МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

МАТЕРИАЛЫ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ (г. Армавир, 30 сентября 2017 года)

Под общей редакцией профессора, доктора психологических наук И.В. Ткаченко

Армавир
АГПУ
2017

УДК-316.6
ББК-88.5
С 69

Редакционная коллегия –

И.В. Ткаченко – доктор психологических наук, профессор АГПУ
Л.Г. Лисицкая – доктор филологических наук, профессор АГПУ
Е.А. Соболева – кандидат педагогических наук, доцент АГПУ
Е.В. Евдокимова – кандидат психологических наук, ст. преподаватель АГПУ

С 69 **Социально-психологические проблемы современной семьи** : Материалы VII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных (г. Армавир, 30 сентября 2017 года) / под общ. ред. проф., д-ра психол. наук И. В. Ткаченко. – Армавир : РИО АГПУ, 2017. – 156 с.

ISBN 978-5-89971-607-2

В сборнике представлены теоретические, экспериментальные и прикладные исследования специалистов, раскрывающие особенности развития личности в условиях семейного воспитания и социально-психологические аспекты семьи.

Сборник предназначен для специалистов высшей школы, студентов, учителей, воспитателей и аспирантов, а также всех читателей, интересующихся проблемами личности и семьи.

УДК-316.6
ББК-88.5

ISBN 978-5-89971-607-2

© Авторы статей, 2017
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», 2017

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE RUSSIAN FEDERATION
Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education
«Armavir State Pedagogical University»

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF A MODERN FAMILY

VII INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE OF STUDENTS, GRADUATES AND YOUNG SCIENTISTS

Armavir, 30 September 2017

Armavir
ASPU
2017

СОДЕРЖАНИЕ

Аветян А.М.
Статус «старшеклассник»: специфика развития ценностно-смысловой сферы в моноэтнической и в полиэтнической образовательной среде 6
Андрейчева А.Д.
Родительская поддержка при адаптации ребёнка в начальной школе 12
Арцимович И.В., Свириденко Г.Ф.
К вопросу об истории становления и развития понятия психологической травмы …… 16
Бабичева И.В.
Влияния эмоциональной сферы личности на межличностные отношения …… 25
Бабичева И.В.
Психологическая поддержка женщин, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья ……. 29
Белякова А.М.
Преемственность дошкольного и начального образования в рамках ФГОС …… 33
Бойко С.А.
Социально-психологическая культура общения …….. 36
Василькова Е.И.
Формирование математических представлений у старших дошкольников и младших школьников в условиях семейного воспитания ……... 39
Ворошилина И.В.
Трансформация семьи и психологическое благополучие ребёнка ……. 43
Гонта А.В.
Гостевой брак как форма современной семьи …….. 47
Гончаренко Е.С., Машавец Л.М.
Развитие жизнеспособности у сирот и детей, лишённых родительского попечения, средствами позитивной психотерапии …… 53
Евдокимова Е.В.
Сознательное родительство: мотивация и установки ……. 58
Золотарева Е.В.
К проблеме формирования коммуникативно-речевой готовности детей к обучению в школе ……. 62
Кистенева А.Г.
Правовые проблемы семьи ……. 67
Ковригина А.С., Твелова М.А.
Психолого-педагогические условия подготовки детей к обучению в школе ……. 71
Комарова К.Ю.
Депривация как фактор нарушения развития личности …….. 76

Костюченко Е.В., Кошур Т.
Содержательные представления о будущем родительстве городских и сельских девушек ……. 81
Котова В.А., Кривонос Е.В.
Влияние родительского отношения на личность ребёнка младшего школьного возраста …… 86
Котова В.А.
Семья и её социальные функции …….. 91
Кривонос Е.В.
Детско-родительские отношения как показатель формирования личности ребёнка в семье ……... 97
Кулинцева Ю.С.
Необходимость формирования лидерских качеств детей в контексте семейного взаимодействия ……. 101
Мишина М.М., Равилова М.В.
Отражение ценностных ориентаций в процессе стереотипизации …… 107
Мурсалыева Г.М.
Сравнительный анализ формирования типов этнической идентичности подростков разных культурных сред …… 109
Пелюшенко В.А.
Психологическая характеристика представлений о безопасности жизнедеятельности у студентов первого курса …… 115
Перепелица Л.А.
Психологический климат семьи как фактор развития личности …… 121
Пилоян С.А., Микляев А.А.
Становление индивидуальной технологической культуры школьника в процессе взаимодействия школы и семьи …….. 127
Попелышко Ю.С.
Семья в современном обществе. Основные проблемы ……... 132
Синявин Д.С.
Системный демографический кризис в России и пути выхода из него 135
Сухарева Е.С.
Теоретические основы приобщения детей к чтению …….. 139
Ткаченко И.В.
Основные принципы и особенности психологического проектирования личностно-развивающих ресурсов семьи …… 144
Шацкая И.Н., Сирдюк И.А.
К вопросу об участии семьи в организации проектной деятельности младшего школьника …….. 147
Сведения об авторах…….. 152

А.М. Аветян

СТАТУС «СТАРШЕКЛАССНИК»: СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В МОНОЭТНИЧЕСКОЙ И В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статус старшеклассников требует от них решения не только сложнейших задач профессионального самоопределения, но и осознания своих устремлений и возможностей в социальной, профессиональной и личной сферах. Решение этих задач требует оценки личностных ресурсов, формирования системы ценностей, выбора приоритетов жизнедеятельности. При этом они сталкиваются с рядом трудностей, связанных с недостаточным знанием своих особенностей, слабой информированностью о разных сторонах «взрослой» жизни, скудностью опыта планирования и прогнозирования своих действий, неподготовленностью к самостоятельным действиям.

В этом контексте особые возможности школьнику предоставляются полиэтнической образовательной средой (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн). Знакомство с чужой культурой, обычаями и традициями позволяет научиться адекватно воспринимать непривычное, более легко признавать допустимость нового, быть толерантным к непохожему и т. д. Однако имеющийся опыт работы со старшеклассниками показывает, что развитие их ценностно-смысловой сферы является достаточно трудным из-за отсутствия эффективных психологических технологий, с помощью которых можно осуществить этот процесс. Из этого следует, что в настоящее время необходима разработка психологического инструментария, позволяющего содействовать развитию ценностно-смысловой сферы старшеклассников. В основу этих технологий должны быть положены теоретико-эмпирические исследования, позволяющие адекватно осмыслить сущность связанных с этим развитием процессов и состояний.

Согласно имеющимся исследованиям, специфика ценностно-смысловой сферы в значительной степени определяется социальными условиями жизнедеятельности. Рассмотрению особенностей ценностно-смысловой сферы в полиэтнической среде способствуют данные, характеризующие этническое

своеобразие личности: этническое сознание и самосознание, этническую идентичность и этнокультурную компетентность.

Установлено, что ценностно-смысловые центрации различаются по ряду параметров: по причинам возникновения, по устойчивости, по продолжительности, по открытости сторон и т.д. процесс инициирования, протекания и прекращения ценностных ориентаций определяется рядом факторов. К ним относятся индивидуально-психологические и типологические особенности субъектов взаимодействия, а также условия организации сторонами искомого взаимодействия.

Этнический фактор задает контекст ценностных ориентаций, определяет поведенческие проявления их субъектов, их готовность к поддержанию отношений с партнером другого этноса. На личностном уровне этничность проявляется в уровне этнической идентичности субъекта, в сформированности его этнического сознания, в усвоении им этнических установок, стереотипов, предубеждений и т. д. Данные этнические феномены, различаясь в разных этнических группах, обладают своеобразным проявлением и в разных возрастных группах.

Формирование этничности практически завершается к периоду ранней юности или к старшему школьному возрасту. Возможно, именно в этом возрасте, этнический фактор начинает оказывать особо значимое влияние на ценностно-смысловую сферу.

Находясь на пороге самостоятельной жизни, в ситуации осмысления жизненного разнообразия, молодые люди особо нуждаются в установлении доверительных, искренних отношений, позволяющих воспользоваться транслируемым опытом для построения плана своей дальнейшей жизнедеятельности (М. Кле, И.С. Кон, М.М. Рубинштейн, В.С. Толстых, Э. Эриксон и др.). Реализуя интенсивное познание окружающего мира и себя в нем, развитие понимания себя, самосознания и формирования самоотношения, старшеклассники стремятся найти в этом поиске помощников и единомышленников, которым можно довериться и получить адекватную оценку себя.

Наряду с этим, старшеклассники еще не обладают завершенной Я-концепцией. Поэтому они характеризуются повышенной настороженностью, тревожностью, особой ранимостью, восприимчивостью к оказываемым влияниям. Все это обусловливает возникновение у них повышенной критич-

ности к кругу возможных межличностных контактов. Отношения со взрослыми - родителями и педагогами - в старшем школьном возрасте не достигают необходимого уровня интимности.

Установлено, что отношения со сверстниками приобретают новые, по сравнению с подростковым возрастом, особенности. Основанием их возникновения являются: интеллектуальные и духовные потребности; ориентированность на исповедальный, доверительный характер; повышенная избирательность в выборе субъекта доверия.

В процессе констатирующего этапа экспериментального исследования нами было выявлено, что старшеклассники моноэтнических образовательных сред значительно чаще вступают в контакты друг с другом, чем старшеклассники полиэтнических образовательных сред. Контакты старшеклассников, принадлежащих к разным этносам, достаточно малочисленны, ограничены деловыми вопросами, возникающими в связи с обучением.

У старшеклассников из моноэтнических сред межличностные контакты продолжаются несколько дольше, чем у старшеклассников полиэтнических образовательных сред. Межличностные отношения старшеклассников моноэтнических групп насыщены контактами с одноклассниками, которые достаточно динамичны по своей организации и продолжительны по времени. Значительная продолжительность межличностных контактов старшеклассников моноэтнических образовательных сред является отражением многообразия имеющихся у них поводов и оснований для установления и поддержания отношений, их большей заинтересованности друг в друге, желании общаться, открытости к взаимодействию.

Старшеклассники, обучающиеся в моноэтнической среде, демонстрируют больший позитив по отношению к сверстникам, чем старшеклассники, обучающиеся в полиэтнических средах. Полученные данные свидетельствуют о том, что в полиэтнических образовательных средах в межличностных отношениях старшеклассников разных этносов присутствует некоторая напряженность, закрытость в контактах.

Были выявлены расхождения в распределении старшеклассников, обладающих высоким и низким социометрическим статусом в зависимости от моно- или полиэтничности образовательной среды, в которой они находятся. Оказа-

лось, что в полиэтнической среде доля старшеклассников, обладающих низким социометрическим статусом, гораздо выше, чем в моноэтнических средах.

Согласно полученным результатам, старшеклассники, обучающиеся в полиэтнических образовательных средах, проявляют больший уровень конфликтности, чем старшеклассники моноэтнических образовательных сред. Трудность и разноаспектность задач, стоящих перед старшеклассниками из полиэтнических образовательных сред, рождает у них напряженность, делает их более агрессивными и конфликтными в межличностном взаимодействии. В наибольшей степени это относится к отношениям со сверстниками, принадлежащим к другим этносам. Состояние ценностно-смысловой сферы во многом обусловлено развитием у его субъектов таких характеристик, как эмпатия и доверие. В выборке старшеклассников из полиэтнической образовательной среды имеет место преобладание лиц с низким уровнем эмпатии. Вместе с тем, различия в уровне эмпатии оказались несколько более сглаженными. Это можно объяснить спецификой функционирования рассматриваемых феноменов. Очевидно, что эмпатия имеет больше возможностей для своего развития вне зависимости от этнонациональных особенностей, окружающих старшеклассника сверстников. Доверие же базируется на знании более широкого круга обстоятельств, характеризующих субъекта потенциального взаимодействия. Соответственно, старшекласснику легче проявлять эмпатию, чем межличностное доверие. Вместе с тем, именно межличностное доверие оказывает наибольшее влияние на качество и интенсивность построения им межличностных отношений в образовательной среде.

У старшеклассников моноэтнических образовательных сред проявилось несколько тенденций, характеризующих их ценностно-смысловые ориентации: доверие сочетается со склонностью к компромиссу; этнический нигилизм напрямую сочетается, с одной стороной, с конфликтностью, с другой стороны, со склонностью к компромиссу; этнический нигилизм - с этническим фанатизмом (обратная связь); этническая индифферентность - со склонностью старшеклассников к сотрудничеству (обратная связь);избегание несовместимо со склонностью личности к соревнованию в конфликтной ситуации межличностного взаимодействия. В целом, в выборке старшеклассников, обучающихся в полиэтнической среде, по сравнению со старшекласс-

никами из моноэтнической среды, обнаружилось больше статистически значимых связей между личностными и поведенческими особенностями.

Выявлены различия старшеклассников моно- и полиэтнических образовательных сред по уровню развития доверия и эмпатии. Среди старшеклассников, обучающихся в полиэтнических средах, преобладают школьники с низким уровнем доверия и с низким уровнем эмпатии.

В полиэтнических образовательных средах наиболее распространенными являются такие разновидности этнической идентичности, как этноэгоизм, позитивная этническая идентичность и национальный фанатизм. В моноэтнических образовательных средах у старшеклассников наиболее распространена позитивная этническая идентичность, этническая индифферентность и этноэгоизм.

Старшеклассники полиэтнических образовательных сред обладают доминирующими стратегиями поведения в конфликтной ситуации, отличными от поведения старшеклассников моноэтнических образовательных сред. Наиболее типичными формами поведения для них являются избегание, соревнование и приспособление. Для старшеклассников моноэтнических образовательных сред наиболее типичными формами поведения в конфликтной ситуации являются сотрудничество, компромисс и соревнование. Наибольшие расхождения между старшеклассниками двух типов образовательных сред проявились в степени распространенности стратегий компромисса и избегания.

В зависимости от типа этнической образовательной среды у старшеклассников проявляются специфические связи личностных и поведенческих особенностей. В моноэтнической образовательной среде у старшеклассников проявляются прямые связи между межличностным доверием и склонностью личности к компромиссу в выстраиваемом взаимодействии, а также конфликтностью и этническим нигилизмом старшеклассников; обратные связи между этническим нигилизмом и национальным фанатизмом; между этнической индифферентностью и склонностью старшеклассников к сотрудничеству; между этнонигилизмом и компромиссом; избеганием и соревнованием.

В полиэтнической образовательной среде у старшеклассников проявляются: прямые связи между позитивной этнической идентичностью и склонностью к сотрудничеству; между эмпатией и склонностью личности старшеклассников к сотрудничеству; между межличностным доверием и склонно-

стью к приспособлению; обратные связи между склонностью к этноизоляционизму и конфликтностью; между эмпатией и этноизоляционизмом; компромиссом и избеганием.

Развитие ценностных ориентаций старшеклассников полиэтнической образовательной среды успешно при условии реализации психологической программы которая включает: расширение представлений о разнообразии психических особенностей и поведения субъектов этнического пространства; создание условий для укрепления их этнической идентичности, включая ее когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие; формирование практических умений по выстраиванию межличностных отношений с позиций эмпатии и доверия, выбора в отношениях со сверстниками позитивных стратегий разрешения конфликтных ситуаций.

Полиэтническая образовательная среда трансформирует ценностно-смысловую сферу старшеклассников и обуславливает центрации сознания как направленный способ осмысления мира и соответственно отражается в системе самоотношения, отношения и оценке других людей, отношениях к социальным программам и общественным инициативам.

Особенности ценностно-смысловой сферы выявляются через центрации сознания: через личные интересы (эгоцентрация), через нормы и ценности референтной группы (группоцентрация), через ориентацию на благо других людей и человечества в целом (просоциальная центрация). Высокий уровень развития смысловой сферы характеризуется гибкой центрацией сознания, то есть при наличии доминирующей центрации могут иметь место значимые элементы другой центрации. Низкий и средний уровень развития смысловой сферы в период ранней юности отличается чрезмерной устойчивостью разнонаправленных центраций: и в отношении себя самого, и в отношении к окружающим, и в отношении к реалиям жизненного мира, и в отношении будущих перспектив.

Просоциальные центрации старшеклассников в полиэтнической образовательной среде характеризуются большей конфликтностью и меньшей проявленностью эмпатии и межличностного доверия, чем межличностные отношения старшеклассников моноэтнической образовательной среды. Они менее интенсивны, длительны и позитивны.

Развитие ценностно-смысловой сферы старшеклассников в полиэтнической образовательной среде происходит успешно в условиях психологического сопровождения, ориентированного на интегральное развитие у них представлений о разнообразии психического склада и поведения субъектов этнического пространства, об этнической идентичности, а также на развитие умений выступать в межличностных отношениях с позиций эмпатии и доверия, выбирать позитивные стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

Примечания

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М. : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.

2. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. 342 с.

3. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1987. 335 с.

4. Толстых А. В. Победитель не получит ничего. М., 2000.

5. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М., 1994. 416 с.

6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис; пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

А.Д. Андрейчева

РОДИТЕЛЬСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРИ АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Поступление ребенка в школу – это крайне трудный, переломный момент в жизни любого первоклассника. Изменяется место ребенка в структуре социальных взаимодействий, меняется его психоэмоциональная нагрузка, режим дня. Беззаботные, веселые игры, сменяются каждодневными занятиями в школе. Учебная деятельность, требует постоянной умственной активности, усидчивости, концентрации внимания, удержания правильного, удобного положения тела.

Адаптация первоклассника – особенный период в жизни каждого ребенка. Малыши овладевают новыми социальными ролями, изменяется их общественное окружение – учителя, школа, одноклассники. Ребенок осваивает новый вид деятельности – учебную деятельность.

Так что же такое адаптация? Адаптация – это процесс активного приспособления личности, группы к меняющейся социальной среде, заключающийся в способности индивидуума изменять свое поведение, состояние в зависимости от изменения внешних условий

Необходимо отметить, что период адаптации в первом классе может составлять от 2-3 недель и до полугода. Данные сроки адаптации связаны со следующими факторами:

- индивидуальные особенности школьника;
- тип учебного заведения;
- характер взаимоотношений с окружающими людьми;
- уровень подготовки ребенка к школе.

Адаптационный период предусматривает решение следующих задач:

1) оказать помощь ребенку в освоении новой социальной роли, новых видов деятельности;

2) научить ребенка задавать вопросы, не стесняться;

3) дать понятие оценки и ее критериев, самооценки;

4) психолого-педагогическая работа с родителями школьника.

К сожалению, в первые учебные дни многие дети сталкиваются с некоторыми трудностями. Так девочки обычно сосредоточены, ответственны, медлительны. А вот мальчики более активны, эмоциональны, взволнованы.

Всех первоклассников можно разделить на 3 группы по степени адаптированности к школе:

1. Адаптация школьников происходит в период 1-2 месяца учебы. Детям данной группы свойственное быстрое вступление в коллектив сверстников. Почти всегда они прибывают в хорошем настроении, доброжелательны, послушны, спокойны. Но и таким ребятам бывает трудно соблюдать все требования и правила. Но, как правило, уже к конце октября дети полностью осваиваются в школе и постигают статус ученика.

2. Адаптация имеет более затяжной характер, происходит несоответствие поведения ребенка требованиям учебной деятельности. Ребенку достаточно сложно освоиться в новой ситуации, взаимодействовать с учителем и сверстниками. Часто ребенок может играть на занятиях, не обращать внимания на учителя и реагировать слезами, обидами. Лишь к окончанию первого полугодия ребенок адекватно реагирует на требования учителя и школы.

3. Социально-психологическая адаптация детей связана с определенными трудностями. У ребят преобладают отрицательные формы поведения, учебные программы даются им с трудом.

Во многом успешное вступление в школьную жизнь связано с уровнем психоэмоционального и физического развития ребёнка. И в этом немаловажную роль играет поддержка со стороны взрослых – родителей, бабушек и дедушек. Так, учеными установлено, что чем серьезнее и внимательнее взрослые относятся к данному периоду в жизни ребенка, тем благополучнее ребенок адаптируется к учебной деятельности и школе.

И здесь многих родителей интересует вопрос, как же помочь своему ребенку в адаптации к школе?

Основной целью, которую ставят перед собой родители, должна быть воспитание у ребенка позитивного отношения к школе, к повседневным занятиям, а также взаимодействиям с учителем и одноклассниками. Школа не будет казаться детям проблемой, когда учеба интересна им и приносит положительные эмоции.

Первокласснику, только ступившему на порог школы просто необходима моральная и эмоциональная поддержка семьи. Так, ребенка не стоит хвалить просто так, а хвалить только за какое-то выполненное дело. Но при этом:

1) нельзя ребенка сравнивать с другими, возможно более успешными, детьми, а так же его посредственные результаты с требованиями школьной программы. Лучше вообще никогда не сравнивать детей, не только в плане учебы;

2) ребенка можно сравнивать только с самим собой, с ним «вчерашним» и «сегодняшним» и хвалить следует только за повышение его собственных достижений. Например, если во вчерашнем диктанте он сделал 5 ошибок, а в сегодняшнем – 2, то нужно обратить внимание ребенка на это достижение, оценить этот успех искренне и без иронии. Нужно уверить ребенка, что если он один раз смог научиться делать хорошо, то со временем научится делать и все остальное.

Именно в период начального обучения может произойти замыкание круга тревожности, поэтому родители не должны требовать постоянных успехов от своего ребенка, а терпеливо ждать их. Школьное оценивание на протяжении всего времени обучения не должно выступать в качестве негативного фактора, постоянно влияющего на ребенка. Очень важная задача родителей –

объяснить ребенку, что они любят его просто так, не за что-то, и тем более не за отметки в школе. Любят вопреки всему. Чем больше семья давит на ребенка, выдвигает свои жесткие требования, тем больше вероятность появления сопротивления ребенка, которое часто проявляется в отрицательном поведении и негативном отношении к членам семьи. Поэтому необходимо рассматривать каждый случай в отдельности.

Можно лишь дать некоторые рекомендации родителям младших школьников.

1. Следует свести к минимуму свои эмоциональные реакции, на различные проказы и неудачи ребенка.

2. Хвалите работу, деятельность ребенка, а не его самого.

3. Ребенку надо найти сферу, где он мог бы реализовать свою демонстративность (кружки, танцы, спорт, рисование, изостудии и т. д.).

4. Проявляйте внимание к ребенку, активно слушайте его. Поддержите малыша в стремлении стать школьником, осваивать новые виды деятельности.

5. Расскажите ребенку о правилах, с которыми он встретиться в школе, объясните их целесообразность и необходимость.

6. В школьный период в жизни ребенка появляется еще один значимый человек, помимо родителей, - учитель. Поэтому нужно уважать мнение ребенка об учителе.

7. Помогите ребенку составить распорядок его дня, и правильно его соблюдать. Ведь быть учеником - это нелегкий труд.

8. Запомните, ребенок имеет право на ошибку. Нельзя наказывать его за ошибки, кричать на него.

9. Окажите поддержку ребенку в желании одержать успех в учебе. Постарайтесь в каждой работе своего первоклассника найти то, за что можно его похвалить.

10. Принимайте ребенка таким, какой он есть: умный, энергичный, медлительный и т. д. Любите просто так, просто за то, что он есть!

11. Объективно оценивайте способности и таланты своего ребенка: не стоит сравнивать его с другими детьми, и тем более ругать в присутствии товарищей. Ведь все проблемы можно разрешить наедине.

12. Как можно чаще обнимайте ребенка, именно так он сможет чувствовать защищенность и уверенность.

13. Нельзя забывать о психолого-педагогической помощи учителей и психологов. Если вас беспокоят учебные проблемы ребенка, его поведение, то не стесняйтесь обратиться за помощью к специалистам.

Таким образом, именно позитивное отношение родителей к учителю, к школе значительно облегчит ребенку период адаптации. Родители должны стремитесь узнавать и понимать своего первоклассника, оказывать ему поддержку, уважать его мнение.

Примечания

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! М. : Просвещение, 2002.
2. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М. : Знание, 2004.
3. Вьюнова Н. И., Гайдар К. М., Темнова Л. В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. М. : Академический проект, 2003. С. 143.
4. Гейко В. А. Роль семьи в развитии школьных успехов // Начальная школа. 2006. № 3. С. 60-61.
5. Реан А. А., Кастромина С. Н. Как подготовить ребенка к школе. М. : Питер. Ком, 1998. 160 с.
6. Юдина С. Ю. Когда школьник становится учеником // Начальная школа до и после. 2004. № 8.

И.В. Арцимович, Г.Ф. Свириденко

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ

Некоторые возникающие трудные жизненные ситуации привлекают внимание специалистов, ибо они способствуют появлению психических травм. Специалистам такое явление чрезвычайно важно для психологического анализа, ибо травма может способствовать разрушению всей адаптационной системы личности.

Психическая (психологическая) травма как научное понятие разрабатывается в психологии давно. В анализе работ (Л.В. Трубицина, 2005; М.М. Решетников, 2007), отмечают, что первым обратил внимание на ее разработку в 1859 г. Пьер Брике (1796-1881). Выдвинувший идею, что истерические симптомы являются следствием травмирующего события. Несколько позже эту идею развивал Жан Мартен Шарко (1825-1893) в своей работе о психогенном происхождении истерии. Л.А. Пергаменщик (2005) – отмечает, что психологи-

ческая травма как понятие заимствовано Д. Эрикштейном (Erichsen, 1882) из хирургии и означает «шок со взломом».

В исследованиях отмечается, что первые исследования психологической травмы изначально проводились в медицине и были связаны с Гражданской войной в Америке. «Синдром да-Коста» (кардиофобия) (от греч. syndrome – сочетание, kardia –сердце + phobos – страх) (1871), часто именуют «солдатское сердце», «болезненно чувствительное сердце» означает болезненные (тахикардия, боль в области сердца, головокружения, сердечная тревога, ослабление зрения и т. п.) ощущения в области сердца, не связанные с физиологическими изменениями, а являющиеся следствием травматических переживаний. В конце XIX века был введен термин «травматический невроз». В этот же период рядом авторов были описаны такие явления, как «военный невроз», «рентное заболевание», «невроз желания» и т. п.

Новая волна исследований посвященных психологическим травмам была связана с окончанием первой мировой войны. Была связана с историческими событиями того периода, которые способствовали возникновению травматических переживаний. Немецкий невролог Б.С. Оппенгеймер в 1918 впервые вводит понятие «нейроциркуляторная астения», под которой понимает психоневротические, сердечно-сосудистые нарушения, причинами которых являются органические нарушения головного мозга, вызванные физическими, и психологическими факторами (Л.А. Пергаменщик, 2004).

Именно трагический опыт Первой мировой войны поставил вопрос о травматическом неврозе, сразу с признанием функционального характера и явно психологического происхождения последнего (то есть - без какого-либо анатомического субстрата, гистологических изменений, предшествующей интоксикации, инфекционного или травматического повреждения мозговой ткани).

До периода понятия «психическая травма» в официальной психиатрии фактически не существовало.

Новая волна исследований посвященных психической травме последовало после Второй мировой войны способствовавшей накоплению новых клинических данных о психических страданиях и травмах (Р. Гринкер, Д. Шпигель, (1945); М.М. Решетников (2006); А. Кардинер (1941); Э. Линдеманн (1944).

В исследованиях Б. Колодзина посвященных практической деятельности с ветеранами вьетнамской войны, впервые описал клинические симптомы ПТС. К которым отнес:

- немотивированную бдительность;
- «взрывную реакцию»;
- притупленность эмоций;
- агрессивность;
- нарушения памяти и внимания;
- депрессию;
- общую тревожность;
- приступы ярости;
- злоупотребление наркотическими и лекарственными веществами;
- непрошенные воспоминания;
- галлюцинаторные переживания;
- мысли о самоубийстве;
- «вина выжившего» [3, с. 11-14].

Много приводится фактов психологического травмирования связанного с экологическими, климатическими, геологическими катастрофами (Н.Н. Баженов (1908); Л.Я. Брусиловский, Н.П. Бруханский, Т.Е. Сегалов (1928) и др.)

В 1952 г. Американская психиатрическая ассоциация создает диагностический и статистический справочник («Библия психотерапии») для классификации необъяснимых психических расстройств в связи с возникновением многочисленных симптомов при переживании человеком экстремальных ситуаций. То, что сейчас известно как посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) в нем еще тогда не отмечалось как травма.

В 60-е годы расстройства, связанные с психической травмой обозначались (в основном в отечественной науке) как «шоковые психогенные реакции», «реактивные состояния», «реактивные психозы». В дальнейшем исследования Р.С. Леопольд, Н. Диллон, В.Г. Нидерлэнд, Р.И. Лифтон, обнаружили такие психические расстройства, как навязчивые и угнетающие воспоминания, приступы тревоги, определенные «синдромом выживших», «синдром изнасилованных».

Явление психологической травмы активно исследуется и в физиологии. Было бы несправедливо при изучении истории данного вопроса обойти этот достаточно трудоемкий и масштабный блок исследований стороной.

С точки зрения физиологов, в обычной не стрессовой ситуации у любого человека в коре головного мозга происходит обработка внешних стимулов, т. е. идет постоянное «отслеживание» ситуации при ее полном осознании и контроле. В стрессовой ситуации и перед лицом смертельной опасности человеческий организм не имеет времени на обычную переработку информации через кору головного мозга, и тогда срабатывают более простые и примитивные, инстинктивные защитные механизмы поведения, контролируемые нижерасположенными подкорковыми отделами головного мозга, осуществляющими эндокринную регуляцию и управление эмоциональными реакциями и состояниями. Т. е. в экстремальных и стрессовых ситуациях, с точки зрения физиологии, информация об окружающей среде извне, минуя кору головного мозга, передается через таламус прямо в подкорку головного мозга. Амигдола, маленькая миндалевидная структура в подкорке головного мозга, ответственная за реакции страха, автоматически запускает механизм самосохранения, с помощью которого организм человека переключается на режим самозащиты еще до того, как он сам успевает даже подумать о грозящей ему опасности. Этот механизм обозначается известным в психологии словосочетанием *«fight or flight»* («борись или улетай»). Это нормальная защитная реакция человеческого организма на опасность. Болезненное состояние может возникнуть лишь тогда, когда организм как бы «застревает» на такого рода реакции и воспринимает любую ситуацию как стрессовую. В таком понимании травма есть система нейропсихологических процессов, которые влияют на нейробиологические механизмы и обратно и происходят в определенных ситуациях.

Психологические травмы еще недостаточно изучены, и в этой области многие вопросы остаются пока без ответа. Например, вопросы, представляющие интерес не только для физиологов, но и для психологов: почему механизм самосохранения запускается так быстро и легко? Почему спустя годы после травмы человек ведет и чувствует себя так, как будто вновь и вновь предстает перед лицом опасности, хотя жизни человека уже ничто не угрожает?

Дискуссии на тему психической травмы между психологами и психиатрами – с одной стороны, и физиологами и медиками – с другой до сих пор

продолжаются. Начавшись еще со времен В. Вундта и его ученика Э. Крепелина, вошедшего в историю мировой науки как одного из первых, кто заинтересовался проблемой психической травмы с точки зрения анатомических, нейроэндокринологических и биохимических патогенетических факторов, несомненно, играют огромную роль при изучении данного вопроса.

В психологии особое место в изучении психической травмы занимают исследования основателя психоанализа З. Фрейда. Именно психическая травма становится одним из центральных тем изучения в работах З. Фрейда. М. Хан (Khan, 1963) различал пять стадий аналитического понимания травмы в работах Фрейда и его последователей. Это разделение отчасти условно, отмечает Е.С. Калмыкова (2004), ибо одна стадия не отменяет другую, они сосуществуют, усиливая и корректируя друг друга. Перечислим их:

1885–1905 гг. Психическая травма понимается как:

а) фактор окружения, который воздействует на Эго и с которым Эго не может справиться путем отреагирования или ассоциативной переработки;

б) как состояние застоя либидональной энергии, которую Эго не может привести к разрядке. Парадигмой этой травматической ситуации является сексуальное соблазнение. (3.Фрейд «О психическом механизме истерических явлений» (1893).

1905–1917 гг. выделены парадигмальные травматические ситуации:

а) страх кастрации;

б) сепарационная тревога;

в) первичная сцена;

г) Эдипов комплекс.

(См. работы 3. Фрейда «О нарциссизме» (1914), «Влечения и их судьба» (1915), «Вытеснение» (1915), «Бессознательное» (1915), «Печаль и меланхолия» (1917).

1917–1926 гг. вводится принцип навязчивого повторения в его связи с инстинктом смерти. В силу этого, понятие травмы приобретает межсистемный и инстинктивный характер. Обширная литература о вине, мазохизме, меланхолии, депрессии, внутренней тревоге дает представление о подобной травме. Такое событие, как внешняя травма, в состоянии вызвать разнообразные нарушения функционирования энергии организма и запустить все-

возможные защитные мероприятия (см. З. Фрейд «По ту сторону принципа удовольствия» (1920).

1926–1939 гг. четкое различение травматических ситуаций и ситуаций опасности, которым соответствуют два типа тревоги: автоматическая и сигнальная, предупреждающая о приближении травмы. Фундаментальной детерминантой автоматической тревоги является наличие травматической ситуации, ее сутью является переживание беспомощности со стороны Эго перед лицом накапливающегося возбуждения, различные специфические опасности, которые могут обрушиться на человека в различные фазы жизни. Благодаря ревизии понятий «тревога» и «травматическая ситуация» беспомощность становится центральным переживанием в понятии травмы. Таким образом, интрапсихические, межсистемные и внешние источники травмы интегрируются в единое понятие (см. З. Фрейд «Торможение, симптомы и страх» (1926).

1939–1960-е гг. акцент на взаимоотношениях ребенка с матерью как важнейшей детерминанте психического развития, задают совершенно иной угол зрения в обсуждении «психической травмы». Вводятся понятия «кумулятивная травма» (М. Хан (1963)) как результат постоянных неудач матери в выполнении ею функций родителя, из-за чего ребенок переживает психическое напряжение, которое накапливаясь не столько нарушает развитие, сколько способствует отклонениям от нормального развития.

С позиции З. Фрейда [11,12] психическая травма – представляет собой глубокие, мучительные переживания человека, которые связаны с травматическими событиями жизни, предельные накопления возбуждения с которыми человек не в состоянии справиться или которые частично преодолеваются посредством бессознательных механизмов защиты, ведущих к образованию невротических симптомов. В работе «Исследования истерии» З. Фрейд пишет: «Травматическое воздействие может оказать любое событие, которое вызывает чувство ужаса, страха, стыда, душевной боли и разумеется от восприимчивости пострадавшего зависит вероятность того, что это происшествие приобретет характер травмы» [15, с. 45].

Психическая боль так же информирует о психологическом неблагополучии и запускает механизм исцеления психики - работу защитных механизмов, в частности механизмов вытеснения и подавления или ответную реакцию.

