



ISSN 2311-2344

**СЕМЬЯ И ЛИЧНОСТЬ:
ПРОБЛЕМЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

| № 19—2020

СЕМЬЯ И ЛИЧНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Family and personality: problems of interaction

Научный журнал № 19—2020

Журнал выпускается с 2013 года

Научный журнал «Семья и личность: проблемы взаимодействия»
включён в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)

Главный редактор:

Ткаченко Ирина Валериевна

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской Академии Естествознания,
член Федерации психологов образования России

Редакционная коллегия:

Котова Изабела Борисовна

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования

Лисицкая Лариса Григорьевна

доктор филологических наук, профессор

Недбаева Светлана Викторовна

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Международной академии наук
педагогического образования

Семенова Файзура Ореловна

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской Академии Естествознания

Хребина Светлана Владимировна

доктор психологических наук, профессор,
член Федерации психологов образования России

Спирина Валентина Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Международной академии наук
педагогического образования

Белоус Ольга Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент

Капиева Кнарлик Робертовна

кандидат психологических наук, доцент

Лоба Всеволод Евгеньевич

кандидат юридических наук, доцент,
член Российской академии юридических наук

Соболева Евгения Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Кузнецова Людмила Эдуардовна

кандидат филологических наук, доцент

Ответственный редактор:

Евдокимова Елена Валерьевна

кандидат психологических наук,
член Федерации психологов образования России



УЧРЕДИТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО
«Армавирский
государственный
педагогический
университет»

ISSN 2311-2344

Выходит 4 раза в год

Свидетельство

о регистрации средства массовой информации
от 26 апреля 2013 года ПИ № ФС 77-53935

Ответственность
за содержание статей несут авторы

УДК 159.923.2

ББК 88.5

С 30

© Авторы статей

FAMILY AND PERSONALITY: PROBLEMS OF INTERACTION

Scientific Journal
№ 19–2020

Journal is published since 2013

Editor-in-chief:

Tkachenko Irina Valerievna

Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member
of the Russian Academy of Natural Sciences,
Member of the Federation of Psychologists of Education
of Russia

Editorial Board:

Kotova Isabela Borisovna

Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member
of National Academy of Sciences Russian Academy of Education

Lisitskaya Larisa Grigorievna

Doctor of Philology, Professor

Nedbaeva Svetlana Viktorovna

Doctor of Psychology, Professor,

Corresponding Member of the International Academy
of Pedagogical Education

Semenova Faizura Orelovna

Doctor of Psychology, Professor,

Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences

Khrebina Svetlana Vladimirovna

Doctor of Psychology, Professor,

Member of the Federation of Psychologists of Education of Russia

Spirina Valentina Ivanovna

Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member
of the International Academy of Pedagogical Education

Belous Olga Valeryevna

Ph.D. (Psychology), Associate Professor

Kapieva Knarik Robertovna

Ph.D. (Psychology), Associate Professor

Loba Vsevolod Evgenyevich

Ph.D. (Law), Associate Professor,

Member of the Russian Academy of Legal Sciences

Soboleva Evgenia Alexandrovna

Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor

Kuznetsova Lyudmila Eduardovna

Ph.D. (Philology), Associate Professor

Managing Editor:

Evdokimova Elena Valeryevna

Ph.D. (Psychology), Member of the Federation of Psychologists
of Education of Russia



FOUNDER:

**Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
«Armavir State Pedagogical
University»**

ISSN 2311-2344

Periodicity: 4 times a year

Certificate of media registration:

PI № FS77-53935

(26 April 2013)

**A responsibility for the content
of the articles are of the authors**

UDC 159.923.2

BBK 88.5

C 30

© Authors of the articles

| СОДЕРЖАНИЕ

Бусыгина И. А., Ткаченко И. В.

Взаимосвязь материнской депривации и тревожности
как одной из детерминантов формирования личности приемного ребенка 5

Арцимович И. В., Гамидова Э. А.

Семейные конфликты, их специфика и протекание 15

Головина Т. Н., Щербанева Н. Г.

Результаты экспериментального исследования влияния состава семьи
на формирование гендерной идентичности у девочек-подростков 20

Качаев Р. И., Кумохин А. Г.

Успешность профессиональной деятельности специалистов
по социальной работе: соотношение исследовательских подходов 28

Кочергина О. А., Тишина Т. В.

Роль родителей в управлении образовательной организацией 36

Мищенко В. И.

Детско-родительские конфликты глазами подростка 44

Наличаева С. А., Сергеева Е. Е., Сазонова А. В.

Внеурочная спортивная деятельность
как фактор формирования жизнеспособности школьников 51

Недбаева С. В., Русина Е. Ю.

Анализ семейных ролей и роли семьи
в жизни пожилого человека. Межпоколенные отношения в семье 66

Сапелкина А. Р.

Использование арт-терапии в коррекции
эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста 78

Харченко Ю. А., Твелова И. А.

Влияние особенностей детско-родительских отношений
на формирование личности подростка 84

| CONTENTS

Busygina I. A., Tkachenko I. V.

Relationship between maternal deprivation and anxiety as one of the determinants of the foster child's personality formation..... 5

Artsimovich I. V., Gamidova E. A.

Family conflicts, their specifications and progress..... 15

Golovina T. N., Shcherbaneva N. G.

Results of an experimental study of the influence of family composition on the formation of gender identity in adolescent girls..... 20

Kachaev R. I., Kumohin A. G.

Success of professional activity of social work specialists: correlation of research approaches..... 28

Kochergina O. A., Tishina T. V.

The role of parents in the management of an educational organization..... 36

Mishchenko V. I.

Child-parental conflicts through the eyes of a teenager..... 44

Nalichaeva S. A., Sergeeva E. E., Sazonova A. V.

Extracurricular sport activities as a factor of the formation of the vitality of schoolchildren..... 51

Nedbaeva S. V., Rusina E. Y.

Analysis of family roles and the role of the family In the life of an elderly person. Intergenerational family relationships..... 66

Sapelkina A. R.

The use of art therapy in correcting emotional disorders in preschool children..... 78

Kharchenko Y. A., Tvelova I. A.

The influence of peculiarities of child-parental relationship on the formation of the personality of a teenager..... 84

Бусыгина Ирина Алексеевна

магистрант кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

(г. Армавир)

e-mail: busigina_ira@mail.ru

Ткаченко Ирина Валериевна

доктор психологических наук,

профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

(г. Армавир)

e-mail: tkachenkoiv@mail.ru

УДК
159.923.2

**ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ
И ТРЕВОЖНОСТИ
КАК ОДНОЙ ИЗ ДЕТЕРМИНАНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТИ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА**

Аннотация

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи материнской депривации и такого элемента личности, как тревожность, которая является компонентом структуры личности, а объектом данного исследования являются дети, оставшиеся без попечения родителей и лишенные в детстве материнской любви и заботы, проживающие в приемных семьях. Экспериментально доказано, с помощью методики, разработанной Ч. Спилбергером и адаптированной Ю. Ханиным «Исследование тревожности», что уровень личностной тревожности детей, выросших в условиях материнской депривации выше, чем у детей, которые росли в любви и материнской заботе, в то время как ситуативная тревожность находится практически на одном и том же уровне.

Ключевые слова: депривация, материнская депривация, потребность, задержка психического развития, депривационный синдром, депривированные дети, тревожность, личностная тревожность, ситуативная тревожность.

Busygina Irina Alekseevna

Master Student of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Armavir State Pedagogical University”

(Armavir)

e-mail: busygina_ira@mail.ru

Tkachenko Irina Valeryevna

Doctor of Psychology, Professor

of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Armavir State Pedagogical University”

(Armavir)

e-mail: tkachenkoiv@mail.ru

**RELATIONSHIP BETWEEN MATERNAL
DEPRIVATION AND ANXIETY AS ONE OF
THE DETERMINANTS OF THE FOSTER CHILD'S
PERSONALITY FORMATION**

Abstract.

The article presents the results of a study of the relationship between maternal deprivation and such an element of personality as anxiety, which is a component of the personality structure, and the object of this study is children left without parental care and deprived of maternal love and care in childhood, living in foster families. Experimentally proven, using the technique developed by CH. Spielberger and adapted by Yu. Khanin, “study of anxiety”, that the level of personal anxiety of children who grew up in conditions of maternal deprivation is higher than that of children who grew up in love and maternal care, while situational anxiety is almost at the same level.

