник Центра развития инклюзивного образования, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Нур-Султан (Республика Казахстан)
137. Завистовская Лилия Владимировна, преподаватель английского языка, методист по ВР, МОУ Гимназия № 8 Красноамейского района, Волгоград (Россия)
138. Загоскина Ольга Анатольевна, заместитель директора по учебной работе, Средняя школа №23, Гродно (Республика Беларусь)
139. Зайцева Юлия Николаевна, учитель биологии, ГБОУ школа № 616 Адмиралтейского района «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика», Санкт-Петербург (Россия)
140. Запорожская-Аристовая Арина Валерьевна, старший воспитатель, МБДОУ детский сад № 31 (Россия)
141. Зауторова Эльвира Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Вологда (Россия)
142. Захаров Константин Павлович, кандидат педагогических наук, доцент, ВШИППиПЛ ГИ СПбПУ, Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, институт детства, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
143. Захарова Анастасия Михайловна, специалист по учебно-методической работе факультета специального (дефектологического) образования, ГАОУ ВО ЛО "ЛГУ им. А.С. Пушкина", Ленинградская область (Россия)
144. Захарова Елена Игоревна, доктор психологических наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)
145. Зеленова Марина Евгеньевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва (Россия)
146. Зверева Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)
147. Зинченко Анна Александровна, студентка, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, институт детства, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
148. Зуев Константин Борисович, начальник отдела по связям с общественностью, Институт психологии РАН, Москва (Россия)

149. Иванов Александр Владимирович, магистрант, начальник психологической лаборатории, Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирязова; ФКУ ИК-10 УФСИН России по РТ, Казань (Россия)
150. Иванюгина Ирина Олеговна, учитель биологии, школа №49 им. М. М. Сперанского, Владимир, Владимирская область (Россия)
151. Ивашечкина Дарья Евгеньевна, социолог кафедры общей социологии и социальной работы, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)
152. Идилуп Айман Тулюгуновна, старший преподаватель, Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», Институт повышения квалификации педагогический кадров (Республика Казахстан)
153. Илиовски Карина Рамильевна, воспитатель, ГБДОУ №63 (Россия)
154. Ильина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, декан, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь (Россия)
155. Ильницкая Валерия Геннадьевна, студент, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского, Евпатория (Россия)
156. Ильченко Виктория Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания (Россия)
157. Ипатов Андрей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург (Россия)
158. Искра Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности, Санкт-Петербургский государственный Университет, Санкт-Петербург (Россия)
159. Исмагулова Светлана Кужаковна, директор центра развития инклюзивного образования, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Нур-Султан (Республика Казахстан)
160. Исраилова Нодира Ачилбаевна, кандидат философских наук, руководитель отдела по работе с детьми группы риска, Республиканский центр социальной адаптации детей, Ташкент (Республика Узбекистан)
161. Истратова Оксана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ Южный федеральный университет, Ростов (Россия)
162. Кабанова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБУ "НМИЦ ПН им В.П. Сербского" Минздрава России, Москва (Россия)

163. Казеннова Яна Валерьевна, студент, ТГПУ им Л.Н.Толстого, Тула (Россия)
164. Калужская Анастасия Олеговна, учитель-логопед, МДОУ "Детский сад комбинированного типа № 9", Донецк (Донецкая Народная Республика)
165. Каменская Оксана Александровна, аспирант, Академия социального управления, Москва (Россия)
166. Камнев Александр Николаевич, доктор биологических наук, профессор, Академик РАЕН и АПСН, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
167. Канюкова Варвара Владимировна, учитель, ГБОУ школа № 25 Петроградского района, Санкт-Петербург (Россия)
168. Карабанова Ольга Александровна, доктор психологических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)
169. Кардапольцева Людмила Вячеславовна, студентка, ФГАОУ ВО "КФУ им. В.И. Вернадского", Симферополь (Россия)
170. Каратерзи Вероника Александровна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова", Витебск (Республика Беларусь)
171. Каримова Баглангуль Тусуповна, кандидат филологических наук, доцент, ассоциированный профессор, ведущий научный сотрудник, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Центр развития малокомплектных школ, Нур-Султан (Республика Казахстан)
172. Карпенко Наталия Валерьевна, магистр, психолог (Россия)
173. Карягина Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, руководитель магистерской программы «Консультативная психология», доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, Московский государственный психолога-педагогический университет, Москва (Россия)
174. Катаева Татьяна Сергеевна, специалист по УМР, директор АНО, ФГБОУ ВО "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", АНО "Институт поддержки семейного воспитания", Пермь (Россия)
175. Катуннова Валерия Валерьевна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России, Нижний Новгород (Россия)
176. Катаева Анна Михайловна, педагог-психолог, ГУ "Специальная общеобразовательная школа-интернат №4 г. Павлодара", Павлодар (Республика Казахстан)
177. Каурова Татьяна Сергеевна, специалист по учебно-методической работе, Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)
178. Кашкаров Андрей Петрович, аспирант, Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга, Санкт-Петербург (Россия)