Основные положения теории травмы З. Фрейда отражены в кн.: «Психология переживаний» А.С. Кочарян, А.М. Лисеной [5]:

- психические травмы играют важную роль в этиологии неврозов;
- переживание приобретает травматический характер вследствие количественного фактора;
- при определенной психологической конституции травмой становится то, что при другой не вызвало бы подобных последствий;
- все психические травмы принадлежат раннему детству;
- психическими травмами являются либо переживания собственного тела, либо чувственные восприятия и впечатления;
- последствия травмы бывают двоякого рода - положительные и отрицательные;
- положительные последствия травмы связаны с усилием возвратить ее весомость, т. е. вспомнить забытое переживание, сделать его реальным, снова пережить его повторение, дать ему возродиться к какому-то другому лицу (фиксация на травме и навязчивое ее повторение);
- отрицательные последствия травмы связаны с защитными реакциями в форме избегания и фобий;
- невроз - попытка исцеления от травмы, стремление примирить откоповшиеся под влиянием травмы части «Я» с остальными частями.

В работе «Внутренний мир травмы» Д. Калшед (представитель юнгианского психоанализа) пишет о том, что травма как понятие используется для обозначения любого переживания, которое вызывает непереносимые душевные страдания, имеющими место быть в том случае, когда ресурсов обычных защитных механизмов психики у личности недостаточно. Автор утверждает, что психическая травма возникает не только из-за внешних травматических событий, но и по причине внутренней работы самой психики, которая реагирует на внешнее травматическое событие по схеме:

- на первом этапе психика трансформирует внешнюю травму во внутреннюю «самотравмирующую силу»;
- на втором этапе происходит малигнизация, «озлокачествление» психологических защит, которые превращаются из системы самосохранения психики в систему ее самоуничтожения.

Психические защиты при этом переходят на примитивный «архаический» уровень (уход от реальности, расщепление, аутизм, трансовые состояния, появление множественности идентичностей, стереотипий, потеря смыслобытия). Психика грубо регрессирует и не поддерживается рациональным мышлением. Основной вывод Д. Калшед, в том, что травмированная психика продолжает травмировать саму себя через синдром навязчивого повторения. Феномен обрел в дальнейшем название «наступать на одни и те же грабли».

В отечественной психологии проблемами психического травмирования занимались В.Н. Мясищев, Н.Ф. Дементьева, Г.К. Ушаков, М.И. Буянов, В.Д. Менделевич [6], М.М. Решетников и др. так Н.В. Канторович [2], Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий [8] под психической травмой понимают тяжелые эмоциональные переживания.

Как информационный удар понимает психотравму В.М. Корвякова [4]. Такой информационный удар способствует тому, что интегративные механизмы психики насильственно прерываются, нарушается ее системность, существенно страдает адаптационный процесс, часто сопровождается аффективными расстройствами на фоне неожиданности, внезапности, непонятности.

Менделевич В.Д. [6] дает следующее определение: **психической травмой** называется жизненное событие, затрагивающее значимые стороны существования человека и приводящее к глубоким психологическим переживаниям. Психическая травма, как событие или ситуация, стоит в ряду иных жизненных ситуаций. Согласно классификации D. Magnusson, существует пять уровней определения ситуации:

1. Стимулы – отдельные объекты или действия.

2. Эпизоды – особые значимые события, имеющие причину и следствие.

3. Ситуации – физические, временные и психологические параметры, определяемые внешними условиями.

4. Окружение – обобщающее понятие, характеризующее типы ситуаций.

5. Среда – совокупность физических и социальных переменных внешнего мира.

При анализе фактора психической травмы выделяются следующие ее характеристики:

• интенсивность;

• смысл;

• значимость и актуальность;

• патогенность;

• острота появления (внезапность);

• продолжительность;

• повторяемость;

• связь с преморбидными личностными особенностями.

Ушаков Г.К. [7] говорит о психической травме как о внутреннем психическом конфликте, который, как правило, появляется на соматически ослабленной (измененной) почве в первую очередь у преморбидно расположенных к психогениям лиц. Клинической его структуре присущи острота, выраженность болезненных переживаний, яркость, образность последних, болезненно обостренное воображение; усиленная фиксация на толковании измененного самочувствия, внутреннего дискомфорта, разлаженности; охваченность беспокойством за свое будущее; сохранность критики, т. е. понимание этого расстройства как болезненного.

В настоящее время проблема психического травмирования исследуется в различных отраслях психологии: педагогической, семейной, социальной, возрастной и многих других. Важно не только знать понимать данный феномен, но и искать пути оказания эффективной психологической помощи людям, для преодоления патологизирующего влияния на психику и развитие человека.

Примечания

1. Калмыкова Е. С., Миско Е. А., Тарабрина Н. В. Особенности психотерапии посттравматического стресса. М.-СПб., 2004 // Психология состояний : хрестоматия : учебное пособие / ред. А. О. Прохоров. М. : Пер Сэ ; СПб. : Речь, 2004. С. 400-406.

2. Канторович Н. В. Психогении. Ташкент, 1967.

3. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. М., 1992. С. 11-14. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rulit.me/books/kak-zhit-posle-psihicheskoj-travmy-read-37254-1.html

4. Корвякова В. М. Психиатрия развития. Теоретический и философский аспекты. Екатеринбург, 2002.

5. Кочарян А. С., Лисеная А. М. Психология переживаний. Харьков, 2011. [Электронный ресурс]. URL: http://icpk.net/index.php/biblioteka/publikatsii-trenerov-instituta/96-kocharyan-as-lisenaya-am-psikhologiya-perezhivaniya

6. Менделевич В. Д. Психотравма, личность и неврозогенез (антиципационный подход) // Социальная и клиническая психиатрия. 1995. С. 12-17.

7. Ушаков Г. К. Пограничные нервно-психические расстройства. 2-е изд. перераб и доп. М. : Медицина, 1987. 304 с.
8. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Л., 1989.
9. Фрейд З. О нарциссизме. 1914.
10. Фрейд З. Влечения и их судьба. 1915.
11. Фрейд З. Вытеснение. 1915.
12. Фрейд З. Бессознательное. 1915.
13. Фрейд З. Печаль и меланхолия. 1917.
14. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. 1920.
15. Фрейд З. Исследования истерии. 1922.

И.В. Бабичева

ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Человек является не только разумным существом, но и существом, которое переживает, чувствует. Он не только познает объективную и субъективную действительность, но и как-то относится к предметам, событиям, другим людям, к своей личности. Формируя личностную значимость, оценивая внешние и внутренние ситуации с точки зрения важности для жизнедеятельности, человек выражает все это в форме переживаний или эмоций. Развитие представлений об эмоциях берет свое начало в трудах античных и средневековых мыслителей (Демокрит, Эпикур, Аристотель, стоики и др.), которые подчеркивали их важность и роль в регуляции и понимании механизмов личностного и интеллектуального развития. Когда отчётливо раскрывается эмоциональный мир человека, то и он как личность раскрывается более полно [1].

В широком смысле слова, эмоции – это психофизиологический феномен, поэтому о переживании человека можно судить как по самоотчету человека о переживаемом им состоянии, так и по характеру изменения психомоторики и физиологических параметров: мимике, пантомимике, двигательным. Наибольшей способностью выражать различные эмоциональные оттенки обладает лицо человека.

Определение «эмоций», которое дает Р.С. Немов [6] следующее: «Эмоции – это элементарные переживания, возникающие у человека под влиянием общего состояния организма и хода процесса удовлетворения актуальных потребностей».

В психологическом словаре дано такое определение: «Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворение, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности».

Большой вклад в изучение эмоциональной сферы внесли отечественные и зарубежные исследователи. В их работах определились основные направления изучения эмоциональной сферы личности [2].

Впервые проблемы чувств рассматривали в системе атомистического материализма. Демокрит различал удовольствие и неудовольствие как показатели полезного и вредного. По Эпикуру, чувства есть некоторая помеха, и для удовлетворенного состояния необходимо избегать душевных тревог. По Лукрецию, чувства целиком зависят от разума. Стоики смешивали стремления и чувствования в понятии аффекта.

Аристотель называет аффектами влечения, гнев, страх, отвагу, злобу, радость, любовь, ненависть, тоску, зависть, жалость – вообще все, что сопутствует удовольствие или страдание. Аффект сопровождается телесными изменениями.

Спиноза выделяет три основных аффекта: желание, удовольствие, неудовольствие и подчеркивает, что аффекты разных людей имеют индивидуальные черты и отличаются настолько, насколько сущность одного человека отличается от сущности другого.

Проблема страстей занимает большое место в психологии английского врача и священника Д. Гартли, который страсти рассматриваются в качестве движущей силы поведения. Аффекты, достигшие известной степени интенсивности, побуждают к различным действиям и в этом смысле могут быть обозначены терминами желания или отвращения.

М.С. Лебединский, В.Н. Мясищев определяют эмоции как одну из важнейших сторон психических процессов. Их целью является отражение переживаний человеком действительности. Эмоции представляют интегральное выражение измененного тонуса нервно-психической деятельности, отражающееся на всех сторонах психики и организма человека [5].

Так С.Л. Рубинштейн рассматривал эмоции как форму проявления потребностей личности, как внутреннее побуждение к деятельности, как выражение состояния субъекта и отношение к объекту [7].

Л.С. Выготский считал, что «эмоции являются результатом оценки своим же организмом соотношения со средой». Они возникают в «критические и катастрофические минуты поведения», в моменты, когда равновесие между организмом и средой так или иначе нарушается. Эмоции он рассматривал не как пассивные состояния организма, они побуждают его к активности, стимулируют и регулируют его отношение с окружающей средой, осуществляют всякий раз «как бы диктатуру поведения» [4].

Представления об эмоциях как регуляторах поведения и деятельности развивают Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, А.А. Виноградова, Г.И. Онищенко.

А.А. Виноградова отмечала: «Регулирующая функция чувств выражается в том, что стойкие переживания направляют наше поведение, поддерживают его, заставляют преодолевать встречающиеся на пути преграды» [3, с. 266]. Автор полагала, что регуляторные механизмы эмоций могут снимать избыток эмоционального возбуждения, так как психическое и органическое находится в тесной связи [3].

Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, О.С. Никольская говорят о том, что регулятивная функция эмоций зависит от её соотношения с целью и мотивами деятельности. Эмоциональные процессы имеют активный характер, поскольку они включены в побудительную регуляцию поведения. Авторы выделили три уровня эмоциональной регуляции, которые призваны решать качественно различные задачи адаптации.

Отмечена роль эмоций в процессах межличностной оценки, во взаимной регуляции поведения. Так Р. Клинерт ввёл понятие «социальная референтность», которое указывает на стремление человека искать эмоциональную информацию от значимых других и использовать её для осмысления происходящего.

Таким образом, эмоциональные реакции и эмоциональные состояния человека являются основной формой осознания им своей индивидуальности. Они являются реакцией на ситуацию, а не на отдельный раздражитель, довольно часто это заблаговременная реакция и её оценка выступает в качестве

механизма предвиденья значимости ситуации; эмоции выступают в качестве дифференцированной оценки различных ситуаций; эмоции – это не только способ оценки предстоящей ситуации, но и механизм заблаговременной и адекватной подготовки к ней, за счёт мобилизации физической и психической энергии, механизм закрепления положительного и отрицательного опыта; эмоции характеризуются различными переживаниями человека и отражают его потребности.

Развитие эмоциональных проблем может начинаться с единичных реакций и со временем перейти в формирование стойкого патологического процесса. Так, А.И. Захаров, В.В. Лебединский нарушения в эмоциональной сфере классифицируют по гиподинамическому и гипердинамическому типу. Они считают, что гипердинамический тип нарушений проявляется в поведении, для которого характерна импульсивность. Ребенок этого типа действует в соответствии с непосредственной эмоциональной оценкой окружающих; в общении со сверстниками отличается неизбирательностью, имеет высокой внушаемостью, его эмоции носят стенический характер.

Гиподинамический синдром характеризуется быстрой пресыщаемостью в общении, уклонением от контактов, повышенным уровнем тревожности.

А.И. Захаров выделяет нарушения возбудимого типа: повышенная возбудимость, неуправляемость, расторможенность с агрессивностью (драчливостью), конфликтность, неуживчивость. Нарушения тормозимого типа: боязливость, пугливость, робость и нерешительность, неумение постоять за себя, плаксивость, повышенная эмоциональная чувствительность [5].

Межличностные отношения со сверстниками оказывают значимое влияние на становление личности . Исследования Л.С. Славиной указывают на то, что отсутствие хороших взаимоотношений со сверстниками у младших школьников, способствует усилению эмоционального напряжения и стремлению занять официальное положение в коллективе. Стремление быть во всем первым является проявлением стремления получить признание сверстников. Неудовлетворение этих потребностей является источником негативных эмоциональных переживаний [8].

Таким образом, возникновение эмоциональных нарушений может способствовать разрушению межличностных отношений , что в свою очередь отразится на психологическом здоровье человека. Поэтому как в реабилита-

ционных, так и в образовательных учреждениях необходимо осуществлять психологическое сопровождение развития эмоциональной сферы личности.

Примечания

1. Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. С. 3-28.

2. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976. 308 с.

3. Виноградов Ю. Е. Влияние эмоциональных состояний на различные виды интеллектуальной деятельности // Психологические исследования творческой деятельности. М. : Наука, 1975. С. 88-99.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6 т. М. : Просвещение, 1982. Т.5.

5. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. М., 1987. 432 с.

6. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1960. 425 с.

7. Немов Р. С. Психология. Кн. 1 : учебник для высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2014. 485 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., авт. коммент. и послесл. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб. : Питер Ком, 2014. 705 с.

И.В. Бабичева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЖЕНЩИН, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья приводит к возникновению эмоционального стресса в семье. Данную ситуацию исследователи в области изучения особенностей семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, Р.Ф. Майромян и Е.М. Мастюкова рассматривают как кризисную, которая проявляется в следующем:

– возникают особенные эмоциональные переживания родителями факта рождения ребенка (по сравнению с семьями, где рождаются здоровые дети);

– изменяется степень открытости семьи (замыкание или поиск социальной поддержки);

– изменяется система взаимоотношений в семье;

– возникает особое отношение к ребенку (от гиперопеки до полного неприятия).

Авторы [2, 3] отмечают, что стресс, который испытывают родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья, становится хроническим, так как кризисные ситуации возникают не только в первые моменты рождения ребенка, но и в дальнейшей жизнедеятельности семьи.

В качестве психотравмирующего фактора, определяющего личностные переживания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выступает комплекс психических, сенсорных, речевых, двигательных и эмоционально-личностных расстройств, характеризующих ту или иную особенность детского развития. Выраженность нарушений, их стойкость, длительность и необратимость влияют на глубину переживаний родителей больных детей. Психическая травматизация родителей, вызванная нарушениями в развитии ребенка, более глубока, если они сами психически здоровы и не имеют психофизических отклонений. В норме рассматривается психоэмоциональное состояние именно этой категории родителей. Родители, имеющие сенсорные, двигательные, а тем более интеллектуальные отклонения, легче адаптируются к проблемам ребенка, нарушения развития ребенка родителей практически не травмируют вследствие идентификации дефекта ребенка со своим собственным, что их сознание воспринимает как норму.

1. Переживания, касающиеся раннего периода (на момент рождения ребенка с ОВЗ или на момент постановки диагноза ребенку). Сам факт того, что родившийся ребенок, «долгожданный, любимый, желанный», имеет нарушение в развитии, первоначально воспринимается родителями как нереальная ситуация: «не верил (а), что такое произошло со мной», «не понимал(а), почему такое случилось». Произошедшее оценивается как горе, «беда пришла в дом». Основное состояние родителей на момент постановки диагноза – шок и утрата чувства реальности происходящего. Многие родители отказываются верить не только врачам, но и собственным наблюдениям. Возникает реакция негативизма: «Не хочу верить. Этого не может быть». При описании своих переживаний родители в основном употребляют словосочетания «тяжело переживал», «было тяжело». Переживаемые родителями эмоции и чувства можно объединить в общие состояния, которые свойственны переживаниям раннего периода, вызванных рождением ребенка с нарушениями. Это состояние шока, депрессии, одиночества, безысходности, пес-

симизма, враждебности, конфронтации и фрустрации (нарушение эмоциональных ожиданий будущего родительства).

2. Переживания родителей, касающиеся настоящего времени. Их можно разделить на переживания в отношении диагноза ребенка, его личности и самих себя. В настоящем, по прошествии определенного времени (дети находятся в возрасте 4–8 лет), родители отмечают «более спокойное» отношение к тому, что у ребенка есть нарушение в развитии: «эмоции немного притупились», «успокоились, научились принимать все, как есть», «смирились», «со временем ко всему привыкаешь». Возникает чувство примирения с диагнозом ребенка. Родители становятся более объективными в выборе средств и видов помощи ребенку, адекватно оценивают последствия, как негативные, так и позитивные. Появляется осмысленность поведения. Отмечая позитивные изменения в своей жизни, родители, тем не менее, признают, что и в настоящее время испытывают порой переживания боли и «меланхолии», но это состояние на сегодняшний момент для них становится более контролируемым по сравнению с ранним периодом. Но все же у родителей отмечаются и срывы, и тогда они могут накричать на ребенка. Причины такого поведения родители определяют следующим образом: «иногда устаю на работе, а ребенок еще и дома что-нибудь натворит»; «мой ребенок, как и другие дети, иногда чрезмерно балуется»; «ребенок может сильно капризничать, а повода для этого нет»; «бывает, ребенок ленится, приходится накричать». В этих случаях родители признают, что испытывают чувство вины перед ребенком. Они склонны «прикрывать» некоторое негативное поведение ребенка его нарушением и упрекать себя за несдержанность, даже в тех случаях, где поведение не связано с нарушением (Куфтяк Е.В. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В.).

Таким образом, у женщин, воспитывающих ребенка с ОВЗ возникает комплекс переживаний, среди которых: переживания болезни ребенка; переживания реализации себя как мамы; переживания отношений с ребенком; переживания общения с социумом; переживания сопутствующих семейных трудностей (развод, смерть близких); переживания будущего. Поэтому , данная категория женщин нуждается в оказании психологической поддержки со стороны специалистов.

Психологическая поддержка выступает как процесс межличностного субъект-субъектного взаимодействия, в котором осуществляется взаимодей-

ствие между личностью, нуждающейся в поддержке своего развития, и личностью, оказывающей эту поддержку. Процесс психологической поддержки имеет сложную структуру и состоит из нескольких этапов:

1. Сосредоточение на позитивных сторонах личности, с целью укрепления и повышения самооценки.

2. Формирование веры в себя и в собственные силы.

3. Оказание поддержки в ситуациях неудачи и помощь в процессе адаптации личности.

4. Предупреждение возможных ошибок.

Оказание психологической поддержки, прежде всего, предполагает изменение и формирование особого стиля межличностного взаимодействия, где на первый план выдвигается не поиск и исправление ошибок, а сосредоточение на достижениях и позитивных качествах личности. Такое взаимодействие требует от субъектов, оказывающих поддержку формирование определённых установок и чувств. Среди них способность и желание выслушать, помочь, отношение к человеку как уникальной личности, способность принимать и понимать позитивные и негативные стороны субъекта, убеждённость в том, что любая личность способна управлять своими эмоциями, находить решения проблем, преодолевать трудности.

Необходимыми компонентами психологической поддержки являются доверие, авансирование, рефлексия.

Основными принципами психологической поддержки женщин, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья являются комплексность, опосредованность и индивидуализация; необходимость применения системного и деятельностного подхода, предполагающего выбор средств и путей, постановку целей и проявление активности; многообразие форм и методов, экологичность, ориентация на развитие, преемственность и самоактивизация оказывающего психологическую поддержку; добровольность, ответственность и конфиденциальность.

Основными направлениями деятельности психолога с женщинами , воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья являются психологическая профилактика, психологическое консультирование, психотерапия и психологическая коррекция, а также развитие компетентного общения. Психологическая поддержка женщин, направленная на коррекцию

эмоционального состояния будет способствовать как укреплению психического здоровья женщины, так и гармонизации семейных отношений в целом.

Примечания

1. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. СПб. : Речь, 2005.

2. Майромян Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок : канд. дис. М., 1976.

3. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст. М., 1997.

А.М. Белякова

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ФГОС

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. С него начинается новый этап в развитии малыша: ему предстоит осваивать не всегда похожие на прежние формы деятельности, вырабатывать иной стиль отношения со сверстниками и взрослыми, физиологически перестраиваться.

Успехи в школьном обучении во многом зависят от качества знаний и умений, сформированных в дошкольном детстве, от уровня развития познавательных интересов и познавательной активности ребенка. Школа постоянно повышает требования к интеллектуальному развитию детей. Это объясняется такими объективными причинами, как научно-технический прогресс; увеличение потока информации; изменения, происходящие в нашем обществе, совершенствование содержания и повышение значимости образования; переход на обучение с шестилетнего возраста.

Проблемы преемственности появилась достаточно давно, так как порой обучение на предшествующей ступени, не обеспечивает достаточной готовности учащихся к успешному включению в учебную деятельность нового, более сложного уровня.

Решить проблемы преемственности возможно лишь тогда, когда будет реализована единая линия развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного образования. Только такой подход может придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный ха-

рактер, только тогда две ступени образования будут действовать в тесной взаимосвязи.

Проведем сравнительный анализ преемственности «ФГОСов» дошкольного и начального общего образования:

- единый структурно-организационный подход, заключающийся в совокупности требований к условиям реализации стандарта структурно-содержательным компонентам основной образовательной программы образовательным результатам;

- единый психолого-педагогический методологический подход;

- ориентация на деятельности подход и понятие «ведущей деятельности»;

- опора на зону актуального развития и ориентация на зону ближайшего развития ребёнка;

- понятие об универсальных учебных действиях;

- ориентация на возрастные психофизиологические особенности детей;

- принцип организации инклюзивного образования:

- минимальная регламентация образования детей, имеющих ОВЗ, детей-инвалидов;

- разработка адаптированных (в некоторых случаях индивидуальных) образовательных программ;

- опора на индивидуальную программу реабилитации (при организации специальных образовательных условий для детей-инвалидов);

Ø направленность основных образовательных программ ДО и НОО:

• формирование и развитие основ духовно-нравственной культуры, личностное и интеллектуальное развитие детей;

• процесс успешной социализации ребёнка;

• развитие творческих способностей, инициативы, самосовершенствования;

• сохранение и укрепление здоровья детей.

Если мы обратим внимание на содержательные стороны проекта ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования, то убедимся в наличии преемственности между областями на дошкольной ступени и ступени начальной школы. Пять образовательных областей, обозначенных в проекте ФГОС дошкольного образования имеют прямую проекцию на предметы основной образовательной программы начального общего образования.

Между тем, не менее важно отметить и имеющиеся принципиальные отличия проекта ФГОС дошкольного образования и действующего ФГОС начального общего образования. Чёткое понимание существующих отличий во многом определяет специфику построения деятельности воспитателей, учителей начальных классов, а также педагогов-специалистов (психологов, логопедов, дефектологов), осуществляющих работу с детьми.

Отличия ФГОСов дошкольного и начального общего образования: Результаты освоения ООП ДОсформулированы как целевые ориентиры и не подлежат непосредственной оценке, не являются основанием для сравнения с реальными результатами детей.

Результаты освоения ООП НОО: личностные (не подлежат индивидуальной персонифицированной оценке), метапредметные (универсальные учебные действия) и предметные результаты подлежат промежуточной и итоговой индивидуальной оценке).

Позиция в отношении обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Инклюзивное образование: разработка специальных вариантов стандарта для детей с ОВЗ не предусмотрена.

Инклюзивное образование: ведётся разработка вариантов специальных ФГОСов для детей с ОВЗ (в зависимости от характера и тяжести имеющихся нарушений) и т. д.

Вся работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка. Поэтому для решения этих задач (проблем) должна быть составлена программа преемственности детского сада и школы, проект которой будет помогать обеспечивать эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования.

Примечания

1. Астапов В. М. Определение готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
2. Бабаева Т. И. У школьного порога. М., 1993.
3. Безруких М. М. Ступеньки к школе. М., 2001.
4. Болотина Л. Р., Микляева Н. В. Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школы. М., 2006.

5. Венгер Л. А. Как дошкольник становится школьником // Дошкольное воспитание. 1995. № 8.

6. Детский сад и школа будущего: основы сотрудничества и партнёрства / под ред. Н.В. Микляевой. М., 2011.

7. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников / под ред. Е. П. Арнаутовой. М., 2006.

8. Технологии непрерывного образования в детском саду и школе / под ред. Н. В. Микляевой. М., 2011.

9. Черникова Т. В. Школа и детский сад: лицом друг к другу (организация образовательной среды для выпускников детского сада) // Управление ДОУ. 2005. № 4.

С.А. Бойко

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ

Понятие «культура общения» довольно часто употребляется в повседневной жизни, что позволяет говорить о понимании смысла этого словосочетания.

Обычно мы говорим о том, что человек проявляет культуру общения, если его обращение с собеседником соответствует нашему пониманию хорошего, приличного и правильного поведения.

Однако впечатление очевидности и легкости интуитивной оценки ложное. Это становится ясным, когда пытаешься ответить на такие, например, вопросы. Можно ли говорить о культуре общения, если человек чрезвычайно вежливо... обманывает собеседника?

Но такое понимание культуры общение очень узкое и интуитивное. Это легко доказать, если например попытаться найти ответы на такие вопросы как: «Если человек чрезвычайно вежливо заговаривает зубы другому человеку, можно ли здесь говорить о культуре общения?», или « Если человек, доказывая свою точку зрения, неуважительно отзывает о своем оппоненте?».

Таким образом, понятие культура общения широкое и сложное. В словаре И.И. Даля дается следующее определение: «Культура общения – это сложное совокупное понятие, которое обуславливает качество и уровень совершенства общения» [1].

Что же такое культура общения с точки зрения психологии?

Г.М. Шеламова дает следующее определение психологической культуры общения. Психологическая культура общения – система знаний и навыков

тактичного поведения в различных ситуациях общения, одно из социально-психологических условий предупреждения конфликтов [4].

Для того чтобы общение было наиболее продуктивным и бесконфликтным, необходимо владеть этими знаниями и соблюдать психологические правила общения.

Некоторые из этих правил общения очень просты, знакомы каждому с детства. Например, самое простое – быть вежливым. Об этом приходится слышать с первых лет жизни и остается только удивляться, почему до сих пор вежливость не стала законом человеческого общения. И вот что удивительно – каждому в отдельности вежливое отношение к себе нравится, а все вместе мы страдаем от его недостатка.

Мы должны оставаться вежливыми в любой ситуации. Психологи заметили, что в конфликте сторонний наблюдатель выберет сторону спокойного и уравновешенного человека, который не отвечает грубостью на грубость. Поэтому становится видно, что вежливость не только привлекает воспитанных людей, но и позволяет сохранить в себе человека при столкновении с грубостью и невежеством. В спорных ситуациях вежливость помогает доказать свою правоту.

Никогда не вешайте на себя и других людей отрицательные ярлыки, есть вероятность того, что они останутся с вами на всю жизнь.

Критикуйте поступки, личность критиковать не следует. Критика личности не помогает: срабатывает психологическая защита. Например, из двух критических формулировок: «От Вас я этого только и ждал» и «От Вас я этого не ожидал», - будет иметь реальный шанс на успех только последняя. Если критика личности будет принята, то возможна потеря человеком самоуважения. Кто не уважает себя, неспособен уважать никого.

Основу культуры любого общения составляет самоуважение. Во-первых, уважающий себя человек не допустить пренебрежительного отношения к себе, во-вторых, самоуважение- гарант полноценного общения, который основан на взаимном уважении, признании права отстаивания каждого своего мнения, но при условии не противоречивости основополагающим принципам морали.

Необходимо также избегать оскорблений, так как они недопустимы даже по отношению к тому, кто заслужил одну из самых негативных оценок.

Хотя, соблазн прибегнуть к этому методу отстаивания своей позиции велик. Вот скажем, разве не справедливо называть человека, наделавшего глупостей,- глупцом, или подлеца назвать на всю округу подлецом. Несговорчивому человеку такое правило общения может показаться неправильным, подрывающим его позиции. Но важно помнить, оскорбления- доводы тех, кто неправ, об этом нам говорил еще французский философ эпохи Просвещения Жан-Жак Руссо.

Еще одно важное правило общения – это не прибегать к безоговорочному отрицанию точки зрения собеседника. Это заставит собеседника упорствовать в своих ошибках. Поэтому родителям следует помнить, что категорический запрет чего-либо лишь повысит интерес ребенка к тем увлечениям и поступкам, которые благодетели считают предосудительными.

Данные рекомендации помогают нам не делать поспешных выводов, не давать советов, не разобравшись в ситуации. В человеческих взаимоотношениях, как ни к в чем другом, противопоказаны самоуверенность и безапелляционность.

Рассмотренные нами правила не исчерпывают всех вопросов, связанных с общением, ведь, в человеческих отношениях намного больше исключений, нежели правил. Психологические правила будут востребованы только тем контингентом людей, которые смогут увидеть, а самое главное понять разнообразный мир индивидуальных проявлений человеческой психологии, которые смогут найти заслуживающее место правилам в мире исключений.

Примечания

1. Даль В. И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка / под ред. В. П. Бутромеев. М. : Олма Медиа Гр., 2013. 448 с.

2. Поваляева М. А., Рутер О. А. Невербальные средства общения. Ростов н/Д. : Феникс, 2004.

3. Психологические правила общения // Практическая психология и логопедия. 2008. № 2.

4. Шеламова Г. М. Деловая культура и психология общения : учебник для нач. проф. 7-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 160 с.

Е.И. Василькова

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Главенствующая роль семьи определена уже давно, ведь она является для ребенка и средой обитания, и воспитательной средой одновременно. С возрастом влияние на детей ослабевает, но никогда не перестает быть. Поэтому в период перехода из статуса дошкольника к школьнику именно родные могут помочь в первую очередь. Формированию математических представлений у старших дошкольников должно отводиться важное место. Это связано с тем, что ребенок получает большой объем новой информации, он становится школьником и теперь чаще чем раньше требуется выражать свое мнение, отстаивать его, а для этого необходимо уметь анализировать, делать выводы. Компьютеризация все с более раннего возраста проникает в жизнь людей и поэтому у родителей возникает желание научить ребенка узнавать цифры, считать как можно раньше. Однако основные силы и педагогов, и родителей должны быть направлены на то, чтобы воспитать у дошкольника потребность испытывать интерес к самому процессу познания, к преодолению трудностей, к самостоятельному поиску решений.

Детям очень нужно и важно внимание семьи, общение в непринужденной обстановке. К тому же так легче донести до ребенка многие математические понятия, развить интерес к получению новых знаний. Но вместе с тем, необходимо повышать уровень педагогических знаний родителей. Это возможно при совместном сотрудничестве образовательной организации с семьей, в виде родительских собраний, семинаров, конференций, предоставлении им специальной литературы. При наблюдении за детьми на занятиях по математике, маме и папе открывается возможность увидеть достижения своих воспитанников, взять на вооружение какие-либо методические приемы формирования математических представлений. Так же самоанализ своей деятельности может помочь в достижении поставленных целей.

Полная включенность семьи в работу образовательной организации лучше всего способствует математическому развитию детей [2, с. 44]. Даже частичное участие родителей в жизни детского сада или школы весьма за-

метно сказывается на развитии ребят. Но, к сожалению, в сегодняшнем обществе это удается далеко не всегда. Важно помнить, что требования родителей и педагогов не должны противоречить между собой.

Во ФГОС ДО, на которые ориентировано дошкольное образование, не выделен раздел «Математическое развитие». В образовательной области «Познавательное развитие», одним из пунктов является «Формирование математических представлений» [3, п. 2.6]. Основная цель – не только подготовка к успешному овладению математикой в школе, но и всестороннее развитие детей. Существуют традиционные направления формирования элементарных математических представлений, так называемые математические эталоны:

- количество и счет;
- величина;
- форма;
- ориентировка в пространстве;
- ориентировка во времени.

И родителям вполне по силам по каждому из этих направлений дать информацию своему ребенку. Но чтобы материал легче усваивался, надо знать, что именно на данный момент изучают в образовательной организации.

Необходимо, чтобы дети начинали знакомство с математикой не с правил, теории; а как знакомство с чем-то удивительным, новым в столь сложном и многогранном окружающем мире. Ведь ребенок каждый день с малых лет сталкивается с математическими задачами: по какой траектории ползти, как учесть форму и величину предметов, как правильно ориентироваться в пространстве [1, с. 25]. И кто как не семья сможет помочь овладеть столь необходимыми навыками, сформировать желание ребенка узнать что-то новое. В процессе игры, совместно найденные решения проблем, задач, вопросов ценятся намного дороже, чем принудительное зубрение правил. В повседневной жизни - собираясь на прогулку, готовя обед, находясь в магазине – можно знакомить маленького человека с основами математики. Обращать внимание на величину, форму, количество предметов.

Можно развивать логическое мышление элементарными задачами. Например, если ужинать будут 2 или 4 человека, сколько потребуется тарелок, ложек; сколько понадобилось овощей при варке борща, какой они величины. Изучить форму предметов также можно с помощью наблюдений за окружаю-

щим миром: стол – квадратный, мяч круглый, апельсин тоже круглый. Разнообразить изучение формы можно с помощью, например, такой игры «кто больше найдет в комнате квадратных вещей». Для знакомства с величиной сравните сапоги - у кого больше, или шарф - у кого длиннее и т. д. По дороге в детский сад или домой рассматривайте деревья (выше-ниже, толще-тоньше). Ребенок должен использовать в своем лексиконе не только слова больше-меньше, но и другие, такие как длинный-короткий, узкий-широкий, высокий-низкий. Также в условиях семейного воспитания можно и нужно знакомить детей с цифрами, счетом: сколько пуговиц на кофте, на каком этаже живете. Математика вокруг нас, и важно показать это ребенку, заинтересовать его тем, что получение знаний может быть не только на занятиях в школе или в детском саду, но и в повседневной жизни.

Помимо изучения цифр, формы, величины, дети учатся ориентироваться в пространстве и времени. Спрашивайте ребенка, что находится вокруг него: слева, справа, впереди, сзади. Обращайте внимание на то, когда происходят те или иные события: что было сегодня, что было вчера и что будет завтра. Называйте день недели, спрашивайте его: а какой был вчера, будет завтра. Называйте текущий месяц, если есть в этом месяце праздники или знаменательные даты, обратите на это внимание. Поиграйте в игру «Как дойти до магазина». Ребенок объясняет взрослому путь, используя слова «прямо», «налево», «направо», «вокруг», «за», «в» и другие.

Для того чтобы привить интерес к познанию, необходимо, чтобы занятия проходили в игровой форме, чтобы дети даже не замечали, что проходит процесс обучения. В школе ребятам потребуются умения сравнивать, анализировать. В связи с этим их надо научить высказывать свое мнение, объяснять свой выбор, решать проблемные ситуации. На помощь родителям в этом вопросе приходят логические игры математического содержания. Они как раз и развивают желание и умение учиться, воспитывают познавательный интерес. Необычная игровая ситуация с элементами проблемности, характерными для каждой занимательной задачи, всегда вызывает интерес у детей. Они начинают понимать, что такая занимательная задачка содержит в себе какую-то хитрость, которую надо разгадать для получения ответа.