Keywords: deprivation, maternal deprivation, need, mental retardation, deprivation syndrome, deprived children, anxiety, personal anxiety, situational anxiety.

В современном мире продолжают отчетливо проявляться тревожные тенденции, связанные с резким увеличением «социальных сирот». Это дети-сироты при живых родителях, которые ведут чаще асоциальный образ жизни (алкоголизм, наркомания, нежелание жить по общепринятым нормам). Психические

и физиологические процессы формирования таких детей протекают в нестандартных условиях, не характерных для большинства людей.

Нестандартные условия жизни ребенка — это жизненные ситуации, которые оказывают неблагоприятное влияние на его развитие, препятствуют удовлетворению потребностей ребенка. Сюда можно отнести материнское отвержение ребенка, жестокое обращение с ним, отсутствие системы воспитания, отсутствие ласки, любви, теплого эмоционального отношения к нему, отсутствие положительных образцов поведения [7].

Материнское отвержение собственного дитя оказывает огромное влияние на развитие ребенка, в результате чего ребенок в раннем возрасте постоянно испытывает серьезный недостаток или полное лишение материнской любви, материнской заботы, внимания. Ведь именно мать обеспечивает ребенку чувство защищенности, которое позволяет ему в дальнейшем с доверием относиться к окружающему миру. И только доверие к миру определяет в будущей жизни отношение ребенка с встречающимися на его жизненном пути людьми, а также его эмоциональное и социальное развитие [7].

Депривация — термин, широко используемый сегодня в психологии и медицине. В русский язык он пришёл из английского — «deprivation» и означает «утрата, лишение, ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей» [3]. Депривация является особой индивидуальной переработкой стимульного обеднения, которого достиг

ребенок в ситуации изолирования от стимулирующей среды: человеческого общества, семьи, детской группы, школы и т. п.

Среди исследований материнской депривации известна доктрина Э. Эриксона: отсутствие материнской любви создает базовое недоверие к миру. Данное ощущение проявляется боязливостью или трусостью, подозрительностью, пассивностью, стремлением к избеганию незнакомых ситуаций. Недостаток телесных, слуховых, зрительных контактов со значимым взрослым создает чувство психологического дискомфорта, содействует формированию эмоциональной неустойчивости, нарушений режима сна-бодрствования. Ребенок становится излишне суетливым, импульсивным, плаксивым, отказывается устанавливать контакт, не проявляет познавательного внимания. На этапе юности развивается ощущение собственной не успешности, переживание непостоянства, страха, обиды.

Изменения появляются в эмоциональной, поведенческой, когнитивной сфере. У младенцев снижена двигательная активность, поздней формируется умение сидения, ходьбы. Интерес к игрушкам, красочным предметам, новым звукам снижен. Проявляются вегетативные нарушения — нередкие срыгивания, нарушения стула, беспокойный сон, нестабильная терморегуляция. Комплекс оживления развивается к 4–5 месяцам. Эмоциональная слабость выражается плачем, криками, гулением, лепетать начинают на 1–2 месяца поздней нормы.

Детки раннего возраста и дошкольники испытывают трудности социальной адап-

тации, с трудом определяют контакты, зачастую подозрительны, насторожены, боязливы. Иногда выражают инициативу, не самостоятельны. В зависимости от темперамента делаются замкнутыми, неразговорчивыми либо агрессивными, импульсивными. Эмоции неустойчивы, зачастую отмечаются вспышки негодования, гнева, плач. Самооценка заниженная, относятся с сомнением к обществу, формируя неверный «образ Я» как неудачника, неспособного контролировать происходящее, воздействовать на результат личных действий. Эксплицированность задержки интеллектуального развития зависит от происходящего вокруг, наличия педагогов. Помимо задержки психического развития часто отмечаются речевые нарушения, поведенческие и невротические расстройства. В младшем школьном и подростковом возрасте трудности идентичности провоцируют эмоционально-личностные расстройства. Подросток испытывает трудности в принятии социальных ролей — ученик, друг, знакомый. Отсутствует опыт выстраивания отношений, следовательно, дети в ситуациях межличностного взаимодействия зачастую ведут себя неадекватно: убегают, прячутся, отворачиваются, грубят, обзывают, показывают физическую агрессию. В коллективе у них определяется позиция изгоя, агрессора. К проблемам социального характера добавляется школьная неуспеваемость. Подростки прогуливают школьные занятия, присоединяются к «уличным» группировкам, бродяжничают.

Диагностика депривации сложна. Преимущественно эффективными диагно-

стическими инструментами считаются наблюдение за ребенком и регулярный мониторинг его развития. С помощью тестовых методик диагностируются психоземotionalные, индивидуальные и умственные особенности ребенка, указывающие на наличие у него депривационной симптоматики [2].

Для диагностики депривационного синдрома рекомендовано проанализировать уровень самооценки ребенка, его психоэмоциональные особенности — тревожность, агрессивность, наличие типичных акцентуаций характера и т. д.

Целью проведенного исследования в данной работе является взаимосвязь материнской депривации и такого элемента личности, как тревожность, а объектом — дети, оставшиеся без попечения родителей и лишённые в детстве материнской любви и заботы, проживающие в приемных семьях Лабинского района Краснодарского края.

Гипотезой данной работы будет то, что уровень личностной тревожности вышеупомянутых детей будет выше, чем у кровных детей, проживающих в этих же семьях и получивших должное внимание со стороны родной матери.

Задачами исследования будет выступать анализ накопленного теоретического материала по этой проблематике, экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы методикой, разработанной Ч. Спилбергером и адаптированной Ю. Ханиным, «Исследование тревожности», которая является единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личное свой-

ство, и как состояние, и соответствующих выводов.

Формирование личности — сложнейший процесс, в итоге которого человек приобретает неповторимые свойства. В работах многих авторов выделяется тревожность как компонент структуры личности.

Понятие «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной предрасположенностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Выделяют два основных вида тревожности. Первый — это так называемая ситуативная тревожность, то есть порожденная определенной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции.

Другой вид — так называемая личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том чис-

ле и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный.

Среди причин, вызывающих детскую тревожность — это неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью.

Так отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материальной любви («Если я сделаю плохо, меня не будут любить»).

Исходя из всего вышеизложенного, можно предположить, что уровень личностной тревожности детей, выросших в условиях материнской депривации, будет выше, нежели у детей, не обделённых материнской заботой, в то время уровень ситуативной тревожности у этих групп детей не будет сильно различаться.

В данной части исследования, целесообразно сделанные выводы подвергнуть экспериментальной проверке, с помощью методики «Исследование тревожности», предложенной Ч. Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным. Данная методика надежна, валидна по отношению к измеряемому параметру, легка в проведении и обработке.

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как оно во многом формирует поведение субъекта. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Цель методики — оценка тревожности. Задачи методики — определение уровня ситуативной и личностной тревожности.

В экспериментальную выборку вошли 2 группы испытуемых. В первую группу вошли дети, оказавшиеся в условиях отсутствия матери с рождения, которых приняли в замещающие семьи Лабинского района в течение года (10 человек). Во вторую группу вошли кровные дети, проживающие в этих же приемных семьях со своими кровными матерями (15 человек).

После разъяснения целей эксперимента и общих правил поведения при его проведении испытуемым раздавался бланк опросника.

Далее зачитывалась стандартная инструкция: «Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет».

По окончании выполнения этого задания бланки методики собирались и после обрабатывались при помощи специального ключа, позволяющего определить показатели ситуативной и личностной тревожности для каждого испытуемого.

При анализе результатов надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из шкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной). При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов — низкая, 31–44 балла — умеренная; 45 и более — высокая.

После проведения первичного подсчета вычисляется среднегрупповой балл личностной и ситуативной тревожности для каждой из групп путем вычисления среднего арифметического из баллов, набранных членами группы.

Уже на основе этого можно провести сравнительный анализ между группами испытуемых, однако нелишним будет вычисление процентного соотношения людей с низким, умеренным и средним уровнями как личностной, так и ситуативной тревожности внутри каждой из групп, что обеспечит дополнительную наглядность полученных выводов.