179. Каштанова Елена Игоревна, учитель обществознания, МБОУ "Школа № 58", Самара (Россия)
180. Кевля Фаина Ильинична, доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт ФСИН России, Москва (Россия)
181. Кернер Ольга Андреевна, инструктор по ФК, ГБДОУ детский сад № 62 Приморского района, Санкт-Петербург (Россия)
182. Кечина Марина Александровна, старший преподаватель, ФГБОУ ВО "Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск (Россия)
183. Киселева Наталья Станиславовна, кандидат психологических наук, педагог-психолог, гимназия № 373, Санкт-Петербург (Россия)
184. Киселева Татьяна Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)
185. Клещенко Маргарита Игоревна, студентка, Полоцкий государственный университет, Полоцк (Республика Беларусь)
186. Клопкова Елена Михайловна, заведующая, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 31 (Россия)
187. Клыпутенко Виктория Владимировна, доцент кафедры психологии, кандидат педагогических наук, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)
188. Книсарина Малика Максатовна, PhD, старший преподаватель, Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова, Актобе (Республика Казахстан)
189. Ковалева Антонина Валериевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, кафедра психологии (Луганская Народная Республика)
190. Кокорина Любовь Борисовна, воспитатель, ГБДОУ детский сад №30 Кировского р-на, Санкт-Петербург (Россия)
191. Колмыкова Ольга Геннадьевна, заместитель заведующего по УВР, МАДОУ "Детский сад №165", Новосибирск (Россия)
192. Коломиец Елена Викторовна, педагог-психолог, ЧДОУ "Детский сад №220 ОАО "Российские железные дороги" (Россия)
193. Кольцова Ольга Владимировна, кандидат экономических наук, доцент, педагог, частная практика (Россия)
194. Комарова Александра Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, институт детства, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
195. Комолкина Оксана Ильинична, преподаватель, Саянский медицинский колледж, Саянск, Иркутская обл. (Россия)

196. Кондаурова Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)
197. Кондратьева Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
198. Коновалов Иван Александрович, аналитик, НИУ Высшая школа экономики, Москва (Россия)
199. Коновалова Александра Михайловна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва (Россия)
200. Коржова Елена Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии человека, , ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
201. Корниенко Александра Андреевна, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
202. Коробкина Светлана Александровна, педагог-психолог, МОУ СШ № 57, Волгоград (Россия)
203. Коробкова Венера Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета правового и социально-педагогического образования, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь (Россия)
204. Корсак Оксана Викторовна, директор по развитию, ООО "Развивающие игры Воскобовича", магистрант, институт детства, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
205. Космакова Вера Игоревна, педагог-психолог, ГКУЗ СО Специализированный дом ребёнка (Россия)
206. Красникова Татьяна Викторовна, старший преподаватель, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО "КФУ им. В.И. Вернадского", Евпатория (Россия)
207. Красносельских Екатерина Васильевна, учитель-логопед, МАДОУ "Култаевский детский сад ", с. Култаево, Пермский р-н, Пермский край (Россия)
208. Кротова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, ГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)

209. Крушельницкая Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, профессор, зав. кафедрой, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
210. Крылова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания учебных предметов, АОУ ВО ДПО "Вологодский институт развития образования", Вологда (Россия)
211. Кряжевских Елена Геннадьевна, старший преподаватель кафедры логопедии и коммуникативных технологий, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь (Россия)
212. Кузенкова Ольга Яковлевна, заведующий, МАДОУ "Детский сад № 165", Новосибирск (Россия)
213. Кузнецова Оксана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, МГППУ, Москва (Россия)
214. Кузнецова Татьяна Фёдоровна, заведующая, Детский сад № 4 комбинированного вида, Бокситогорск, Ленинградская обл. (Россия)
215. Кудайберген Гульнур Сериковна, директор центра развития малокомплектных школ, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Нур-Султан (Республика Казахстан)
216. Кузнецов Андрей Андреевич, магистрант, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)
217. Кузьменко Юлия Викторовна, магистрант, Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)
218. Кузьменко Сергей Игоревич, социальный педагог (Россия)
219. Кузьмина Анна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, Алтайский государственный университет, Барнаул (Россия)
220. Кулганов Владимир Александрович, доктор медицинских наук, профессор кафедры основ медицинских и специальных знаний, ВКА имени А.Ф. Можайского, Санкт-Петербург (Россия)
221. Кулеш Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО "Тихоокеанский государственный университет", Хабаровск (Россия)
222. Куликова Татьяна Данииловна, учитель–логопед, почетный работник общего образования РФ, ГБДОУ детский сад № 62 Приморского района, Санкт-Петербург (Россия)
223. Кунина Ольга Олеговна, магистр, Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург (Россия)
224. Кырлиг Виктор Борисович, старший воспитатель, Нахимовское военно-морское училище МО РФ, Санкт-Петербург (Россия)