Когда ребенок видит, ощущает, щупает предмет, обучать его математике намного легче. Поэтому одним из основных принципов обучения детей осно-

вам математики является наглядность. Изготовить математические пособия возможно и совместно с детьми. Ведь считать лучше какие-то определенные предметы, например цветные кружочки, вырезанные из бумаги самостоятельно. Хорошо, если вы сделаете для занятий математикой геометрические фигуры, если у вас будут игры «Лото» и «Домино», которые также способствуют формированию элементарных навыков счета у дошкольника.

Для формирования у дошкольника математических представлений используйте разнообразные дидактические игры. Такие игры учат ребенка понимать некоторые сложные математические понятия, формируют представления о соотношении цифры и числа, количества и цифры, развивают умения ориентироваться в направлениях пространства, делать выводы. При использовании этих игр в обучении дошкольников математике широко применяются различные предметы (например, игрушки) и наглядный материал, который способствует тому, что занятия проходят в веселой, занимательной и доступной форме.

Таким образом, в игровой форме родители могут привить малышу элементарные математические представления, научить его выполнять различные действия, развить память, мышление, творческие способности. В процессе игры дети усваивают сложные математические понятия, учатся считать, а в развитии этих навыков ребенку помогают, и это очень важно, самые близкие люди - его родители. Но это не только тренировка, это также и прекрасно проведенное время вместе с собственным ребенком. Однако в стремлении к знаниям важно не переусердствовать. Самое главное - это привить малышу интерес к познанию. Для этого занятия должны проходить в увлекательной игровой форме.

Примечания

1. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1974. 368 с.

2. Рыжов В. Н. Математическое развитие дошкольников : курс лекций для студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль – математическое образование. Саратов, 2014. 59 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).

И.В. Ворошилина

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМЬИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЁНКА

Границы современной семьи становятся все больше проницаемыми для влияний извне (массовой культуры, моды, ценностей европейского общества и др.), что влечет за собой качественные изменения в ее системе и внутренних ориентирах отдельно взятых личностей.

С одной стороны, есть много свободы в выстраивании эмоциональных внутри- и внесемейных связей, обогащении сексуальной жизни пары различными экспериментами, формировании новых правил функционирования семьи и смене ролей, создании списка приоритетных задач для каждого. С другой стороны, есть ответственность – семейная и личная – за результат таких кардинальных изменений, и не столько перед государством и обществом, сколько перед членами собственной семьи.

Личные интересы сегодня ставятся на первое место, а семейные не всегда попадают даже в топ-10. Слишком легко в поисках лучшей жизни, карьеры, самореализации, самосовершенствования и других «само» меняют партнеров и оставляют детей, не пытаясь разобраться в причинах неудовлетворенных отношений и исправить ошибки для стабилизации брака и сохранности семьи. Нет внутренних сдерживающих «цензоров», которые подсказывают, что это «неправильно».

По статистике трех последних лет в Беларуси: каждый второй-третий брак заканчивается разводом. Из бывших супругов только каждая третья женщина с детьми повторно выходит замуж. Получили широкое распространение сепаратные, открытые, гражданские браки и сознательно бездетные супружеские пары.

Понятно, что рассматривать исключительно внешние воздействия в качестве причин семейных дисгармоний было бы неверным решением. Что же во внутреннем пространстве семьи идет не так? Что мешает членам семьи быть счастливыми вместе? И как при этом чувствует себя самый уязвимый холон в семейной системе – ребенок?

В попытке разобраться и вынести свое заключение относительно дестабилизирующих факторов семьи, вызывающих неблагополучие личности, бы-

ло проведено исследование с молодыми людьми (15-18 лет) из первичных и смешанных семей.

Инструментарием для измерения удовлетворенности и качества жизни, счастья, эмоционального комфорта личности был выбран опросник К. Рифф «Шкалы Психологического Благополучия» (адаптация Лепешинского Н.Н., Пергаменщика Л.А.).

В качестве критериев изучаемого феномена там представлены:

- «автономия» как способность сопротивляться социальному давлению, регуляция поведения изнутри, оценивание обстановки по личным стандартам;

- «компетентность» как умение управлять окружающей средой, контролировать ее, эффективно использовать возникающие возможности извне, делать осознанные выборы;

- «личностный рост» как открытость для нового опыта, понимание его потенциала, подбор эффективных способов для решения проблем и самосовершенствования;

- «положительное отношение с другими» как необходимость иметь доверительные, заинтересованные, эмпатийные, близкие отношения и понимание ресурсов, которые они дают;

- «цели в жизни» как ощущение непрерывности и связанности прошлого, настоящего и будущего, видение перспектив, дающих осмысленность и направленность жизни;

- «самопринятие» как положительное отношение к себе, признание и принятие собственной многогранности, наличия сильных и слабых сторон своей личности.

Для изучения семейной ситуации были использованы методики: «Семейные роли» Черникова А.В., модифицированные тесты «Завершение предложений» Сакса-Леви и «Цветовой тест отношений» Эткинда А.М., а также «Семейный Системный Тест» Геринга Г.

В семьях, где испытуемые имели низкий уровень благополучия, обнаруживается большой процент негативно окрашенных, патологизирующих ролей (например, «его превосходительство плохой исполнитель всех своих обязанностей», «мальчик на побегушках», «любитель поболеть», «создающий другим неприятности»), которые выполняют не только молодые люди, но и роди-

тели, что в равной мере оказывает психотравмирующее воздействие на личность респондентов.

Неудовлетворенность вызывает и недостаточно успешное выполнение взрослыми функциональных обязанностей в семье:

- хозяйственно-бытовых (неустроенность быта, неравное распределение материальных благ);

- воспитательных (отчужденность, директивность, чрезмерные запреты или откровенное безразличие к нуждам ребенка в процессе воспитания);

- коммуникативных (ребенок в семье редко выступает в качестве инициатора общения с родителями, особенно в конфликтной ситуации, ощущает непонимание или невозможность как-либо повлиять на изменения в свою пользу при решении вопроса);

- рекреативных (редкое совместное времяпрепровождение);

- психотерапевтических (мало поддержки и ощущения безопасности в семье от влияния внешних и внутренних стрессоров).

У испытуемых с низким уровнем благополучия наблюдаются и структурные нарушения семейной системы.

Границы внутри подсистем и между поколениями слишком жесткие и ригидные (семья закрыта от вмешательства третьих лиц, не приветствует изменений в отношениях и перемен) либо размытые (практически отсутствуют, нет ощущения защищенности и ценности каждого члена семьи для ее оптимального функционирования).

В плане сплоченности семья воспринимается как нечто разобщенное, со слабой привязанностью и изолированностью ее членов друг от друга, недостатком доверия и поддержки.

Что касается иерархии? Она чаще всего перевернута (во главе явно или скрыто стоит ребенок или прародитель, задающий эмоциональный фон отношений в семье, но отказывающийся от выполнения обязательств лидирующей позиции) либо неустойчива, хаотична (нет постоянного лидера, который несет ответственность за принятие решений и удовлетворение потребностей членов семьи, регламентирует их права и обязанности).

Все это сказывается на снижении адаптации членов семьи в окружающем мире и подрывает жизнеспособность семейной системы.

В дисгармоничных семьях страдает самовосприятие ребенка и его отношение к окружающим людям.

Характеристики, которые свойственны такой личности: неуверенность, принижение собственных сил и способностей для достижения результатов либо отрицание слабых сторон в себе, склонность к самокопанию не в конструктивном ключе, обидчивость, недоверчивость, подозрительность, эмоциональная уязвимость, неумение постоять за себя.

В отношениях с противоположным полом неудачи списываются на несовершенство, эгоизм, неуступчивость и «плохой характер» партнера.

В стрессовой ситуации молодые люди с низким уровнем психологического благополучия склонны проявлять аффективные реакции и пасовать перед трудностями. В списке страхов на первых позициях находятся природные (глубины, темноты, высоты и т. д.), личностные (провала, неудач, ошибок) и социальные (критики, непринятия, непонимания, мнения окружающих).

Супружество рассматривается как «тяжелый, противоречивый, проблемный, уничтожающий личность и нескорый» союз. В описании семьи респонденты более лояльны: «с разногласиями, но обычная, такая как все, не хуже и не лучше, чем другие, средняя».

Результаты юношей и девушек из двух различных типов семей – первичной и смешанной (семьи повторного брака) – дали в итоге схожие картины дисгармоничных отношений, при которых личность чувствует себя несчастливой, неудовлетворенной и потерянной. Это негативная окрашенность ролей, функциональная несостоятельность системы, эмоциональная разобщенность холонов, размытость или чрезмерная жесткость и ригидность границ, неустойчивое главенство, где ответственность за уклад жизни семьи, разрешение конфликтных ситуаций или ее адаптацию может перекладываться даже на ребенка.

Таким образом, семья меняется и пребывает на современном этапе в некоем маргинальном состоянии, но, несмотря на изменчивость ее формы, именно содержание взаимоотношений между ее членами в большей степени определяет благополучие личности ребенка.

Примечания

1. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» // Психологический журнал. 2007. № 3 (15).

2. Орлов А.Б. Эволюция межличностных отношений в семье: основные подходы, ориентации и тенденции // Психология личности и сущности человека. М. : Издательский центр «Академия», 2002.

3. Системная семейная терапия: Классика и современность / сост. и науч. ред. А. В. Черников. М. : Независимая фирма «Класс», 2005. 400 с. (Библиотека психологии и психотерапии).

4. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Рос. гос. гум. ун-т. М., 2005.

А.В. Гонта

ГОСТЕВОЙ БРАК КАК ФОРМА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

В современном обществе брак претерпевает изменения, частным проявлением которых служат разнообразные, неоднозначно воспринимаемые его формы. К ним, например, относят так называемый гостевой брак. В социологических, культурологических, психологических исследованиях можно встретить подходы, как утверждающие естественность и историко-культурную обусловленность подобной формы, так и ее критику, и обоснование ущербности и деградации данного союза мужчины и женщины. Среди причин возникновения гостевого брака называются приоритет в общественном устройстве товарно-денежных отношений, моральная деградация, нарушения привязанности у каждого из супругов. Существует подход, согласно которому, гостевой брак является промежуточным, кризисным этапом в развитии брачных отношений, разрешением которого является либо переход на качественно новую стадию брачно-семейных отношений, либо развод.

Гостевой брак (или визитный брак) не является четким, устоявшимся, операционализированным понятием. Однако, в самом названии данной формы содержится указание на отсутствие у супругов общего места проживания и хозяйства. Иными словами, данный брак является официально зарегистрированным, но супруги не живут вместе, встречаясь, время от времени, на территории друг друга или на нейтральной территории. Кроме хозяйственно-бытовой функции, остальные сохранены, но специфичны. Практикуется раздельный

бюджет, наряду с традиционным пониманием экономической функции как материальной поддержки друг друга. Представлена социально-статусная функция, понимаемая как воспроизведение структурной единицы общества. Функция первичного социального контроля обеспечивается на договорной основе: границы дозволенного, обязательства и регламент в браке вариативны. Данный тезис относится и к сексуально-эротической функции (запрет или свобода в выборе других сексуальных партнеров), досуговой функции (отдых совместный или раздельный), репродуктивной функции (рождение общих детей, дети от других партнеров, сознательно бездетный брак, усыновление), воспитательной функции (нередко один партнер берет на себя основную долю заботы о ребенке при определенном вкладе второго супруга, воспитание детей членами расширенной семьи), эмоциональной функции (если в достаточной мере представлены поддержка, признание, забота и симпатия).

Ошибочным, на наш взгляд, является мнение, что гостевой брак отличается отсутствием связи между супругами. В инфологическом проектировании базы данных специалистами в программировании используется модель типа «сущность-связь». Сущность понимается как реально существующий объект материального мира. Сущностей может быть сколь угодно много, но между ними есть взаимодействие – связь. Супруги в гостевом браке также реальны и связь между ними есть, пока есть взаимодействие, которое есть даже в случае отсутствия вербального или невербального контактов, а также физического присутствия рядом.

Стабильность гостевого брака обеспечивается поддержанием данных функций на оптимальном для каждого супруга уровне. Сбой в коммуникации или невозможность ее наладить, могут привести к разрыву. Несмотря на то, что данную форму брака могут предпочитать разные возрастные категории, в нашем обществе чаще других ее выбирают супруги, вступившие в поздний брак. Выбор данной формы брака может быть первичным (когда обоими супругами она изначально планировалась), выступать как показатель кризиса в семье классической формы отношений или являться способом постепенного сближения для супругов с избегающей или амбивалентной привязанностью, а также взрослых людей в позднем браке.

Первичное вступление в брак после 35 лет, позволяет охарактеризовать его как поздний. Несмотря на то, что фундаментальных исследований по

поздним бракам, присущим нашей культуре, пока нет, можно заметить тенденцию к смещению возраста вступления в супружеские отношения к зрелым возрастам. Данной тенденции, на наш взгляд, способствует ряд причин. Во взрослости присутствуют финансовая стабильность, высокая мотивация именно на создание семьи, в отличие от юности, где нередки мотивы самореализации за счет кого-то, демонстрации идеи любви, легализации сексуальных отношений. В зрелом браке повышается вероятность, что он будет единственным, появляется желание отдавать, тратиться на кого-то, наряду со страхом одиночества и желанием получить определенный статус. В обществе нет строгих моральных правил на счет сожительства, поэтому отсутствует острая необходимость заключать брак для удовлетворения сексуальных потребностей, избегания одиночества или отделения от родительской семьи.

Положительной чертой позднего брака является то, что взрослые люди имеют сложившиеся характеры и, в целом, обладают умениями в поддержании границ собственного Я и способов коммуникации с окружающими, то есть эффективно и свободно функционируют на уровнях Я и Я, Я и Другие. В большинстве случаев брак заключается в результате сознательного и взвешенного выбора, что является залогом установления прочных партнерских отношений. Обычно взрослый человек уже умеет быть один и вступает в брак не столько для избегания одиночества, сколько потому, что хочет тратить накопленные ресурсы: эмоциональное тепло, заботу, интересы, знания, финансы (вспомним задачу: генеративность-стагнация). Вместе с тем, упомянутый выше индивидуальный кризис интимности – изоляции у супругов может совпадать с задачей установления эмоциональной связи между ними с сохранением контактов с расширенной семьей. В данном случае эти параллельные явления могут либо облегчать, либо усложнять названную задачу. Фактором риска так же будет являться ригидность и уверенность в исключительности собственного мнения, правильности позиции у супругов, поскольку в семье предполагается иерархичность, распределение ролей и обязанностей.

Нами было проведено исследование удовлетворенности браком супругами в позднем браке, в результате которого мы пришли к следующим выводам. Удовлетворенность браком это характеристика, непосредственно определяющая качество брака. Она, как принято считать, напрямую зависит от стажа брака, но также можно предположить, что эффект снижен в поздних браках, в

связи с такими факторами как самореализованность, а также большая желанность ребенка.

Брачные установки в свою очередь являются недостаточно разработанной тематикой, особенно касаемо исследований позднего брака. При этом, представлена гипотеза о том, что ряд установок имеет определенную специфику в поздних браках. Удовлетворенность браком во многом может зависеть от сходства в установках, что и определяет связь двух исследуемых характеристик, связанных с браком.

Одна из гипотез данной работы состояла в том, что имеется непосредственная связь между удовлетворенностью браком и установками, при этом важно выявить какие же установки имеют наибольшую корреляцию с удовлетворенностью браком.

В исследовании участвовали 5 семейных пар в возрасте от 36 до 42 лет, с одним ребенком дошкольного возраста от 1,5 до 4 лет. При этом у всех испытуемых брак заключен в возрасте старше 35 лет и других детей вне брака не имеется. Данные особенности выборки обусловлены спецификой исследования поздних браков. Кроме того, семьи взяты на третьем этапе жизненного цикла семьи, на котором имеет место максимальный спад удовлетворенности браком.

Было выявлено, что удовлетворенность браком в поздних браках определяется средним уровнем, что интерпретируется как «благополучные» отношения. Результат довольно специфичен для браков в целом, если исходить из представления о том, что в данный период цикла семьи, удовлетворенность браком максимально спадает, в связи с рождением ребенка и трудностями связанными с этим событием. Именно этот аспект дает право сделать предположение, что возможно динамика жизненного цикла семьи в поздних браках имеет свою специфику и может отличаться от так называемых стандартных браках, заключенных в привычный для многих людей период ранней взрослости.

Обработка данных опросника «Измерение установок в супружеской паре», показала несколько явных особенностей. В первую очередь данные по шкале «отношение к «запретным сферам секса»» показали, что 3 из 5 испытуемых мужчин считают тему секса довольно запретной, в противовес этому, их жены имеют противоположное мнение и для них данная тема является довольно таки свободной для обсуждения. Данный результат дает сферу для проработки в области помощи стабилизации взаимоотношений супругов в

поздних браках, сфера эта – непосредственно сексуальные отношения и снятие барьеров в их обсуждении, в большей степени у мужчин.

Интересная особенность была выявлена в единственном браке, где супруга была не удовлетворена отношениями по результатам проведенной методики. Этой особенностью является сильная разбежка между желанием супруги проводить вместе много времени и заниматься совместной деятельностью в противовес желанию супруга быть более автономным. Их разбежка в установках на проведения времени может являться одной из причин неудовлетворенности браком супругой.

В исследовании был применен статистический критерий ранговой корреляции Спирмена, для выявления корреляции удовлетворенности браком и десяти основных шкал представленных в опроснике брачных установок. Таким образом, корреляционное исследование дало нам несколько результатов, заслуживающих внимания.

В первую очередь, стоит отметить умеренную отрицательную связь -0.36, между удовлетворенностью браком и шкалой «ориентация на совместную деятельность». Это говорит нам о возможной связи увеличения уровня автономности каждого из супругов и роста удовлетворенности браком. Кроме того, предоставленные выше качественные исследования выявили показали сходный результат. Все это дает основание обратить особое внимание на данную шкалу и провести работу с целью повысить уровень автономии в отношениях для супругов непосредственно в их взаимоотношениях. Это предположительно, должно положительно сказаться на брачных отношениях супругов.

Еще один аспект, на который стоит обратить внимание, это умеренная отрицательная корреляция -0.44, удовлетворенности браком и шкалы «отношение к разводу». Данный результат может говорить нам о том, что чем более лояльно супруги относятся к разводу, тем более они удовлетворены брачными отношениями. Это дает право предположить, что данный фактор имеет некоторую связь с автономией супругов. Это можно интерпретировать как то, что чем более спокойно они относятся к возможности развода, тем более автономны и самодостаточны в брачных отношениях.

Кроме того, выявлен средний отрицательный уровень корреляции -0.54 между удовлетворенностью браком и шкалой «значение сексуальной сферы в жизни семьи». Это может говорить о том, что чем более значимой представля-

ет сексуальная жизнь супругам, тем выше их удовлетворенность браком. Таким образом это подчеркивает значимость сексуальной сферы в брачной жизни супругов, состоящих в позднем браке. И здесь же стоит отметить выявленную ранее особенность, заключающуюся в том, что у части мужчин есть проблемы с обсуждением сексуальной жизни, что в целом может в некотором роде негативно сказаться на брачных отношениях, в связи с важностью и актуальностью сексуальной сферы. Именно эти предположения подталкивают к проработке сексуальной сферы и непосредственно области обсуждения сексуальной жизни в браке.

Так же была выявлена умеренная связь 0.41 между удовлетворенностью браком и шкалой «ориентации на традиционное представление о роли женщины». Это трактуется как то, что чем более нетрадиционное, не шаблонное представление о роли женщины, тем более удовлетворены браком супруги. Это вероятно отражает дух нашего времени, когда роль женщины расширяется до максимально возможного спектра самых разных ролей, и как мы видим, эта же тенденция касается и более старшего поколения.

Таким образом, удовлетворенность браком в поздних браках имеет свою специфику, а конкретно результаты косвенно говорят нам о том, что есть вероятность что супруги, вступающие в брак уже в среднем возрасте, более удовлетворены им в целом. Однако предположение о том, что психологическая автономия супругов, выработанная к моменту заключения браков, может вредить качеству брака напротив, не подтвердилась. К тому же, сфера психологической автономии, как показало исследование, может стать объектом проработки с целью улучшения качества брака. Исходя из результатов, это произойдет, если повысить ее и сделать супругов более самодостаточными.

Предположения о снижении значимости сексуальной сферы так же оказались ошибочны, ведь как было выявлено в статистическом исследовании, данная сфера все еще имеет высокое значение и может влиять на удовлетворенность браком. Работа по укреплению данной сферы так же может помочь в увеличении уровня удовлетворенности браком в позднем браке.

Можно заключить, что гостевой брак является приметой времени и требует дальнейших научно-практических исследований. Стабильность и целостность данной формы супружеских отношений может быть обеспечена за счет хорошо налаженной коммуникации и соблюдения системы договорен-

ностей. Полученные результаты дают ряд оснований для создания коррекционной программы для работы с поздними браками и спецификой отношений характерной непосредственно для них.

Е.С. Гончаренко, Л.М. Машавец

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ У СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЁННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ, СРЕДСТВАМИ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Сегодня социальная ситуация меняется настолько динамично, что наши представления о факторах риска и ресурсах личности быстро устаревают. Поэтому развитие жизнеспособности у детей и юношества представляется особенно важным механизмом позитивной адаптации в современном обществе. К сожалению, депривационный опыт, искажения эмоциональной сферы, нарушение идентификации, хронические, инвалидизирующие заболевания, физические и косметические дефекты накладывают на личность сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (именно такие слушатели и студенты учатся в Армавирском индустриальном техникуме для инвалидов - АИТИ) отпечаток низкой жизнеспособности и жизнестойкости. Поэтому в условиях конкурентной жизнедеятельности необходимо предвидеть заранее все будущие риски личностного и профессионального самоопределения, самобытности и индивидуальности учащихся-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

По утверждению Генеральной прокуратуры РФ количество выпускников детских домов и интернатов страны, которым удалось встать на ноги и наладить нормальную жизнь, в 2010 году составляло 20 %, а сегодня только -10 %. Статистика сурова: 40 % выпускников сиротских заведений становятся алкоголиками и наркоманами, 40 % совершают преступления, часть ребят сами становятся жертвами криминала, а 10% кончают жизнь самоубийством и только 10 % живут относительно нормально [2, с. 8.] У детей-сирот на этом фоне недостаточно сформирована потребность в труде и индивидуальной профессиональной самореализации. В 2011 году в органы службы занятости за содействием в поиске рабочих мест обратились 38,2 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из которых только 22,4 тыс. граждан

(58,6 %) трудоустроились [1, с. 7.] К сожалению, в этот ответственный момент жизни молодые люди не имели поддержки, не рассчитывали и на моральную и материальную практическую помощь со стороны родственников и бывших приемных родителей. Значительное число психологических проблем связано с «мерцающими родителями». Анализ качества детско-родительских отношений, предпринятый в Ростове-на-Дону, говорит о грустной картине: из 186 обследованных семей, в том числе приемных, в 162 зафиксированы признаки «мерцающего» отца. Отец, проживающий с семьей, общается с дочерью или сыном эпизодически, «по поводу», по требованию учителей или супруги. Вслед за подобным контактом отход на привычную дистанцию. Это «инструментальное» общение не соотносится с понятием «близкие люди», не создает условий для развития жизнеспособности. Психологические трудности родителей умножаются на проблемы детей и передаются «по наследству».

Исследования, проведенные отечественными психологами А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [5, с. 13] свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по другому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности. Есть основания полагать, что именно психологический фактор, условия депривации базовых потребностей детей-сирот являются причиной снижения у них жизнеспособности и жизнестойкости.

Под жизнеспособностью (resilience)[1] мы понимаем процесс эффективного взаимодействия с серьезными источниками стресса или травмы, адаптация к ним или преодоление их. Активы и ресурсы, относящиеся к личности обучающихся, обстоятельствам их жизни и окружению, способствуют этому процессу адаптации и «отпружиниванию» трудностей. При этом в процессе развития личности опыт жизнеспособности может меняться. Близким, но не полностью тождественным жизнеспособности понятием является жизнестойкость (hardiness) - система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, даже негативного.

Слушатели и студенты АИТИ, имеющие в анамнезе сиротство, особенно нуждаются в доверительном общении, однако их контакты поверхностны, нервозны и поспешны – они одновременно добиваются внимания и отторга-

[1]На русский язык этот термин также переводился как «устойчивость» (Леонтьев, 2006) и «эластичность психики» (Диксон, 2007).

ют его, переходя в депрессивные состояния и пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и уважении, такие юноши и девушки при поступлении в техникум не умеют вести себя таким образом, чтобы с ними можно было эффективно взаимодействовать, а жизнеспособность у них бывает связана со склонностью к замкнутости или защитной конфронтации. Часто они некорректно перерабатывают информацию, делают ложные выводы, пользуясь всевозможными расхожими клише, фиксированными картинками, шаблонами, и, как следствие, неэффективно управляют своим поведением.

В основе коррекционной работы с воспитанниками, имеющими «депривационный синдром», ограниченные возможности здоровья в Армавирском индустриальном техникуме для инвалидов лежат принципы позитивной психотерапии, описанные в работах Н. Пезешкиана [3] и Х. Пезешкиана [4]. Методы позитивной психотерапии дают видение перспективы и направлены на мобилизацию внутренних ресурсов человека для принятия позитивных решений в любых, даже самых сложных жизненных ситуациях. Позитивная психотерапия реализует важные задачи коррекции нравственно-ценностной шкалы, расширения диапазона приемлемости разнообразных форм адаптивного поведения и санации здоровья, не только соматического, но и психологического, и социального. Слово «позитив» иногда понимается неправильно. Оно происходит от латинского positium, что означает действительное, данное, имеющееся. Смотреть позитивно не значит смотреть через «розовые очки» и не замечать конфликты. Н. Пезешкиан отмечал, что здоров не тот, у кого нет проблем, а тот, кто знает как справляться с возникающими проблемами. Поэтому коррекционную работу с учащимися-сиротами необходимо начинать с опоры на позитивный опыт и только потом переходить к анализу проблем воспитанника и его трудностей.

Психологическая поддержка сирот состоит в развитии жизнеспособности, актуализации «активов», «ресурсов», «сильных сторон», «защитных» или «компенсаторных факторов», формировании у них положительного настроя на общение, на приобретение социальных навыков. Цели коррекции направлены на снятие у учащихся-сирот и детей, лишенных родительского попечения, депрессивной позиции, негативизма, отчуждения; работа предполагает опору на приобщение обучающихся к профессии, на позитивный социальный опыт.

Наши исследования показывают, что обучающиеся - сироты, имеющие депривационный опыт, разговаривают с собой в очень резких тонах, осуждая себя за каждую оплошность, ожидая самого худшего и чувствуя, что они заслуживают всех тех несчастий, которые обрушиваются на них, поскольку они все равно никчемны. Такие учащиеся считают себя неудачниками; терапия имеет целью дать им возможность почувствовать себя победителями. Вначале мы выбираем некоторые из проблем воспитанника: эмоциональных, мотивационных, когнитивных, поведенческих. Учащиеся понимают, что включение в повседневную деятельность улучшит их самочувствие. Далее идет разработка программы ежедневной активности, мотивирующей воспитанника выполнять задания нарастающей трудности. Юноши и девушки самостоятельно отслеживают мысли, чувства и поведение, имевшие место до, во время и после проблемных ситуаций. На индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях исследуется и обсуждается прошлый опыт обучающихся, при этом, мы демонстрируем существование таких способов интерпретации событий, которые позитивно отражаются на самооценке воспитанников. В ходе консультаций нами практикуются когнитивные репетиции; они состоят в том, что воспитанник представляет себе, и даже воссоздает в ролевой игре с психологом, последовательность событий, имеющих отношение к области проблем. Выявленные при этом препятствия и конфликты подвергаются обсуждению; при их проработке используются методики когнитивной переоценки с опорой на высокий уровень «Я-включенности» воспитанника [6].

Таким образом, в основу позитивной психотерапии на наших занятиях с учащимися положена коррекция ошибочных умозаключений, что позволяет воспитанникам изменить отношение к проблемным реакциям и исправить поведенческие ошибки. Смысл терапии заключается в поиске ошибочных стратегий мышления, а также в освоении альтернативного, более реалистичного способа восприятия окружающей среды. Прогресс в психопрофилактике депривационного опыта учащихся проявляется в том, что изменяется их взгляд на себя и свои проблемы. Отказавшись от представления о себе как о беспомощной жертве обстоятельств, воспитанник получает возможность увидеть в себе человека, который как может порождать ошибочные идеи, так и способен их исправить. Учащиеся понимают, что признав и исправив ошибки мышления, возможно жить на более высоком уровне самореализа-

ции. Поэтому позитивная психотерапия работает эффективно только тогда, когда обучающийся способен отыскивать новые формы поведения, строить планы на будущее, закреплять позитивные результаты. Опыт индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися АИТИ позволяет нашим воспитанникам без опасений выражать свои мысли и изменять их, формировать самоэффективность и устанавливать соответствующие границы в рамках терапевтических взаимоотношений. Для занятий с использованием технологий позитивной психотерапии характерно глубокое уважение к воспитанникам, вера в их возможность быть полноценными и равноправными партнерами во взаимодействии с людьми. Ключевыми моментами в опыте переживания жизнеспособности у наших воспитанников являются: а) вовлеченность, Я-включенность (наличие целей, личная ответственность), контроль (уверенность в себе, в своих способностях к адаптации), принятие риска («чувство перспективы», толерантность к неопределенности).

При этом, отличительной чертой и важным преимуществом таких психологически ориентированных занятий является развитие навыков саморегуляции, т.е. обучение воспитанников целому ряду приемов, позволяющих им самостоятельно справляться с вновь возникающими негативными переживаниями и жизненными проблемами. Используемые в позитивной психотерапии притчи, истории, метафоры очень тонко и эффективно расширяют смысловой горизонт воспитанников и облегчают коррекцию ценностных приоритетов, вооружают сирот инструментом само- и взаимопомощи.

В целом позитивная психотерапия в работе с сиротами и детьми, лишенными родительского попечения, позволяет:

- создать условия для приобретения позитивного социального опыта и уверенности в своей способности справляться с трудностями, для осознания обучающимися своей уникальности, значимости своих особенностей;

- оказать поддержку обучающимся в самодвижении, в самоизменениях эмоциональной и когнитивной сфер, в сфере мотивации;

- помочь вписаться в жизнь со своим опытом, дефектами, не боясь своей беспомощности, при возможности устранить, смягчить физические дефекты;

- научить думать, осознавать свои чувства, расширить область чувств;

- дать возможность говорить о том, что думаешь, что знаешь, что чувствуешь, что видишь, слышишь;

- нормализовать психическое состояние и улучшить когнитивный (познавательный) уровень для успешного «вхождения в профессию»;

- получать удовольствие от общения с людьми.

Система работы по развитию жизнеспособности и жизнестойкости с применением современных образовательных психолого-педагогических технологий и, в частности, позитивной психотерапии, создает условия для возникновения социальной компетентности: способности к эффективной адаптации, адекватной мотивации к адаптации, которая дает возможность конструктивно использовать внутренние и внешние ресурсы. Переживания собственной компетентности в настоящем у юношей и девушек, подкрепляют мотивацию и уверенность в будущих успехах, вызывают позитивные изменения в отношении к себе и окружающим, мобилизацию внутренних ресурсов, что в совокупности предоставляет возможность нашим воспитанникам успешно социально адаптироваться и освоить необходимую профессию.

Примечания

1. Горева О. М., Осипова Л. Б., Сербина Е. А. Проблема социального сиротства в современной России // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. Ч. 1.

2. Красницкая Г. С. Вы решили усыновить ребенка. СПб. : Питер, 2011.

3. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М. : Институт позитивной психотерапии, 2006.

4. Пезешкиан Х. Основы позитивной психотерапии. Архангельск : Издательство Архангельского медицинского института, 1993.

5. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб. : Питер, 2007.

6. Сидоров К. Р. «Триада риска» и ее связь с состоянием психосоматического здоровья в юности // Психол. журн. 2006. Т.27. № 6. С. 81-89.

Е.В. Евдокимова

СОЗНАТЕЛЬНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО: МОТИВАЦИЯ И УСТАНОВКИ

Отношение к родительству – это сложное личностное образование, которое выражает собой внутреннюю позицию субъекта по отношению к родительству и связанных с ним феноменов, и включающее в первую очередь мотивацию и готовность человека иметь детей, что оказывает непосредственное влияние на развитие личности ребенка [2].

Родительская мотивация представлена, прежде всего, потребностями, побуждениями, вызывающими активность и определяющими степень направленности родителя на ребенка. Мотивационный компонент отношения к родительству это комплекс потребностей, мотивов, интересов, желаний и стремлений, который определяет и направляет активность родителей по отношению к своему ребенку [2].

Мотивационный компонент отношения к родительству достаточно разнообразен и включает широкий спектр различных побудителей, руководящих поведением родителей. А.А. Попова предлагает классификацию мотивов согласия на рождение ребенка. Ею выделено четыре типа мотивов. Мотивы «рождения ребенка ради ребенка» отмечают его абсолютную ценность. Именно ребенок является целью-главной ценностью, а остальные – являются ценностями-средствами. Духовные мотивы рождения ребенка указывают на то, что родительство необходимо пройти для личностного развития. Это блок мотивов развития, самосовершенствования, куда входит ценность любви, желание любить и быть любимой. Социально окрашенные мотивы рождения ребенка выражены в том, что женщину в ее родительстве интересует больше всего ее социальный статус, роль, реакция окружающих на происходящее в ее семье. Мотивом рождения ребенка или принятия решения о прерывании беременности, в данном случае, может быть мнение родственников, наличие или отсутствие официального мужа, социальный статус женщины. Материальные мотивы рождения ребенка говорят, по мнению автора, о жесткой связи родительства с определенным материальным положением либо об острых финансовых затруднениях. В данном случае возможен мотив рождения ребенка как наследника, как средство удачно выйти замуж. Для прерывания беременности достаточным основанием считается хорошая работа или отсутствие своего жилья [6].

Т.В. Архиреевой удалось выявить три типа отцовской мотивации рождения ребенка. Первый тип – отношение к отцовству как способу решения личностных и семейных проблем. Он объединяет мотивировки, которые можно интерпретировать как недостаточно зрелые, но, все же, предполагающие возможность дальнейшего развития. Незрелость проявляется в том, что ребенок пока не является самостоятельной ценностью, не является предметом удовлетворения потребности в родительстве. Второй тип – отцовство как вынужден-

ная необходимость. Он свидетельствует об отношении мужчины к родительству как к вынужденному жизненному обстоятельству, которое мешает ему реализоваться в роли отца. Подобный тип мотивации можно определить как «вынужденное родительство». Третий тип- отцовство, мотивированное ценностным отношением к ребенку. Он подразумевает сознательное отношение мужчины к родительству. Для отцов с подобной мотивацией родительство является не средством удовлетворения каких-либо дополнительных потребностей, а самостоятельной целью, причем данная цель подразумевает и отношение к ребенку как ценности. Подобный тип мотивации, согласно авторской позиции, можно определить как «мотивация ценности ребенка» [1].