Таким образом, сравнив среднегрупповые показатели и процентное соотношение, можно будет сделать выводы о правильности или ошибочности изначально заявленной гипотезы на основе эмпирических данных.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ И ТРЕВОЖНОСТИ
КАК ОДНОЙ ИЗ ДЕТЕРМИНАНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА**

После обработки методик при помощи в таблицу. Также туда вносятся средне-ключая, баллы и уровни по каждой груп- групповой балл СТ и ЛТ.
пе и обоим видам тревожности заносятся

Таблица 1

**Первая группа — выборка испытуемых,
выросших в условиях материнской депривации**

№ Испытуемого	Баллы СТ1	Уровень СТ	Баллы ЛТ1	Уровень ЛТ
1	31	Умеренный	42	Умеренный
2	29	Низкий	45	Высокий
3	56	Высокий	50	Высокий
4	42	Умеренный	42	Умеренный
5	43	Умеренный	49	Умеренный
6	20	Низкий	67	Высокий
7	40	Умеренный	50	Высокий
8	38	Умеренный	25	Низкий
9	58	Высокий	50	Высокий
10	43	Умеренный	58	Высокий
Ср. показатель	СТ1=40		ЛТ1=47,8	

Таблица 2

**Вторая группа — выборка детей,
воспитывавшихся в благоприятных условиях**

№ Испытуемого	Баллы СТ2	Уровень СТ	Баллы ЛТ2	Уровень ЛТ
11	26	Низкий	28	Низкий
12	40	Умеренный	43	Умеренный
13	49	Высокий	52	Высокий
14	32	Умеренный	43	Умеренный
15	37	Умеренный	40	Умеренный
16	62	Высокий	55	Высокий

**СЕМЬЯ И ЛИЧНОСТЬ:
ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

№ Испытуемого	Баллы СТ2	Уровень СТ	Баллы ЛТ2	Уровень ЛТ
17	35	Умеренный	26	Низкий
18	23	Низкий	37	Умеренный
19	67	Высокий	37	Умеренный
20	43	Умеренный	45	Умеренный
21	29	Низкий	41	Умеренный
22	43	Умеренный	40	Умеренный
23	43	Умеренный	54	Высокий
24	31	Умеренный	28	Низкий
25	30	Умеренный	42	Умеренный
Ср. показатель	СТ2=39,33		ЛТ2=40	

Итого, мы имеем: СТ1=40; ЛТ1=47,8 СТ2=39,33; ЛТ2=40. ным уровнем СТ и ЛТ. Результаты представляем в виде таблицы 3.

Далее подсчитываем какой процент в группах занимают люди с определен-

Таблица 3

Сравнительный анализ уровня тревожности у детей, воспитывающихся в условиях депривации и благоприятных условиях

Группа 1	СТ	ЛТ	Группа 2	СТ	ЛТ
Высокий	20 % (2 чел.)	60 % (6 чел.)	Высокий	20 % (3 чел.)	20 % (3 чел.)
Умеренный	60 % (6 чел.)	30 % (3 чел.)	Умеренный	60 % (9 чел.)	60 % (9 чел.)
Низкий	20 % (2 чел.)	10 % (1 чел.)	Нижний	20 % (3 чел.)	20 % (3 чел.)

Таким образом, видно, что средний балл личностной тревожности у первой группы испытуемых (47,8) соответствующий высокому уровню тревожности, ощутимо выше, нежели средний балл тревожности у второй группы (40), который соответствует умеренному уровню. Однако средние баллы ситуативной тревожности у первой (40) и у второй (39,33) групп

различаются незначительно и в обоих случаях соответствуют умеренному уровню тревожности.

То же самое следует из анализа процентного распределения результатов по уровням тревожности в обеих группах. В таблице 3 видно, что при исследовании ситуативной тревожности в обоих случаях умеренному уров-

ню тревожности соответствуют результаты примерно 60 % испытуемых и примерно по 20 % — низкому и высокому уровням. Но при исследовании личностной тревожности картина меняется — в первой группе высокому уровню тревожности соответствуют результаты 60 % испытуемых, а во второй — только 20 %. Умеренный уровень тревожности в первой группе имеют лишь 30 % испытуемых, в то время как во второй — 60 %.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: уровень личностной тревожности детей, вы-

росших в условиях материнской депривации выше, чем у детей, которые росли в любви и материнской заботе, в то время как ситуативная тревожность находится практически на одном и том же уровне.

Ознакомившись с имеющимися материалами по данной проблематике, мы смогли эмпирически проверить выдвинутую в начале работы гипотезу, применив для этого существующие техники и методики исследования тревожности, обработки полученных данных и их интерпретации.

Литература:

1. Александрова Л. Ю. Особенности присвоения вербально-просодического опыта детьми раннего возраста в условиях материнской депривации // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. № 48. С. 4.
2. Куровский В. Н., Пяткина Г. Н. Материнская депривация и ее структурные компоненты // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 10. С. 141–144.
3. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности психического развития младших дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 80–86.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Самара : Бахрат-М., 2006.
5. Соломатина Г. Н. Приемные дети: как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье. М. : ВЛАДОС, 2014. С. 7–11.
6. Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов : методические материалы для специалистов по сопровождению. Вып. 3. Ярославль, 2007.
7. Уманская Е. Г. Развитие личности в условиях депривации. М. : Прометей, 2013. С. 15–20.
8. Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. и науч. ред. А. А. Алексеев ; 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Летний сад, 2000. 415 с.

References:

1. Alexandrova L. Yu. Features of assigning verbal-prosodic experience to young children in conditions of maternal deprivation // Bulletin of the Novgorod state University, 2008, no. 48, P. 4.
2. Kurovsky V. N., Pyatkina G. N. Maternal deprivation and its structural components // Bulletin of the Tomsk state pedagogical University. 2010. No. 10. Pp. 141–144.
3. Prikhozhan A. M., Tolstykh N. N. Features of mental development of younger preschoolers who are brought up outside the family // Questions of psychology. 2002. No. 2. P. 80–86.
4. Raigorodsky D. Ya. Practical psycho diagnostics: methods and tests. Samara : Bahrat-M, 2006.
5. Solomatina G. N. Foster children: how to cope with the problems of adaptation and upbringing in a substitute family. M. : VLADOS, 2014. P. 7–11.
6. Content and organization of psychological and pedagogical support for individual development of children in orphanages and boarding schools: Methodological materials for support specialists. Issue 3. Yaroslavl, 2007.
7. Umanskaya E. G. personal Development in conditions of deprivation. M. : Prometheus, 2013. P. 15–20.
8. Erikson E. G. Childhood and society / trans. and scientific ed. A. A. Alekseev ; 2nd ed., reprint. St. Petersburg : Summer garden, 2000. 415 с.

Арцимович Ирина Владимировна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
(г. Армавир)
e-mail: art-94@mail.ru

Гамидова Эльвира Алиметовна

магистрант кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
(г. Армавир)
e-mail: avrika97@gmail.com

УДК
37.017:378

**СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ,
ИХ СПЕЦИФИКА И ПРОТЕКАНИЕ**

Аннотация.

Статья посвящена проблеме семейных конфликтов, их специфике и особенностям протекания. Цель статьи: определить понятие семейного конфликта, его характеристику и динамику на разных этапах супружества. В статье дается анализ современной семьи и семейных отношений. Вместе с тем были разобраны причины конфликтов по годам брака, проведен сравнительный анализ семей с разным стажем семейной жизни, а именно пары до 5 лет, 10–15 лет и более 25 лет. Выявлены и описаны основные причины конфликтов и их специфика. Актуальность данной темы обусловлена тем, что общество весьма динамично, те проблемы в семьях, что были актуальны 10 лет назад, уже не имеют такого масштаба и значения. Любые семейные отношения притопывают конфликты, важно понимать, как каждый из супругов относится в сложившейся ситуации и как готов из нее выйти.

Ключевые слова: семья, семейные конфликты, разные этапы семейной жизни, специфика конфликта, протекание конфликта, благоприятный климат в семье.

Artsimovich Irina Vladimirovna

PhD (Psychology), Associate Professor

of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Armavir State Pedagogical University”
(Armavir)
e-mail: art-94@mail.ru

Gamidova Elvira Alimetovna

**Master Student of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education**

“Armavir State Pedagogical University”

(Armavir)

e-mail: avrika97@gmail.com

FAMILY CONFLICTS, THEIR SPECIFICATIONS AND PROGRESS

Abstract.