225. Курчина Евгения Григорьевна, медицинская сестра, ГУЗ ЯО «Детская поликлиника № 3», Ярославль (Россия)
226. Лавренцова Елена Витальевна, кандидат философских наук, доцент, преподаватель, Тракийский Университет, Стара Загора (Болгария)
227. Лапина Елена Петровна, педагог-психолог, МОУ СШ № 38 (Россия)
228. Левоско Вероника Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО "Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого", Великий Новгород (Россия)
229. Левшунова Жанна Амирановна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности, ФГАОУ ВО "Лесосибирский педагогический институт - филиал Сибирского федерального университета, Лесосибирск, Красноярский край (Россия)
230. Ледовская Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль (Россия)
231. Ленъков Сергей Леонидович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва (Россия)
232. Леснянская Жанна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита (Россия)
233. Лидовская Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, методист, МАОУ "Гимназия №42" (Россия)
234. Лизунова Елена Владимировна, старший преподаватель, Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Москва (Россия)
235. Лихачева Ольга Анатольевна, педагог-психолог, ГБДОУ Д/С №8 Центрального района, Санкт-Петербург (Россия)
236. Лопатина Ольга Павловна, преподаватель, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь (Россия)
237. Луковцева Зоя Вячеславовна, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета «юридическая психология», Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
238. Лукьянченко Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, Красноярск (Россия)
239. Макарова Светлана Андреевна, кандидат педагогических наук, руководитель отдела, Содружество организаторов детского отдыха (Россия)

240. Максяшина Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)
241. Макушкина Светлана Вячеславовна, сказкотерапевт, педагог-психолог, ДООУ "Детский сад №4 "Аленушка" (Россия)
242. Маскова Галина Станиславовна, кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский государственный медицинский институт, Ярославль (Россия)
243. Маленкова Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, эксперт, Малая академия наук "Интеллект будущего", Москва (Россия)
244. Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск (Россия)
245. Мамырханова Аймен Молдагалиевна, кандидат исторических наук, директор, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Нур-Султан (Республика Казахстан)
246. Маркелова Любовь Николаевна, воспитатель, ГБДОУ детский сад 2 комбинированного вида Приморского района, Санкт-Петербург (Россия)
247. Марусенко Елена Андреевна, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры психологии, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск (Луганская Народная Республика)
248. Марущак Ирина Алексеевна, почётный работник общего образования, заместитель директора по УВР, ГБОУ Гимназия №295 Фрунзенского района, Санкт-Петербург (Россия)
249. Масалова Валентина Сергеевна, старший преподаватель, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
250. Махмутова Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, Москва (Россия)
251. Махрова Вероника Владимировна, учитель физики, ГБОУ школа № 561 Калининского района, Санкт-Петербург (Россия)
252. Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
253. Минияров Валерий Максимович, доктор наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самара (Россия)
254. Миронова Ксения Вадимовна, научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования, Москва (Россия)
255. Миронова Людмила Дмитриевна, педагог-психолог, МОУ "Школа №45 города Донецка" (Донецкая Народная Республика)

256. Мирошникова Марина Александровна, воспитатель, ГБДОУ №29 Курортного района, Санкт-Петербург (Россия)
257. Митяева Любовь Васильевна, педагог-психолог, ГБОУ школа №297 Пушкинского района, Санкт-Петербург (Россия)
258. Михнюк Ася Александровна, педагог дополнительного образования, МОУ ДО Дом творчества Красноперекопского района г. Ярославля (Россия)
259. Мо Люлянь, студентка, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург
260. Моисеева Елена Юрьевна, педагог-психолог, МБУ "Молодежный центр", Владимир (Россия)
261. Молодцова Наталья Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)
262. Момбей-оол Сырга Мергеновна, старший преподаватель, Тувинский государственный университет, Кызыл (Россия)
263. Моргун Александра Александровна, учитель, ГУ "Средняя общеобразовательная школа имени К.Макпалеева", Павлодар (Республика Казахстан)
264. Морожанова Мария Михайловна, аспирант, Учреждение образования "Витебский государственный университет им. П. М. Машерова", Витебск (Республика Беларусь)
265. Морозова Виктория Витальевна, учитель биологии, ГБОУ школа № 616 Адмиралтейского района, «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика», Санкт-Петербург (Россия)
266. Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, директор института образования, Кемеровский государственный университет (Россия)
267. Мочкина Елена Евгеньевна, студент, Марийский Государственный университет, Йошкар-Ола, Республика Марий Эл (Россия)
268. Муляр Елена Александровна, учитель, ГБОУ № 411 Гармония Петродворцового района, Санкт-Петербург (Россия)
269. Мунжукова Олеся Павловна, воспитатель, ГБДОУ Д/С №8 Центрального района, Санкт-Петербург (Россия)
270. Мурзина Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия)
271. Мустафаев Тамерлан, студент 1 курса магистратуры, кафедра психологии, психолого-педагогический факультет, Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания (Россия)