Кроме мотивов рождения ребенка на сознательное родительство влияют и установки, возникающие у женщин и мужчин. А.Я. Варга [3] под родительскими установками понимает систему или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним.

Е.А. Савина и О.Б. Чарова [4] считают, что родительские установки 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, о предпочитаемых способах его дисциплинирования. Родительские установки оказывают большое влияние на родителей и детей, являясь источником воспитательных стратегий, а также могут обеспечить родителей средствами для защиты их собственной самооценки, создавая некие стандарты и эталоны, в соответствии с которыми оценивается выполнение родительской роли, и устанавливаются ограничения для различных аспектов родительской ответственности.

Родительские установки характеризуются достаточным разнообразием. Исследование, проведенное О.А. Карабановой и А.Д. Висловой [5] позволило выделить три типа родительских установок, объединенных по характеру толерантности: доминантный, партнерский и зависимый.Они отмечают, что тип родительской установки оказывает непосредственное влияние на развитие личности ребенка. Доминантный тип родительских установок может иметь разные векторы формирования установок толерантности у детей. Доминантность, проявляемая в родительской настойчивости, способна обеспечивать трансляцию нравственных ценностей детям, а также способствовать развитию

толерантных установок. Доминантность в варианте направленности на превосходство родителя становится основанием эгоизма и интолерантности у детей. Партнерский тип родительских установок, связанный с пониманием и сотрудничеством, способствует трансмиссии толерантности. Вместе с тем, излишне формализованная паритетность может носить поверхностный и деловой характер, продуцируя эмоциональное отчуждение ребенка. Зависимый тип родительских установок, обогащенный чувственным содержанием, создает благоприятную основу формирования толерантности у детей. При этом в стремлении всячески угодить ребенку и признании его права диктовать свои условия, как утверждают авторы, проявляется родительская некомпетентность, обусловливающая деструктивную толерантность [5].

Таким образом, при формировании сознательного родительства необходимо изучить ценностные установки субъекта и в случае необходимости осуществить коррекционную работу, которая будет включать в себя формирование положительного отношения к семье и мотивов стать родителем.

Примечания

1. Архиреева Т. В. Ситуационные детерминанты отцовства // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. 2011. № 1. Вып. 2. С. 239-250.

2. Евдокимова Е. В., Котова И. Б. Психология родительства: личностные и социальные ракурсы : монография. Ростов н/Д. : ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2013. 220 с.

3. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. СПб., 2001. 144 с.

4. Савина Е. А., Чарова О. Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 15-18.

5. Карабанова О. А., Вислова А. Д. Взаимосвязь толерантных / интолерантных родительских установок и особенностей супружеской коммуникации // Вестник МГОУ. 2012. № 2. С. 31-38.

6. Попова А. А. Диагностика мотивации рождения ребенка // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. 2011. № 1. Вып. 2. С. 62-75.

Е.В. Золотарева

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Проблема коммуникативно-речевой подготовки детей к обучению в школе стала актуальной в XX веке. Проследим историю вопроса в отечественной педагогике.

Периодом зарождения проблемы считают 20–30-е годы XX века. В это время ученые в области дошкольного воспитания и образования активно исследует проблему формирования коммуникативно-речевой подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе. В частности, Е.И. Тихеева, на взгляды которой огромное влияние оказали труды К.Д. Ушинского, считала важным в решении данного вопроса становление фонетической и интонационной сторон речи, уделяла огромное внимание развитию артикуляционного аппарата, его гибкости, четкости, обогащению и активизации словаря, работе над формой речи, ее структурой. Ею справедливо утверждалось, что речевая подготовка детей к школе должна вестись как в детском саду, так и в семье. Е.И. Тихеева подчеркивала, что родной язык в то время еще не занимал ни в семье, ни в детском саду соответствующего ему места, что «на культуру родного языка все еще обращено мало внимания педагогов и родителей, а между тем язык есть главный предмет в деле воспитания» [1].

Мы выделили работы Л.И. Красногорской, в них определен подход, согласно которому содержательная работа с детьми в детском саду является определяющим условием их подготовки к школе, помогает обосновать роль осознания явлений языка и речи в овладении родным языком.

Следующий этап можно датировать 40–50-ми годами XX века. Задачи и содержание воспитательно-образовательной работы были четко определены в государственных документах указанного периода: «Руководство для воспитателя детского сада» (1945 г.) и «Уставе детского сада», содержание учебно-воспитательной работы в них по всем возрастным группам стало более конкретным и определенным. Раздел «Родной язык» был дополнен важными, на наш взгляд, вопросами, связанными с правильным орфоэпическим произношением, задействованы заметно значимые вопросы: обогащение словаря де-

тей новыми словами и активизация словаря за счет слов, находящихся в пассивном словарном запасе.

Нами были изучены научные работы А.П. Усовой, которая одним из условий успешной коммуникативно-речевой подготовки детей дошкольного возраста к школьному обучению называла специальные занятия по обучению родному языку. По ее мнению, уже сам по себе процесс обучению языку служит гарантией его правильного развития, потому что вносит в речевое развитие детей такие качества, которые в обычных условиях развиваются слабо [2].

А.А. Леонтьев и Н.И. Жинкин подчеркивают необходимость создания известного «фундамента», накопления речевых умений и навыков, а также языковых средств, которые их обеспечивают.

Таким образом, и говорение, и понимание требуют владения системой языка, т.е. системой средств и способов, с помощью которой данный язык передает разнообразные явления и отношения действительности.

Так, А.Н. Леонтьев разделяет формирование речевых навыков и речевых умений, имея в виду, что навыки - это «складывание речевых механизмов, которые могут быть реализованы по-разному», а умения - это использование этих механизмов для различных целей [3].

Новый уровень в осмыслении проблемы речевой подготовки дошкольников начался в 60–80-е годы XX века.

Так, под руководством Ф.А. Сохина в лаборатории развития речи в Институте дошкольного образования проводились исследования усвоения языка дошкольниками и разрабатывались теоретические проблемы этого процесса. Ф.А. Сохин, обобщая взгляды лингвистов и психологов, обосновал необходимость формирования осознания явлений языковой действительности. Эта идея стала центральной в исследовании всех сторон речи дошкольников.

Развитие речи теснейшим образом связано с интеллектуальным и познавательным развитием ребенка, так как у речи и мышления один физиологический источник - мозг человека. Если познавательные (психические) процессы - восприятие, память, внимание, мышление - развиваются нормально, то и речь ребенка более богата, выразительна, развернута, совершенна. Именно поэтому перечисленные выше познавательные процессы называют психологической базой речи, уровень, развития которой напрямую влияет на речь ребенка. Развитое восприятие, наличие познавательных интересов являются серьезной ба-

зой для пополнения словаря, совершенствования грамматического строя речи. Развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и др.) напрямую связано с формированием объяснительной речи. Познавательные потребности (желание получить информацию и поделиться ею) стимулируют развитие связных форм речи - диалога и монолога. Особо необходимо отметить значение развитой связной речи, так как именно в ней концентрируются достижения ребенка не только в речевом развитии, но и в личностном. Две формы связной речи - диалог и монолог - неравномерно формируются в дошкольном возрасте и играют разную роль в жизни ребенка. В диалоге зреет монологическая, более сложная форма речи, элементы которой появляются в высказываниях детей лишь в старшем дошкольном возрасте. Монолог требует от ребенка умения осознанно строить высказывания. Поэтому без специального обучения (разъяснения), к которому можно приступить уже в старшем дошкольном возрасте, монологическая речь формируется крайне трудно и искаженно. Показателем развития ребенка дошкольного возраста является именно развитая устная речь.

По классификации Ф.А. Сохина психолого-педагогические исследования детской речи выполняются в трех направлениях:

- структурном, предполагающем изучение языковых уровней: фонетического, морфологического, лексико-семантического, синтаксического;
- функциональном, предполагающем рассмотрение языка в функциональном аспекте, т. е. связной речи;
- когнитивном, подразумевающем рассмотрение проблемы формирования элементарного осознания явлений языка и речи: обучение грамоте.

В свете изучаемой нами проблемы показались интересными научные исследования Т.И. Бабаевой, которая рассматривала речевую готовность через обогащение самостоятельного детского опыта в детской деятельности [4]. Ее работы показали, что для решения задач формирования коммуникативно-речевой готовности к обучению в школе педагогический процесс в дошкольной образовательной организации необходимо систематически, осознанно направлять на активное обогащение самостоятельного детского опыта, создавая благоприятные условия для проявления самостоятельной позиции ребенка в игровой, социальной, трудовой деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми. Это возможно при условии организации педагогического процесса таким

образом, когда дети поставлены в условия необходимости и мотивационной готовности взаимодействия с окружающими, развития их самостоятельности, инициативы, творчества, сотрудничества и социальных устремлений.

Идея необходимости использования самостоятельного детского опыта при речевой подготовке детей подчеркивается в работах М.Р. Львова, который отмечал, что речь детей, поступающих в первый класс, должна быть содержательной, что достигается постоянными упражнениями, активной речевой практикой, организованной в дошкольной образовательной организации [5].

Правильно и интересно построить рассказ или ответить на вопрос можно лишь при наличии соответствующих знаний о конкретных жизненных фактах и представлениях об окружающей действительности. Ребенок должен уметь самостоятельно рассказывать о том, что ему хорошо известно, с чем его познакомили в детском саду на прогулках, экскурсиях, на занятиях, в процессе различного вида деятельности, чтения различных художественных произведений. Наличие у детей разнообразных сведений и конкретных фактов об окружающем мире повышает содержательность их устной и письменной речи, способствует успешному усвоению знаний [5].

Научные исследования Т.Н. Бабаевой и М.Р. Львова легли в основу выделения важнейшего направления в формировании коммуникативно-речевой готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению, а именно: активное использование самостоятельного детского опыта в условиях особым образом построенного педагогического процесса. Это позволяет назвать деятельностный компонент как ключевой компонент в формировании коммуникативно-речевой готовности детей к школе.

В конце XX века ученые и методисты в области дошкольного образования заговорили о необходимости взаимодействия детского сада и семьи как важного условия коммуникативно-речевой подготовки детей к школьному обучению. В исследованиях отражается необходимость совместной деятельности воспитателей и родителей, цель которой - добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией. Системная структура взаимодействия была рассмотрена как единство его целевого, содержательного и коммуникативного компонентов.

В основу сотрудничества воспитателей и родителей были положены принципы взаимного доверия и партнерства, активного участия и согласова-

ния позиций, оптимистической перспективы, индивидуально-направленного совместного сопровождения и помощи развитию будущего школьника.

При коммуникативно-речевой подготовке детей в настоящее время особую актуальность приобретает вопрос преемственности между дошкольным образованием и начальным образованием, а, следовательно, между дошкольными образовательными организациями и начальной школой. Анализ состояния проблемы в теоретическом плане и в практике реализации теоретических основ образования показывает, что преемственность понимается как важная составляющая образования, но реализуется недостаточно эффективно и результативно. Это отражается на коммуникативно-речевом развитии детей.

Анализ современного состояния проблемы в научной литературе показал, что формирование коммуникативно-речевой готовности детей к школьному обучению исследуется в разных направлениях:

- формирование произносительной культуры у старших дошкольников;
- обогащение и активизация словаря;
- обучение двум формам речи: диалогу и монологу;
- формирование правильной речи в области грамматики;
- обучение коммуникативным качествам хорошей речи.

Формирование коммуникативно-речевой готовности к школьному обучению - это целенаправленная и последовательная педагогическая работа, предполагающая использование арсенала специальных педагогических методов и собственные речевые упражнения ребенка.

Большинство исследователей в контексте изучаемой проблемы, говоря о том, что речь не может быть усвоена без физических и интеллектуальных усилий самого обучаемого, одним из мощных факторов в развитии речевой готовности детей к обучению в школе называют влияние речевой среды, в которой растет ребенок. Она будет иметь более или менее благотворное влияние на развитие его речи, т.е. сравнительно высокий или низкий развивающий потенциал (развивающие возможности) в зависимости от того, насколько речевые действия учитывают закономерности усвоения речи.

Примечания

1. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М. : Просвещение, 1981.

2. Усова А. П. Обучение в детском саду / под ред. А. В. Запорожца. 3-е изд., испр. М. : Просвещение, 1981.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983.
4. Бабаева Т. П. У школьного порога. М. : Просвещение, 1993.
5. Львов М. Р. Основы теории речи. М. : Академия, 2000.

А.Г. Кистенева

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ

Современные российские семьи сталкиваются со множеством проблем совершенно разного рода. Средства массовой информации говорят нам об особой важности семьи, как ячейки общества, о том какую ценность представляет для государства счастливая и здоровая семья, как важны для российского общества семейные ценности. Но взглянув на проблемы, которые присутствуют в нашей стране, о которых параллельно с утверждениями о важности семьи говорят тележурналисты и ведущие новостных телепередач, можно понять, что такие проблемы не могут не касаться простых российских семей. Рост цен на различные товары и продукты питания, низкие заработные платы, пенсии и социальные выплаты, качество бесплатных медицинских услуг и качество образования – все это следствие падения уровня жизни. Если посмотреть рейтинг уровня жизни стран мира составленный Legatum Institute, то Россия в нем на 90-м месте из 142 стран, находясь между Гватемалой и Лаосом. Выяснение причин этого выйдет за рамки заявленной темы, но взаимосвязь семейного благополучия и социально-экономических проблем в стране не вызывает сомнений. Из этого можно сделать вывод, что прежде необходимо провести реформы социально-экономического характера, дабы обеспечить благоприятные условия для жизни российских семей [2].

Семья входит в нормативную составляющую социума, поскольку является носителем определенного нравственного, ценностно-смыслового и правового комплекса, с помощью которого проводится правовое воспитание и обучение ребенка, а также определяются его общественные функции и соответствующий им статус. Семьи обладают разными возможностями и общественным потенциалом. Они создают первичную культурную и психосоциальную среду,

в которой формируются социальные качества развивающейся личности. «Там, где ребенок, сейчас столь охочий до строгого управления собой, может постепенно развивать чувство моральной ответственности, там, где он может получить некоторое представление об институтах, функциях и ролях, которые будут благоприятствовать его ответственному участию, – он будет добиваться приятных достижений во владении орудиями и оружием, в умелом обращении со значимыми игрушками и в уходе за младшими детьми» [6]. Следует также отметить, что в современных общественно-экономических реалиях снижется значение школы и детского сада, как агента социализации, и, соответственно, возрастает роль семьи в правовом воспитании и обучении ребенка [5].

Теперь посмотрим, какие же изменения в законотворчестве происходят в последнее время и как они влияют на семейное благополучие российских граждан. Рассмотрим пару примеров. 7 февраля 2017 года был принят закон, который вносит изменения в статью «Побои» 116 Уголовного кодекса РФ. Под «побоями» в подписанном законе подразумеваются действия, «причинившие физическую боль, но не повлекшие последствий указанных в статье 115 УКРФ» совершенные из хулиганских побуждений, или по мотивам расовой, религиозной ненависти и т. д. Если побои совершены при отсутствии этих мотивов, а значит и в отношении своих близких, и совершены впервые, они переводятся из разряда уголовных преступлений в разряд административных правонарушений. За них будут грозить только штраф 30 тыс. руб., арест на 15 суток или исправительные работы. А уже за повторные побои виновному грозит статья уголовного кодекса и более строгое наказание вплоть до лишения свободы. Интересно еще и то, что в ходе обсуждения законопроекта предлагалось оставить в УК наказание за побои беременных женщин и детей, но эта инициатива была отклонена. Инициатор законопроекта член Совета Федерации Елена Мизулина говорила: этот закон (УК до принятия поправок) позволял наказывать лишением свободы до двух лет лишь за «шлепок в семье». Насколько же оправдан такой мотив в принятии новых поправок, если статистика говорит об ужасных тенденциях. Около 40 % тяжких преступлений совершается в семье, утверждала в 2015 году член Совета по правам человека при президенте Светлана Айвазова, ссылаясь на данные МВД. По статистике ведомства примерно каждое 11-е убийство происходит именно в семье. С января 2015 по сентябрь 2016 года в МВД зарегистрировали более 19 тыс. убийств, в

1,7 тыс. случаев преступник и жертва были близкими родственниками. От рук членов семьи за этот период погибли 539 женщин и 56 детей [3].

Еще одной правовой проблемой является возможность законодательных органов субъектов РФ снижать брачный возраст. По статье 113 Семейного кодекса РФ «Брачный возраст устанавливается в восемнадцать лет». Также, «При наличии уважительных причин органы местного самоуправления по месту жительства лиц, желающих вступить в брак, вправе по просьбе данных лиц разрешить вступить в брак лицам, достигшим возраста шестнадцати лет». Эта статья разрешает субъектам РФ снижать брачный возраст не устанавливая при этом какого-либо нижнего предела. В Мурманске, Рязани и Твери снижен возраст вступления в брак до 15 лет. Во Владимире, Вологде, Калуге, Москве, Ростове, Самаре и Туле областные советы депутатов законодательными актами разрешили снижение брачного возраста при особых случаях до четырнадцатилетия. В Башкортостане, а также Орловской и Новгородских областях установлен нижний предел в 14 лет. Наряду с этим в УКРФ есть нормы, устанавливающие ответственность за половое сношение, или иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим шестнадцатилетнего возраста (ст. 134 УКРФ).

В данной статье есть два примечания: Первое – Лицо, впервые совершившее преступление, предусмотренное частью первой настоящей статьи, освобождается судом от наказания, если будет установлено, что это лицо и совершенное им преступление перестали быть общественно опасными в связи со вступлением в брак с потерпевшей (потерпевшим). Второе – В случае, если разница в возрасте между потерпевшей (потерпевшим) и подсудимым (подсудимой) менее четырех лет, к последнему не применяется наказание в виде лишения свободы за совершенное деяние, предусмотренное частью первой настоящей статьи или частью первой статьи 135 настоящего Кодекса [3].

Отсюда возникает ряд справедливых вопросов: насколько крепким и счастливым будет брак двух людей, оба, или один из которых будет являться, по сути, ребенком? Насколько ответственным и искренним будет решение беременной 14 летней девушки вступить в брак в раннем возрасте? Не будет ли вступление в брак для молодого человека (возможно для взрослого мужчины) попыткой уйти от ответственности после вступления в половую связь с девушкой, не достигшей 16 лет? [4]. На эти вопросы на сегодняшний день

нет однозначного ответа. С одной стороны в России много республик и областей, где проживают народы, обычаи которых допускают ранний брачный возраст. По статистики ранние браки распадаются в 90 % случаев. И дело даже не в ранних браках. Российский закон сформулирован сейчас таким образом, что любой, совершивший преступление по ст. 134 части 1 УКРФ на территории субъекта РФ, где брачный возраст снижен до 14 лет может уйти от ответственности, например, женившись на потерпевшей. И согласие на вступление в брак последней ставится под сомнение в такой ситуации в виду ее психологической незрелости и слабости.

К сожалению, актуальная ситуация в России не способствует осознанию и тем более принятию среднедетной семьи как главной цели долгосрочной семейной политики. Над всем превалирует идея о необходимости защиты семей от бедности и нищеты как последствий проводимых в стране социально-экономических преобразований. Это, кстати, не позволяет даже конструктивно ставить вопрос о создании системы социальной поддержки семей, находящихся на разных стадиях жизненного цикла и переживающих те или иные стрессовые состояния. Принципы семейной политики могут быть кратко и лапидарно сформулированы так: ДОХОДЫ – НАЛОГИ – КРЕДИТЫ.

Это означает переориентацию с разного рода выплат, пособий и льгот тем или иным типам семей (в наше время – наиболее нуждающимся в защите от последствий реформ и социально-экономического кризиса) на механизмы, имеющие рыночный характер, встроенные в рыночную систему формирования, перераспределения и использования доходов. Иными словами, семейная политика должна быть ориентирована на создание условий, в которых семьи и их члены могли бы сами и притом эффективнее, чем прежде, извлекать доходы из своей экономической деятельности (предпринимательство, семейное производство, наемный труд, творческая деятельность, занятие свободными профессиями и т. п.) и использовать их для поддержания того образа жизни, который они считают приемлемым для себя. Следовательно, основным средством реализации семейной политики является ориентированная на нескольких детей политика доходов семьи, налоговая и кредитная политика [1].

Проанализировав вышеизложенные правовые проблемы можно сделать следующий вывод: Для того чтобы российские семьи были крепкими ячейками всего российского общества, необходимо создать условия для роста

уровня жизни. Необходимы комплексные реформы в социальной, экономической и политической сферах. И когда снизится количество неблагополучных семей, тогда уменьшится насилие в семьях. Когда качество образования будет высоким, будет больше свобод и перспектив для молодых людей, будет меньше ранних браков, меньше разводов, меньше правовых проблем.

Примечания

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М. : Изд-во МГУ : Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 2007.

2. Гурко Т. А. Актуальные проблемы семей в России. М. : Институт социологии РАН, 2006.

3.УКРФ ст.116.1. «Нанесение побоев лицом, подвергнутым административному наказанию» (введена Федеральным законом от 03.07.2016 № 323-ФЗ), УКРФ ст.134 «Половое сношение и иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим шестнадцатилетнего возраста» (в ред. Федерального закона от 29.02.2012 № 14-ФЗ)

4. СКРФ ст. 13 Брачный возраст, (в ред. Федерального закона от 15.11.1997 № 140-ФЗ).

5. Бельских И. Е. Экономические и политические особенности проведения PR-кампаний в современной России // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии, 2007. № 6. С. 114-116.

6. Эриксон Э. Г. Детство и общество // СПб., 2002. 416 с.

А.С. Ковригина, М.А. Твелова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В современной психологии компоненты готовности к школе разделяют по критериям и на различных основаниях. Некоторые авторы (Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько и др.) идут по пути дифференциации общего психического развития ребенка на сферы (эмоциональную, интеллектуальную и другие). Следуя этому, они выделяют мотивационную, интеллектуальную и эмоциональную готовность. Другие исследователи (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова) рассматривают систему взаимоотношений ребенка с окружающим миром. Они выделяют показатели психологической готовности к школе, которые связанны с развитием различных видов отношений ребенка с окружающим миром. В этом случае эффективность сопроводительной деятельности обеспечивается комплексным характером психолого-

педагогических воздействий. Она включает в себя слаженную работу всех участников образовательного процесса: работников ДОУ (психологов, педагогов, администрации дошкольного образовательного учреждения) и родителей дошкольников. Подготовка детей к школе реализуется по четырем направлениям (организационном, методическом, исследовательском, развивающем).

Большинство педагогов, работающих над эффективностью подготовки дошкольников, выделяют такие компоненты готовности ребенка к школе как: интеллектуальный компонент, волевой компонент, коммуникативный компонент, эмоциональный компонент, мотивационный компонент.

Интеллектуальный компонент включает в себя достаточное развитие интеллектуальных умений, владение ЗУН по программе ДОУ, необходимый уровень развития зрительно-моторной координации и зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи).

Волевой компонент – это способность ребёнка управлять своим поведением. Она позволяет ребёнку выполнять данное ему взрослым не очень интересное задание. Этот компонент отвечает за проявление упорства и умение доводить работу до конца.

Коммуникативный компонент обуславливается отношением ребенка: к школе, к учителю, учебной деятельности, сверстникам, родным и близким, к самому себе.

Эмоциональный компонент включает в себя множество эмоциональных реакций, переживаний, чувств, умение ребенка правильно реагировать на похвалу и замечание, способность контролировать свои чувства и эмоции. Показателем готовности ребенка к школе внутри эмоционального компонента, является наличие преимущественно позитивного настроения и положительных эмоций.

Мотивационный компонент отвечает за необходимость развития у дошкольника желания учиться, сформированности мотивов учения. Ребёнок дошкольного возраста должен понимать важность и необходимость обучения, проявлять интерес в школе.

Работы советского психолога Л.И. Божович, изучающую проблемы развития личности ребенка и формирование его мотивации, показали, что к моменту поступления в школу в мотивационной сфере у ребёнка должны быть развиты как познавательные и социальные мотивы учения, которые позволя-

ют ребёнку сознательно принимать и выполнять поставленные перед ним задачи. Другими словами будущий первоклассник должен быть готов стать полноценным субъектом обучения.

Для того чтобы все выше указанные компоненты подготовки к школе были достаточно развиты необходима эффективная работа всех участников образовательного процесса. Рассмотрим семью как одного из основных участников этого процесса.

Основной задачей воспитания в семье выступает не передача научных психолого-педагогических знаний, а формирование «педагогической компетенции» и «педагогической рефлексии», позволяющие родителям понимать своего ребенка, строить правильно общение с ним и совместную деятельность. Одним из основных инструментов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей является институт семьи. Значимая часть социальной функции семьи – это воспитание и развитие подрастающего поколения. С одной стороны, под этой функцией понимается приобретение социального опыта через непосредственное взаимодействие ребенка с членами своей семьи, с другой - он накапливается за счет наблюдения со стороны ребенка за особенностями взаимоотношений остальных членов семьи. Важное место в семейном воспитании занимает родительская позиция. Родительская позиция – это целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания. Доктор психологических наук А.С. Спиваковская определяет родительскую позицию как реальную направленность, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми. От того какая родительская позиция реализуется во взаимодействии с ребенком, зависит соотношения между сознаваемыми и неосознаваемыми мотивационными тенденциями [4]. Родительские позиции представляют собой направленность взаимодействия с ребенком, ее основой является сознательная или бессознательная оценка ребенка. Детско-родительские отношения реализуются в подвижных коммуникативных установках, прогностической способности родителей строить взаимоотношения с ребенком. Родительские позиции реализуются в поведении родителей в том или ином типе воспитания, то есть в тех или иных способах воздействия и характере обращения с ребенком [2].

Осознанно выбранная родительская позиция является наиболее важным условием для подготовки ребенка к школе. Поэтому большинству родителей необходима помощь специалистов ДОУ, чтобы создать необходимые психолого-педагогические условия для подготовки ребенка к школьному обучению, сформировать положительный опыт ребенка. Отсутствие сознательного и ответственного подхода родителей к подготовке будущих первоклассников приводит к школьной дезадаптации и неуспешности. Школа не является местом подготовки будущих взрослых. В ней у ребенка развивают коммуникативный навык и активизируют познавательную деятельность. В процессе обучения необходимо ориентироваться на интересы и потребности детей и основываться на их личном опыте.

Условием формирования готовности к школе выступает развивающее педагогическое взаимодействие воспитателя с детьми. Воспитатель помогает детям осознать и эмоционально прочувствовать свое новое положение, вовлечь детей в новые коллективные дела, важные для их личностного развития, расширить сферу социального поведения. Задача воспитателя – обеспечить условия для развития у старших дошкольников широкой самостоятельности, интереса к познанию и творчеству, гуманных чувств, ценностных ориентаций, стремления к школе, к новой социальной роли ученика.

Подготовка к школе в детском саду – это содержательный, индивидуально ориентированный процесс. В нем решаются задачи становления у старших дошкольников основных компонентов школьной готовности. Процесс подготовки к школе состоит не в максимальном ускорении развития ребенка, а в создании для каждого дошкольника условий развития его возрастных возможностей и способностей. Подготовка к школе обеспечивает перспективу дальнейшего успешного продвижения ребенка в образовании.

Подготовка к школе не должна ограничиваться интеллектуальной стороной. Знания являются не только целью, но и средством общего развития ребенка для становления его отношения к миру. Если ребенок развит в области познания, но не имеет необходимых коммуникативных навыков, его могут ожидать серьезные личностные проблемы в школе. Подготовка к школе является частью общей цели воспитания целостной личности ребенка в дошкольном детстве. Она направлена на стимуляцию познавательной активности, коммуникативных навыков, формирование детской самостоятельно-

сти, инициативы, воображения и творчества, укрепление физического и психического здоровья, а также развитие мотивации к обучению в школе, а также к новой социальной роли ученика. Процесс подготовки к школе отвечает общим требованиям организации современного образовательного процесса в дошкольном учреждении, но вместе с тем требует особых акцентов в отборе содержания, педагогических методов, средств, условий деятельности в целях реализации готовности к школе в полном объеме.

В ДОУ у старших дошкольников формируют образ школы как образ желаемого будущего, тем самым обогатить детские представления и снять присутствующую у части детей неуверенность и настороженность по поводу предстоящего обучения в школе.

Успешность подготовки детей к школе обуславливается тесным сотрудничеством семьи и ДОУ. А также решением задач совместной деятельности родителей и ДОУ с детьми, таких как: формирование у будущих первоклассников учебной мотивации и положительного отношения к школе; знакомство детей с позитивными моделями поведения в школе, умение переносить опыт, полученный в игре, в реальную жизнь; развитие навыков общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что детский сад выполняет задачу всесторонней подготовки детей к школе в процессе систематического, целенаправленного педагогического воздействия. В семье дополняются знания детей, полученные в детском саду, в процессе повседневного общения расширяется кругозор детей, формируются психологические качества будущего школьника.

Тесное взаимодействие семьи и детского сада, их сотрудничество, по всем аспектам подготовки детей к школьному обучению – это оптимальный вариант формирования психологической готовности детей к обучению в школе.

Примечания

1. Венгер Л. А., Марцинковская Т. Д., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребёнок к школе? М. : Знание, 1994.

2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : ЗАО «Институт психотерапии», 2003. 295 с.

3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб. : Питер, 2013. 464 с. : ил.

4. Спиваковская А. С., Мхитарян А. Девять диалогов о психологии обыденной жизни. М. : Поматур, 2006. 136 с.

К.Ю. Комарова

ДЕПРИВАЦИЯ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Депривация – это психологическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, когда субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных психологических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно долгого времени. Она характеризуется такими признаками как частичное или полное лишение чего-либо жизненно важного и длительность протекания.

В связи с этим, Федорова Н.В., депривацию в семье рассматривает в качестве психического состояния, вызванного длительным лишением ребенка на ранних стадиях онтогенеза возможности удовлетворять витальные потребности в условиях семьи и к основным ее признакам относит неблагоприятные условия проживания ребенка в семье и педагогическую несостоятельность родителей

Попова Л.В.описывает группы условий , выделенных И. Лангмейер и 3. Матейчик, при которых может возникнуть депривация основных психических потребностей ребенка: во-первых, это такие обстоятельства, при которых в семье имеется недостаток социально-эмоциональных стимулов, которые необходимы для здорового развития ребенка (например, при неполной семье, если родители преобладающую часть времени находятся вне дома, если экономическое и культурное состояние семьи настолько низко, что у ребенка отсутствует стимуляция для развития); во-вторых, это такие условия, когда данные социально-эмоциональные стимулы объективно в семье имеются, но для ребенка они недоступны, так как в отношениях воспитывающих его лиц образовался определенный барьер. Такое бывает в цельных семьях, нередко с весьма благоприятным общественным и культурным положением, где, однако, мать, отец и другие воспитывающие лица эмоционально безразличны к ребенку (Попова Л.В., 1988).

Н.В. Федорова (2006) указывает, что депривация проявляется при отсутствии у ребенка родителя (родителей) или при невыполнении ими своих родительских функций. В частности, она может иметь место при отсутствии матери и неполноценной замене ее другим лицом, либо при невыполнении

матерью своего предназначения; при этом говорят о материнской депривации. Материнская депривация представляет собой состояние, обусловленное недостатком постоянного, тесного и стойкого отношения в системе мать-дитя, что приводит к поражению глубинных структур психики ребенка, нарушению нормального онтогенеза, сопровождающегося, как правило, задержкой его психического развития. При отсутствии отца или его отчужденности от ребенка возникает патернальная депривация, проявляющаяся у ребенка в актах агрессии, характеризующая этих детей как неуверенных и недисциплинированных. В случае отсутствия родителей в результате их смерти с дальнейшим воспитанием ребенка другими членами семьи (или приемными родителями) говорят о парентальной депривации, последствиями которой являются тревожные, предрасположенные к формированию пограничной психоневрологической симптоматики дети.

В полных семьях депривация возникает непосредственно при нарушениях детско-родительских отношений, когда в них присутствует равнодушие родителей к ребенку, ребенок отвергается на физическом или психологическом уровне. При этом наблюдается своеобразный разрыв в передаче жизненного опыта из поколения в поколение – дети при этом находятся рядом, но не внутри взрослого мира, они чужды для массы взрослых, равнодушных к ним. Проявляя повышенную заботу об одежде, питании, культурных развлечениях детей, взрослые не реализуют с ними возможности общения, не говоря уже о диалоге, в результате чего формируется неадекватная самооценка детей, приводящая к духовному краху последних, их одиночеству, цинизму, неприятию мира (Евсеева А.Н.). Ребенок утрачивает образец для идентификации, в результате чего жизненные ориентиры родителей не выступают в качестве основы для формирования его жизненных перспектив.

Одним из наиболее проблемных случаев подобного рода является отвержение матерью своего ребенка. При этом, прежде всего, блокируется так называемый социальный интерес, в развитии которого, по А. Адлеру, ключевую роль играет мать ребенка. Материнское отвержение несет в себе отрицательный аффективный опыт для ребенка и может результироваться в реакции избегания ребенком объектов, связанных с матерью, а в дальнейшем и других объектов среды. Тем самым осуществляется блокировка основных для ребенка ресурсов безопасности и развития. Среди негативных следствий материнской

депривации в подростковом возрасте выступает неудовлетворенность потребности в общении и признании, преобладание негативных самохарактеристик и представлений о самом себе; снижение коммуникативной компетентности, что способствует нарушению формирования образа Я подростка (Золотарева О.С., 2007). Складываются предпосылки значительной социальной дезориентации личности. В одной из первых работ Боулби (1946 г.) представил данные, согласно которым единственным фактором, отличающим группу несовершеннолетних правонарушителей от группы обычных подростков, являлось отсутствие материнской заботы в первые пять лет, на период времени, превышающий полгода (Попова Л.В., 1988).

В детском возрасте выделяются три расстройства, в которых тревога играет доминирующую роль: тревожное расстройство изоляции, тревожное расстройство в виде избегания и расстройство в виде чрезмерной тревожности (Каплан Г.И., Сэдок Б.Дж., 1994). Наибольший рост тревоги диагностирован в ситуациях возможной агрессии, наказания со стороны родителей (морального и физического), изоляции и одиночества. Чаще всего тревогопорождающие ситуации связаны с нарушением чувства защищенности ребенка в семье. Общий уровень тревожности у детей обусловлен авторитарностью и непредсказуемостью поведения родителей, их недовольством реальным образом ребенка, отсутствием тесных эмоциональных связей между родителями и ребенком; враждебность и конфликтность ребенка появляется вследствие авторитарного отношения родителей, их стремления жестко соответствовать социальным требованиям и нормам, селектировать негативные моменты в развитии ребенка; отгороженность, нежелание общаться с окружающими вызываются у ребенка с авторитарным, безэмоциональным отношением родителей, их постоянным недовольством его реальным поведением, отсутствием у него чувства защищенности в семье вследствие недостатка позитивных эмоциональных контактов с родителями (Швец И.Г., 2001).