The article is devoted to the problem of family conflicts, their specifics and features of the course. Purpose of the article: to define the concept of family conflict, its characteristics and dynamics of the course at different stages of marriage. The article provides an analysis of modern family and family relations. At the same time, the reasons for conflicts by years of marriage were analyzed, a comparative analysis of families with different length of family life, namely couples under 5 years old, 10–15 years old and more than 25 years, was carried out. The main causes of conflicts and their specifics are identified and described. The relevance of this topic is due to the fact that society is very dynamic, those problems in families that were relevant 10 years ago no longer have such a scale and importance. Any family relationship sinks into conflicts, it is important to understand how each of the spouses relates in the current situation and how he is ready to get out of it.

Keywords: *family, family conflicts, different stages of family life, the specifics of the conflict, the course of the conflict, a favorable climate in the family.*

Считаем необходимым определить-ся с понятием, что такое семья в целом. Согласно мнению семейного психолога Г. Навайтиса, семья — группа, удовлетворяющая потребности своих членов [5], то есть это взаимодействие людей друг с другом в рамках данной ячейки. Семья является важнейшим фундаментом для каждого из нас, именно здесь большинство людей учатся любви, уважению, взаимопониманию, помощи и многому другому. Также согласно мнению А. Г. Га-спаряна, семья — это форма общности

людей, связанных кровным родством и общим бытом, образующих круг взаимной привязанности и ответственности [3]. Также на это определение можно посмотреть с точки зрения В. Н. Лавриненко: семья — это союз, основанный на инстинктивных, эмоциональных привязанностях [4]. Отсюда можно сделать вывод, что семья это своеобразное объединение людей, построенное на межличностных взаимоотношениях. Важно отметить, что основой любого подобного союза являются отношения между его членами.

В данном случае речь пойдет о семейных отношениях.

Семейные отношения — это сложный механизм, который включает в себя различные уровни взаимодействия, как принадлежность индивида к малой социальной группе — семье. Не всегда связь между супругами протекает гладко, в большинстве случаев возникают конфликты.

В современных реалиях, практически все семьи сталкиваются с теми или иными разногласиями, непониманием, недоверием, неудовлетворенностью, в связи с чем рождаются противоречия между супругами. Члены семьи испытывают различного рода противостояния на фоне разных интересов, взглядов на жизнь, уровне дохода и образования, семейных традиций, отношения к старшему поколению и детям. Также важно отметить изменения отношения в обществе к самому браку. Согласно исследованию М. Н. Клинцовой сейчас молодежь не стремится как можно скорее создать семью, возраст вступления в брак значительно вырос, как и возраст рождения детей, большинство предпочитают быть *child-free* (без детей). Сейчас преобладает осознанность в подобных вопросах. Современным семьям характерна неопределённость гендерных ролей, сейчас каждый стремится больше удовлетворять свои интересы, нежели партнера, преобладают гражданские браки [6]. Данный список можно продолжать бесконечно, так как общество постоянно видоизменяется, те проблемы, которые были важны еще 10 лет назад, сейчас не кажутся такими масштабными.

Что же касается самого конфликта, то под ним следует наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [1].

Как правило, конфликтные ситуации и семейные кризисы наступают именно тогда, когда партнерами не удовлетворяются основные эмоциональные и психологические потребности, чаще всего это происходит в парах, членам которой присущи такие черты, как вспыльчивость, пренебрежение, агрессия и эгоизм.

Конечно, важно понимать, что специфика конфликта в паре со стажем до 5 лет будет отличаться от характера конфликта в паре со стажем более 25 лет.

Наиболее частые конфликты у молодых семей возникают на фоне рождения первого ребенка, нарушается внутреннее равновесие в семье, супруги не могут больше проводить друг с другом столько времени, сколько уделяли раньше. Далее, в более зрелых семьях, конфликты возникают на фоне возникновения у супругов кризиса среднего возраста, плюс к этому, сюда добавляется подростковый период у ребенка, а здесь конфликты практически неизбежны. И уже на поздних этапах брака, конфликты могут возникнуть на фоне того, что пара настолько притирается друг к другу, что либо становятся просто друзьями, либо понимают, что они чужие люди, которых связывали только дети.

Остановимся на каждом этапе более подробно. Для начала рассмотрим особенность разногласия в молодых семьях,

здесь идет речь о стаже семейной жизни до 5 лет, как правило, без детей или с одним ребенком и супругами возраста до 30 лет.

Следует обратить внимание, что конфликты в данных семьях порождаются целым рядом причин, а не одной из них, чаще всего одно вытекает из другого. Самое распространенное — это неудовлетворенность в эмоциональном и сексуальном плане. В первые годы брака пара переживает этап влюбленности, после которого наступает время разочарования в партнере, ожиданиях на счет него и принятия его. За счет постоянной «притирки» отсутствует элементарная коммуникация, отсюда возникает холод в отношениях и уже как следствие нехватка интимной близости между партнерами. Сюда же можно отнести неумение или же полное отсутствие распределённого быта, а также семейного бюджета.

И вот в чем главная особенность, молодым супругам, в силу возраста, присуще драматизировать те проблемы, что у них возникают, как правило, именно на этом этапе чаще всего слышно слово «развод». Супруги только начинают адаптироваться друг к другу, именно поэтому, крайне важно выявить причины и найти пути решения [2].

Далее рассмотрим супружеские пары с продолжительностью семейной жизни 10–15 лет. В отличие от молодых семей, основная проблема заключается в перенасыщенности друг другом и дефицитом чувств. Также здесь можно проследить высокую неудовлетворенность браком и нарушение ожиданий. Чаще

всего на данном этапе происходят конфликты на фоне доминирования, женщины считают себя большими хозяйками в доме, чем мужчины, что является разрушительным для семьи. Если в молодых семьях при конфликтах сексуальная связь между супругами возникает редко, то в парах с продолжительным уровнем брака, может и вовсе отсутствовать, что приводит к эмоциональному выгоранию, изменам и постоянным ссорам. Конфликты на фоне воспитания детей, нередко именно последние становятся непосредственными или косвенными участниками, что пагубно влияет на развитие их личности. Мы можем проследить здесь более высокий уровень супружеской неверности, в отличие от молодых семей.

Последними рассмотрим пожилые супружеские пары со стажем жизни до 25 лет и более. Здесь следует обратить внимание на то, что именно на этом этапе между супругами чаще всего возникает крепкая дружба. Конфликты если и возникают, то связаны они с локальными бытовыми вещами и решаются быстро путем разговора, так же может быть варианты так называемого хронического конфликта, когда данная тема не решается уже на протяжении долгих лет и хранят в себе старые обиды, недосказанности, неверность одного или обоих супругов. Так же здесь может отсутствовать ласка, забота и тактильный контакт между супругами, что очень важно.

Таким образом, важно понимать, что возникновение конфликта в семье это норма, разногласия возникают на разных этапах семейной жизни

и без этого не обойтись, однако следует обратить внимание на то, как протекает разногласие и как супруги из него выходят, решают ли они мирно поговорить друг с другом, придти к компромиссу и найти пути решения или объявят холодную войну и только усугубят ситуацию до того, что без помощи специалиста им не обойтись.

Литература:

1. Анцупов А. Я, Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. 6-е изд. СПб. : Питер, 2015. 528 с.
2. Алфеева Е. В. Изучение особенностей протекания супружеских конфликтов в семьях на разных стадиях развития // Вестник Курганского государственного университета. 2016. № 2 (6)
3. Гаспарян Ю. А. Семья на пороге XXI века. СПб. : Петрополис, 1999. 320 с.
4. Лавриненко В. Н. Социология : учебник для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
5. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с.
6. Современная Российская семья: основные тренды. 2018. М. Н. Клинцева Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия.

Reference:

1. Ancupova A. Y., Shipilov A. I. Conflictology : a textbook for universities. 6-th. SPb. : Petersburg, 2015. 528 p.
2. Alfeeva E. V. Study of the peculiarities of the course of marital conflicts in families at different stages of development // Bulletin of the Kurgan State University. 2016. № 2.
3. Gasparyan Y. A. Family on the threshold of the XXI century. SPb. : Petropolis, 1999. 320 p.
4. Lavrinenko V. N. Sociology. Textbook for universities. M. : UNITY-DANA, 2004.
5. Navaitis G. Family in psychological counseling. M. : Moscow Psychological and Social Institute, 1999. 224 p.
6. The modern Russian family 6 main trends. 2018. M. N. Klintsov Crimean Federal University name V. I. Vernadsky, Simferopol, Russia.