272. Мустафина Раушан Суюндиковна, преподаватель высшей школы педагогики, Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар (Республика Казахстан)
273. Назарова Ирина Николаевна, воспитатель, ГБДОУ детский сад №4 Петроградского района, Санкт-Петербург (Россия)
274. Назарова Надежда Ивановна, социальный педагог, МОУ Лицей № 11, Волгограда (Россия)
275. Наумов Александр Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь (Россия)
276. Некипелова Любовь Александровна, аспирант, методист, Отдел образования администрации Красносельского муниципального района, Санкт-Петербург (Россия)
277. Нельга Лилия Павловна, аспирант, Волгоградский государственный университет, радиотелеграфист, внештатный психолог, Волгоград (Россия)
278. Никифорова Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, институт детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
279. Николаева Алла Алексеевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Теория и практика управления», ФГБОУ «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва (Россия)
280. Никулина Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, ГАУО ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» Самарский филиал, Самара (Россия)
281. Новикова Галина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)
282. Новикова Лариса Юрьевна, педагог-психолог, Муниципальное бюджетное учреждение "Молодежный центр", Владимир (Россия)
283. Новобранцев Александр Сергеевич, доцент кафедры психологии развития и консультирования, кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, Красноярск (Россия)
284. Овчинников Михаил Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной и клинической психологией, ФГБОУ ВО Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)
285. Озерина Анна Александровна, Кандидат психологических наук, доцент ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», Волгоград (Россия)
286. Окунева Светлана Валентиновна, директор, ГБУ ДО ЦППМСП Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия)

287. Омельченко Елена Михайловна, педагог-психолог, ГБОУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия)
288. Омельченко Елизавета Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск (Россия)
289. Онищенко Элеонора Васильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, института детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
290. Онуфриева Вера Васильевна, старший преподаватель, Владимирский государственный университет (ВлГУ) им.А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир (Россия)
291. Ооржак Долчан Олеговна, студент, Тувинский государственный университет, Кызыл (Россия)
292. Ооржак Шолбан Шулуу-Байырович, студент Тувинский государственный университет, Кызыл (Россия)
293. Оргина Светлана Ярославовна, тьютор, ГБДОУ детский сад №1 компенсирующего вида Калининского района, Санкт-Петербург (Россия)
294. Остапчук Светлана Владимировна, старший преподаватель, Полоцкий государственный университет, Полоцк (Республика Беларусь)
295. Отрощенко Ольга Олеговна, педагог-психолог, МОУ "Лицей №37", Донецк (Донецкая Народная Республика)
296. Очеретина Юлия Андреевна, педагог-психолог, ГБУ ДО Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи Выборгского района, Санкт-Петербург (Россия)
297. Павлова Дарья Константиновна, магистрант, СПбГУ, Санкт-Петербург (Россия)
298. Павлюк Маргарита Александровна, педагог-психолог, МБОУ "Таицкая средняя общеобразовательная школа", пгт. Тайцы, Гатчинский р-н, Ленинградская обл. (Россия)
299. Павлюкова Анастасия Валерьевна, педагог-психолог, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, Гомель (Республика Беларусь)
300. Паршукова Алёна Владимировна, педагог-психолог, МАДОУ "Детский сад №165", Новосибирск (Россия)
301. Певнева Анжела Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель (Республика Беларусь)