Возникающая у ребенка тревожность в значительной мере препятствует решению им задач личностного развития. Исследователи констатируют, что тревожность блокирует ресурсы позитивного личностного развития человека. В частности, она актуализирует стремление к защите, мнительность, навязчивое чувство некомпетентности, чувствительность в отношении критических замечаний в свой адрес, проявление избыточной самокритичности

(Мельников В.М., Ямпольский Л.Т., 1985; Собчик Л.Н., 1985; Хекхаузен Х., 1986; Cattell R., 1972; Spielberger Ch., 1983). Кроме того, отмечается отрицательное воздействие тревожности на функционирование познавательных процессов: перцепцию, память, научение, решение проблем (Ротенберг В.С., 1989; Руйсел И., 1982; Хекхаузен Х., 1986; Sarason I., 1988). Установлены положительные корреляционные связи между тревожностью как свойством личности и некоторыми особенностями самооценки: неуверенностью в себе, ориентацией в поведении на внешний контроль, расхождением уровней самооценки и притязаний (Бороздина Л.В., Залученова Е.А., 1993; Прихожан А.М., 2000; Сафин В.Ф., 1975; Чеснокова И.Г., 1985; Cattell R., 1972). При функциональном анализе тревоги ей приписывается мотивирующая роль (Taylor J., 1953) и роль регулятора поведения и деятельности (Астапов В.М., 1992; Имедадзе Н.В., 1971; Spielberger Ch., 1983). У детей существует целый набор механизмов, которые «перерабатывая» тревожное состояние, блокируют при этом ресурсы их личностного развития: страхи, ритуальные действия, фантазирование, односторонние увлечения, агрессивность, апатия, вялость, безынициативность, соматические заболевания (Зюзько М.В., 1992; Кочубей Б.И., Новикова Е.В., 1988; Эберлейн Г., 1981).

Влияние семейного воспитания на ребенка наиболее значимо в младшем возрасте, когда он еще не имеет самостоятельной среды жизни, не приобрел отдельного самостоятельного образа жизни и деятельности, когда еще только формируется его личность (Ананьев Б.Г., 2000; Фрейд З., 1939). Вместе с тем, достаточно сензитивным к разному роду неблагоприятных факторов и условий развития является и подростковый возраст.

В подростковом возрасте характер детско-родительских отношений в семье приобретает особое значение для психического развития, что связано с необходимостью решения новых задач сепарации и автономного функционирования. Как отмечается, подростки нуждаются в том, чтобы чувствовать интерес к себе со стороны родителей, им нужны родительские любовь, признание, одобрение, доверие и поощрение автономии, поведенческой и эмоциональной (Lamb M., Lewis C., 2004; Parke R. и др., 2004).

Нарушение детско-родительских отношений, разрушая каналы использования подростком семейных ресурсов, приводят к негативным последствиям его развития. В частности, результатом неадекватных родительских влия-

ний в данный возрастной период выступает фрустрирование потребности в самоактуализации и выработка зависимости, имеющей две формы: собственно зависимости, характеризующейся смирением, уходом, подчинением, и негативизма – протестом, упрямством, бунтом. Обе формы зависимости препятствуют развитию личности ребенка, создают основу выработки у него различных нарушений Я-концепции (внутренне противоречивого образа Я, несоответствия когнитивного и эмоционального уровней Я-концепции друг другу, когнитивной нерасчлененности Я-реального и Я-идеального), жестких поведенческих ориентаций и более широко – обусловливают нерешенность задач развития (Макушина О.П., 2001).

Как следствие нерешенности семьей своего функционала в подростковом возрасте достаточно часто развивается повышенная конфликтность. Согласно экспериментальным данным (Лысогорская М.В., 2001), уровень внутриличностного конфликта у подростков из неполных и неблагополучных семей выше, чем у подростков из полных и благополучных семей по таким понятиям как: активная деятельная жизнь; здоровье; любовь; красота природы и искусства; материально обеспеченная жизнь. Тем самым у подростков из неполных и неблагополучных семей блокируется восприимчивость к основным ресурсам личностного развития.

Как отмечает Н.В. Федорова (2006), в целом, депривация в семье приводит к деформации эмоциональной и социальной сфер личности подростка. На эмоциональном уровне она проявляется в разрушительной и генерализованной агрессии; в сильно выраженном негативизме, проявляющемся в противодействии установленным социальным нормам; в высокой фрустрированности, т.к. семья изначально не сформировала у них общепринятой организации жизнедеятельности и, столкнувшись с необходимостью жить так, как живет большинство людей, они воспринимают это как препятствие на пути достижения собственных целей; в высоком уровне тревожности и низком – эмпатии. На социальном уровне она влечет асоциальность, враждебность к взрослым, депрессию (Федорова Н.В., 2006).

Таким образом, в сочетании с ускоренным и неравномерным развитием физическое и психическое состояние подростка отягощает депривация в семье, что может найти выход в форме поведенческих отклонений и нарушить развитие личности.

Примечания

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. М. : Независимая фирма «Класс», 2004. 208 с. (Библиотека психологии и психотерапии).

2. Боулби Д. Привязанность : пер. с англ. / общ. ред. и вступ. статья Г. В. Бурменской. М. : Гардарики, 2003. 477 с.

3. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт. М., 1993.

4. Федорова Н. В. Депривация в семье и ее влияние на развитие личности // Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе : сборник научных статей / под ред. Л. Н. Антилоговой, В. Л. Малашенковой. Омск : Изд-во ОмГТУ, 2006. С. 101-109.

5. Хохлова Е. В. Роль семьи в процессе формирования социально-дезадаптивного поведения у детей / Православная цивилизация, прошлое, настоящее, будущее. Межрегиональная научно-практическая конференция. 15-17 сентября 2006. Самара, 2006.

6. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001. 656 с.

Е.В. Костюченко, Т. Кошур

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ РОДИТЕЛЬСТВЕ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ДЕВУШЕК

Родительство (материнство и отцовство) является базовым жизненным назначением, важным состоянием и значимой социально-психологической функцией практически каждого человека. Качество этих проявлений, и их социально-психологические и педагогические последствия имеют большое значение. Родительство представляет собой значимый этап в развитии личности [10]. При этом необходимо учитывать тот факт, что родительство, включая в себя феномены материнства и отцовства, не сводится к их простой совокупности, а находится на более высоком надличностном уровне определения, тогда как отцовство и материнство, в первую очередь, являются качественными характеристиками отдельной человеческой личности (А.Г. Вишневский, А.И. Антонов, В.М. Медков, В.Н. Архангельский) [24].

В данном эмпирическом исследовании нами была предпринята попытка изучить содержательные особенности представлений о будущем родительстве у девушек, проживающих в сельской и городской местности. Для изучения содержательных особенностей представлений о будущем родительстве применялось свободное сочинение на тему «Я как будущая мать». Респон-

дентам было предложено написать сочинение, в котором необходимо было указать качества, которые они представляют в себе как будущем отце/матери. Время написания сочинения не ограничивалось.

Выявленные качества использовались в дальнейшем для анализа содержательных особенностей представлений о будущем родительстве у респондентов. Для упрощения процедуры интерпретации выделенных качеств необходимо искусственным путем разделить их на некие содержательные области, т.е. произвести процедуру категоризации. Данная задача лучше всего решается с помощью контент-анализа. В процессе контент-анализа выделяются определенные смысловые единицы содержания и производится систематический замер частоты и объема упоминания этих единиц. Смысловыми единицами контент-анализа послужили качества, выделенные респондентами в зависимости от местности проживания и пола.

В основу анализа выделенных качеств были положены следующие категории: коммуникативные характеристики; интеллектуальные характеристики; волевые характеристики; рефлексивные черты характера; эмоционально-динамические характеристики; отношение к труду.

Затем проводилась процедура квартильного ранжирования выявленных личностных качеств. Для каждого выделенного блока характеристик подсчитывались разнородность и частотность составляющих его качеств. Значимость различий определялась с помощью критерия Х-квадрат.

Рассмотрим наиболее общий показатель, который характеризует особенности представления о будущем родительстве – количество выявленных качеств. В таблице 1 представлено общее количество выявленных качеств, которые использовали респонденты мужского и женского пола, проживающие в разной местности (сельской и городской).

Таблица 1

Общее количество выявленных качеств, используемых респондентами

	Группа респондентов	Общее количество качеств
1.	Девушки сельские	285
2.	Девушки городские	269

Анализ результатов, приведенных в таблице 1, позволяет сделать вывод о большем количестве выявленных качеств в группе девушек, проживающих в сельской местности, чем у городских девушек. Количество указанных качеств в 1,1 раза больше по сравнению с девушками, проживающими в городской местности (χ^2=0,44; p<0,01). Следовательно, представления о будущем родительстве являются более сформированными и структурированными у сельских девушек.

В таблице 2 представлено распределение выявленных качеств по выделенным контент-категориям.

Таблица 2

Распределение частотности выявленных качеств по категориям

№ п/п	Категория	Девушки сельские	Девушки городские
1.	Коммуникативные черты	122	119
2.	Волевые черты	59	67
3.	Интеллектуальные черты	19	19
4.	Рефлексивные черты	13	18
5.	Эмоционально-динамические черты	64	46
6.	Отношение к труду	8	–
	ВСЕГО	285	269

Наибольшее количество выявленных качеств в обеих группах респонденток принадлежит коммуникативным чертам. Это говорит о важности коммуникативной сферы в жизни человека, а конкретно во взаимодействии со своим будущим ребенком. У девушек независимо от местности проживания наименьшее количество выделенных качеств отмечается в блоке, характеризующем отношение к труду.

В таблице 3 представлено распределение выявленных качеств по разнородности. Анализ разнородности выявленных качеств свидетельствует о содержательном своеобразии характеристик, используемых различными группами респондентов в зависимости от пола и местности проживания. Данный показатель является важным, поскольку позволяет выделять специфические

качества, которые присутствуют только в одной группе респондентов. Наиболее высокий показатель разнородности выявленных качеств отмечен у девушек, проживающих в сельской местности (χ^2=0,50; p<0,05) по сравнению с девушками, проживающими в городской местности, (χ^2=0,48; p<0,01)

Таблица 3

Распределение разнородности выявленных качеств

№ п/п	Категория	Девушки сельские	Девушки городские
1.	Коммуникативные черты	13	13
2.	Волевые черты	5	6
3.	Интеллектуальные черты	3	2
4.	Рефлексивные черты	2	2
5.	Эмоционально-динамические черты	6	5
6.	Отношение к труду	2	–
	ВСЕГО	31	28

Наибольшая разнородность для двух выделенных групп респондентов определена в блоке коммуникативных черт. Рассмотрим распределение выявленных качеств в выделенных нами содержательных категориях и проанализируем более подробно первый квартиль, так как он является наиболее представленным.

Коммуникативные черты. Данная категория является наиболее представленной в группах респондентов. Наибольшая представленность качеств данного блока может свидетельствовать о понимании девушками первенства коммуникации в обеспечении родительства. В группе сельских и городских и девушек этот показатель составляет 119 качеств (44%) и 122 качества (43%) соответственно. В группе девушек, проживающих в сельской местности, первый квартиль включает качества «понимающий», «вежливый», «добрый», а у городских девушек этот же квартиль включает такие качества, как «добрый», «поддерживающий» и «понимающий». У девушек, независимо от местности проживания, первый квартиль включает качества «понимающий» и «добрый».

Волевые черты. В группах девушек из сельской и городской местности этот показатель составил соответственно 59 качеств (21 %) и 67 качеств (25 %). В группе девушек, проживающих в сельской местности, количество качеств отражающих волевую сферу наименьшее. Городские девушки в 1,1 раза чаще фиксируют волевые качества, необходимые для своего будущего родительства, по сравнению с сельскими.($\chi^2 = 0{,}61$; $p<0{,}01$). Первый квартиль ранжированного ряда качеств, отражающих волевые черты, в группе девушек, проживающих в городской местности, представлен качеством «ответственный», а у девушек из городской местности данный квартиль представлен качеством «строгий».

Интеллектуальные черты. В группах девушек из сельской и городской местности этот показатель составил 19 качеств, что составляет 7 % от общего числа выявленных качеств. В группе юношей, проживающих в сельской местности, количество качеств описывающих интеллектуальную сферу является наименьшим. Значимых различий между двумя группами респонденток выявлено не было.

Первый квартиль в группе сельских девушек включает качества «мудрый» и «рассудительный». Первый квартиль в группе респонденток, проживающих в городской местности, включает качество «умный».

Рефлексивные черты. В группах девушек из сельской и городской местности этот показатель составил 13 качеств (5 %) и 18 качеств (7 %) соответственно. Городские девушки отмечают качества данного блока в 1,4 раза чаще, по сравнению с сельскими ($\chi^2 = 0{,}62$; $p<0{,}01$). Первый квартиль ранжированного ряда рефлексивных черт у девушек независимо от местности проживания первый квартиль включает качество «бескорыстный».

Эмоционально-динамические характеристики. В группах девушек из сельской и городской местности этот показатель составил соответственно 64 качеств (22 %) и 46 качеств (17 %). Сельские девушки для содержательного описания своего будущего родительства используют качества данного блока в 1,4 раза чаще, чем городские ($\chi^2 = 0{,}48$; $p<0{,}01$). У сельских девушек первый квартиль квартиль качеств данного блока включает качества «заботливый» и «любящий», а у городских девушек – «любящий».

Отношение к труду. В группах городских девушек, независимо от местности проживания, данный блок является наименее представленным. У девушек

из сельской местности данный показатель представлен 8 качествами (3 %). А в группе городских девушек качества данного блока в содержательном описании своего будущего родительства отсутствуют. Первый квартиль ранжированного ряда качеств, отражающих отношение к труду, в группе сельских девушек включает качество «старательный».

Таким образом, на основании результатов контент-анализа выявленных качеств можно предположить, что сельские девушки имеют более разносторонние, полные и более дифференцированные представления о своем будущем родительстве. Вероятнее всего, это является отражением специфики условий проживания и воспитания сельских девушек. Городские девушки полагают, что родитель должен быть добрым, понимающим и придавать больше значение не строгости, а правильности воспитания. Также городские девушки более ориентированы, на хорошее исполнение родительской роли.Сельские девушки представляют образ будущего родителя как уделяющего много времени своим детям и придающим большое значение воспитанию детей. Для сельских девушек также образ будущей матери имеет эмоциональную окраску и личностное значение.

Представленные результаты позволяют наметить основные стратегии работы с сельскими и городскими девушками по расширению представлений о будущем родительстве.

В.А. Котова, Е.В. Кривонос

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Младший школьный возраст характеризуется психологической привязанностью детей к отцу и матери в варианте необходимости в любви, почтении, признании. В данном возрасте малыш ещё никак не способен хорошо разбираться в деталях межличностного общения, не горазд понимать причины инцидентов среди отца и матери, не обладает средствами для формулировки личных эмоций и волнений. По этой причине, во-первых: весьма зачастую конфликты среди родителей, принимаются детьми как беспокойное

явление, обстановка угрозы; во-вторых, ребенок предрасположен ощущать себя виновным в проявлении инцидента, произошедшего конфликта, так как никак не способен осознать подлинных причин того, что происходит и поясняет это тем, что он плохой, не оправдывает ожиданий родителей и недостоин их любви. Подобным образом, нередкие инциденты, громогласные размолвки среди родителей стимулируют у ребенка младшего школьного возраста непрерывное ощущение беспокойства, нерешительности в себе, психологического напряжения [1].

Характер психологического взаимоотношения родителей к детям, можно охарактеризовать родительской позицией. Это одно из основных условий, формирующих личность детей. Имеется ряд вариантов данного условия, с доминирования вплоть до абсолютного безразличия. И непрерывное принуждение контактов, и абсолютный их недостаток вредоносен детям. Весьма немаловажно нормализовать связь с ребенком, для того чтобы позже возможно было сказать об отдаче со стороны детей. К ребенку в первую очередь необходимо подходить в отсутствии неестественной сосредоточенности интереса, но и в отсутствии излишней эмоциональной дистанции, т.е. нужна связь независимая, а не интенсивная либо очень слабая и непроизвольная. Разговор идет о таком раскладе, которому можно дать характеристику как сдержанный, независимый, ориентированный к разуму и сердцу детей, направленный на его реальные потребности. Этот подход должен основываться на конкретной самостоятельности, в меру категоричный и постоянный, представляющийся для детей опорой и авторитетом, а не властным, инструктивным приказом либо уступчивым, пассивным пожеланием. Нарушения контакта с детьми выражаются в некоторых свойственных формах, к примеру, избыточной враждебности либо желании вносить поправки в действия детей [2].

Ребёнок в собственном формировании идёт через конкретные периодов, но также его отец с матерью минуют один период за другим, при этом у любого периода есть собственные характерные проблемы и черты.

При данных обстоятельствах динамика роста и взаимоотношений в большом объёме демонстрируется такими условиями, как семейные ценности и манеры воспитания.

Под манерой семейного воспитания подразумевается комплекс родительских стандартов, действующих на детей.

А. Болдуин подчеркнул 2 манеры родительского воспитания - демократичный и осуществляющий контроль. Под манерой воспитания подразумевается неясная политика воспитания, как комбинация разных альтернатив действия родителей, которые в различных моментах и периодах станут выражаться в большей или меньшей степени.

Демократический образ характеризуется соответствующими параметрами: значительный уровень словесного общения между родителями и детьми, включённость ребёнка в рассмотрение семейных трудностей, благополучность детей при готовности родителей всегда приходить на помощь, желание уменьшить субъективность в видении ребёнка.

Контролирующий образ подразумевает значительные лимитирования действий детей при расхождении точек зрения между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер, точное представление ребенком смысла ограничений. Условия родителей имеют все шансы быть довольно безжалостными, однако они предъявляются детьми регулярно и поочерёдно и сознаются школьником как достоверные и аргументированные.

Выделяют соответствующие манеры родительских взаимоотношений: принимающе-авторитарный родительский подход, «маленький неудачник», симбиотический родительский подход, симбиотически-авторитарный родительский подход.

Выделяется три вида неверного воспитания:

1) развитие согласно виду «А» (отрицание, чувственное отрицание) – отрицание личных негативных черт детей, сочетающееся со строгим контролированием, с властным навязыванием ему исключительного вида действий. Вид обучения «А» способен гармонировать с недостатком контролирования, абсолютным попустительством;

2) развитие согласно виду «В» (гиперсоциализирующее) проявляется в беспокойно-боязливой родительской концепции о состоянии здоровья ребёнка, его общественном статусе среди друзей, в особенности в школе, об ожидании удач в учёбе и высококлассной работы;

3) развитие согласно виду «С» (эгоцентрическое) – акцентирование интересов абсолютно всех членов семьи на интересах ребёнка (любимца семьи), в некоторых случаях во вред другим детям, либо членам семьи.

Из систематизаций, сравнивающих характерные черты личности ребёнка и манеры семейного воспитания, более увлекательной, детализированной является систематизация, в которой авторы подчеркнули соответствующие отличия в манерах семейного воспитания:

- гипопротекция, характеризуется отсутствием заботы и контролирования. Ребёнок остаётся без наблюдения.

Школьник остаётся без надзора, к нему проявляется мало внимания, нередка физиологическая запущенность и не ухоженность. Присутствие тайной гипопротекции контролирования и внимания имеют незначительных характер, родители никак не интересуются жизнью детей.

Не включенность детей в жизнедеятельность семьи приводит к асоциальному поведению из-за неудовлетворенности потребности в любви и внимании;

- преобладающая гиперпротекция. Выражается в увеличенном, усиленном интересе и опеке, даже излишней опеке и малой власти действия, слежке, запретах и лимитах. Детей никак не приучают к самодостаточности и ответственности. Это приводит или к появлению эмансипации, или к безынициативности, неумению заступиться за себя;

- поблажающая гиперпротекция. Так именуют развитие «идола семьи». Отец с матерью стараются избавить детей от мельчайших проблем, потакают его вожделениям, излишне любят и благодетельствуют, восторгаются его наименьшими преуспеваниями и призывают других к тому же. Итог подобного воспитания выражается в значительной степени требований, желании к лидерству, что способно гармонировать с недостаточной настойчивостью и опорой на собственные силы;

- чувственное отрицание. Ребёнка отвергают. Его потребности игнорируются. В некоторых случаях с ним безжалостно обращаются. Отец с матерью (либо их «заместители» - мачеха, отчим и пр.) считают детей тяжкой ношей и выражают единое возмущение ребёнком. Зачастую встречается тайное чувственное отрицание: отец с матерью стараются скрыть настоящий подход к детям высоким вниманием и интересом к нему. Данный образ воспитания проявляет более негативное влияние в формировании развития ребёнка [3].

Семья представляет собой институт основной социализации детей. Воспитание в семье чувственно-положительных взаимодействий детей с родными устанавливает чуткое развитие детей в ранние годы. В наше время период

непосредственно развития ребенка рассматривается как важная общественная роль семьи [5].

Психологическим ядром личности считается персонально-оценивающая концепция её индивидуально-ценностных, преднамеренно-выбираемых отношений к реальности.

Такой «подход» имеет «общепсихологическое явление», сущностью которого считается появление у ребёнка психологического создания, аккумулирующего для себя итоги знания определенного предмета реальности, интеграции абсолютно всех образующих психологических отзывов в данный предмет, а кроме того поведенческих решений в него. Концепция взаимоотношений устанавливает вид переживаний личности, характерные черты восприятия реальности, вид поведенческих взаимодействий под внешним влиянием.

Категория «подход» обладает двумя ключевыми качествами жизни: психическим местом, определяемым длиной, структурностью, месторасположением из числа иных предметов, и период, что обладает темпом и скоростью. Подобным способом, конкретный тип взаимоотношений, можно отметить из числа других типов взаимоотношений (к примеру, детско-материнские взаимоотношения в текстуре семейных взаимоотношений), или отметить определенные свойства (главные качества) либо характеристики взаимоотношения, разрешающие установить и определить его место, а так же отметить его компоненты, сказать о динамике протекания взаимоотношений (с минувшего в наше время к предстоящему) с выделением конкретных этапов в них [4].

Детско-родительские взаимоотношения - двухсторонняя процедура отношений, при этом получают содействие 2 субъекта – родитель и ребёнок. Данный подход создает фигуры друг друга: как у родителей - облик их детей, так же как и у детей - облик его родителя.

Таким образом, осуществление двух составляющих – подход детей к родителям и родителей к детям дает возможность достигнуть конкретных целей последующего формирования ребёнка, как личности и создать у него понимание о его действиях по отношению к собственным будущим детям.

Примечания

1. Бодалев А. А. Семья и формирование личности. М. : Просвещение, 2002. 208 с.
2. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности. М. : Мысль, 2005. 352 с.

3. Шнейдер Л.Б. Семейная психология : учеб. пособие. М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», (Серия «Библиотека психолога»). 2003. 108 с.
4. Шаповаленко. Психология семейного воспитания. М.-Воронеж : МОДЭК, 2000. 89 с.
5. Психология отношений: Избранные психологические труды. М. : МПСИ МОДЭК, 2004. 203 с.

В.А. Котова

СЕМЬЯ И ЕЁ СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ

Семья – это небольшая общественная категория, базирующаяся в супружеском объединении, неразрывной связи, члены которой связаны общим бытом, обоюдной поддержкой, нравственной ответственностью.

Брак – это стабильное объединение среди мужчины и девушки, появившийся в родовом обществе. Основа супружеских взаимоотношений порождает права и прямые обязанности.

Семейное объединение бывает зарегистрированным либо фактическим. Брачные взаимоотношения, фиксируемые муниципальными учреждениями (в ЗАГСах, Дворцах бракосочетания), именуются гражданскими; освещенные религией - церковными.

Изменение семейных взаимоотношений случились в связи с урбанизацией перемены уклада и ритма жизни. Иными словами городская семья, не обремененная ведением большого хозяйства, нацелена на независимость и самостоятельность, и переступила в последующую фазу собственного формирования. На замену патриархальной семье пришла супружеская. Подобную семью установлено называть нуклеарной (с лат. – *ядро*); в её структуре находятся муж и жена и их дети.

К уменьшению рождаемости в Российской Федерации и развитию нового вида семьи – бездетной, привели низкая общественная безопасность, вещественные проблемы, переживаемые семьями в настоящий период.

Жизнь семьи характеризуется многосторонними взаимоотношениями: социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Любой период в формировании семьи сопряжен с потерей одних и появлением иных новейших функций, с переменой масштабов и

характера общественной деятельности её членов. Любая семья осуществляет собственные значимые социально важные функции согласно взаимоотношению к окружению и согласно взаимоотношению к отдельному человеку [3].

Основными функциями семьи согласно взаимоотношению к окружению считаются:

1) физическое воспроизводство населения;

2) воспитательская роль – предоставление знаний, умений, общепризнанных норм, навыков, ценностей;

3) производственно-хозяйственная – изготовление еды, чистка, стирка и т. д.;

4) организация досуговой работы.

Основные функции семьи согласно взаимоотношению к человеку согласно В.А. Сластёнину:

1) супружеская роль;

2) родительская роль;

3) организация быта.

Воспроизводство населения считается главным предназначением каждый семьи. Кроме этого имеется несколько общественных функций семьи, таких как:

– воспитательная роль – социализация юного поколения;

– хозяйственно-бытовая роль – сохранение физиологического состояния семьи, забота за ребенком и пожилыми;

– экономическая роль – приобретение вещественных средств одних членов семьи для других, материальная помощь для не достигших совершеннолетия и пожилых;

– функция общественного контроля – ответственность старших членов семьи за действия младших членов в обществе;

– функция духовного общения – внутреннее взаимообогащение любого члена семьи;

– социально-статусная роль – занимать конкретное общественное состояние в обществе;

– досуговая роль – организация оптимального досуга, формирование обоюдного обогащения интересов любого члена семьи;

– эмоциональная роль – реализация эмоциональной защиты любого члена семьи.

Нарушения функций семьи – это особые характерные черты её жизнедеятельности, которые усложняют либо мешают осуществлению семьей её функций. Таким образом, условиями, рушащими семью считаются характерные черты личности её членов и отношений среди них, конкретные условия существования семьи. Инциденты согласно проблемам воспитания, вторжение иных членов семьи имеют все шансы быть фактором нарушения воспитательской функции семьи [4].

Благополучные семьи кроме того тоже встречаются с проблемами. Истоками трудностей считаются внутренние противоречия и инциденты, которые связаны с меняющимися критериями жизнедеятельности в социуме:

1) «излишняя опека», слишком большое желание уберечь или защищать друг друга, содействовать иным членам семьи;

2) несоответствие соотнесения личных взглядов о семье.

Большой ущерб нравственной сфере общества доставляют неблагополучные семьи (кризисные, проблематичные, конфликтные). Вышедшие из общепризнанных норм внутрисемейные и общесоциальные жизненные условия приводят к возникновению эмоциональных и психологических трудностей, в связи с отсутствием надлежащего стандартного житейского цикла удовлетворения нужд одного либо некоторых членов семьи. Место детей в семье и подход к ним родителей считается основной задачей. В неблагополучных семьях у родителей нередко выражаются разнообразные психогенные отклонения: отображение в детях личных нежелательных свойств, безжалостность и чувственное отрицание, малоразвитость родительских эмоций и т. д.

Неблагополучные семьи подразделяют на:

1) *конфликтные семьи*. У родителей и ребенка есть сферы, в которых круг интересов, потребности и стремления членов семьи имеют различные точки зрения, и тем самым инициируя длительные негативные состояния. Этот вид семьи способен существовать как единый продолжительный период, благодаря компромиссам и обоюдным действиям членов семьи;

2) *кризисные семьи.* Необходимости и круг интересов членов семьи присутствуют в агрессивном пребывании и не стараются идти на компромиссы и примирение. Подобные семьи долгое время не сохранятся и в итоге распадаются;

3) *проблематичные семьи*. Эта группа семей типична для нынешнего времени, потому что связна с такими обстановками, как недостаток денег для

содержания семьи, недостаток жилищ, трудное заболевание одного из членов семьи и большое количество иных печальных и чрезвычайных обстановок. Это значит, что проблематичные семьи характеризуются возникновением сложных жизненных обстановок, приводящих к распаду союза или в том числе и возникновением психологических расстройств у членов семьи [2].

Процесс развития семьи определен ценностно-нормативными регуляторами, то есть половые стандарты поведения, нормы подбора супружеского партнёра, взаимоотношения среди родителей и детей. Для абсолютного представления и понимания цикла развития семьи, а кроме того раскрытия трудностей, подтормаживающих и исключающих его, следует отследить развитие этого процесса.

Активность нынешнего общества повергла к переменам такого традиционного института, как семья:

во-первых, очевидная направленность к уменьшению количества заключенных браков;

во-вторых, увеличивается количество разводов;

в-третьих, увеличивается количество разведенных девушек, не вступивших в повторный брачный союз, и женщин, имеющих внебрачных детей;

в-четвертых, весьма большое количество детей воспитывается в отсутствии одного из родителей;

в-пятых, количество людей, имеющих ребенка, значительно снижается и прослеживается последующая тенденция к бездетности семейных пар;

в-шестых, право семьи на урегулирование интимных взаимоотношений взрослых отчасти рушится независимостью характеров.

Семья имеет собственную структуру, определенную общественными ролями её членов: супруга и супруги, папы и мамы, брата и сестры, сына и дочери, дедушки и бабушки. На основе данных ролей формируются межличностные взаимоотношения в семье. Уровень участия человека в существовании семьи способен быть различным, и в связи с этим семья способна проявлять на человека наибольшее либо наименьшее воздействие.

Семья представляет большую значимость в существования и деятельности общества. Функции семьи можно рассматривать с точки зрения осуществлении целей общества, таким образом, и с точки зрения исполнения собственных обязательств согласно отношению к окружению. Семья равно как

структура удовлетворяет значимые общественные необходимости и осуществляет значимые общественные функции.

Благодаря собственной репродуктивной функции семья считается основой продолжения человеческого существования. Это та социальная категория, что первоначально формирует личность человека. Семья содействует повышению творческих и полезных сил общества. Она внедряет в социум его новых членов, отдавая им язык, обычаи и нравы, главные примеры поведения, неотъемлемые в этом мире, внедряет человека в мир духовных ценностей общества, осуществляет контроль поведения собственных членов. Общественные функции семьи выражаются не только лишь во взаимоотношении ребенка, однако и во взаимоотношении супругов, т.к. жизнедеятельность в союзе считается процессом, выступающим значительной ролью в существовании общества. Одна из первостепеннейших функций семьи – формирование условий для развития личности абсолютно всех своих членов. Семья удовлетворяет разнообразные потребности человека. В семье супруги обретают благополучие любовного общения. Появление ребенка порождает радость не только от осознания продолжения собственного семейства, однако и предоставляет вероятность более уверенно посмотреть в будущее. В семье люди беспокоятся друг о друге. В брачной жизни людей более наглядно выражается ощущение любви и взаимопонимания, принятие, почтение, ощущение защищенности. Но удовлетворенность собственных нужд связано с исполнением конкретных функций семьи [1].

Семья имеет колоссальную важность для формирования личности. Дети, не имеющие способности напрямую и регулярно принимать участие в жизни малой группы, состоящей из близких и родных им людей, могут многое потерять. В особенности такое отмечено у маленьких детей, проживающих за пределами семьи – в детдомах и иных организациях подобного вида. Формирование личности у таких детей зачастую проходит другим путем, нежели у ребенка, воспитывающегося в семье. Интеллектуальное и общественное формирование данных ребенка иногда запаздывает, а чувственное – затормаживается. Такое же способно осуществляться с взрослыми людьми, т.к. нехватка стабильных индивидуальных контактов считается сущностью одиночества, может стать основой множества негативных явлений и предназначаться фактором серьезных индивидуальных нарушений.

В семье развивается личность не только у детей, однако, и у их родителей. Развитие ребенка обогащает личность взрослого человека, повышает его общественный навык. Нередко такое совершается родителями неосознанно, но в последнее время начало попадаться молодое поколение родителей, которые преднамеренно воспитывают и самих себя. К сожалению, данная точка зрения родителей не стала известной, невзирая на то, что она может приобрести наиболее пристальное внимание.

В жизни любого человека родители представляют значительную и серьезную значимость. Они предоставляют детям новые примеры поведения, с их поддержкой он узнает находящееся вокруг общество, он копирует их в абсолютно всех собственных поступках. Данная направленность наиболее усиливается, вследствие положительных психологических взаимосвязей детей с родителями и его рвением быть схожим с мамой и папой. Если отец с матерью понимают данную закономерность и подразумевают, что от них находится в зависимости развитие личности детей, то в таком случае они ведут себя таким образом, что все без исключения их действия полностью содействуют развитию у детей этих свойств и подобного представления человеческих ценностей, какие они желают ему предоставить. Такого рода процедура воспитания может считаться весьма осмысленной, т. к. регулярный надзор за собственным поведением, за отношением к другим, интерес к семейной жизни дает возможность развивать ребенка в более подходящих обстоятельствах, содействующих их многостороннему и слаженному развитию.

Таким образом, семью можно рассматривать как небольшую категорию и особенный общественно-общекультурный институт, объединяющий индивидов общностью быта и обоюдной нравственной ответственностью.

Семья – древнейшая и более распространенная из небольших общественных групп. Её основаниями считаются общее существование и хозяйство, взаимовыручка, духовное общение. Семья – основа общества, так как непосредственно она создает главные свойства человека и внедряет его в общество социальных отношений.

Примечания

1. Бодалев А. А. Семья и формирование личности. М. : Просвещение, 2002. 208 с.
2. Земска М. Семья и личность. М. : Прогресс, 2005. 134 с.
3. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности. М. : Мысль, 2005. 352 с.
4. Цимбалюк В. М., Зацепин В. Мы и наша семья. М. : Молодая гвардия, 2006, 416 с.

Е.В. Кривонос

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В СЕМЬЕ

В соответствии с нынешними взглядами о двигающих силах, источниках и обстоятельствах формирования нервной системы и личности человека, психическое формирование детей опосредовано общением и взаимодействием со старшими, в первую очередь с родителями. Семья как наименьшая общественная среда детей, удовлетворяет их необходимость в принятии, признании, охране, психологической помощи, почтении (Э. Эриксон, А. Фрейд, М. Клейн, Д. Винникотт, Э. Бронфенбреннер, Дж. Боулби, М. Эйнсворт, П. Криттенден, А. Бандура, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, М.И. Лисина) [1].

Семья – особого рода коллектив, выступающий в воспитании личности детей главную, длительную и основную значимость. Обычно основным институтом обучения личности ребёнка считается семья. В таком случае то, что малыш в младенческие годы обретает в семье, он оставляет на протяжении целой жизни. Значимость семьи как институт воспитания определена тем, что в ней малыш находится на протяжении существенной доли собственного существования, и по длительности своего влияния на личность, ни один из институтов воспитания никак не способен сравниться с семьёй. В ней подставляются основные принципы личности ребёнка, и к поступлению в среднее учебное заведение он уже сформирован как личность [2].