Головина Татьяна Николаевна

магистрант кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

(г. Армавир)

e-mail: ferdi711@mail.ru

Щербанева Наталья Геннадьевна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

(г. Армавир)

e-mail: nsherbaneva@bk.ru

УДК
159.9.075

**РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ СОСТАВА СЕМЬИ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ**

Аннотация.

В статье приводятся результаты экспериментального исследования влияния состава семьи на формирование гендерной идентичности у девочек старшего подросткового возраста, проведенные автором. Данная работа рассматривает проблему связи гендерной идентичности девочек-подростков с типом воспитывающей их семьи. Целью исследования является изучение и сравнение гендерной идентичности у девочек старшего подросткового возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками). Девочки-подростки из полных семей в большем количестве характеризуют себя как соответствующих гендерному стереотипу, они также более склонны к фемининности, чем девочки подростки, воспитываемые в неполной семье (матерями-одиночками). Показатель андрогинности более высокий у девочек-подростков, воспитываемых в неполной семье. Девочки-подростки из неполных семей более подвержены агрессивному поведению к окружающим, в отличие от девочек-подростков, воспитываемых в полных семьях. Девочки-подростки из полных семей придерживаются традиционных семейных установок, в отличие от девочек-подростков, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками).

***Ключевые слова:** гендерная идентичность у подростков, маскулинность, андрогинность, фемининность, семейные установки, гендерные стереотипы.*

Golovina Tatyana Nikolaevna

Master Student of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Armavir State Pedagogical University”

(Armavir)

e-mail: ferdi711@mail.ru

Shcherbaneva Natalia Gennadievna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Armavir State Pedagogical University”

(Armavir)

e-mail: nsherbaneva@bk.ru

**RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY
OF THE INFLUENCE OF FAMILY COMPOSITION
ON THE FORMATION OF GENDER IDENTITY
IN ADOLESCENT GIRLS**

Abstract.

The article presents the results of an experimental study of the influence of family composition on the formation of gender identity in older adolescent girls, conducted by the author. This work examines the problem of the relationship between the gender identity of adolescent girls and the type of family that brings them up. The aim of the study is to study and compare gender identity in older adolescent girls raised in a full family and single-parent families (single mothers). Adolescent girls from full-time families are more likely to describe themselves as conforming to a gender stereotype, and they are also more likely to be feminine than adolescent girls raised in single-parent families (single mothers). The androgyny index is higher in adolescent girls raised in single-parent families. Adolescent girls from single-parent families are more prone to aggressive behavior towards others, in contrast to adolescent girls raised in full families.

Keywords: *gender identity in adolescents, muscularity, androgyny, femininity, family attitudes, gender stereotypes.*

Современное общество характеризуется смещением ценностей и нравственных ориентиров. Сложно сказать, какие социальные роли сейчас наиболее значимы и являются примером для подражания подростков — повсеместно происходит некое «стирание» традиционных гендерных ролей, что усложняет достижение согласованности в формировании гендерной идентичности. Наиболее важная роль в формировании гендерной идентичности присваивается эмоциональным отношениям внутри системы родитель–ребенок. Исследование проводилось в соответствии с пониманием, что для гармоничного формирования личности требуется одновременное восприятия ребенком обеих ролей (мужской и женской), посредством которого происходит как копирование аналогичной роли взрослого, так и противопоставление, через противоположную роль родителя другого пола.

Таким образом, в центре исследования стоит проблема связи формирования гендерной идентичности с типом семьи, в которой воспитывается подросток. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения причин нарушения формирования гендерной идентичности.

Целью опытно-экспериментальной части исследования является изучение и сравнение гендерной идентичности у девочек старшего подросткового возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками).

Объектом опытно-экспериментальной части исследования выступили девочки

старшего подросткового возраста, воспитываемые в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками).

Предметом экспериментальной части исследования стала гендерная идентичность девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками).

Исходя из вышесказанного, **центральной гипотезой** исследования выступило предположение о том, что гендерная идентичность у девочек-подростков старшего возраста, учащихся в школе (10–11 класс) и воспитываемых в полной семье отличаются, чем у девочек-подростков старшего возраста, учащихся в школе (10–11 класс) и воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками).

Экспериментальная база. Исследование проводилось у 26 детей (15–17 лет), средний возраст подростков составил 16 лет. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 1 г. Новокубанск Краснодарского края. Предварительно было опрошено 67 подростков, учащихся в 10–11 классах, среди которых были выявлены две группы: 1 группа — девочки-подростки (13 человек), воспитываемые в полной семье; 2 группа — девочки-подростки (13 человек), воспитываемые в неполной семье (матерями-одиночками).

Задачи, лежащие в основе опытно-экспериментальной части исследования:

1. Выявить уровень гендерной идентичности у девочек старшего подросткового возраста, воспитываемых в полной семье.
2. Выявить уровень гендерной идентичности у девочек старшего подросткового

вого возраста, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками).

3. Сравнить уровень гендерной идентичности у девочек старшего подросткового возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками).

Исследование проводилось в бланковой групповой форме. В качестве методов исследования выступили следующие психодиагностические методики и шкалы: методы сбора и интерпретации теоретического и фактологического материала; наблюдение; индивидуальные беседы; психодиагностические методики: опросник «Я — женщина (мужчина)» (Л. Н. Ожигова), методика «Полоролевой опросник» (С. Бем), тест Т. Лири (Модификация Ю. А. Решетняк, Г. С. Васильченко), опросник «Пословицы» (И. С. Клецина).

В качестве статистических методов мы воспользовались U-критерием Манна-Уитни, позволяющий выявить наличие различий между двумя несвязанными группами. Также, мы воспользовались ϕ^* -критерий Фишера. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект.

Все расчеты проводились с использованием статистического пакета STATISTICA 13.3.0.

Анализ и интерпретация полученных результатов исследования состава влияния семьи на формирование гендерной идентичности у подростков

При рассмотрении результатов по опроснику «Я — женщина (мужчина)»

(Л. Н. Ожигова) мы можем выделить процентное соотношение по шкалам у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками):

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитывающихся в полной семье: 15,4 % девочек плохо осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики; 84,6 % девочек характеризуют себя как соответствующих гендерному стереотипу;

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитывающихся в неполной семье (матерями-одиночками): 69,3 % девочек плохо осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики, 30,7 % девочек характеризуют себя как соответствующих гендерному стереотипу.

В результате применения U-критерий Манна-Уитни для сравнения двух несвязанных групп девочек старшего подросткового возраста на основе зависимой переменной (гендерные стереотипы) были обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости ($p \leq 0,01$) по критерию осознания и принятия гендерной принадлежности. Девочки подростки из полных семей в большем количестве характеризуют себя как соответствующих гендерному стереотипу, чем девочки подростки, воспитываемые в неполных семьях (матерями-одиночками).

При рассмотрении результатов по методике «Полоролевой опросник» (С. Бем) мы можем выделить процентное соотношение гендерной идентичности по каждой шкале (мускулинность, андро-

гинность, фемининность) у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками):

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье: 30,3 % девочек склонны к андрогинности; 69,7 % девочек склонны к фемининности;

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками): 76,9 % девочек склонны к андрогинности, 23,1 % девочек склонны к фемининности.

В результате применения φ^* -критерий Фишера для сравнения двух несвязанных групп девочек старшего подросткового возраста на основе зависимой переменной (гендерная идентичность) были обнаружены различия на уровне статистической тенденции ($0,01 < p \leq 0,05$) по критерию гендерной идентичности. Девочки подростки, воспитываемые в полной семье более склонны к фемининности, чем девочки подростки, воспитываемые в неполной семье (матерями-одиночками). Показатель андрогинности более высокий у девочек подростков, воспитываемых в неполной семье.

При рассмотрении результатов по тесту Т. Лири (Модификация Ю. А. Решетняк, Г. С. Васильченко), мы можем выделить средние показатели по каждой шкале у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками):

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитывающихся в полной семье: «Авторитар-

ность» — 7,3; «Эгоистичность» — 9,9; «Агрессивность» — 6,3; «Подозрительность» — 5; «Подчиненность» — 4,3; «Зависимость» — 8,4; «Дружелюбие» — 6,6; «Альтруистичность» — 5,9;

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитывающихся в неполной семье (матерями-одиночками): «Авторитарность» — 6,07; «Эгоистичность» — 7,4; «Агрессивность» — 9,7; «Подозрительность» — 6,2; «Подчиненность» — 5,07; «Зависимость» — 5,9; «Дружелюбие» — 5,3; «Альтруистичность» — 5,8.