302. Пеккер Екатерина Анатольевна, учитель-логопед, ДЦР "Умники и умницы" (Россия)
303. Першин Сергей Михайлович, преподаватель-организатор ОБЖ, МОУ Гимназия № 8 Красноармейского района, Волгоград (Россия)
304. Пестова Ирина Васильевна, директор, ГБУ Свердловской области "Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи "Ладо", Екатеринбург (Россия)
305. Петрова Красимира Колева, доктор психологических наук, профессор, преподаватель, Великотырновский университет "Святых Кирилла и Мефодия", Велико Тырново (Болгария)
306. Пидгурская Маргарита Алексеевна, воспитатель, ГБДОУ детский сад 2 Приморского района, Санкт-Петербург (Россия)
307. Пирогова Ольга Дмитриевна, студентка, Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)
308. Пирогова Светлана Викторовна, старший преподаватель, институт детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
309. Плиев Муса Мутушевич, студент 1курса магистратуры, кафедра психологии, психолого-педагогический факультет, Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, Владикавказ, Республика Северная Осетия- Алания (Россия)
310. Пляскина Виктория Николаевна, студентка, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва (Россия)
311. Порткина Светлана Александровна, воспитатель, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 41 (Россия)
312. Полетаева Оксана Юрьевна, учитель химии и биологии, МОУ «Средняя школа №100 Кировского района», Волгоград (Россия)
313. Потапенко Ирина Анатольевна, учитель-логопед, МДОУ Детский сад комбинированного типа №9, Донецк (Донецкая Народная Республика)
314. Поташёва Юлия Леонидовна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова", Витебск (Республика Беларусь)
315. Прайзендорф Екатерина Сергеевна, преподаватель, Алтайский государственный университет, Барнаул (Россия)
316. Преженцова Татьяна Евгеньевна, магистрант, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль (Россия)
317. Принцовский Даниил Алексеевич, студент, Томский государственный университет, Томск (Россия)
318. Пристав Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры психологии развития и образования, ГАОУ ВО ЛО "ЛГУ им. А. С. Пушкина", Ленинградская область (Россия)

319. Пушкаревич Ольга Анатольевна, руководитель психологической службы, ООО Медицинский центр "Элис", Тюмень (Россия)
320. Пырьев Евгений Александрович, кандидат психологических наук, педагог-психолог, ГБОУ ДО Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи Выборгского района, Санкт-Петербург (Россия)
321. Пятина Елизавета Вячеславовна, студент, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита (Россия)
322. Рагозина Полина Антоновна, преподаватель специальных дисциплин, Пермский профессионально-педагогический колледж, Пермь (Россия)
323. Расулова Зиёдахон Абдубориевна, доцент, доктор психологических наук (Республика Узбекистан)
324. Реан Артур Александрович, академик РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор, председатель Научно-координационного совета РАО по вопросам семьи и детства, руководитель лаборатории Института образования НИУ ВШЭ, Москва (Россия)
325. Ревуцкая Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Донецкий национальный университет, Донецк (Донецкая Народная республика)
326. Ретя Станислава Эрновна, студент, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
327. Реутова Елена Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент, методист, ГБУ Новосибирской области — Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования», Новосибирск (Россия)
328. Решетникова Ольга Викторовна, старший воспитатель, ГБДОУ детский сад №4 Петроградского района, Санкт-Петербург (Россия)
329. Романычева Елена Николаевна, заведующая отделением, ГУЗ ЯО «Детская поликлиника № 3, Ярославль (Россия)
330. Рубцова Надежда Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, АНО ВО «Российский новый университет», Москва (Россия)
331. Рунец Оксана Владимировна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва (Россия)
332. Руновская Елена Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры консультационной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова, Ярославль (Россия)
333. Русина Наталья Алексеевна, заведующий кафедрой клинической психологии, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль (Россия)
334. Рылецкая Анна Сергеевна, учащаяся 8 класса, МАОУ Лицей № 4 (ТМОЛ) (Россия)

335. Рюгина-Семенова Марина Валентиновна, педагог-психолог, МБДОУ детский сад № 31 (Россия)
336. Рябинская Елена Сергеевна, социолог кафедры общей социологии и социальной работы, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)
337. Савченко Ирина Алексеевна, кандидат политических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
338. Сагалакова Мария Евгеньевна, студент, Тувинский государственный университет, Кызыл (Россия)
339. Садвакасова Асемгуль Калельевна, магистрант, Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар (Республика Казахстан)
340. Сазонова Светлана Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, МГПУ, Самара, (Россия)
341. Сайфутдинова Татьяна Александровна, руководитель, детский центр "Киндервилль" (Россия)
342. Салчак Ая Михайловна, старший преподаватель, Тувинский государственный университет", Кызыл (Россия)
343. Самсонова Ольга Павловна, психолог, ГБУ Саратовской области «Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей», Саратов (Россия)
344. Саночкина Анна Владимировна, семейный психолог, руководитель онлайн-школы для мам "Крылья" (Россия)
345. Санькова Любовь Ивановна, методист, ГБОУ "Педагогический колледж номер 4, Санкт-Петербург (Россия)
346. Сапогова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО "Московский педагогический государственный университет", Москва (Россия)
347. Саранова Ольга Викторовна, учитель начальных классов, МОУ «Средняя школа №100 Кировского района», Волгоград (Россия)
348. Седова Елена Александровна, магистрант, Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия)
349. Сейдина Молдир Зикировна, PhD, ведущий научный сотрудник Центра инклюзивного образования, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Нур-Султан (Республика Казахстан)
350. Селезнёва Ирина Николаевна, аспирант, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Витебск (Республика Беларусь)