Взаимоотношения в семье можно анализировать с точки зрения родительского взаимоотношения к детям. Подход семьи – один из существенных факторов развития личностно-индивидуальных отличительных черт и поведения ребёнка.

В ходе воспитания детей в семье особенную значимость обретает родительская точка зрения, содержащая подобные элементы, как характерные черты психологического взаимоотношения с детьми, аргументы, ценности и цели родительства, образ взаимодействия с ребенком, методы дозволения проблематичных обстановок, общественное контролирование и обретающая представление в виде семейного воспитания (Х. Джайнот, Д, Баумринд, А.Е.

Личко, А.Я. Варга, А.А. Бодалев, В.В. Столин, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.С. Спиваковская, О.А. Карабанова) [1].

Согласно взгляду А.Я. Варга, В.В. Столина, детско-родительские отношения (образ воспитания) – это концепция различных эмоций к ребёнку, поведенческих стандартов, промышляемых в общении с ним, отличительных черт восприятия и представления нрава и личности ребёнка, его действий.

Влияние семьи в формирование детей весьма огромно. Дети, растущие в обстановке любви и взаимопонимания, обладают меньшими трудностями, сопряженными с самочувствием, проблемами с учёбой в школе, общением с ровесниками, и напротив, равно как норма, несоблюдение детско-родительских взаимоотношений приводит к развитию разных эмоциональных трудностей и комплексов [2].

Обычно изучения детско-родительских взаимоотношений строятся около исследования значимости взрослого в концепции содействии с ребёнком (М.И. Лисина, 1986).

М.И. Лисина изучила формирование самосознания и личности младших школьников в связи с отличительными чертами семейного воспитания. Дети с верным понятием о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им довольно много времени; благоприятно дают оценку их физиологическим и интеллектуальным способностям, однако не считают степень их развития выше, нежели у многих ровесников, дают прогноз хорошей успеваемости в школе. Данных детей зачастую благоприятно награждают, а наказывают, в основном, отказом в общении. Для маленького ребёнка семья – главное общество, в коем они живут, функционируют, делают открытия, учатся уважать, недолюбливать, наслаждаться, сострадать. Находясь ее членом, ребёнок входит в установленные взаимоотношения с родителями, которые имеют все шансы проявить как позитивное, таким же образом и отрицательное воздействие. Из-за этого ребёнок живёт или благожелательным, не закрытым, компанейским, или беспокойным, жестким, не искренним, лживым [3].

Подобным способом, проанализировав значимость семьи, равно как условие формирования личности ребёнка, можно понять, что семья считается общественным институтом, ячейкой общества, в которой совершается развитие вступившего в жизнедеятельность лица, делается его первоначальным жильем, в котором ребёнок и приобретает первоначальные актуальные зада-

ния, в которых он приобретает помощь и поддержку, в которых обучается любви к обществу, к народам, у ребёнка, хранятся всю жизнь хорошие и ясные вспоминание, согревающие его душу и усиливающие светлую волю в наиболее сложные факторах существования. Результат анализа отечественной и зарубежной литературы по проблеме взаимодействия родителя и ребенка, позволил выделить определенные компоненты рассмотрения родительско-детского взаимодействия. Состав подобного взаимодействия содержит мотивационно-семантический, познавательный, эмоциональный и бихевиористический элементы. К мотивационно-смысловому причисляется основой мотив, ценностные ориентации, нацеленность и установки личности. К поведенческому составляющую причисляются: структуризация позиций; список источников и методы разрешения инцидентов; отличительные способы влияния; вид наказаний, контролирования и прогноза; реакция на трудности; характерные черты предложения поддержки. К когнитивному составляющую: определение, надежды, анализ. К эмоциональному – чувственному подходу, почтение любовь, удовлетворение, чувственная включенность, сензитивность, отзывчивость [1].

Процедура воспитания в семье носит вид противоположной взаимосвязи и, воспитывая собственных детей, родители развивают этим и самих себя. В зависимости взаимоотношения родителей и детей совершается развитие конкретных отношений среди них. И в случае если деспотичное, авторитарное действие родителей и сдерживание заинтересованностей детей собственными увлечениями, волюнтаристское навязывание ему собственных представлений и взглядов со строгой оценкой его личных, сформировывают низкую, несамостоятельную, нерешительную для ребёнка, в таком случае комбинацию чуткого, внимательного взаимоотношения в собственному ребёнку в отсутствии избыточной навязчивости, желания с симпатией и радостью посодействовать, оказать помощь, вдохновить в сложных моментах становятся задатком развития полного, искренне здравого, готового и способного посодействовать находящимся вокруг людям [5].

В существовании детей папа и мама играют весьма огромную роль. В его глазах отец с матерью выглядят как:

• ресурс помощи, в отсутствии которой ребенок ощущает себя беззащитным и одиноким;

• олицетворение власти, так как они распоряжаются житейскими благами, имеют все шансы подвергать наказанию и поощрению;

• пример и образец с целью подражания;

• взрослые товарищи и советники, коим возможно доверить собственные трудности и переживания.

Для многих родителей дети считаются важной составляющей существования. Их любят, им посвящается свободное время, их содержат, о них беспокоятся, за них переживают. Каждый опекун хочет счастья и преуспевания в существовании для собственного ребенка.

Но взаимоотношения среди родных – родителями и их ребенком – не всегда формируются просто.

Родители воспитывают ребенка, достигшего подросткового возраста, поразному. Ученые-преподаватели акцентируют четыре ключевых способа воспитания:

1) первый способ, если все без исключения решения, затрагивающие ребенка, принимаются только родителями;

2) второй способ, если решения принимаются вместе с родителями и ребенком;

3) третий способ, если принятие решений и заключительное слово остается за ребенком.

4) четвертый способ, если решения принимаются то родителями, то ребенком, а в некоторых случаях вместе.

Если дети постоянно подчиняются родителям и осуществляют все без исключения их условия, не задавая вопросов и не высказывая собственного отношения к установленным решениям, могут появиться не совсем откровенные взаимоотношения в семье. В случае если ребенку не нравится то или иное решение, ему предпочтительно попытаться пояснить старшим собственное отношение к нему. Вероятно, родители смогут уверить его поменять собственное суждение, а они, в собственную очередь, познают, что считает их ребенок. В таком случае ребенок не будет расти чрезмерно трусливым либо зависимым. Если дети никак не считаются с родительскими запретами, то подобным детям нужно подумать о том, что их родители владеют значительно огромным житейским навыком и лучше могут предугадать результаты их

действий. Можно согласиться с народной мудростью: «Каждый учится на своих ошибках».

Но определенные ошибки весьма сложно исправить. Помимо этого, во взрослой жизни общество, которое не свыклось считаться с увлечениями других, столкнутся с многочисленными трудностями. По этой причине нужно учиться обнаруживать компромиссы в первую очередь в семье, со своими родителями.

Примечания

1. Шведовская А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.13. М., 2006. 30 с.

2. Дружинин В. Н. Психология семьи. СПб. : Питер, 2006. 176 с.

3. Варга А. Я. Структура и типы родительских отношений. М. : ВЛАДОС, 2007. 358 с.

4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 263 с.

5. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 95 с.

Ю.С. Кулинцева

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Человек, который обладает лидерскими качествами, достаточно быстро выделяется в любом сообществе, как в профессиональном, учебном, так и в семейном. Наиболее часто лидер характеризуется, как авторитетный член группы, влияние которого является определяющим в социальных процессах [4]. Мы исходим из предложения, что лидерские качества, отличающие его от других людей, начинают проявляться и формироваться в контексте семейного взаимодействия уже на ранних этапах развития личности.

Способность к лидерству, как свойство одаренной личности, начинает проявляться тогда, когда в процессе взаимодействия и общения родители поощряют стремление детей быть активными и ответственными за решение многочисленных задач, которые возникают в процессе жизнедеятельности семьи. Наблюдения за особенностями семейного взаимодействия подтверждают, что

дети с лидерскими устремлениями рано стремятся повлиять на членов семьи и занять центральное положение в любой ситуации, взять на себя роль ведущего, т. е. лидера. Чтобы уточнить, как поддержать у детей развитие лидерских качеств, необходимо более глубоко изучить как феномен лидерства, так и всю систему личностных качеств, которые способствуют его проявлению.

Значимым стимулом для проведения исследований в области психологии лидерства явилось предположение, согласно которому каждый лидер обязан иметь некоторый набор базисных качеств, делающих его, по сути, таковым. Поэтому потребовалось проведение многочисленных работ, которые были направлены на поиск универсальной лидерской черты или, скорее, набора черт.

Итальянский антрополог Ч. Ломброзо считал, что способности лидера определяются формой скул или выпуклостей головы. Отсюда он делал вывод, задатки можно выявить уже на ранних этапах жизни человека на основе сопоставления контуров его головы (лица) с соответствующим идеалом, принадлежащим лидеру.

Интересная теория лидерства была разработана в Гарвардском университете. Исследователи высказали предположение, что способности лидера и его личные качества предопределяется особенностями телосложения. Было выделено три основных типа телосложения: эндоморфический (полный); экзоморфический (худой) и мезоморфический (идеальный). Обе теории при серьезном критическом рассмотрении были опровергнуты, однако они подтвердили актуальность проблемы лидерства и ее природы [1].

Активизации интереса к поиску личностных черт эффективного лидера в значительной степени способствовало построение Ф. Карлейлем «Теории Великого Человека» («The Great Man Theory»). Данная теория позиционировала идею принципиального отличия лидера от других людей как обладающего особыми качествами. В частности, в «Теории черт лидерства» представлено описание лидера в качестве человека, обладающего конкретными индивидуальными свойствами, способствующими достижению им успешности во взаимодействии с людьми.

Рассматривая характеристики лидера, исследователи попытались выделить свойственные ему умения и навыки. Данное направление исследовательского поиска достаточно распространено в работах, связанных с изучением качеств лидера. Список лидерских умений и навыков, достаточно обширен и

разнообразен по своему содержанию. По мнению ряда ученых, эффективность лидерства обусловлена специальными навыками: аналитическими, ораторскими, навыками активного слушания, аргументирования, памятью на детали, эмпатией и т. п. Д. Хант и Р. Озборн к числу необходимых лидерских навыков отнесли: концептуальные и управленческие навыки; навыки планирования и организации; навыки принятия решений; коммуникативные навыки; административные навыки; объективность; личное влияние; речевые навыки и навыки письменных коммуникаций (Д. Хант и Р. Озборн).

Наряду с навыками были выделены и умения, которые необходимы лидеру для организации взаимодействия с другими людьми. Среди них: умения направлять эмоции в нужное русло; умения создавать позитивную атмосферу и бороться с негативными настроениями; умения рефлексировать и контролировать собственные эмоции, принимая во внимание эффект резонанса; умения изменять свое поведение в зависимости от актуальной ситуации.

Достаточная множественность требований, предъявляемых к глобальному лидерству в будущем, была установлена в исследованиях Института стратегических перемен фирмы «Андерсон Консалтинг». В их состав включены: постоянное совершенствование своих знаний и способностей, развитие способности объективно оценивать свои действия, умение использовать свои сильные стороны так же хорошо, как восполнять пробелы в знаниях, развитие доверия окружающих, умение руководить сборными – матричными, взаимозависимыми, временными – «командами», определять и формулировать скрытый, неосязаемый потенциал в организации, понимать нужды и использовать мотивацию всех возрастных групп и т. д. Кроме того, эффективный лидер должен мы слить глобальными категориями, предвидеть потенциальные возможности; иметь общее видение будущего; способствовать развитию способностей людей, делегировать им полномочия; ценить в людях различия; развивать командный подход к работе, чувство партнерства; приветствовать перемены; демонстрировать знание технологий; поощрять конструктивный вызов; обеспечивать удовлетворение клиентов; достигать успехов в соревновании с конкурентами; демонстрировать личные достижения, иметь высокий уровень компетенции; проявлять готовность к коллективному руководству; действовать в соответствии с провозглашенными ценностями.

В основе формирования столь обширных лидерских умений и навыков лежат определенные личностные характеристики лидеров. Многочисленные исследования способствовали выделению достаточно значительного по своему объему массива личностных качеств, которые свойственны лидерам. Среди качеств личности лидера авторами выделяются коммуникативные (Жеребова Н.С., Румянцева В.И., Charron C.G., Evers S.M., Fenner E.C.), креативные (Рукавишников А.А., Соколова М.В.), организаторские способности (Агеев В.С.), активность (Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф.), умеренная эмоциональная экспансивность, интеллект (Румянцева В.И.), эмоциональная привлекательность, референтность, авторитет (Дубов И.Г., Смирнов Л.М.), социально-психологическая привлекательность, компетентность (Коломинский Я.Л.) и др. [2].

К качествам лидера отнесены также такие специфические черты как искусство убеждения, благородство, любовь к риску, энтузиазм, смелость, воля, честность и т. д. Немаловажны для них: предвидение и проницательность; поведенческая гибкость; целостность; последовательность; доверие; творческие способности; твердость; коммуникативность; склонность к риску.

Значимым для успешного лидерства выступают также: высокий уровень энергичности, устойчивость к стрессу, эмоциональную зрелость, честность и уверенность в себе [5]. Высокий уровень энергичности и устойчивость к стрессу помогают справляться с быстрым темпом работы и высокими нагрузками на большинстве лидерских позиций, с частыми ролевыми конфликтами и необходимостью принимать важные решения при недостатке информации. Лидерам с высоким уровнем эмоциональной зрелости и честности легче поддерживать отношения сотрудничества с подчиненными, с людьми равными или выше по рангу. Эмоциональная зрелость означает, что лидер не эгоцентричен, хорошо себя контролирует, эмоционально стабилен и не склонен к защитным реакциям. Честность отражает соответствие поведения декларируемым ценностям, искренность и надежность. Уверенность в себе делает лидера более настойчивым в достижении трудных целей, несмотря на возникающие проблемы и препятствия. Джадж и Боно [Judge&Bono, 2000] отмечают, что такие личностные факторы, как экстраверсия и дружелюбие, также связаны с успехом в роли лидера.

Исследователи считают, что следует предъявлять особые требования к состоянию эмоционального и социального интеллекта лидера. Известно, что

феномен «эмоциональный интеллект» достаточно глубоко исследован Д. Гоулменом [3]. По его мнению, именно высокий уровень его развития обеспечивает эффективность лидеров-руководителей. Эмоциональный интеллект подразумевает способность лидера управлять как своими эмоциями, таки эмоциями других людей, умение устанавливать контакт и строить отношения с различными типами людей, мотивировать их, создавать общее видение будущего. Считается, что «разделяемое будущее» повышает чувство взаимного доверия в группе и позволяет ее членам лучше справляться с широким спектром как деловых (инструментальных), так и социальных (эмоциональных) ситуаций [8].

Исследования соотношения между специальными знаниями и интеллектуальными способностями выдающихся лидеров с одной стороны, и их эмоциональным интеллектом – с другой, проведенные под руководством Д. Гоулмена, позволили выявить существенные закономерности. В частности, о каком бы уровне управления ни шла речь, значение эмоционального интеллекта в два раза превышало важность всех прочих составляющих, которые необходимы для достижения поставленных целей. Проведенные исследования позволили рассматривать эмоциональный интеллект как детерминанту неформального лидерства (Вольф С.Б., Друскат В., Песосолидо А.Т.), условие резонансного лидерства (Гоулмен Д., Бояцис Р., Макки Э.) и эффективного руководства (Гоулмен Д., Джордж Д., Мерфи С., Риджио Р.).

В исследовании А.М. Первитской показана значимость для лидерской успешности направленности локуса контроля [6]. По мнению Е.Г. Ксенофонтовой, данный личностный конструкт означает систему убеждений человека относительно того, где располагаются силы, влияющие на его судьбу и исход любых его действий, в нём самом (внутренний, интернальный локус контроля) или в каких-то внешних факторах (экстернальный локус контроля).

Пантелеев С.Р. выявил, что формирование интернального контроля, т.е. поиск и локализация истинного источника неудач в себе, способствует снижению чувства внутренней конфликтности и самостоятельному преодолению трудностей, повышению самооценки, уменьшению тревожно-депрессивных переживаний и фрустрированности. Принятие человеком ответственности за свою судьбу и саморазвитие изменяет его самоотношение на более позитивное. Формирование внешнего локуса контроля соотносится с недостатком уважения окружающих к личности, получением социального одобрения сво-

его поведения и деятельности, следствием эмоциональной депривации и неблагоприятного психологического климата в семье [7].

Согласно научным выводам А.М. Первитской, факторы интернальности оказывают влияние на все мотивационно-потребностное звено структуры лидерской деятельности, а также на параметры самооценки по шкале актуального и потенциального лидерства. А.М. Первитская приходит к выводу, что чрезмерное принятие на себя ответственности или абсолютный отказ ведет к неоднозначности проявления признаков лидерской деятельности, а, следовательно, к невозможности ее полноценного осуществления [6]. Ряд исследователей отмечает важность обращения внимания на такую характеристику личности успешного лидера, как его стремление к обучению и способность постоянно обучаться новому.

В ряде исследований выделены психологические факторы, которые препятствуют людям стать лидерами. Так, согласно выводам Манза и Симза, к ним относятся: страх ответственности, боязнь критики, боязнь провала, неверие в собственные силы, неясность целей, нечеткость представления о конечном результате [Manz&Sims].Несмотря на масштабность исследовательских наработок в установлении личностных качеств лидера, составить однозначный их перечень так и не удалось. Сохраняет актуальность выявление психологических детерминант формирования лидерских устремлений у детей в семейном взаимодействии. Имеющиеся исследования позволяют составить представление о востребованности для личности качеств, которые позволяют проводить адекватную оценку семейной ситуации, проявлять в ней достаточную активность во взаимодействии с членами семьи и выбрать те качества, которые могут быть реально сформированы у детей при взаимодействии с членами своих семей, а также проявлены в ситуациях решения жизненно значимых семейных задач.

Примечания

1. Акинин П. В. Лидерство в общественной группе. Ставрополь, 1996. 70 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М. : Perse, 2001.
3. Гоулман Д. С чего начинается лидер // С чего начинается лидер : сб. М., 2005.
4. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М. : ТК Велби, изд-во Проспект, 2008.

5. Минаева Н. Л. Социально-психологические особенности должностного лидерства в современных коммерческих организациях // Вестник МГОУ. 2008. № 1. С. 107-114.

6. Первитская А. М. Исследование лидерства как особого вида деятельности (на примере юношеского возраста) // Вестник МГОУ. 2008. № 1. С. 211-216.

7. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие. СПб. : Издательство В.А. Михайлова, 1999. 288 с.

8. Hay Group. What makes great leaders. [Электронный ресурс]. URL: http://ei.haygroup.com/resources/

М.М. Мишина, М.В. Равилова

ОТРАЖЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ

Одним из элементов перцептивной стороны общения является стереотип. На общение также оказывают влияние ценности его участников.

Термин *стереотип* был введён в 1922 г. Уолтером Липпманом в работе «Общественное мнение». Липпман называл стереотипы «картинками в голове» [Солдатова, 1998]. Эти «картинки» отличаются высокой согласованностью в группе, а также устойчивостью и эмоциональной окрашенностью [Агеев, 1985].

Кон И.С. в статье «Психология предрассудка» отмечает: «Стереотипы – неотъемлемый элемент обыденного сознания. Ни один человек не в состоянии самостоятельно, творчески реагировать на все встречающиеся ему в жизни ситуации. Стереотип, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и внушенный индивиду в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение. <…> Его суть в том, что он выражает отношение, установку данной социальной группы к определенному явлению» [Кон, 2013].

Что касается *ценностей*, в своей работе «Социальная психология» Майерс называет их «личными представлениями о том, что желательно и как люди должны вести себя» [Майерс, 2002].Это определение можно принять в качестве общего для обозначения того, чем являются ценности.

Стереотипы и ценности вносят определённый вклад в формирование своего образа и образов других людей. Если разделить стереотипы на автостерео-

типы (представление о себе/своей группе) и гетеростереотипы (представление о других людях/группах), то можно заметить, что в автостереотипах находят отражение ценности, выраженные таким образом – что важно для самого себя и в рамках своей группы.

Исследование, посвященное изучению стереотипов у двух этнокультурных групп, проводилось в начале 2015 года. Респондентами выступили студенты московских вузов, относящие себя к русской и татарской культурам, в количестве 12 человек (7 русских и 5 татар). Следует отметить, что количество респондентов не играет роли при исследовании методом СД – его можно проводить и на индивидуальном, и на групповом уровнях. Изучались имеющиеся у них стереотипы относительно своей группы и другой группы.

На первом этапе респонденты отвечали на вопросы:

1) какие у Вас есть стереотипы о татарах и русских?

2) какие, на Ваш взгляд, характеристики русских и татар могут способствовать установлению дружеского контакта (если ориентироваться на них при общении с малознакомым человеком, про которого известна только его национальность), а какие могут помешать?

Ответы на вопросы включали определённые стереотипы. Среди них были выделены некоторые, чаще всего упоминавшиеся респондентами. Они были распределены так:

автостереотип татар – семейственность;

гетеростереотипы о татарах – семейственность, гостеприимность, едят плов;

автостереотипы русских – упёртые, широко отмечают праздники, прямолинейные;

гетеростереотипы о русских – душевность, любят выпить.

Стереотипы (в виде слов-стимулов), обозначение этнических групп и стимул «я сам» были предложены респондентам для оценки по шкале от 3 до 3, а затем расположены в семантическом пространстве (представленном в виде системы координат).

Анализ результатов позволил сделать некоторые выводы о соотнесении понятий в представлениях респондентов. Расположение некоторых стереотипов совпало у обеих групп – то есть в представлении и у русских, и у татар они занимают определённое место безотносительно того, о ком этот стерео-

тип. Такая ситуация наблюдалась со стереотипами «любят выпить», «душевность», «гостеприимность».

Среди прочих наблюдений и результатов – взаимное расположение авто- и гетеростереотипов по отношению к обозначениям этнических групп. Автостереотипы о русских оказались расположенными на некотором расстоянии от стимула «русские», а гетеростереотипы о них же в семантическом пространстве татар – далеко друг от друга и от названия группы. Автостереотип о татарах размещён на некотором расстоянии от стимула «татары»; гетеростереотипы о татарах находятся в разных четвертях с этим стимулом.

Можно говорить о том, что автостереотип татар «семейственность» и автостереотипы русских «упертость», «прямолинейность» и «широкое отмечание праздников» отражают ценностные ориентации их носителей.

Примечания

1. Агапов В. С., Мишина М. М. Психология интеллектуальной деятельности личности : монография. М. : ИИУ МГОУ, 2015. 431 с.

2. Агеев В. С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии. [Электронный ресурс]. URL: http://voppsy.ru/issues/1986/861/861095.htm

3. Кон И. С. Психология предрассудка. О социально-психологических корнях этнических предубеждений. [Электронный ресурс]. URL: http://www.socioprognoz.ru/files/File/2013/kon_psichologia.pdf

4. Майерс Д. Социальная психология. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/mayers/01.php

5. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 389 с.

Г.М. Мурсалыева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ТИПОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ СРЕД

Одним из актуальных вопросов современного общества, является перемещение большого количества миграционных потоков из одной культурной среды в другую. Как показывает опыт ежедневного общения представителей разных культур, этот сложный процесс ресоциализации (вторичной социализации), отягощён скудными знаниями культуры как со стороны мигрантов в прибы-

вающую страну, так же со стороны коренных жителей принимающих стран. Массовые стычки на религиозной, межэтнической основе, вспыхивающие в разных частях мира, вне зависимости от уровня развития общества еще раз демонстрируют необходимость изучения формирования этнической идентичности, доминантные этнические маркеры и типы этнической идентичности.

Наша работа посвящена исследованию формирования этнической идентичности подростков так, как еще Дж. Финни отмечала, что формирование типов этнической идентичности в подростковом периоде наименее изучен. Теоретической базой для исследования типов этнической идентичности подростков из разных культурных сред стала теория социальной идентичности (А. Тэшфел), которая выделяет личностную (самокатегоризация, интеллект, нравственность, физические возможности) и групповую (этнический, социальный и профессиональный состав) идентичность.

Мы в своих исследованиях опирались на то, что формирование типов этнической идентичности не происходит в отрыве от внешней среды и невозможно изучить без учета влияния внешней среды на подростка, так как этот процесс интерсубъективный.

Обзор научно психологической литературы дал нам основание сформулировать гипотезу исследования данной работы: *этнически разнообразная среда благотворно влияет на формирование позитивной этнической идентичности. В этнически менее однородной среде у подростка может формироваться несколько типов этнической идентичности.*

Эмпирическая база исследования: выборочную совокупность исследования этнической идентичности составили 251 подросток (учащиеся 7-8 классов): 127 подростков из Московской городской школы № 170 имени А.П. Чехова (Россия) и 124 подростка из Исмаиллинской средней общеобразовательной школы № 1 имени И.А. Гасанова (Азербайджан).

Для московских подростков (Россия) с раннего детства привычно выстраивание отношений с представителями разных культур, в связи с активной миграцией населения.

Культурная среда г. Исмаиллы (Азербайджан) этнически более однородная. Подростка из г. Исмаиллы с раннего детства окружают люди одной национальности и ментальности, чаще всего связанные родственными узами.

Для подтверждения гипотезы исследования о различиях в выборе типов этнической идентичности в зависимости от культурной среды, мы использовали тест Г.У. Солдатовой и Рыжовой С.В. «Типы этнической идентичности». Г.У. Солдатова и С.В. Рыжова в своих работах выделили несколько типов этнической идентичности. Данная методическая разработка позволяет диагностировать этническое самосознание. Опросник содержит шесть шкал.

1. Этнонигилизм – отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

2. Этническая индифферентность - размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

3. Норма (позитивная этническая идентичность) - сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам.

4. Этноэгоизм – данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

5. Этноизоляционизм – убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия.

6. Этнофанатизм – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов.

Статистические данные, отражающие влияния культурной среды на формирование типов этнической идентичности подростков из московской (Россия) (n=127) и исмаиллинской (Азербайджан) (n=124) культурной среды, подтвердили наше предположение о влиянии разных культурных сред на формирование разных типов этнической идентичности.

Таблица 1

Типы этнической идентичности подростков разных культурных сред при помощи критерия Стьюдента

Типы этнической идентичности	Московская культурная среда	Исмаиллинская культурная среда
Этнонигилизм	4,27	7,82
Этническая индефферентность	10, 87	9,86
Позитивная этническая идентичность	16,07	14,12
Этноэгоизм	5,87	7,74
Этноизоляционизм	6,42	8,37
Этнофанатизм	7,34	11,13

p - значение (вероятность отсутствия различий по данному признаку)

Согласно данным представленным в таблице 1 мы видим различия в выборе этнических типов подростками из разных культурных сред.

Этнонигилизм, как тип этнической идентичности выбрали больше подростков из исмаиллинской культурной среды. Причиной выбора данного типа большинством подростков из исмаиллинской культурной среды является то, что в этнически более однородной среде интерес к своему этническому происхождению не ярко выражается. Большой интерес подросток к своему этническому принадлежности проявляет в этнически разнообразной среде, он выделяет общие и дифференцированные признаки собственного этноса. Этнически более однородная среда не стимулирует такой интерес к своему происхождению. Московская культурная среда этнически разнообразна, каждый подросток с самого раннего детства включен в мультикультуральную среду, которая стимулирует повышенный интерес к своему этническому происхождению.

Этническая индефферентность, как безразличие к своей этнической принадлежности доминирует у подростков из московской культурной среды. Это свидетельство того, что подросток имеет возможность общаться с представителями разных национальностей. Среди его друзей, одноклассников

большое количество сверстников принадлежащих разным этносам. Однако общечеловеческие нравственные ценности у них одинаковые.

Позитивная этническая идентичность как следует из результатов эмпирических исследований в группе с московскими подростками высокая чем в группе респондентов из Исмаиллы. Это еще раз доказывает, подтверждает нашу гипотезу, выдвинутую в ходе исследования. В то же время, сравнивая показатели внутри одной и той же самой группы подростков из Исмаиллы, мы видим, что позитивная этническая идентичность сформирована у большинства подростков по сравнению с другими типами этнической идентичности.

Этноэгоизм также выше у подростков из Исмаиллы по сравнению с московскими, что свидетельствует о доминирующем в обществе чувство защиты своего этноса, культуры и традиций.

Этноизоляционизм у подростков из Исмаиллы по сравнению с подростками из Москвы так же выше.

Этнофанатизм, как тип этнической идентичности, так же высок у подростков из Исмаиллы. Объективным объяснением данному явлению мы можем найти в условиях жизни, который формулировался вокруг подростков из Исмаиллы. Азербайджан на данный момент находится в условиях тихой войны со своим близким соседом, а межэтнический конфликт всегда стимулирует повышению гиперидентичных типов этнической идентичности.

В целях отклонения случайности результатов эмпирического исследования типов этнической идентичности у подростков из московской культурной среды (Россия) (n=127) и подростков из исмаиллинской культурной среды (Азербайджан) (n=124), мы полученные показатели типов этнической идентичности подтвердили с помощью математико-статистической обработки Стьюдента, где t (величина статистики Стьюдента); dif (число степеней свободы), а p- значение (вероятность отсутствия различий по данному признаку).

Результаты математического анализа мы представили в таблице 2.

Таблица 2

Величина и значимость статистики Стьюдента

	t (величина статистики Стьюдента)	dif (число степеней свободы)	p - значение (вероятность отсутствия различий по данному признаку)
Этнонигилизм	- 6,893	249	,000
Этническая индефферетность	2,159	249	,032
Позитивная этническая идентичность	4,610	249	,000
Этноэгоизм	-3,312	249	,001
Этноизоляционизм	-1,741	249	,083
Этнофанатизм	-7,100	249	,000

Результаты математического анализа при помощи статистики Стьюдента подтвердили нашу гипотезу.

В заключении мы хотим еще раз подчеркнуть актуальность данной проблемы в условиях массового перемещения населения. Так как мигранты покидают свои коренные территории вместе со своими детьми, в дальнейшем эти дети-мигранты приходят в образовательные учреждения мегаполисов. Педагогический коллектив сталкивается с проблемой адаптации этих детей в новых для них условиях. В том числе и педагоги так же должны быть компетентными в вопросах этнических особенностей своих учеников.

Примечания

1. Агапов В. С., Мишина М. М. Психология интеллектуальной деятельности личности : монография. М. : ИИУ МГОУ, 2015. 431 с. ISBN 978-5-7017-2111-9.

2. Бакланов И. С., Душина Т. В., Микеева О. А. Человек этнический: проблема этнической идентичности // Вопросы социальной теории: Научный альманах. Том IV. Человек в поисках идентичности / под ред. Ю. М. Резника и М. В. Тлостановой. М. : Ассоциация «Междисциплинарное общество социальной теории», 2010. С. 396-408.

3. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. М. : Московский психолого-социальный институт. Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 208 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).

4. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру / пер. с англ. под ред. В. И. Иноземцева. М. : Логос, 2003. 350 с.

5. Волкогонова О. Д., Татаренко И. В. Этническая идентификация русских, или искушение национализмом. Мир России : сборник научных трудов. № 2-Т10-2001. С. 6-21.

6. Дробижева Л. М. Российская и этническая идентичность: противостояние или совместимость // Россия реформирующаяся. Academia, 2002. С. 213-244.

7. Лобок А. М. Антропология мифа. Екатеринбург, 1997. 349 с.

8. Мишина М. М. Проявление феномена интеллектуальной деятельности личности студентов // Вестник РГГУ. 2016. № 1. С. 124-134.

9. Снежкова И. А. Формирование этнических представлений украинских и русских школьников // Социологические исследования. 2004. № 11. С. 83-89.

11. Снежкова И. А. Этнические аспекты гендерного социального неравенства // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 67-72.

12. Солдатова Г. У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М., 2001.

13. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 2004.

В.А. Пелюшенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Изучение особенностей представлений студентов о безопасности жизнедеятельности проводилось нами на разных этапах вузовского обучения. Анализ данных, полученных по итогам анкетирования студентов первого курса обучения, позволил установить ряд особенностей когнитивной составляющей их представлений о безопасности жизнедеятельности. Выявлено, что в их представлениях доминирует концентрация на ее объективных, достаточно четко визуализируемых проявлениях. Так, безопасность жизнедеятельности у преобладающей части студентов (45,9 %) ассоциируется с физической защищенностью. Такое понимание безопасности значительно превалирует над интерпретацией безопасности с позиций психологической и социальной защищенности. Физическая защищенность состоит для студентов-первокурсников в способности быть здоровым, не подвергаться насилию, каким-либо нападениям или неблагоприятным для себя воздействиям со стороны других лиц, животных, организованных структур, несчастных случаев (авария на дороге) или стихий (пожаров, наводнений, землетрясений, ураганов и т. д.).

Лишь 20,4 %студентов отождествляет безопасность с социальной защищенностью. Обеспечение физической защищенности значительная доля студентов (47,9 %) делегирует внешним факторам – условиям жизни в стране. Студенты-первокурсники трактуют этот фактор достаточно широко, включая в его состав различные аспекты. По мнению студентов, от компетентности, профессионализма и налаженности взаимодействия государственных структур и подразделений, обеспечивающих эти виды безопасности, зависит то, в какой мере каждый человек сможет получить защиту от угроз, периодически и неизбежно возникающих в разных сферах жизнедеятельности. Студенты отметили, что значимыми для безопасности проявлениями социальной обстановки в стране выступает проводимая в ней политика в области регулирования трудовой занятости населения, функционирования сферы здравоохранения, образования, финансов и т. д.

Таким образом, среди студентов первого курса вузовского обучения преобладает понимание безопасности, прежде всего, как физической защищенности себя от угроз различного рода, достигаемой на основе эффективной деятельности государственных структур и подразделений, отвечающих за обеспечение безопасности в стране. Данная интерпретация безопасности жизнедеятельности характеризуется центрацией на внешней стороне рассматриваемого феномена и делегированием ответственности за ее обеспечение различным официальным, т.е. внешним источникам активности.

По сути, студенты-первокурсники практически исключают себя из числа субъектов обеспечения собственной безопасности жизнедеятельности. Высоко оценивая собственное физическое благополучие, они не берут на себя ответственность за его обеспечение. На основе анализа их ответов можно говорить об определенной противоречивости когнитивной составляющей представлений о безопасности, сложившихся у первокурсников. Отождествляя безопасность жизнедеятельности с персональной защищенностью, студенты-первокурсники в своем значительном объеме игнорируют персональную ответственность за нее. Данная субъектная позиция может выступить существенным препятствием для успешной реализации ими задач в сфере обеспечения безопасности своей жизнедеятельности.