В результате применения U-критерий Манна-Уитни для сравнения двух несвязанных групп девочек старшего подросткового возраста на основе зависимой переменной (личностные качества связанные с гендерной идентичностью) были обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости ($p \leq 0,01$) по критерию: «Агрессивность», что свидетельствует о том, что девочки-подростки из неполных семей более подвержены агрессивному поведению к окружающим, в отличие от девочек-подростков, воспитываемых в полных семьях; различия на уровне статистической тенденции ($0,01 < p \leq 0,05$) по критериям «Эгоистичность» и «Зависимость». Данные результаты повышены у девочек-подростков из полных семей.

При рассмотрении результатов по опроснику «Пословицы» (И. С. Клецина) мы можем выделить процентное соотношение гендерных установок по каждому типу (эгалитарные, неопределенные, традиционные) у девочек-подростков старшего возраста, воспитыва-

емых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками):

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье: «Неопределенные гендерные установки» — 23,07 %, «Традиционные семейные установки» — 76,9 %;

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками): «Неопределенные гендерные установки» — 61,5 %, «Традиционные семейные установки» — 38,4 %.

В результате применения ϕ^* -критерий Фишера для сравнения двух несвязанных групп девочек старшего подросткового возраста на основе зависимой переменной (тип гендерной установки) были обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости ($p \leq 0,01$) по критерию «Традиционные гендерные установки»; различия на уровне статистической тенденции ($0,01 < p \leq 0,05$) по критерию «Неопределенные гендерные установки». Полученные данные свидетельствуют о том, что девочки-подростки из полных семей придерживаются традиционных семейных установок, в отличие от девочек-подростков, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками).

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) процентное соотношение по шкалам у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками):

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье: 15,4 % девочек плохо осознают

или «вытесняют» собственные гендерные характеристики, 84,6 % девочек характеризуют себя как соответствующих гендерному стереотипу;

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками): 69,3 % девочек плохо осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики, 30,7 % девочек характеризуют себя как соответствующих гендерному стереотипу;

2) процентное соотношение гендерной идентичности по каждой шкале (мужскость, андрогинность, феминность) у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками):

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье: 30,3 % девочек склонны к андрогинности, 69,7 % девочек склонны к феминности;

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками): 76,9 % девочек склонны к андрогинности, 23,1 % девочек склонны к феминности;

— средние показатели по каждой шкале у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками):

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье: «Авторитарность» — 7,3; «Эгоистичность» — 9,9; «Агрессивность» — 6,3; «Подозрительность» — 5; «Подчиненность» — 4,3; «Зависимость» — 8,4; «Дружелюбие» — 6,6; «Альтруистичность» — 5,9;

— у девочек-подростков старшего возраста, воспитывающихся в неполной семье (матерями-одиночками): «Авторитарность» — 6,07; «Эгоистичность» — 7,4; «Агрессивность» — 9,7; «Подозрительность» — 6,2; «Подчиненность» — 5,07; «Зависимость» — 5,9; «Дружелюбие» — 5,3; «Альтруистичность» — 5,8;

3) процентное соотношение гендерных установок по каждому типу (эгалитарные, неопределенные, традиционные) у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками): у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в полной семье: «Неопределенные гендерные установки» — 23,07 %, «Традиционные семейные установки» — 76,9 %; у девочек-подростков старшего возраста, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками): «Неопределенные гендерные установки» — 61,5 %, «Традиционные семейные установки» — 38,4 %.

Различия личностных особенностей, связанных с гендерной идентичностью, у девочек-подростков старшего возраста,

воспитываемых в полной семье и неполной семье (матерями-одиночками):

— девочки-подростки из полных семей в большем количестве характеризуют себя как соответствующих гендерному стереотипу, чем девочки-подростки, воспитываемые в неполных семьях (матерями-одиночками);

— девочки-подростки, воспитываемые в полной семье более склонны к фемининности, чем девочки-подростки, воспитываемые в неполной семье (матерями-одиночками). Показатель андрогинности более высокий у девочек-подростков, воспитываемых в неполной семье;

— девочки-подростки из неполных семей более подвержены агрессивному поведению к окружающим, в отличие от девочек-подростков, воспитываемых в полных семьях. При этом у девочек-подростков из полных семей повышены показатели по шкалам: «Эгоистичность» и «Зависимость»;

— девочки-подростки из полных семей придерживаются традиционных семейных установок, в отличие от девочек-подростков, воспитываемых в неполной семье (матерями-одиночками).

Литература:

1. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие. СПб. : Питер, 2006. 431 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. М., 2007.
3. Бойко О. В. Гендерные аспекты психического здоровья. М., 2005.
4. Воронина О. А. Феминизм и гендерное равенство. М., 2004.
5. Головина Т. Н. Теоретическое исследование влияния семьи на формирование гендерной идентичности у подростков // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2020. № 14. С. 24–28.

6. Каган В. Е. Стереотипы мужественность и женственность и «образ Я» у подростков // Вопросы психологии. М., 1989.
7. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. 2004.
8. Клецина И. С. Гендерная психология: практикум. 2-е изд., 2009.
9. Курдыбаха О. Н. Формирование гендерной идентичности подростков в условиях семьи // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2013.
10. Ткаченко И. В. Детско-родительские отношения как предикторы формирования идентичности подростков : сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Уфа, 2019. С. 281–285.
11. Ткаченко И. В., Евдокимова Е. В. Влияние кризисных событий на развитие личности : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет. 2018. С. 59–64.

References:

1. Bendas T. B. Gender psychology. SPb., 2006.
2. Bern Sh. Gender psychology. Laws of male and female behavior. M., 2007.
3. Volkov B. S. Psychology teenager. M., 2010.
4. Voronina O. A. Feminism and gender equality. M., 2004.
5. Golovina T. N. Theoretical study of the influence of family on the formation of gender identity in adolescents // Family and personality: problems of interaction. 2020. № 14.
6. Kagan V. E. Stereotypes of masculinity and femininity and the “image of Self” in adolescents // Questions of Psychology. Moscow, 1989.
7. Kletsina I. S. Psychology of gender relations: Theory and practice. 2004.
8. Kletsina I. S. Gender psychology: practical work. under the editorship of I. S. Clarinol. 2nd ed. 2009.
9. Kurdybakha O. N. Formation of gender identity of teenagers in the family environment // Personality, family and society // Issues of pedagogy and psychology: sat. St. on mater. XXX International. scientific-practical conf., Novosibirsk : SibAK, 2013.
10. Tkachenko I. V. Child-parent relations as predictors of adolescent identity formation. Collection of articles of the IV International scientific and practical conference. Ufa, 2019. Pp. 281–285.
11. Tkachenko I. V., Evdokimova E. V. Influence of crisis events on personal development. Collection of materials of the VIII International scientific and practical conference. Ural state pedagogical University. 2018. Pp. 59–64.

Качаев Руслан Иванович

старший преподаватель

АНО ДПО «Академия коммунального хозяйства им. К. Д. Памфилова»

(г. Москва)

e-mail: 7400557@gmail.com

Кумохин Александр Геннадиевич

кандидат психологических наук,

директор АНО ДПО «Академия коммунального хозяйства

им. К. Д. Памфилова»

(г. Москва)

e-mail: 9264249559@mail.ru

УДК
159.9

**УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: СООТНОШЕНИЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ**

Аннотация.

В статье проведен теоретический анализ специфики профессиональной деятельности специалистов по социальной работе, в частности, специалистов по работе с семьей с учетом современных социально-экономических условий. Раскрыты особенности психологического содержания работы специалистов по социальной работе. Рассмотрены подходы исследователей социальной сферы в контексте успешности профессиональной деятельности. В результате проведенного анализа научной психолого-педагогической литературы по вопросам успешности профессиональной деятельности специалистов по социальной работе авторы делают вывод о том, что профессиональная успешность может рассматриваться как интегрированная характеристика личности специалиста, профессионала, которая включает в себя наличие определенных структурно организованных профессионально важных качеств, обеспечивающее специалисту профессиональную устойчивость в современных социально-экономических реалиях, выполнение труда на заданном уровне, раскрытие своего личностного потенциала в целом.