351. Семенихина Анна Васильевна, старший преподаватель кафедры психологии, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск (Луганская Народная республика)
352. Семенова Галина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)
353. Семенова Вера Эдуардовна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород (Россия)
354. Семенова Екатерина Дмитриевна, специалист кафедры педагогики, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» Самарский филиал, Самара (Россия)
355. Семенова Лидия Эдуардовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, Нижний Новгород (Россия)
356. Сергеичева Галина Гавриловна, доктор педагогических наук, Брянск, (Россия)
357. Сиваш Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, ассоциированный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва (Россия)
358. Сивер Наталья Николаевна, преподаватель, МБОУ "Излучинская общеобразовательная начальная школа", п.г.т. Излучинск, Нижневартовский р-н, Тюменская обл., ХМАО – Югра (Россия)
359. Сиврикова Надежда Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск (Россия)
360. Симонова Шамира Александровна, психолог, АНО СТЦ "Полюс" (Россия)
361. Синяев Александр Сергеевич, социальный работник, Реабилитационный центр (Россия)
362. Ситников Валерий Леонидович, доктор психологических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, зав. кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи, институт детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
363. Скороход Александра Сергеевна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры клинической психологии, ГАОУ ВО ЛО "ЛГУ им. А.С.Пушкина", Ленинградская область (Россия)

364. Скутина Татьяна Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет, Красноярск (Россия)
365. Сланбекова Гульнара Кобылановна, доктор философии PhD, доцент кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букетова, Караганда (Республика Казахстан)
366. Слепова Наталья Викторовна, воспитатель, ГБДОУ д/с №4 Петроградского района, Санкт – Петербург (Россия)
367. Слотина Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, институт детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
368. Смаль Светлана Владимировна, кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры политологии факультета истории и социальных наук, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)
369. Смирнов Александр Александрович, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль (Россия)
370. Смык Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры, Иркутский государственный университет (Россия)
371. Соловьева Елизавета Валерьевна, студент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (Россия)
372. Соловейчик Максим Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры организации работы полиции, СПб университет МВД России, Санкт-Петербург (Россия)
373. Солодников Владимир Владимирович, доктор социологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (Россия)
374. Солодникова Ирина Витальевна, доктор социальных наук, доцент, профессор, Российский государственный гуманитарный университет, Москва (Россия)
375. Сороков Дмитрий Георгиевич, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
376. Сотникова Елена Игоревна, аспирант, ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск (Республика Беларусь)
377. Сухарева Елена Викторовна, заместитель начальника кафедры организации работы полиции, Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург (Россия)
378. Старков Станислав Эдуардович, магистрант, Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова, Казань (Россия)

379. Старостина Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)
380. Степанова Валентина Анатольевна, заместитель заведующего по воспитательной работе, МБДОУ «Детский сад № 4 комбинированного вида, Бокситогорск, Ленинградская обл. (Россия)
381. Стреленко Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, докторант Белорусский государственный университет, (Республика Беларусь)
382. Суханова Лариса Викторовна, заведующий школы гармоничного воспитания, педагог дополнительного образования, психолог, ГБУ ДО ДДТ Петроградского района, Санкт-Петербург (Россия)
383. Сыроватко Марина Валерьевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, ГБОУ школа №25 Петроградского района, Санкт-Петербург (Россия)
384. Сысоева Елена Юрьевна, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, доцент, Самарский университет (Россия)
385. Сяглова Анна Михайловна, студент, Сибирский федеральный университет, Красноярск (Россия)
386. Таллибулина Марина Тимергалиевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, ФГБОУ ВО "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", Пермь (Россия)
387. Таньчева Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, Саратов (Россия)
388. Тарасикова Дарья Андреевна, педагог-организатор, АНО "Космический рейс", Москва (Россия)
389. Тепсикоева Валерия Артуровна, студентка, кафедра психологии, психолого-педагогический факультет, Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания (Россия)
390. Терещенко Нина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и предпринимательства, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань (Россия)
391. Терещенко Виктория Анатольевна, курсант, Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Вологда (Россия)
392. Тиболт Ирина Викторовна, кандидат экономических наук, учитель экономики и права, МАОУ Лицей № 4 (ТМОЛ) (Россия)
393. Тимофеев Никита Евгеньевич, студент, Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)