При изучении распределения компонентов ценностно-смысловой составляющей представлений о безопасности жизнедеятельности у студентов также

были выявлены определенные особенности. В соответствии с полученными результатами, для студентов-первокурсников наиболее личностно значимой сферой безопасности выступает сфера их повседневной жизнедеятельности. Выбор повседневной жизнедеятельности как приоритетной для себя сферы безопасности обозначили 70,0 % опрошенных. По всей вероятности, это объясняется тем, что в период школьного обучения у них достаточно успешно сформировались представления об угрозах, окружающих человека. Эти сведения они могли получить при изучении учебного курса «ОБЖ» или из различных средств массовой информации. Одновременно студенты-первокурсники еще мало осведомлены о содержании и особенностях реализации профессии, которую они выбрали при поступлении в вуз. Вероятно, в восприятии своей будущей профессии у них преобладают лишь позитивно окрашенные, привлекательные и выигрышные аспекты деятельности.

На определенную поверхностность ценностной позиции в отношении безопасности жизнедеятельности студентов-первокурсников может указывать и преобладающая для них значимость защищенности (45,0 %), а также значительная выраженность востребованности стабильности (35,0 %) как эффектов безопасности. Данный выбор вступает в определенное противоречие с характерными для юности устремлениями к чему-то новому, к изменениям, к достижениям.

Ориентация на поиск своего места в жизни, свойственный рассматриваемой возрастной группе, в большей степени гармонирует с высокой оценкой жизненных перспектив, открываемых безопасностью жизнедеятельности. Вместе с тем, выбор жизненных перспектив в качестве личностно ценностного эффекта безопасности сделали лишь 20,0 % студентов. Это значит, что только $^{1}/_{5}$ опрошенных первокурсников связали безопасность с открывающимися перед человеком жизненными перспективами. Подобные результаты могут указывать на то, что в представлениях молодых людей вопросы безопасности увязываются, в первую очередь с ситуациями, насыщенными рисками потерь, а не возможностей.

При рассмотрении ситуаций нарушения безопасности акцент делается на ущербе и потерях, а следующие за ними позитивные изменения практически не рассматриваются. Соответственно, в субъектных представлениях студентов ситуации постановки вопросов безопасности вызывают вслед за собой всплеск

потребности в защите и стабильности. При этом данная тенденция обнаруживает распространение на молодежной выборке, подавляя собой естественные для этого возраста потребности в отказе от защищенности и стабильности в пользу поиска, установления и реализации жизненных перспектив.

Таким образом, для студентов первого года обучения характерно нелокализованное распространение ценности безопасности на сферу повседневной жизнедеятельности человека, а также нехарактерное возрасту смысловое центрирование на эффектах защищенности и стабильности, открываемых безопасностью.

В рамках изучения эмотивной составляющей их представлений было установлено преобладание мысленной обращенности к проблеме безопасности при наступлении соответствующих ситуаций. Ситуационную обращенность к ней обнаружилась у подавляющей части опрошенных нами первокурсников (75,0 %). Наряду с этим, ответы на рассматриваемый вопрос остальных студентов позволяют прийти к выводу, что они достаточно редко задумываются о вопросах своей безопасности. Следовательно, исключая ситуационную обусловленность, переживание проблем безопасности студентами 1 курса происходит относительно редко. Из этого следует, что вопросы безопасности не оказывают значимого влияния на эмоциональную сферу студентов первого курса. Это может указывать на достаточную эмоциональную стабильность студентов и на отсутствие у них существенных проблем в сфере безопасности, способных повлиять на их психическое благополучие.

Сделанные выводы в достаточной мере согласуются с результатами анализа ответов студентов-первокурсников на вопрос, связанный с оценкой значимости безопасности для построения их жизнедеятельности. Преобладающая часть студентов (37,5 %) значимость безопасности жизнедеятельности увязывает с наступлением соответствующей ситуации. Разъясняя свою позицию, они указывали, что в повседневной жизни практически не задумываются о вопросах безопасности, так как они чувствуют себя хорошо. Лишь возникновение какой-либо угрозы заставляет почувствовать важность сохранения своей безопасности, задуматься о необходимости принятия мер обеспечения безопасности.

Несмотря на то, что значительная часть студентов, согласно высказанной позиции, очень мало задумываются о вопросах безопасности, тем не ме-

нее, суммарно большая их часть (51,3 %) положительно оценивают значимость соответствующего аспекта построения жизнедеятельности (безопасность «достаточно значима», «высоко значима», «определяет жизнь»). Полученное распределение ответов позволяет обозначить достаточно выраженную среди первокурсников тенденцию к позитивному отношению к практике обеспечения безопасности при построении своей жизнедеятельности.

Таким образом, изучение эмотивной составляющей представлений студентов-первокурсников о безопасности жизнедеятельности способствовало выявлению доминирующего среди них позитивного отношения и признания значимости этой стороны организации жизнедеятельности. При этом безопасность у подавляющей их части не находится в поле актуального сознания и может рассматриваться, скорее, в качестве фона жизнедеятельности, определяющего хорошее самочувствие. Оценочное сосредоточение студентов на вопросах безопасности происходит в ситуациях нарушения эмоциональной стабильности вследствие появления для них каких-либо угроз безопасности.

Изучение конативной составляющей также позволило обозначить некоторые особенности представлений студентов-первокурсников о безопасности жизнедеятельности. Оценивая свою готовность к построению практики самообеспечения безопасности жизнедеятельность, большая часть выборки (53,7 %) обозначила средний уровень такой готовности. Такой выбор они объяснили отсутствием подготовки, необходимой для реализации подобной практики. Однако отмечено, что элементарные действия по предотвращению угроз своей жизни и здоровью они, все-таки выполнить способны. Высокий уровень готовности к построению практики самообеспечения безопасности обозначило лишь 18,8 % от всех студентов-первокурсников. В дополнительной беседе они высказали мнение, что можно что-то не уметь делать, но возникновение угроз безопасности жизнедеятельности всегда вызывает у них готовность к деятельности по их преодолению.

Анализ распределения ответов, полученных на задание оценить наиболее значимое для безопасности человека из практик сохранения безопасности, ее развития, восстановления или превенции угроз, показал, что подавляющая часть студентов-первокурсников назвала сохранение безопасности (48,8 %). Причину такого ответа они связали с тем, что поддерживать достигнутое состояние легче, чем прикладывать усилия для перевода состояния

на новый, более высокий уровень. В силу этого, сохранение безопасности всегда более экономично, чем ее развитие, восстановление или превенция угроз. Кроме того, привычное состояние сохраняемой безопасности уже само по себе усиливает соответствующее ощущение и позволяет реализовывать отработанные действия.

23,8 % студентов-первокурсников обозначила значимость для себя мер превенции угроз нарушения безопасности. Они объясняют это тем, что предотвращение означает своевременную реакцию на угрозы, которые еще не представляют реальной опасности. Поэтому в отношении угроз можно предпринимать минимальные ответные действия, обладающие, тем не менее, большей эффективностью, чем активное противодействие уже оформившимся опасностям жизнедеятельности.

В целом, изучение конативного компонента представлений позволяет прийти к выводу, в соответствии с которым студенты первого курса еще не вполне готовы к построению практики самообеспечения безопасности жизнедеятельности. Из всех возможных вариантов наиболее значимыми для них выступают практики сохранения безопасности и превенции угроз ее нарушения, что объясняется наибольшей экономичностью соответствующей активности.

Подводя итоги изучения составляющих представлений о безопасности жизнедеятельности, сложившихся у студентов первого курса, отметим ряд особенностей. Когнитивная составляющая рассматриваемых представлений обладает центрацией на внешней стороне феномена безопасности и атрибутированием ответственности за данную сторону жизнедеятельности сторонним субъектам.

Ценностно-смысловая составляющая характеризуется нелокализованным приписыванием ценности безопасности всему процессу жизнедеятельности человека как феномена, обеспечивающего его защищенность и стабильность. Эмотивная составляющая представлений демонстрирует доминирование позитивного отношения к безопасности с исключением контроля ее состояния из поля актуального сознания.

Конативная составляющая представлений обнаруживает средний уровень готовности студентов-первокурсников к самообеспечению безопасности жизнедеятельности со смещением приоритетов поведенческой активности в этой сфере в пользу сохранения ее оптимального уровня и превенции воз-

никновения угроз безопасности. Выявленные у студентов первого курса особенности представлений о безопасности жизнедеятельности позволяют оценивать их в качестве имеющих внешнюю центрацию, ценностно недифференцированных, купированных на фиксированном состоянии, позитивно окрашенных и слабо сформированных на поведенческом уровне.

Примечания

1. Лызь Н. А., Куповых Ж. Г. Представления о безопасности как предмет эмпирических исследований // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 8-2 (52). С. 161-166.

2. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Система психологической безопасности высшего учебного заведения: подходы и концептуализация // Педагогика и просвещение. 2016. № 1. С. 50-59. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.1.17762.

3. Тырсикова А. Д. Представления о безопасности как основа поведения человека в незнакомых и сложных ситуациях // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 3. С. 395-398.

4. Эксакусто Т. В. Теоретические основы социально-психологической безопасности : монография. Таганрог, 2011.

5. Ярошук Д. В. Эмоциональная устойчивость личности как значимый фактор поведения в экстремальных ситуациях // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 2. С. 105-112.

6. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Conceptualization of safety principle of educational practices // Журнал Министерства народного просвещения. 2015. № 4 (6). С. 180-188. DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.180.

7. Kotova I. B., Huseynov R. J. Comparative characteristics of the phenomenological space of professional and human life projects // European Journal of Psychological Studies. 2016. № 1. С. 4-12.

Л.А. Перепелица

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ СЕМЬИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

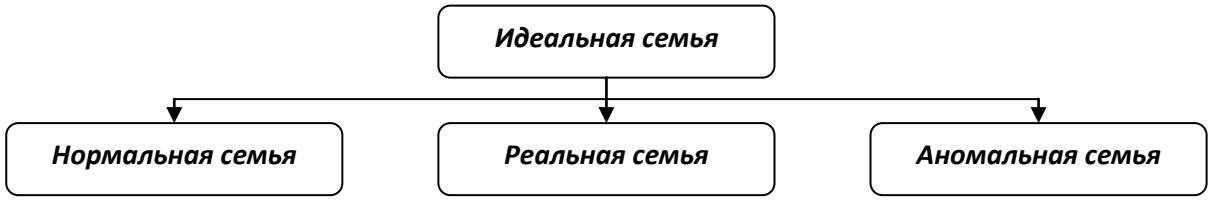
В человеческой культуре, в социальных нормах фиксируются идеальные нормативные представления о том, какой должна быть семья с точки зрения нравственных ценностей общества.

Следует отметить, что не всегда нормальная семья может считаться идеальной с позиций социокультурных норм, следуя которым живет та или иная общность людей. В реальной жизни возникают, существуют и распадаются

реальные, а не идеальные семьи. Их особенности и наблюдают культурологи, социологи, антропологи, этнографы и психологи. Типы реальной семьи могут быть разнообразными и отличаются от «идеальной» или «нормальной» семьи.

Шкала «идеальная-нормальная» семья задает второе основание, точнее - основание, обусловленное различием культур, разных эпох, народов и стран.

Получаем следующую простую картину:



Посему, когда мы говорим о семье или собираемся исследовать ее, всегда должны дать ответ, а о какой собственно семье идет речь? Психологи, как было же сказано, изучали и изучают до сих пор реальные семьи, но с точки зрения их отклонений от нормы, т. е. реальные аномальные семьи.

Семья сильна тем, что это союз, и отсюда проистекает громадное воспитательное значение. Семейный союз пронизан системой внутрисемейных отношений. Становление собственно семейных отношений начинается с того момента, когда супруги, не давно вступившие в брак, вместе решают разнообразные бытовые вопросы. Раньше до образования семьи, они знали только те качества друг друга, которые проявлялись в личных взаимоотношениях, теперь же им приходится знакомиться с деловыми чертами друг друга.

В первые годы семейной жизни обычно активно развивается именно эта ее сторона, поскольку личные отношения супругов достигают своей максимальной высоты.

В течение первых лет семейной жизни внутрисемейные отношения развиваются и преобразуются. Совершенствуются деловые отношения, а личностные переживают некоторый застой. Это происходит по нескольких причинам. Во-первых, потому что личные отношения достигают высшего уровня своего развития раньше, чем деловые, еще в добрачный период времени. Во-вторых, - потому что в первые годы совместной жизни внимание супругов несколько отвлекается от личных, эмоциональных взаимоотношений и час-

тично переключается на проблемы быта. В результате личные взаимоотношения могут ухудшаться.

Характерный для той или иной семьи более или менее устойчивый эмоциональный настрой принято называть ***психологическим климатом*** (синонимом может выступать понятие психологическая атмосфера). Он является следствием семейной коммуникации, то есть возникает в результате совокупности настроения членов семьи, их душевных переживаний и волнений, отношений друг к другу, к другим людям, к работе, к окружающим событиям. Иначе говоря, психологический климат семьи - это комплекс психологических условий, способствующих или препятствующих сплочению семьи. Значит, он неразрывен с показателями межличностных отношений членов семьи.

Психологический климат не является чем-то неизменным, данным раз и навсегда. Его создают члены каждой семьи, от их усилия зависит, каким он будет.

Исследователи (Б.Ф. Парыгина, М.В. Лапина, З.Я. Янкова) выделяют *два типа психологического климата семьи:* благоприятный и неблагоприятный. Многолетние наблюдения показывают, что довольно значительной части семей присущ противоречивый психологический климат.

Многое окружает ребенка, но в его микросреду входит не все, а лишь то, с чем он активно взаимодействует. Каждый член семьи занимает особое положение в мире ребенка, оказывает своеобразное воздействие на его развитие. Ни с кем не сравнима роль матери для ребенка.

Благоприятный психологический климат семьи влияет на формирование таких качеств и чувств членов семьи, как уверенность в себе, доверие к людям, жизнерадостность, спокойствие, способствует успешному выполнению учебной и трудовой деятельности.

Для благоприятного психологического климата семьи характерны следующие признаки: сплоченность, возможность всестороннего развития личности каждого ее члена, высокая доброжелательная требовательность членов семьи друг к другу, чувство защищенности и эмоциональной удовлетворенности, гордость за принадлежность к своей семье, высокая внутренняя дисциплинированность, принципиальность, ответственность.

В семье с *благоприятным психологическим климатом* каждый ее член относится к остальным с любовью, уважением и доверием, к родителям еще с почитанием, к более слабому – с готовностью помочь в любую минуту. Здесь

законом жизни является желание и умение понимать другого человека, каждый свободно выражает свое собственное мнение по любому вопросу и все относятся к нему серьезно, с уважением. При этом хорошо развиты самокритика, доброжелательная критика в отношении любого другого члена семьи, взаимная терпеливость и корректность в случаях несовпадения мнений. Такая семья способна переносить житейские трудности, преодолевать узкособственнические интересы.

Во многом счастье семьи зависит и от того, царит ли в семье доверительная, полная любви атмосфера взаимопонимания между супругами, между родителями и детьми. Для формирования полноценной личности совершенно не безразлично: растет ли ребенок у любящих родителей и заботящихся друг о друге и о детях родителей или же он растет в семье, где родителей держит под семейной крышей лишь «родительский долг». Как бы тщательно от детей не скрывалось отсутствие любви и взаимного уважения, оно непременно сказывается, привнося в микроклимат семьи дух лжи, неестественности в отношениях, что обязательно отражается на формировании подрастающей личности.

Наиболее ярко психологический климат проявляется в *совместимости* людей. Когда говорят о совместимости людей друг с другом, то, прежде всего, имеют в виду определенную созвучность ценностей, интересов, эмоциональных установок, общего стиля жизни. Если в семье есть подобная созвучность, то, естественно, возникает такое взаимопонимание между всеми ее членами, когда знают и достоинства других, и их недостатки, но, несмотря на это, человека принимают таким, каков он есть. Что же является показателем совместимости в семье? Внешним, объективным показателем будет служить сам факт сохранения семьи, сохранения истинного, а не ложного. Внутренним, субъективным показателем совместимости является ощущение у членов семьи психологического комфорта, надежности, защищенности, переживание удовлетворенности от общения друг с другом. В такой семье - благоприятный психологический климат.

Антиподом совместимости является феномен *несовместимости* людей. В этом случае потребность в общении, во взаимодействии членов семьи друг с другом очень ограничена. Происходит ослабление, отчуждение людей друг от друга. Оно может быть явным – все стараются как можно меньше времени проводить вместе, используя для этого любые, как будто бы и уважительные

причины, но может быть и скрытым - общение носит вынужденный характер, члены семьи «рядом, но не в месте».

Однако избегание членов семьи друг друга, которое, как мы говорили, является показателем несовместимости, не следует смешивать с другим явлением. Из психологии известно, что длительное пребывание людей вместе, даже при условий имеющейся совместимости может привести к своеобразному «психическому насыщению» потребности в общении. В.А. Сухомлинский писал: «Длительное пребывание в коллективе потребует смены обстановки - одиночества, полного отдыха от того напряжения, которого требует духовное общение».

Психологический климат семьи зависит от характера ***внутрисемейных отношений*** - будет ли это конфронтация, сосуществование или содружество.

Конфронтация как тип отношений в семье - это противоборство супругов, столкновение их взглядов.

Сосуществование характеризуется тем, что внешне семьи живут вполне благопристойно: взрослые работают, дети учатся. Но каждый живет своей жизнью. Главная черта таких отношений – невмешательство в дела друг друга, даже родители предпочитают не вмешиваться в дела детей.

Оба указанных типа отношений порочны по своей сути. Они не формируют коллективистов, отрицательно сказываются на развитии личности подрастающего поколения, мешают в достижении счастья взрослыми, тормозят развитие или приводят семью на грань катастрофы. Естественно, такие семьи нельзя считать коллективами. Совсем иная картина в семьях, которым присущи отношения *содружества.* Для них характерны единство или близость взглядов, устремлений, интересов, взаимопомощь, сплоченность. А сколько человек должно быть в семье, чтобы стал возможен такой тип отношений? По мнению А.В.Петровского: «...Было бы ошибкой рассматривать размер семьи как ее единственную и даже определяющую характеристику. Все, в конечном счете, решается ее нравственным климатом, целями, которые ставит она перед собой, обшей стратегической линией ее развития. Просто в большой семье легче протекают процессы коллективообразования, преодолевается индивидуализм, создаются условия для развития гуманных взаимоотношений».

На благоприятный климат семьи в сильной степени влияет внутрисемейное общение, которое является весьма специфичным. Это обусловлено, преж-

де всего, многоаспектностью отношений (экономические, идеологические, эмоционально-психологические, половые, нравственно-родственные), их естественностью, постоянством, сердечностью, глубокой интимностью, взаимозаинтересованностью, а также характером воздействий на семью окружающей среды и своеобразие восприятия этих воздействий семьей. Как социально-психологическое явление, общение выполняет следующие функции:

- регулятивную;
- познавательную;
- социального контроля;
- экспрессивную;
- социализации;
- эмоциональной поддержки.

Можно с уверенностью сказать о том, что дом, в котором нет дружбы, добрых отношений между старшими и младшими, нельзя назвать счастливым. Поэтому дружбу родителей и детей мы вправе причислить к нравственным ценностям семьи. Конечно, вряд ли найдется много счастливых семей, где бы не испытывали тех или иных трудностей в общении со своими детьми. Недаром народная мудрость гласит: «Маленькие дети спать не дают, а с большими сам не уснешь». Но и взрослеющие дети не всегда бывают удовлетворены сложившейся в семьей системой отношений с родителями.

Семья имеет многогранную систему внутренних отношений. Характер этих отношений оказывает на развитие детей очень сильное воздействие. Наиболее плодотворны для них такие внутрисемейные отношения, которым присущи взаимная забота, атмосфера сердечности и человеческой близости. Близость с родителями и старшими означает для детей такие отношения, при которых взрослый отдает ребенку самые сокровенные богатства своей души, отдает бескорыстно, не требуя ничего взамен, а ребенок, впитывает все лучшее, в свою очередь, обогащая взрослого целительной чистотой своих эмоций, открывая ему бесхитростные тайны своей души. Вот почему дети ощущают острую потребность в дружных семейных отношениях, в хорошем отцовском и материнском влиянии, в том, чтобы их понимали в семье. Именно добрые внутрисемейные отношения оказывают положительное влияние на всестороннее формирование личности.

Примечания

1. Дружинин В. Н. Психология семьи. М., 1996.
2. Основы психологии семьи и семейного консультирования (с практикумом) / авт.-сост. И. В. Ткаченко, Е. В. Евдокимова. Электрон. дан. и прогр. (7 Мб). Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2017.
3. Артамонова Е. И., Екжанова Е. В., Зырянова Е. В. и др. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Силяевой. М. : Издательский центр «Академия», 2002.
4. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006.

С.А. Пилоян, А.А. Микляев

СТАНОВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Проблема трудового воспитания современных подростков многоаспектна. В статье затрагиваются вопросы становления индивидуальной технологической культуры школьника в практике работы учителя технологии в классах с казачьей направленностью с учетом социально-психологических условий воспитания и развития личности ребенка в поликультурной семье.

Учителю технологии в своей профессиональной деятельности следует руководствоваться тем, что в соответствии с требованиями ФГОС ООО к результатам предметной области «Технология», планируемые результаты освоения предмета отражают: осознание роли техники и технологий для прогрессивного развития общества; формирование целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда [1, с. 162]. Индивидуальная технологическая культура личности является системой, интегрирующей в себе технологическое мировоззрение, технологическое мастерство, технологическое поведение, каждое из которых имеет разные уровни сформированности и степени проявления [2, с. 45]. Одновременно технологическая культура есть часть базовой культуры личности и результат целенаправленного образовательного процесса, который в современной школе осуществляется в рамках требований ФГОС на методологической основе развивающего и воспитывающего обучения.

Многие исследователи (Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) обращаются к проблеме трудового воспитания в контексте нравственного воспитания, взаимодействия родителей и детей, трудового воспитания ребенка в семье. Многолетний педагогический опыт позволяет ответить на извечный вопрос, кто в большей степени отвечает за нравственный мир ребенка: семья или школа? Полагаем, что, не снимая ответственности со школы, большая доля ответственности в вопросах трудового воспитания объективно делегируется семье как первейшему институту социализации ребенка, так как именно в семье закладывается основа личности, ее нравственные убеждения и установки на трудолюбие, рачительность, мастерство, инициативность, дисциплинированность и другие элементы трудовых качеств подрастающего поколения. Однако в последние десятилетия в общественном сознании происходят изменения, снижающие значимость нравственных установок на трудолюбие. Кроме того, известные проблемы семьи как института воспитания подрастающего поколения, связанные с падением не только педагогической, но и общей культуры родителей, ограничивают возможности трудового воспитания вне школы. А при достижении результатов, определённых ФГОС ООО, существенно повышается роль школы в трансляции базовых национальных ценностей среди обучающихся, а также в социуме, в семьях.

Проблема конструктивного диалога школы и семьи находит теоретическое осмысление и технологические решения. Руководствуясь рекомендациями Богословской В.С. [3] при организации учебно-воспитательного процесса в классах с казачьей направленностью нами спланирован целенаправленный этапный процесс взаимодействия школы и семьи в становлении индивидуальной технологической культуры школьника. Работа школы в данном направлении включает следующие этапы: диагностический, прогностический конструктивно-проектировочный, организаторский, аналитико-оценочный этап.

Первый этап – диагностический, является организующим и обеспечивает подготовительную работу для успешного функционирования системы взаимодействия школы и семьи в области трудового воспитания. В рамках этого этапа осуществляется диагностическое исследование всех участников процесса с целью определения первоначального уровня развития представлений о технологической культуре и культуре труда, чувств и приоритетов в

области участия в социально значимом труде. Результаты диагностики отношения подростков к труду, в частности, свидетельствуют о том, что лишь каждый пятый подросток характеризуется устойчивым позитивным отношением к труду, получает удовольствие от сложной, трудоемкой, даже нудной работы. Он не считает зазорным помочь родителям по хозяйству, может сам предложить что-либо сделать, подрабатывает и не стыдится общественно-полезного труда. В тоже время, более трети подростков демонстрируют ситуативно-негативное отношение к труду: подросток, по возможности, переложит часть своей работы на другого. Если узнает, что кто-то из одноклассников работает после школы, то отреагирует, скорее всего, примерно так: «Тебе что, делать нечего?». В его представлении «грязная» работа - удел людей «второго» сорта или тех, кто не сумел устроиться в жизни.

Второй этап прогностический. Суть его в прогнозировании развития процесса взаимодействия школы и семьи с учётом полученных данных диагностического этапа. Подбор оптимальных средств и методов эффективного взаимодействия семьи и школы в деле трудового воспитания осуществляется в соответствие с содержанием программы воспитания и социализации обучающихся через создание условий для профессиональной ориентации. Оптимальными средствами и методами эффективного взаимодействия школы и семьи в трудовом воспитании школьников являются [2, с. 463]: приобщение к культурным ценностям своего народа, своей этнической и социокультурной группы; участие в деятельности производственных, творческих объединений, благотворительных организаций, в благоустройстве школы, класса, сельского поселения, города.

В последние годы появилось немало исследований, посвященных проблемам народной педагогики в отдельных областях и республиках Российской Федерации, в том числе и в отношении нашего региона. Подобные исследования показали, что трудовое семейное, а затем и общинное воспитание у кубанских казаков начиналось достаточно рано, и было напрямую связано с особенностями станичной жизни. С самых юных лет детей приучали рано просыпаться, самостоятельно одеваться и обслуживать себя, помогать родителям в хозяйстве - в доме и на огороде. Подобное трудовое семейное и общинное воспитание проводилось в различных формах, но, как уже подчеркивалось выше, главным образом за счет примера старших и совместного уча-

стия всех членов семьи в работе. Вместе с тем практиковались различные наказания детей за лень и некачественно выполненную работу.

Третий, проектировочный, этап включает организацию обучающего пространства, подготовка необходимого дидактического материала, разработка программы действия для всех участников взаимодействия.

Четвертый экспериментальный этап включает активизацию потенциальных возможностей родителей в трудовом воспитании школьников через осознание недостаточности личностных ресурсов в данной области, выход на проблему в процессе практических действий, психолого-педагогическое просвещение по теме, предоставление возможных вариантов решения проблемы. Содержательная сторона данного этапа реализуется посредством создания программ для всех участников процесса взаимодействия, и представляет собой следующие блоки. Блок «Ребенок» включает в себя учебную программу предмета «Технология» через систему занятий с учащимися, направленную на решение следующих задач: создание условий, способствующих развитию представлений о технологической культуре, технологическом мастерстве; развитие навыков технологического поведения с учётом регионального компонента, который отражает ментальные особенности и традиции казачьей культуры. Блок «Педагог» содержит занятия, тренинги, проводимые в группах во время каникул в рамках деятельности методического объединения учителей технологии и предусматривает: активизацию процессов самопознания и саморазвития, как в личностном, так и в профессиональном плане; осознание и принятие собственных поведенческих стратегий; знакомство и апробация новых, более конструктивных схем взаимодействия родителей и детей; развитие эмоциональной сферы; расширение знаний в области становления индивидуальной технологической культуры школьника в этнокультурной традиции казачества. Блок «Семья» состоит из тематических родительских собраний, которые проводятся по принципу тренинга с решением основных задач: включение родителей в активное и конструктивное взаимодействие со школой; сплочение родительского коллектива; активизация интереса к собственному внутреннему миру и внутреннему миру подростка; осознание существующих и формирование новых способов межличностного взаимодействия; рост осознания родителями важности воспитания трудовых качеств ребенка в семье; знакомство с идеями традиционной и народной пе-

дагогики в трудовом воспитании. Проблемам трудового воспитания в контексте народного воспитания в целом посвящено значительное количество исследований отечественных педагогов. Считается общепринятым, что семейное воспитание - это одна из форм социализации личности, органически соединяющая влияние национальной культуры, традиций и нравов народа, семейно-бытовых условий и взаимодействие родителей и детей, в процессе которого происходит полноценное развитие и становление личности.

Оценочный этап включает рефлексию и краткое обозначение основных этапов работы, подведение итога, выражение степени удовлетворенности от совместной деятельности. Практика показывает, что организация эффективного взаимодействия семьи и школы возможна при соблюдении следующих принципов: сплоченность - осознание общих ценностных ориентаций, совпадение мнений по самым важным вопросам, готовность к совместным действиям в жизненно важных ситуациях; ответственность - сознательное, добросовестное отношение к работе, к назначаемым поручениям; понимание и принятие тех целей и задач, которые стоят перед школой; коллективизм - стремление решать все вопросы, руководствуясь общими интересами - обеспечение полноценного трудового воспитания подростков, укрепление связей с семьями и родителями, превращение последних в участников процесса воспитания, а не сторонних наблюдателей.

Подводя итог, следует сказать, что планируемые результаты духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся - уважительное отношение к труду, опыт участия в социально значимом труде и избирательное положительное отношение к предмету «Технология» у подростков почти целиком определяется качеством, уровнем преподавания, личностью учителя. В хорошо мотивированном коллективном общественно полезном труде у подростков формируются ценные качества личности: целеустремленность, коллективизм, настойчивость, трудолюбие, инициативность. В процессе труда у подростков рождаются новые чувства: радость за свой труд, гордость за созданное, чувство удовлетворения от трудовых достижений. Очевидно также и то, что взаимодействие школы и семьи в воспитании трудовых качеств подростков является тем педагогическим условием, которое усиливает воздействие на формирование личности средствами традиционных подходов к трудовому воспитанию в казачьих семьях и общинах.

Примечания

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (в редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015) [Электронный ресурс]. URL: http://fgosreestr.ru/

2. Наумчик В. Н., Паздников М. А., Ступакевич О. В. Педагогический словарь. Мн., 2006.

3. Богословская В. С. Школа и семья: конструктивный диалог : учеб.-метод. пособие. Мн. : Университэцкае, 1998. 88 с.

4. Сиверская И. В. Основные направления развития трудового воспитания на Кубани, XIX - начало XX вв. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Армавир, 2003. 134 с.

Ю.С. Попелышко

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Семья – это основа общества, его фундаментальный институт, который придает ему стабильность и уверенность в восполнении населения в последующих поколениях.

Семья – это малая социальная группа, самая сплоченная группа общества.

Рассматривая семью как социальный институт, следует заметить, что это институт, регулирующий отношения между полами, детьми и их родителями [1].

Процесс образования семьи – это процесс усвоения социальных норм, ценностей, стандартов и ролей, которые в дальнейшем регулируют выбор брачного партнера, детско-родительские отношения и отношения супругов друг с другом, а также с внешним миром.

Брак – это набор социальных предписаний, определяющих набор обязанностей, прав и преимуществ взаимодействия между супругами и их взаимодействия и отношения к детям.

В современном обществе выделяют два типа семьи: традиционную (классическую) и современную (нуклеарную).

По мере того, как развивалось общество от доиндустриальной к индустриальной и постиндустриальной стадиям своего развития, традиционная семья все более вытесняется семьями нуклеарного типа. Однако можно также проследить эволюцию современных нуклеарных семей. На ранней стадии такой семье присуща однокарьерная модель – когда в семье работал только отец, а

мать занималась домашним хозяйством. На более поздних сроках развития – в семье работают как отец, так и мать, деля домашние хлопоты на двоих [5].

Тенденции развития брачно-семейных отношений в современном обществе представлены в таблице 1.

Таблица 1 **Тенденции развития брачно-семейных отношений в современном обществе**

Традиционные брачно-семейные отношения	**Альтернативные формы брачно-семейных отношений**
супружество (законный брак, юридически оформленные отношения, фиксированные супружеские отношения)	одиночество, незарегистрированное сожительство
обязательно с желанием и наличием детей	сознательно бездетный брак
стабильные	разводы, повторные брачно-семейные отношения
установка на главенство мужчины	открытый брак
сексуальная верность партнеров	внебрачный секс, свингерство, интимная дружба
гетероксексуальность	гомосексуальность
диадичность	групповой брак, жилые сообщества

Функции и роль, которые семья должна была выполнять раньше, часто не выполняются сегодня.

О кризисе семьи могут свидетельствовать следующие факты:

– Постоянный рост количества отцов и матерей, воспитывающих детей без матери либо отца;

– Снижение брачности и рождаемости;

– Кризис воспитательной функции отца;

– Увеличение брошенных детей и фактов развода;

– Позднее время вступления в брак;

– Уменьшение размеров семьи;

– Увеличение количества одиноких людей, не желающих вступать в брак.

Также, современная семья подверглась ряду изменений, связанных с историческими, экономическими и духовными преобразованиями в обществе. Прежде всего, повысился рост экономической независимости женского населения и их активной включенности в трудовую деятельность, что повлекло за собой пересмотр традиционной структуры семейных взаимоотношений и большей самостоятельности женщин в семье. Далее следовало образование двух основных центров жизни – работы и дома.

Следующим фактором изменений семейных отношений стало пересмотр взглядов на сексуальную мораль – ослабление социального контроля, широкая деятельность средств массовой информации, изменение отношения общества к сексуальному аспекту межличностных взаимодействий.

Для развития современной семьи характерен рост разводов. Развод для современного человека перестал быть страшным. Общество стало воспринимать развод как что-то нормальное и благоприятное в некоторых ситуациях [2].

В воспитательной деятельности современной семьи отсутствие родительского внимания компенсируется вещами, подарками и деньгами. Воспитательный потенциал такой семьи очень низок. Вследствие чего, если наблюдается потеря работы у одного или двух родителей и невозможность содержать семью, то авторитет родителя/родителей падает в глазах детей. У ребенка разрушается чувство безопасности, что необходимо для нормального личностного развития [3].

В последнее время широкое распространение получили семьи, альтернативные браку. Это, прежде всего – внебрачное сожительство, когда «супруги», живя вместе, ведут домашнее хозяйство, но не регистрируют свои отношения. Либерализация общественного мнения по отношению к факту сожительства позволяет говорить о том, что нет оснований предполагать об уменьшении количества таких «семей» в будущем.

Характерным признаком современной семьи является автономность супругов, их позиция индивидуальности, где каждый супруг старается реализовать свои способности и претворить их в жизнь.

Также, семьи и особенно молодые семьи в настоящее время часто переживают социально-психологические проблемы (восприятие родственников супруга, общение с окружающим миром), материальные проблемы, неумение вести совместное домашнее хозяйство, неправильное распределение семейных ролей и многое другое [4].

Поэтому, можно говорить о том, что в настоящее время современные семейные отношения переживают кризис, которые следует учитывать и как кризисы социальных институтов, и культуры. Главной причиной ситуации выступает то обстоятельство, что происходит разрушение исторических основ семьи, рушатся связи между поколениями. Когда функции семьи слабо реализуются на практике – начинают возникать проблемы. Помимо этого, на стабильность семьи существенно оказывают влияние социально-экономические проблемы, происходящие внутри страны.

Примечания

1. Дружинин В. Н. Психология семьи. 3-е изд. СПб. : Питер, 2012. 176 с.
2. Основы психологии семьи и семейного консультирования : уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н. Н. Посысоева. М., 2004.
3. Артамонова Е. И. и др. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебн. пособие для студ. высш. учеб. зав. / под ред. Е. Г. Силяевой. М., 2002.
4. Целуйко В. М. Психология современной семьи : Книга для педагогов и родителей. М., 2006. 287 с.
5. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов. М., 2011 736 с.