***Ключевые слова:** специалист по социальной работе, специалист по работе с семьей, личностные особенности, профессиональная деятельность, успешность профессиональной деятельности.*

Kachaev Ruslan Ivanovich

Senior Lecturer of Pamfilov Communal Academy
(Moscow)

e-mail: 7400557@gmail.com

Kumohin Alexandr Gennadievich

Ph.D. (Psychology), Director of Pamfilov Communal Academy
(Moscow)

e-mail: 9264249559@mail.ru

SUCCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF SOCIAL WORK SPECIALISTS: CORRELATION OF RESEARCH APPROACHES

Abstract.

The article provides a theoretical analysis of the specifics of professional activities of social work specialists, in particular, specialists working with families, taking into account modern socio-economic conditions. The features of the psychological content of the work of social work specialists are revealed. Approaches of researchers of the social sphere in the context of success of professional activity are considered. As a result of the analysis of scientific psychological and pedagogical literature on the success of professional activities of social work specialists, the authors conclude that professional success can be considered as an integrated characteristic of the personality of a specialist, a professional, which includes the presence of certain structurally organized professionally important qualities that ensure professional stability in modern socio-economic realities, work performance at a given level, disclosure of your personal potential in general.

Keywords: *social work specialist, family work specialist, personal characteristics, professional activity, professional success.*

Современными исследователями справедливо отмечается, что изменения, которые происходят в настоящее время во многих сферах общественного производства, непосредственным образом затронули и сферу профессиональной деятельности человека. Как известно, в рамках психоло-

гии труда можно выделить два принципиально разных, но взаимосвязанных между собой путей решения совершенствования способов и форм трудовой деятельности. В первом случае — это технологический путь, который заключается в совершенствовании и прогрессе самих средств тру-

да. Второй путь — это организационный, который связан уже с познанием и развитием самого субъекта профессиональной деятельности и необходимостью изучения и раскрытия различных свойств человека в труде. В рамках реализации второго аспекта, в ходе выполнения любой профессиональной деятельности, важное значение приобретает достижение определенных результатов в труде, повышение эффективности и успешности выполнения трудовой деятельности.

Вопросами исследования успешности профессиональной деятельности занимались различные исследователи, причем не только в психологии труда, инженерной психологии, эргономике, но и других отраслях научного знания: менеджменте, экономике труда, акмеологии и в др. С одной стороны, разнообразие исследований раскрывает особенности феномена «успешность» в различных аспектах труда, с другой стороны, можно констатировать, что единого понимания в определении «успешность профессиональной деятельности» еще не сложилось.

Содержательно понятие «успешность» современными исследователями анализируется и раскрывается по-разному: анализ проводится в разрезе изучения психологических факторов и детерминант успешности профессиональной деятельности; исследования образа специалиста-профессионала на различных этапах профессионального становления; становления профессионализма человека как реализации индивидуального ресурса профессионального развития; в рамках реализации конкретных процедур про-

фессионального отбора и профпригодности; исследования феноменов профессионального выгорания и профессиональной деформации.

В условиях реализации требований профессионального стандарта выполнение функциональных обязанностей специалистов по социальной работе, в частности, специалистов по работе с семьей сопряжено с повышенной психолого-социальной и профессиональной ответственностью за свои действия при достаточно ограниченных различного рода ресурсах: эмоциональных, организационных, экономических, информационных. Выполнение профессиональной деятельности в социальных учреждениях нередко происходит в ситуациях с непредсказуемым исходом, различными психическими и физическими перегрузками, необходимостью общаться с различными социально-статусными группами лиц и требует от специалиста адекватных действий и способности выстраивать целевые и профессионально обусловленные взаимоотношения. Такие специфические особенности профессиональной деятельности оказывают значительное влияние как на личностные характеристики специалистов по работе с семьей, так и на успешность выполнения своего труда в целом.

Проведенный теоретический анализ литературы по психологии, педагогике, социальной работе позволяет нам говорить о том, что к настоящему времени пока можно выделить некоторое количество работ, посвященных исследованию адаптации социальных работников к ус-

ловиям профессиональной деятельности, особенностям личности специалистов социальных служб, профессиональному развитию в профессии, успешности труда специалистов по социальной работе системе социального обслуживания.

Е. С. Асмаковец проводит подробный анализ профессиональной деятельности социального работника в разрезе изучения аспектов профессиональной деформации [1]. Ключевым личностным ресурсом, по мнению исследователя, является эмоциональная гибкость специалиста, которая представляет собой определенное сочетание личностных качеств, среди которых выделяются эмоциональная устойчивость и положительная эмоциональная экспрессивность. Определяя возможные методы диагностики, автор предлагает использовать как комплексные личностные опросники, так и опросники, связанные с изучением стратегий копинг-поведения, удовлетворенности жизнью, выраженности профессионального стресса и др.

Л. Ж. Караванова обосновывает комплексную систему психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего специалиста по социальной работе в контексте повышения профессионализма, точнее, его формирования уже на начальных этапах обучения в образовательной организации. В этом плане психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития будущих социальных работников подразумевает реализацию в условиях, которые смогут обеспечить специалисту реализацию с учетом своих собственных индивидуальных профессиональных до-

стижений, с включением механизмов профессионального самоопределения в ходе социальных интеракций участников образования [5].

Динамику профессионального становления социальных работников можно проследить в работе М. В. Мороз. Отмечается, динамика рассмотренных автором профессионально важных качеств (рефлексивность, эмоциональная устойчивость, ответственность, коммуникабельность) отличается определенной неравномерностью, в зависимости от этапа профессионализации. Так, например, коммуникация в большей степени выражена в начале профессионального развития, а другие профессионально важные качества, наоборот, достигают оптимальной степени выраженности на завершающем этапе профессионализации в целом. Кроме того, важно отметить, что развитие всех профессионально важных качеств социальных работников происходит достаточно комплексно, другими словами, на всех этапах профессионального развития личности социальных работников можно отметить одновременные изменения профессионально важных качеств [7].

Для преодоления профессиональной деформации социальному работнику необходимо иметь определенный уровень развития профессионально-личностной компетентности. Учитывая необходимость взаимодействия с различными группами лиц, для социальных работников, на разных этапах профессионализации, могут быть характерны такие проявления профессиональной деформации, как консерватизм в работе, ригидность

в отдельных трудовых действиях, доминантное отношение к клиентам социальных служб, ролевой экспансионизм. По мнению Л. А. Бессоновой, для осознания социальной значимости своей профессиональной деятельности и личной ответственности за результаты своего труда социальным работникам необходимо постоянно отслеживать и развивать уровень профессионально-личностной компетентности, которая включает в себя операциональный компонент (саморазвитие в профессиональной деятельности, локус контроля), мотивационный компонент (мотивация, смысло-жизненные ориентации), рефлексивный компонент (самооценка, самопринятие, стремление к профессиональному развитию) [2].

Е. Б. Котенева, проведя теоретический анализ научной литературы по проблеме успешности профессиональной деятельности социальных работников, приходит к выводу, что можно выделить такие показатели успешности и эффективности деятельности в сфере социального обслуживания, как безошибочность в предоставлении социальных услуг; соответствие оказываемых услуг заранее утвержденному годовому плану учреждения; наличие у специалистов подтвержденных документов о профессиональной переподготовке, повышении квалификации, участия в семинарах, конференциях и т. п.; наличие постоянных клиентов; ориентировка в существующих на настоящее время нормативно-правовых актах и др. [6].

М. В. Теплинских рассматривает компоненты профессионального самосозна-

ния и их взаимосвязь с успешностью профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. Автором подчеркивается, что профессиональное самосознание социального работника является одной из основных характеристик субъекта труда, определяющей варианты профессионального становления и дальнейшей самореализации в профессии в целом, отражая при этом специфические особенности профессиональной деятельности и способствуя успешной реализации. Отмечается, что для выполнения эффективного труда в социальной сфере нужен баланс объективных и т. н. субъективных показателей трудовой деятельности. При этом объективными параметрами можно считать уровень профессионального мастерства, социальный статус в микросоциуме, должность в организации, выполнение аттестационных показателей, реализация методов экспертного оценивания профессиональной деятельности. Субъективные параметры включают в себя саморефлексию, ценностно-смысловые аспекты, уровень социально-психологической адаптации [8; 9].