394. Титова Екатерина Викторовна, студент, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
395. Титова Ольга Александровна, преподаватель, ГБОУ ВО ЮУГМУ Минздрава России, Челябинск (Россия)
396. Тишкова Альбина Сергеевна, старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, ФГОУ ВО "Новосибирский государственный педагогический университет", Новосибирск (Россия)
397. Товкань Ирина Викторовна, студент, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель (Республика Беларусь)
398. Томчук Марина Анатольевна, психолог, частная практика (Россия)
399. Тополь Светлана Владимировна, логопед, ГУ "Специальная общеобразовательная школа-интернат № 4 г. Павлодара", Павлодар (Республика Казахстан)
400. Третьякова Оксана Станиславовна, начальник БУР, АО "Соколовско-Сарбайское горно-обогачительное производственное объединение", Челябинск (Россия)
401. Трифонова Елена Михайловна, заместитель директора по диагностико-консультационной работе, ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия)
402. Трушина Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)
403. Тузова Вера Леонидовна, учитель начальных классов, ГБОУ СОШ №163 Центрального района, Санкт-Петербург (Россия)
404. Туревская Рита Аркадьевна, кандидат психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия)
405. Турина Анна Олеговна, педагог-психолог, СПб ГБПОУ "Колледж Водных ресурсов", Санкт-Петербург (Россия)
406. Турутина Елена Сергеевна, начальник информационно-методического отдела, кандидат философских наук, доцент, Комитет развития образования Туапсинского района, Туапсе, Краснодарский край (Россия)
407. Турутова Юлия Анатольевна, психолог, СПб ГБУ Центр социальной помощи семье и детям Выборгского района, Санкт-Петербург (Россия)
408. Тюлюнова Валерия Владимировна, ведущий специалист-эксперт, Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Нижегородской области, Нижний Новгород (Россия)
409. Тюрина Александра Николаевна, педагог-психолог, ГБОУ школа №351 Московского района, Санкт-Петербург (Россия)
410. Удова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

411. Ужва Виктория Евгеньевна, студент, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) КФУ им. В.И. Вернадского, Евпатория (Россия)
412. Узунова Венета, ассистент департамента информации и повышения квалификации учителей, доктор, Фракийский университет, Стара Загора (Болгария)
413. Укубаева Райса Максатовна, учитель английского языка, средняя школа №30 (Россия)
414. Фадеева Ольга Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск (Россия)
415. Федорченко Наталья Витальевна, старший преподаватель, «НГУ им. П.Ф. Лесгафта, СПб»; МОО «Ассоциация консультантов по естественному вскармливанию», Санкт-Петербург (Россия)
416. Филатова-Сафронова Маргарита Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и психофизиологии, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань (Россия)
417. Филипова Александра Геннадьевна, профессор, доктор социологических наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток (Россия)
418. Филиппова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры, ТГПУ им Л. Н. Толстого, Тула (Россия)
419. Филиппова Таисия Александровна, специалист по учебно-методической работе, ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)
420. Фисенко Алексей Андреевич, ассистент (помощник), Центр инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)
421. Фокина Наталья Владимировна, студент, ФГБОУ ВО "Алтайский государственный университет", Барнаул (Россия)
422. Фрокол Анна Семеновна, старший преподаватель, ТувГУ, Кызылский педагогический институт, Кызыл (Россия)
423. Фролова Полина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, Омск (Россия)
424. Фролова Светлана Валериевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Москва (Россия)
425. Фураева Ольга Григорьевна, учитель начальных классов, ГБОУ СОШ 365 (Россия)