Д.С. Синявин

СИСТЕМНЫЙ ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ КРИЗИС В РОССИИ И ПУТИ ВЫХОДА ИЗ НЕГО

Демографический кризис, как отражение многих накопившихся проблем уже невозможно скрыть или не заметить даже простому обывателю. Глобализация, урбанизация, феминизация, экономические кризисы, сексуальная революция, информационные потоки и другие мощные факторы оказывают на семью, как социальный институт, своё влияние. Ни для кого не секрет, что сейчас процент разводов во всех развитых странах мира высок, как никогда. Также велико число бездетных семей. По количеству брошенных детей при живых родителях, а также по числу абортов Россия находится на первом месте в мире. Всё это оказывает своё влияние на демографию и депопуляцию населения. На сегодняшний день, даже с учётом мигрантов, население России сокращается на 2000 человек в день! По расчётам социологов и демографов уже в 2112 году коренное население России окажется в меньшинстве, а ещё через 200 лет и вовсе исчезнет вместе со всей своей культурой, искусством, наукой и всем, что создавалось многими поколениями наших предков [3].

В чём же причина столь трагичной ситуации? Может, мы представляем собой тупиковую ветвь эволюции? Или просто не имеем необходимых качеств, чтобы быть достойными жизни? Оценивая великое прошлое нашей державы, можно твёрдо ответить, что нет. В чём же тогда причина столь плачевного состояния дел? Многие исследователи выделяют следующие причины:

1) Влияние средств массовой коммуникации.

Информационное поле современного мира постоянно расширяется, увеличивается скорость и объёмы информационных потоков. Вместе с тем, расширяются возможности получения информации. На сегодняшний день уже у каждого школьника есть смартфон с доступом в интернет, где можно с лёгкостью получить любую информацию. При этом возрастные и другие ограничения, практически отсутствуют. Фильмы, сериалы, мультфильмы, клипы, видео ролики и музыка – всё это мощно влияет на сознание подрастающего поколения и взрослых людей. Однако содержание этих произведений далеко не всегда можно назвать безопасным, а тем более нравственно приемлемым. Современные сериалы и фильмы откровенно пропагандируют свободные сексуальные отношения без обязательств, раскрепощенное поведение, употребление алкоголя и табака, подменяя понятия «нормы» и размывая духовные и нравственные основы общества. Эти модели поведения люди воспроизводят в своей собственной жизни. Средства массовой информации специалисты часто называют «четвёртой властью». И действительно, влияние этой силы на умы людей велико. Зная всё это, каждый может управлять той информацией, которую получает сам и его дети.

2) Феминизация.

Образ «независимой», «сильной», «самостоятельной» женщины также можно встретить во многих современных произведениях авторов. Под лозунгами «равноправия» и «независимости» проводятся идеи превращения женского начала в мужское. На первый план по важности ставятся не семейные ценности, а карьерные цели, достижение финансового успеха. Примеры такого социального явления были раньше, ещё в доисторическую эпоху. На территории современной Европы, согласно современной версии истории, 45 тысяч лет назад проживали Неандертальцы, которых полностью вытеснил (до полного исчезновения) новый вид (мигрантов из Африки), который учёные назвали Homo Sapiens. Археологические раскопки и исследования позволили учёным получить ответ на вопрос: «Почему вымерли Неандертальцы?» Оказалось, что, несмотря на то, что новый вид был менее устойчив к холоду и менее развит физически, у Homo Sapiens было одно преимущество – разделение труда. Женщины, в отличие от неандертальских, не участвовали в войнах и охоте, не получали физических ранений и травм, а соответственно коэффициент рождаемости был значительно выше. Повторение истории наблюдает-

ся спустя 45 тысяч лет… «Пора осознать: не социально-экономические успехи решат ход событий XXI века. Это решит Закон Природы – жизнеродность. Лишь число вырастающих здоровых детей решает судьбу народов. Хоть немецкого, хоть французского, хоть русского» [1, с. 132].

3) Алкоголизация.

Семейные проблемы и алкоголь связаны очень тесно. Для нашей страны эта проблема особенно актуальна. Россия находится на первом месте в мире по потреблению алкоголя. Говорить о здоровой и полноценной семье, если её члены употребляют алкоголь, не приходится. Именно алкоголь является основой большинства бытовых конфликтов и разногласий, низкой рождаемости и высокой смертности населения. На сегодняшний день политика большинства развитых стран (где наблюдается депопуляция) в отношении алкоголя достаточно либеральная. Употребление алкоголя не запрещено, не считается аморальным, наблюдается повсеместно. Алкогольные продукты находятся в шаговой доступности. В обиход введены понятия «чрезмерного потребления» и «в меру», хотя, сколько это конкретно, никто и никогда не уточняет. Известно только, что этиловый спирт относится по медицинской классификации химических веществ к сильнодействующим наркотиками со всеми присущими им свойствам, при этом нормы права, применяемые к спирту, не соответствуют нормам в отношении наркотических веществ. Получаются двойные стандарты и соответствующие последствия. В своей книге «Глобальное управление и человек» В. Ефимов писал: «Теория «умеренного пития» является не чем иным, как способом спаивания народа, ибо меру каждый понимает по-своему. Кроме того, именно умеренно пьющие, а не алкоголики зомбируют подрастающее поколение на позитивное отношение к алкоголю. Потребление алкоголя в небольших количествах опасно тем, что человек и его окружение не фиксируют происходящих с ним изменений на уровне обыденной человеческой психики. Но при этом поражаются её наиболее ценные тонкие структуры, что создаёт предпосылки для перехода к следующей стадии алкоголизма» [2, с. 83]. Огромное количество семей распадаются именно по причине потребления алкоголя одним из супругов, как правило, мужем. Недавнее наше «приобретение» - детский алкоголизм. Это понятие никогда в истории России ещё не существовало, но с конца 90-х годов прочно вошло в обиход. Можно только представить себе, какие это будут

в будущем члены семьи, какими родителями в будущем будут эти дети. Если раньше чаще встречался мужской алкоголизм, то теперь регистрируется увеличение доли женского алкоголизма.

Можно с уверенностью сказать, что алкоголизация – лежит в основе большинства семейных конфликтов, бытовых преступлений, несчастных случаев. Для решения данной проблемы необходимы кардинальные меры на уровне государства. Необходимо законодательно приравнять алкоголь к наркотическим веществам и запретить его свободную продажу, убрать сцены из фильмов и телепередач, пропагандирующих употребление алкоголя.

4) Сексуальная революция.

Плоды этих изменений в сознании людей, наше общество испытывает до сих пор. Многие современные родители, мужья и жёны были в Советское время ещё детьми и подростками, а кто-то из них ещё не родился. И какая была нравственность и жизнь у предыдущих поколений им неизвестно. Только по фильмам и рассказам старших они могут что-то узнать. При этом смотреть на многие существовавшие нормы, как на анахронизм. Ведь родились и выросли они совершенно в ином психологическом и культурном климате и понятия «нормы» искажены изначально. Если раньше развод считался очень трагическим и редким явлением в жизни общества, то в настоящее время этим уже никого не удивишь. Молодые люди с лёгкость расстаются со своим мужем или женой из-за бытовых конфликтов, семейных трудностей или измены. Супружеская измена, наряду с алкоголизмом – наиболее частая причина разводов. При этом если раньше чаще встречалась мужская измена, то сегодня можно говорить о том, что и женские измены значительно участились. Огромное количество фильмов и телесериалов, журналов и интернет ресурсов в течение последних 25 лет закладывали в умы подрастающего поколения модели поведения и жизни, цели, стремления, желания. И вот теперь происходит процесс реализации того, что было воспринято тогда.

Для решения данной проблемы необходимо на государственном уровне и на уровне каждой семьи, неравнодушной к судьбе своих собственных детей, создать определённую информационную защиту от тлетворного влияния растлевающих телепередач, интернет сайтов, газет, журналов и т.д. Для этого нужно контролировать, что транслируют взрослым и детям, ведь информация может нанести огромный вред и даже убить.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, накопившиеся проблемы, негативно влияющие на институт семьи, нуждаются в системном подходе, как на самом высоком уровне государственного управления, так и на уровне каждого отдельного человека, заинтересованного в выживании собственного вида. Каждому гражданину необходимо решать эти проблемы, начиная с себя и своей семьи, пресекая негативное воздействие и взращивая светлые духовные начала в себе и своих детях. «Пора без эмоций осознать: демографическая угроза – главная угроза национальной безопасности. Она требует чрезвычайных, нестандартных мер. Выйти из кризиса можно, только взламывая заблуждения, отбрасывая почитаемое ещё вчера, как прогрессивное» [1, с. 132].

Примечания

1. Башлачев В. А. Демография: русский прорыв. Независимое исследование. Серия «Национальная безопасность». Вып. 4. М. : Белые Альвы, 2006. 192 с.

2. Ефимов В. Глобальное управление и человек. Как выйти из матрицы. СПб. : ИГ «Весь», 2016. 608 с.

3. Никитин С. В. Ударное вымирание. Секс, отношения и демографический кризис в России. СПб. : Питер, 2014. 224 с.

Е.С. Сухарева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ

При изучении вопроса о приобщении детей дошкольного возраста к чтению мы взяли за основу труды ученых, методистов, педагогов, занимавшихся и занимающихся сегодня указанной проблемой, а также учитывали особенности современных детей, развивающихся в современных условиях.

Интерес к ребенку, изучение психолого-физиологических особенностей детей всегда было актуально. Активизация этого процесса в современном научном мире можно объяснить двумя конкретными причинами: во-первых, резким демографическим подъемом, увеличением количества детей дошкольного возраста, во-вторых, изменяющимися условиями, связанными с появ-

лением сети Интернет, современными средствами обмена информации, и, как следствие, быстро сменяющимся и большим объемом информации.

Анализ литературы показал, что научное обоснование своеобразия детской природы стало вырисовываться во второй половине XIX века в связи с повышением ценности ребенка, а главное, пониманием этой аксиомы. В XX веке в научном сообществе формируется особый интерес к детству как социальному феномену, формируется целая «детская» индустрия, охватывающая и материальную, и духовную сферы. Усилиями Ф. Фребеля, Н.Ф. Песталоцци, М. Монтессори и других реформаторов педагогики получили развитие социально-психологические и культурологические идеи об особом статусе детства. Изучение трудов педагогов, изучающих феномен детства, полезно с процессом наблюдения за детьми, поставленными в быстро меняющиеся условия проживания сегодняшнего дня. Современный ребенок, появившийся в условиях функционирования современных средств получения и обмена информацией, лучше и быстрее взрослых осваивает технические средства: легко взаимодействует с телевизором, телефоном, компьютером, получает интересную для него информацию (самостоятельно выбирает мультипликационные фильмы, видеосюжеты и т. д.). Книга, как бумажный носитель информации, даже красочно иллюстрированная, необычно раскладывающаяся, наполненная занимательной информацией, меньше интересует ребенка. Без влияния взрослых, в частности воспитателей, родителей, может вообще не заинтересовать. Это приводит к заметным психологическим изменениям в личности ребенка: с одной стороны, он активен, самостоятелен, изобретателен, а с другой стороны, более инфантилен, менее общителен со сверстниками. На формирование системы ценностей, в том числе и на формирование интереса к чтению, оказывают влияние взрослые, но и сам ребенок в условиях современной среды обитания способен сформировать собственное представление о мире, об окружающей действительности, о круге интересов.

Современные дети, так же как и дети прошлого века, активно усваивают, например, такие нормы взаимоотношений, как взаимопомощь, готовность помочь товарищ. Но эти нормы, усвоенные детьми под влиянием той среды, в которой они проживают свое детство, отличаются от ценностных ориентиров детей конца прошлого столетия. Они готовы помочь, но только если их попро-

сят, могут и отказать в просьбе, т. к. он занят просмотром мультипликационного фильма, занят любимым делом и т. д.

Подобные изменения в детях, в их оценках поступков сверстников, в определении собственной линии поведения объясняются в первую очередь социальными изменениями.

По мнению С.А. Козловой, в 90-е годы прошлого века, в период пересмотра жизненных ориентиров и ценностей, стала превалировать ориентация на индивидуальность, на независимость людей друг от друга, на сосредоточенность на себе, своих успехах [1 с. 9]. Дети, как известно, отражают все особенности мира взрослых, они активно присваивают их формы взаимодействия с окружающим миром, с людьми.

Изменились отношения современных детей с миром взрослых: дети стали более смелые, более независимые, более уверенные, часто не нуждающиеся в советах, самостоятельные в принятии решений, что привело не только к положительным результатам, но и к отрицательным. Мир взрослых отдалился от детей, дети попали под влияние информационного мира, часто неидеального, иногда опасного, неадекватного. К сожалению, «следует констатировать, что предпочтение современным телевидением развлекательного контента не способствует воспитанию гражданина и патриота, уважительно относящегося к традициям и своеобразию своего народа» [2].

Д.И. Фельдштейн отмечал серьезные изменения современного ребёнка, обусловленные имениями культурно-исторической среды, которая, по утверждению Л.С. Выготского, «играет роль источника развития». К таким изменениям Д.И. Фельдштейн отнёс следующие: резкое снижение за последние годы когнитивного развития дошкольников; снижение энергичности детей, их желания активно действовать; сужение уровня сюжетно-ролевой игры, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребёнка; низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов; снижение уровня детской любознательности и воображения; увеличение количества детей с эмоциональными проблемами; увеличение количества детей с потребностью в экранной стимуляции. На ступени младшего школьного возраста сегодня отмечается недостаточная социальная компетентность детей [3, с. 24-25].

Учитывая современную общественную ситуацию, анализируя существующие программы дошкольного образования, их содержательный материал, можно выделить наиболее значимые теории, прямо или опосредованно связанные с приобщением детей к чтению:

- теория А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода: принцип обогащения развития (наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности), который противостоит идеологии «акселерации»;

- теория Л.А. Венгера о сущности развития ребёнка (постепенное вхождение в человеческую культуру через овладение подобными средствами, через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним существующими в культуре способами);

- концепция Л.А. Венгера о развитии способностей, согласно которой основная линия в развитии ребёнка - это развитие определённых видов способностей (в отличие от знаний, умений, навыков) в особые сензитивные периоды. Так, основная задача развития художественных способностей на ступени дошкольного образования - развитие эмоциональной отзывчивости на средства художественной выразительности в литературе, а также использование этих средств детьми при передаче собственного отношения к действительности;

- система психолого-педагогических принципов А.А. Леонтьева (принцип целостности содержания образования, принцип смыслового отношения к миру, принцип овладения культурой, принцип обучения деятельности);

- методико-дидактические принципы развития детей дошкольного возраста: принцип природосообразности (Р. Штайнер), принцип сензитивных периодов развития, принцип свободной работы ребёнка в специально подготовленной культурной развивающей среде (М. Монессори); принцип актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский);

- идея о том, что работа в дошкольном учреждении должна строиться в соответствии с представлением о том, что у детей есть их неотъемлемые права (Т.Н. Доронова); о праве ребёнка на свободный выбор деятельности (Н.Б. Шумакова); о приобщении ребёнка к современному миру через единый и взаимосвязанный процесс социализации и индивидуализации (В.И. Логинова);

о том, что во всех видах деятельности надо идти от возможностей детей (Е.Е. Шулешко).

Вместе с тем анализ показывает, что успешная работа по приобщению детей к чтению должна осуществляться в двух направлениях.

Первое направление определяется сложившейся в российской психологической науке теорией детского развития, согласно которому успешная работа по приобщению детей к чтению должна предусматривать освоение детьми дошкольного возраста культурно выработанных средств психической деятельности, таких, как системы сенсорных эталонов, наглядных моделей, средств речевой деятельности и т.д.

Главная особенность этого процесса заключается в том, что ребёнок не может изобрести культурные средства самостоятельно, они должны быть присвоены им, а взрослый должен создать все условия для того, чтобы присвоение было успешным. Процесс освоения в этом случае становится планомерным и системным и осуществляется под руководством взрослого. На этом пути есть опасность привнесения в систему дошкольного образования содержания и методов школьного обучения.

Второе направление связано с поддержкой детской спонтанности, инициативы, креативности, которое должно минимально регламентироваться взрослым. Наоборот, это направление идёт от самого ребенка, и главная трудность здесь в том, что групповые формы работы с детьми оказываются либо малоэффективными, либо трудноорганизуемыми.

Задачу приобщения детей к чтению книг большинство авторов программ сводят к ознакомлению дошкольников с художественной литературой в рамках познавательной или речевой деятельности. Первым значимость чтения как специфического вида детской деятельности отметил А.В.Запорожец, исследуя особенности восприятия сказки дошкольниками. В то же время проблема развития читательской культуры ни в одной из анализируемых программ в комплексном виде не решается, и это, безусловно, не является недостатком этих программ, поскольку их авторы ставили перед собой иные психолого-педагогические задачи. Однако мы считаем, что на современном этапе необходимы программы и методики, направленные именно на приобщение детей дошкольного возраста к чтению.

Примечания

1. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 416 с.

2. Лисицкая Л. Г. Роль современных телекоммуникаций в приобщении младших школьников к общекультурным ценностям // Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее : сборник научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции (1 декабря 2016), посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского / под ред. Н.В. Микляевой. М. : Издательство «Спутник+», 2016. С. 53-59.

3. Фельдштейн Д. И. Возрастная и педагогическая психология : Избранные психологические труды. М. : МПСИ, 2012. 427 с.

И.В. Ткаченко

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИХ РЕСУРСОВ СЕМЬИ

В связи с тем, что последнее время возросло количество кризисных ситуаций, переживающих семьей, как нормативных, так и ненормативных, на наш взгляд необходима система мероприятий, позволяющих комплексно решить проблему повышения ресурсности семьи в единстве супружеских и детско-родительских отношений. В данном ключе можно говорить о психологическом проектировании личностно-развивающего потенциала семьи.

Психологическое проектирование личностно-развивающего потенциала семьи – это сложная организованная система действий, охватывающих развитие личности, начиная с досупружеского периода, и позволяющих ей выстроить ресурсоемкую систему супружеских и детско-родительских отношений в период зрелости [1].

В качестве основных принципов психологического проектирования личностно-развивающего потенциала семьи нами выдвигаются следующие положения:

1. Принцип системности включает рассмотрение в единстве возможностей естественных и искусственных элементов управления организацией семьи в актуализации ее личностно-развивающих ресурсов; работу со всей системой ресурсов, способствующих расширению личностно развивающего по-

тенциала семьи; выявление всей системы личностных качеств, способных позитивно или негативно проявиться в пространстве супружеских и детско-родительских отношений; применение различных психологических техник для актуализации личностно-развивающих ресурсов семьи.

2. Принцип обращения к внутренним ресурсам личности для расширения личностно-развивающих ресурсов семьи утверждает, что только актуализация личностных способностей человека, позволяет ему в полной мере воспользоваться потенциалом развития, заложенного в семье.

3. Принцип учета типичного и единичного предполагает осуществление психологического проектирования личностно-развивающих ресурсов семьи на базе прогноза основных закономерностей развития семьи с учетом особенностей конкретной личности; построение психологического проектирования с учетом общих для семьи и специфичных для конкретного этапа ее развития состояния ее личностно-развивающих ресурсов.

4. Принцип оптимизации основных ресурсных составляющих семьи, исходит из необходимости сочетания деятельности по актуализации личностных ресурсов членов, личностно-развивающих ресурсов супружеских и детско-родительских отношений.

К характерным особенностям обозначаемого проектирования относятся ориентированность на создание условий для опережающего развития того, чего нет еще в текущий период времени, но появится в более или менее близкой перспективе; сочетание типичного (общие особенности развития в семье супружеских и детско-родительских отношений) и единичного (присущего на индивидуально-психологическом уровне отдельному субъекту) в проектируемом феномене; вариативность реализуемой деятельности; направленность на личность.

Психологическое проектирование личностно-развивающих ресурсов семьи, на наш взгляд, не только должно начинаться в достаточно ранний период личностного развития субъекта, но может также осуществляться в более поздний (супружеский) период при возникновении конкретных проблем семейного взаимодействия, негативно сказывающихся на развитии личности.

Психологическое проектирование личностно-развивающих ресурсов семьи должно выстраиваться на основе результатов всесторонней психодиагностики (познавательных, эмоционально-волевых, мотивационных, комму-

никативных качеств личности). Вне зависимости от реализуемого блока психологического проектирования личностно-развивающих ресурсов семьи данные о состоянии развития личности в пространстве семьи рассматриваются с учетом этнонациональных особенностей.

Развитие семейных ресурсов предполагается выстраивать по нарастающей в следующей последовательности: развитие ресурсов личности → развитие ресурсов супружеских отношений → развитие ресурсов детско-родительских отношений.

Каждый блок проектирования предполагает сосредоточение внимания психолога на определенном направлении деятельности и решения конкретного круга проблем:

- психологическое просвещение по вопросам семьи и брака, взаимодействия полов, психогигиены - досупружеский период;

- психологическое консультирование по вопросам построения межличностных контактов с супругом, родными и близкими; совмещения социальных ролей и функциональных нагрузок; гармонизации психического состояния - после создания семьи;

- психологическое консультирование и коррекция в сфере построения супружеских и детско-родительских отношений, построения карьеры - после появления в семье ребенка.

Второй и третий из выделенных блоков психологического проектирования личностно-развивающих ресурсов семьи более перспективно реализовывать на основе изучения психологических характеристик всех членов семьи и особенностей сложившейся семейной атмосферы.

Таким образом, психологическое проектирование личностно-развивающих ресурсов семьи основано на: необходимости обращения к потенциалу самой личности, опережающее развитие развивающих ресурсов семьи, сочетание типичного и единичного в проектировании, на вариативности реализации деятельности по проектированию.

Примечания

1. Ткаченко И. В. Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология : дис. … д-ра психол. наук // Институт образовательных технологий Российской академии образования. Сочи, 2009.

И.Н. Шацкая, И.А. Сирдюк

К ВОПРОСУ ОБ УЧАСТИИ СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье обсуждается участие семьи в организации проектной деятельности младшего школьника в аспекте становления его учебной самостоятельности. Авторы надеются привлечь внимание общественности к проблемам семьи в данной области педагогической практики.

В современных условиях развитие общего образования связано с широким использованием проектных и исследовательских технологий практически на всех его этапах – от этапа дошкольного до старшей школы. Этап начального общего образования в этом аспекте имеет особую значимость, так как в проектной деятельности происходит становление самостоятельности ребёнка как субъекта деятельности *учебной*. Проектная технология помогает учителю начальных классов реализовать основную цель начального общего образования - «научить детей учиться», сформировать «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1, с. 17]. Как известно, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает три основные группы результатов - личностные, метапредметные и предметные. Под метапредметными результатами понимаются универсальные способы деятельности - познавательные, коммуникативные и способы регуляции своей деятельности, включая планирование, контроль и коррекцию [1, с. 13-14]. Многочисленные публикации свидетельствуют, что универсальные способы деятельности осваиваются детьми младшего школьного возраста наиболее эффективно на базе метапредметного содержания, с привлечением личного опыта освоения окружающего мира, в коллективно распределённой деятельности при решении практических учебных проблем в жизненных ситуациях. Всем этим условиям удовлетворяет проектная деятельность обучающихся.

Практическим результатом проектной деятельности является проект. Слово «проект» (в буквальном переводе с латинского – «брошенный вперед») толкуется в словарях как план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предваряющий его создание. Проект также рассматривают как прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в

процесс создания проекта. Многообразие содержания и способов организации проектной деятельности школьников обусловили необходимость появления различных классификаций. Прежде всего, различают учебные и социальные проекты [2, с. 17]. Учебные проекты предусматривают самостоятельную учебную деятельность школьников по освоению и применению на практике новой информации в рамках изучаемых одной или нескольких дисциплин. Как правило, эти проекты выполняются под руководством учителя. Социальные проекты носят комплексный характер, то есть, связаны с различными сферами деятельности, выходящими за рамки учебных дисциплин. Они могут выполняться на основе имеющихся образовательных и творческих ресурсов детей не только в школе, но и в других организациях, внешкольных объединениях, и направлены на улучшение, преобразование окружающей среды. Социальные проекты предусматривают включение детей в социально значимую, имеющую социальный эффект, деятельность, в ходе которой ребёнок вступает в конструктивное взаимодействие с окружающим миром, взрослыми людьми, социумом, приобретает социальный опыт. Социальный проект – это предлагаемые изменения, которые можно осуществить в социуме. Разработка и реализация социальных проектов способствует формированию навыков «разумного социального поведения», социальной мобильности детей. Социальный проект как форма внеурочной деятельности, по сути, и структуре близок давно известной, и лишь недавно вернувшейся в педагогическую реальность форме - коллективному творческому делу.

Очевидно, что в деле организации проектной деятельности младших школьников и педагоги и семья испытывают определённые трудности. Актуальной проблемой является неготовность членов семьи руководить детскими проектами с учётом их возрастающей самостоятельности, что побуждают искать новые формы и содержание сотрудничества родителей и школы на основе психолого-педагогической платформы ФГОС.

Уже ряд лет считаем для себя обязательным включение родителей в совместную со школой воспитывающую проектную деятельность с детьми и вооружение семьи знаниями и умениями в проектировании как педагогической технологии. Важно как можно раньше сформировать психологическую и практическую готовность семьи к реализации учебных и социальных проектов, обеспечив успех педагогического всеобуча через обновлённые формы

сотрудничества. В работе с родителями используем групповые, коллективные, индивидуальные формы взаимодействия. Однако наиболее распространенные коллективные формы, такие как родительские собрания (классные, общешкольные), родительский лекторий не достаточны для достижения вышеназванной задачи. Проведенные исследования (анкетирование, консультации) показали, что надо искать новые формы взаимодействия с родительской общественностью, используя групповые формы: практические занятия с родителями. Для нас стало важным объединить усилия школы и семьи в организации проектной деятельности обучающегося ребёнка на правильной основе. А именно: усложнять проектные замыслы с первого по девятый класс, изменяя постепенно форму взаимодействия от групповой к индивидуальной, но неизменно побуждая детей к учебной самостоятельности, не подменяя её формальным выполнением проектного задания родителями, избегая ситуации «проект есть, но ребёнок даже рядом не стоял». Только при этом условии к окончанию основного общего образования совместными усилиями школы и семьи можно вывести ученика на уровень, позволяющий оценить самостоятельность в проектной деятельности как индивидуальное достижение. Поэтому были организованы систематические встречи родителей и членов семей первоклассников в «Семейном клубе». На первых заседаниях этого клуба в сентябре происходит теоретическая и практическая подготовка к выполнению семейного группового проекта «Моя семья». Педагогическая цель данного проекта - повысить качество отношений семья – школа, мотивировать сотрудничество семьи и школы для осуществления благоприятных условий формирования личности ребёнка. Проект «Моя семья» - особый с точки зрения уместности как диагностического средства для учителя, как источника информации в ситуации начального этапа формирования классного коллектива и пр. Он уникальный результатом – ведь речь идет о семье каждого ученика. И он своеобразный «тренировочный» групповой проект ребёнка с членами семьи, на котором можно «отработать» основные требования и принципы совместной продуктивной деятельности.

Работа над проектом проводится в несколько этапов. На первом, подготовительном этапе, определяются перспективные направления работы, цель и задачи; на примерах осваиваются рекомендуемые нормы и принципиально недопустимые варианты в организации проектной деятельности детей во

внеурочной (домашней) работе. На втором этапе проводится работа над проектом с поддержкой «Семейного клуба» в тесном содружестве семья – класс – школа. Со временем нам стало очевидно, что этот проект нецелесообразно заканчивать составлением родословного древа или древа семейных профессий, что требуется по учебной программе. В рамках продолжающегося проекта «Моя семья» стали проводить конкурсы сочинений и рисунков на тему «Моя семья», а к празднику, посвящённому Дню 8 Марта, ребята подготовили выставку рисунков «Портрет моей мамы» и пр. Неокончательным итогом этого проекта стал музей семейных историй, реликвий, творений. Для детей это замечательная возможность почувствовать общность с родителями, выступить в роли связующего звена между школой, где проект задумывается, и домом, где он во многом исполняется. Так учебный проект легко трансформировался в проект социальный.

Наш опыт показывает, что социальный проект – это наиболее эффективная форма организации проектной деятельности и основание для сотрудничества семьи и школы в деле становления личности младшего школьника. Огромный эффект имеют коллективные дела школы и классов, в которых принимают участие родители. В школе проектная деятельность учеников начальной и основной школы «встроена» в развивающую и воспитывающую среду, которая охватывает 100% учащихся, учителей и родителей школы. Организационной основой такой среды стали приложения к основной образовательной программе: программа внеурочной деятельности в форме интенсива «Проектная деятельность в начальной школе»; «Положение о системе оценивания проектной деятельности учащихся»; «Положение о школьном конкурсе социальных проектов». Общешкольные социальные проекты «Возрождение», «Великое русское слово», а также проекты начальной школы: «Мы такие разные, но мы вместе», «Чистый двор», «Ремёсла на Кубани» и др., позволили создать в школе атмосферу комфорта и доброжелательности, тот дух и уклад школьной жизни, который «прописан» как основной педагогический рецепт для достижения личностных результатов по ФГОС. Мы убедились также в том, что грамотное применение проектной технологии в учебном процессе начальной школы способствует развитию регулятивных умений (действий целеполагания, самоконтроля и самооценки), умений учебного сотрудничества; способно снижать физическую и эмоциональную

утомляемость, и стимулировать познавательный интерес, повышать внутреннюю мотивацию учения личности младшего школьника.

Кроме того, очевидное преимущество социальных групповых проектов состоит в том, что они имеют воспитательную направленность и наибольший потенциал для продуктивного взаимодействия педагогов с семьёй, укрепления детско-родительских отношений. Опросы показывают положительную динамику в удовлетворённости родителей и членов семьи обучающихся характером и содержанием культурно-социальной среды школы.

Роль семьи в поддержке становления личности ученика переоценить невозможно, но наметившиеся негативные тенденции в практике реализации проектных технологий в начальной школе заставляют задуматься учителя над многими вопросами и проблемами, искать пути их решения. Так, ни для кого не секрет, что в практике современной начальной школы групповые проекты встречаются реже, чем проекты индивидуальные. В большинстве школ, начиная с первого класса, дети получают домашнее задание – «сделать проект», а все четвероклассники в конце года обязаны публично защитить свой индивидуальный проект. На деле это означает, что «индивидуальные» проекты ложатся на плечи семьи младшего школьника, и, тем самым, осложняются отношения семьи и школы, растёт напряжённость и неудовлетворённость ситуацией, как у родителей, так и у педагогов. В связи с вышеизложенным необходимо особо подчеркнуть, что именно *групповые проекты* наиболее полно отвечают требованиям ФГОС НОО, которые закреплены и в примерной образовательной программе [3], и в рекомендованной центром оценки качества РАО процедуре оценивания индивидуальных достижений младших школьников, и это надо обязательно учитывать всем заинтересованным участникам образовательного процесса.

Примечания

1. Демидова М. Ю., Иванов С. В., Карабанова О. А. и др. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М. : Просвещение, 2009.

2. Феоктистова В. Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты. Волгоград : Учитель, 2012. 142 с.

3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/.pdf (дата обращения: 06.09.2017).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аветян А.М. – кандидат психологических наук, практикующий психолог, г. Москва, Россия.

Андрейчева А.Д.– студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руководд. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).*

Арцимович И.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия.

Бабичева И.В. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руководд. – канд. психол. наук, доц. В.В. Пономарева).*

Белякова А.М. – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия.

Бойко С.А. – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руководд. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).*

Василькова Е.И. – воспитатель МАДОУ МО «Центр – детский сад № 182», г. Краснодар, Россия. *(Науч. руководд. – канд. пед. наук, доц. О.Н. Родионова).*

Ворошилина И.В.– преподаватель кафедры социальной и семейной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.

Гонта А.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и семейной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.

Гончаренко Е.С. – кандидат психологических наук, педагог-психолог, г. Армавир, Россия.

Евдокимова Е.В. – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия.

Золотарева Е.В. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руководд. – д-р*

филол. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и технологий дошкольного и начального обучения Л.Г. Лисицкая).

Кистенева А.Г. – воспитатель МАДОУ № 15, магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руковод. – канд. пед. наук, доц. Н.В. Фоменко).*

Ковригина А.С. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руковод. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).*

Комарова К.Ю. – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руковод. – канд. психол. наук, ст. препод. Е.В. Евдокимова).*

Костюченко Е.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь.

Котова В.А. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руковод. – канд. психол. наук, доц. К.Р. Капиева).*

Кошур Т.Ю. – магистрант кафедры общей и социальной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь.

Кривонос Е.В. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руковод. – канд. психол. наук, ст. препод. Л.С. Енгибарян).*

Кулинцева Ю.С. – кандидат психологических наук, практикующий психолог, г. Шахты, Россия.

Машавец Л.М. – педагог-психолог Армавирского индустриального техникума для инвалидов, г. Армавир, Россия.

Микляев А.А. – учитель технологии МАОУ СОШ № 25, г. Армавир, Россия.

Мишина М.М. – д-р психол. наук, профессор кафедры педагогической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия.

Мурсалыева Г.М. – педагог-психолог ГБОУ Школа № 170 им. А.П. Чехова, соискатель кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия. *(Науч. руковод. – д-р психол. наук, проф. М.М. Мишина).*

Пелюшенко В.А. – аспирант Армавирского социально-психологического института , г. Армавир, Россия.

Перепелица Л.А. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руководд. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).*

Пилоян С.А. – учитель технологии МБОУ СОШ № 8, г. Армавир, Россия.

Попелышко Ю.С. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия.

Равилова М.В. – аспирант кафедры педагогической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия. *(Науч. руководд. – д-р психол. наук, проф. М.М. Мишина).*

Свириденко Г.Ф. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руководд. – канд. психол. наук, доц. И.В. Арцимович).*

Синявин Д.С. – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руководд. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).*

Сирдюк И.А. – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 14 МО Гулькевичский район Краснодарского края, Россия.

Сухарева Е.С. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия. *(Науч. руководд. – д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и технологий дошкольного и начального обучения Л.Г. Лисицкая).*

Твелова М.А. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия.

Ткаченко И.В. – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Россия.

Шацкая И.Н. – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 14 МО Гулькевичский район Краснодарского края, Россия.

Для заметок

Научное издание

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

МАТЕРИАЛЫ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ (г. Армавир, 30 сентября 2017 года)

Под общей редакцией профессора, доктора психологических наук И.В. Ткаченко

Редакционно-издательский отдел
Зав. отделом: А.И. Грибкова
Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева
Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко
Подписано к печати 15.11.2017. Формат 60х90/16
Усл. печ. л. 9,75. Уч.-изд. л. 7,97. Тираж 550 экз.
Заказ № 131/17.
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
Редакционно-издательский отдел
© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35
✆-*fax* 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net