426. Хандожко Анна Николаевна, студентка, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, институт детства, ФГОБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия)
427. Хасенова Зулехан Салаудиновна, студент, Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, Саратов (Россия)
428. Хоботова Светлана Валентиновна, воспитатель, ГБДОУ детский сад 2 комбинированного вида Приморского района, Санкт-Петербург (Россия)
429. Хуторянская Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов (Россия)
430. Целикова Елена Борисовна, специалист по социальной работе, СПб ГБУ "Центр социальной реабилитации инвалидов и детей инвалидов Кировского района", Санкт-Петербург (Россия)
431. Чавдарова Велислава Атанасова, кандидат психологических наук, профессор, Великотырновский университет "Святых Кирилла и Мефодия", г.Велико Тырново (Болгария)
432. Чемеревская Виктория Александровна, преподаватель, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Брест (Республика Беларусь)
433. Черемисова Ирина Валерьяновна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России, Рязань (Россия)
434. Чернецкая Надежда Игоревна, доктор психологических наук, профессор базовой кафедры педагогической и возрастной психологии, Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)
435. Чернова Галина Рафаиловна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Ленинградская область (Россия)
436. Чигжит Март-оол Алимович, студент, Тувинский государственный университет, Кызылский педагогический институт им. А.А. Даржая, Кызыл (Россия)
437. Чижова Елена Вадимовна, индивидуальный предприниматель, аспирант, Самарский филиал Московского городского университета, Самара (Россия)
438. Чижова Ирина Викторовна, педагог-психолог, МОУ Лицей № 11, Волгоград (Россия)
439. Чмыхова Ольга Борисовна, старший логопед, ГБДОУ детский сад 2 комбинированного вида Приморского района, Санкт-Петербург (Россия)

440. Чукарина Ирина Николаевна, ассистент, ГОУ ВПО ЛНР "Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск (Луганская Народная Республика)
441. Чукмарова Люция Федаиевна, кандидат психологических наук, доцент, Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережные Челны (Россия)
442. Шабалина Валентина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Вена, Австрия
443. Шаймухаметова Светлана Фанусовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, ЧОУ ВО "Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)", Казань (Россия)
444. Шальнева Анастасия Александровна, магистрант, Санкт-Петербургский государственный Университет, Санкт-Петербург (Россия)
445. Шамраева Ангелина Игоревна, магистрант, АНО ВО "Белгородский университет кооперации, экономики и права", Белгород (Россия)
446. Шатюк Татьяна Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель (Республика Беларусь)
447. Шемпелева Наталья Ивановна, заместитель директора ГБУ Свердловской области "Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи "Ладо", аспирант Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (Россия)
448. Ширяк Мария Семеновна, директор, кандидат психологических наук, АНО Международный Центр "Культура и качество жизни", Санкт-Петербург (Россия)
449. Шлыков Василий Кимович, учитель физической культуры, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №100 Кировского района», Волгоград (Россия)
450. Шлыкова Ирина Ивановна, учитель начальных классов, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №100 Кировского района», Волгоград (Россия)
451. Шлягина Евгения Николаевна, аспирант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)
452. Шнейдер Лидия Бернгардовна, доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)
453. Шпилев Дмитрий Анатольевич, доктор социологических наук, доцент профессор кафедры криминологии, Нижегородская академия Министерства Внутренних Дел России, Нижний Новгород (Россия)

454. Шулаева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Казанский Инновационный Университет имени В.Г. Тимирязова, Казань (Россия)
455. Шулупова Мадина Андреевна, педагог-психолог, ГБДОУ №63 (Россия)
456. Шуляк Инна Александровна, учитель-логопед, ГБОУ 584 «Озерки» Выборгского района, Санкт-Петербург (Россия)
457. Щекина Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-педагогического образования, Санкт-петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург (Россия)
458. Щепкина Елена Владимировна, воспитатель логопедической группы, ГБДОУ №29 Курортного района, Санкт-Петербург (Россия)
459. Юбкина Марина Анатольевна, студент, НовГУ им. Ярослава Мудрого Великий Новгород (Россия)
460. Юдина Татьяна Александровна, родитель-воспитатель, Отдел образования, спорта и туризма Гомельского райисполкома, Гомель (Республика Беларусь)
461. Юдина Юлия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО "Сибирский федеральный университет", Красноярск (Россия)
462. Юркова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)
463. Юрова Марина Михайловна, преподаватель, Северо-западный институт управления, Санкт-Петербург (Россия)
464. Юшкевич Елена Васильевна, методист, аспирант, "Академия последиplomного образования", Минск (Республика Беларусь)
465. Якина Юлия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики ПГПУ, ФГБОУ ВО "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", Пермь (Россия)
466. Якубенко Оксана Витальевна, кандидат медицинских наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, Омск (Россия)
467. Якубова Дильбахор Шариповна, кандидат юридических наук, преподаватель, Специальные курсы при Научно-практическом исследовательском Центре "Оила" (Республика Узбекистан)
468. Янак Алина Леонидовна, ассистент кафедры общей социологии и социальной работы факультета социальных наук, кандидат социологических наук, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)
469. Янковская Валентина Михайловна, почетный работник общего образования РФ, заведующий ГБДОУ детский сад № 62 Приморского района, Санкт-Петербург (Россия)

Верстка В. Ситников

Подписано в печать 01.11.2019

Формат 60 × 84 1/8.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 99,9

Тираж 300 экз. Заказ №

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена. 191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48