Успешность профессиональной деятельности связана с удовлетворенностью трудом социального работника, качеством жизни в целом, отдельными симптомами профессионального выгорания. Так, в исследовании Н. А. Голубевой было установлено, что социальные работники, которым нравится их профессия (на основании предварительного анкетирования), являются более адаптированными, в социально-психологическом плане, настроены на творческий подход в работе, считают

работу своим призванием. Для специалистов социальных служб, которым профессия не нравится или они к ней относятся индифферентно, характерен более высокий уровень отдельных симптомов профессионального выгорания, которые, в свою очередь, мало связаны с успешностью выполнения профессиональной деятельности в части, прежде всего, взаимоотношений и коммуникаций с клиентами. Отдельно автором также рассматривалась группа социальных работников, которым профессия скорее нравится, чем нет и данная выборка, по своим характеристикам, ближе к специалистам, которым профессия не нравится [4].

Научный интерес представляет исследование Ю. И. Ульяновой, которая проводит анализ взаимосвязей личностных особенностей социальных работников и выраженности чувства юмора [10]. Автором подчеркивается, что данное профессиональное важное качество в профессиональной деятельности социальных работников представляет собой чувство личности, которое заключается в способности понимать смешное, при взаимодействии с другими людьми, склонности к переживанию удовольствия от когнитивной оценки комичного и может выражаться в индивидуальной форме эмоциональных и поведенческих реакций. Разработанные автором рекомендации указывают на то, что формирование данного профессионально важного качества может снижать, в динамике профессиональной деятельности, повседневное психологическое напряжение и поддерживать определенный уровень профессионального здоровья.

Д. В. Гандер справедливо отмечает, что продуктивная профессиональная деятельность специалиста социальной сферы возможна только в условиях внедрения оптимальной системы труда, которая подразумевает под собой наличие оптимальных моделей, алгоритмов, технологий. Успешность выполнения социальных задач напрямую связано с профессионализмом социального работника, который, по мнению исследователя, обусловлен действием различных закономерностей проявления целенаправленной творческой активности специалиста социальной сферы. Профессионализм в социальной сфере дает возможности для понимания и проникновения в особенности психического уклада жизни отдельного взятого субъекта труда и жизни, различных взаимосвязей и сложившихся отношений в микросоциумах. Благодаря этому можно говорить о выявлении и использовании на практике эффективных средств влияния на морфологическом, психофизиологическом, психическом, социально-психологическом и социальном уровнях [3].

Анализ научной литературы показал, что к настоящему времени существует различные взгляды на категорию «успешность» специалиста социальной сферы. Профессиональная успешность может рассматриваться как интегрированная характеристика личности специалиста, профессионала, включающая в себя наличие определенных структурно организованных профессионально важных качеств, обеспечивающее работнику профессиональную устойчивость в современных социально-экономических реалиях, вы-

полнение труда на заданном уровне, раскрытие своего личностного потенциала в целом. Учитывая пока недостаточную разработанность проблемы психологических факторов успешности профессиональной деятельности специалистов

по социальной работе, в частности, специалистов по работе с семьей, представляется целесообразным в перспективе эмпирическим путем рассмотреть данный вопрос более подробно.

Литература:

1. Асмаковец Е. С. Профессиональные деформации личности специалистов в области социальной работы // Вестник интегративной психологии. 2014. № 12. С. 41–43.
2. Бессонова Л. А. Факторы профессиональной деформации личности в деятельности специалиста по социальной работе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 132–140.
3. Гандер Д. В., Лаптев Л. Г. Психология эффективного труда профессионала социальной сферы // Человеческий капитал. 2015. № 3 (75). С. 144–154.
4. Голубева Н. А. Успешность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом социального работника // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. Т. 11. № 4. С. 244–248.
5. Караванова Л. Ж. Развитие профессионализма социального работника: психолого-педагогические особенности сопровождения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 1. С. 191–219.
6. Котенева Е. Б. Психологические аспекты изучения успешности профессиональной деятельности и ее показатели в деятельности социальных работников // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. Т. 10. № 3. С. 12–16.
7. Мороз М. В. Профессиональное становление социального работника // Отечественный журнал социальной работы. 2012. № 4. С. 144–152.
8. Теплинских М. В. Концептуальные подходы к проблеме определения успешности профессиональной деятельности специалистов социальной сферы // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 92–97.
9. Теплинских М. В. Профессиональное самосознание в связи с успешностью деятельности социальных работников // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 4-4 (52). С. 283–288.

10. Ульянова Ю. И. Индивидуально-психологические особенности чувства юмора в профессиональной деятельности социальных работников : дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 182 с.

References:

1. Asmakovets E. S. Professional deformations of the personality of specialists in the field of social work // Bulletin of integrative psychology, 2014, no. 12, pp. 41–43.
2. Bessonova L. A. Factors of professional deformation of the personality in the activity of a social work specialist // Bulletin of Tver state University. Series: Pedagogy and psychology, 2010, no. 2, pp. 132–140.
3. Gander D. V., Laptev L. G. Psychology of effective work of a social sphere professional // Human capital, 2015, no. 3 (75), pp. 144–154.
4. Golubeva N. A. Success of professional activity and satisfaction with the work of a social worker // Bulletin of the Kostroma state University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki, 2011, Vol. 11. no. 4, pp. 244–248.
5. Karavanova L. Zh. Development of professionalism of a social worker: psychological and pedagogical features of support // Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and psychology of labor, 2017, Vol. 2. no. 1, pp. 191–219.
6. Koteneva E. B. Psychological aspects of studying the success of professional activity and its indicators in the activities of social workers // North-Caucasian psychological Bulletin, 2012, Vol. 10, no. 3, pp. 12–16.
7. Moroz M. V. Professional formation of a social worker // Russian journal of social work, 2012, no. 4, pp. 144–152.
8. Teplinskikh M. V. Conceptual approaches to the problem of determining the success of professional activity of social sphere specialists // Siberian psychological journal, 2007, no. 25, pp. 92–97.
9. Teplinskaya M. V. Professional identity in connection with the success of the activities of social workers // Bulletin of Kemerovo state University, 2012, no. 4-4 (52), pp. 283–288.
10. Ulyanova Yu.I. Individual psychological features of the sense of humor in the professional activity of social workers. Diss. candidate of psychological sciences. М., 2012. 182 p.

Кочергина Ольга Александровна
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей педагогики
Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог)
e-mail: oakochergina@mail.ru

Тишина Татьяна Васильевна
директор
МБОУ Новобессергеновская СОШ имени И. Д. Василенко
(Неклиновский район Ростовской области)
e-mail: ttishina8@mail.ru

УДК
371

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация.

В данной работе рассматривается проблема включения родителей в управление образовательной организацией. Результаты проведенных исследований позволяют сделать вывод о необходимости поиска новых форм и методов работы с родителями в этом направлении. Основная цель предлагаемого проекта — создание новой модели вовлечения родителей обучающихся в процесс управления через интегрирование информационные и коммуникационные технологий как важнейшего ресурса взаимодействия с образовательной организацией, что предполагает управление в режиме онлайн (с расширением функции дистанционного взаимодействия с родителями).

Ключевые слова: родители, управление, педагогический проект, образовательная организация, совместная деятельность.

Kochergina Olga Aleksandrovna
Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Department of General pedagogy
Taganrog institute named after A. P. Chekhov (branch)
FGBOU VO „RSUE (RINH)“ (Taganrog)
e-mail: oakochergina@mail.ru

Tishina Tatyana Vasilyevna

Director of Vasilenko secondary school of Novobessergenevskoe
(Neklinovsky district of the Rostov region)

e-mail: ttishina8@mail.ru

THE ROLE OF PARENTS IN THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract.

This paper deals with the problem of including parents in the management of an educational organization. The results of the research allow us to conclude that it is necessary to search for new forms and methods of working with parents in this direction. The main goal of the proposed project is to create a new model for involving students' parents in the management process through the integration of information and communication technologies as the most important resource for interaction with an educational organization, which involves online management with the expansion of the function of remote interaction with parents.

Keywords: parents, management, pedagogical project, educational organization, joint activity.

В соответствии с основными тенденциями современной государственной образовательной политики и с учетом потенциала саморазвития образовательного учреждения, его приоритетных задач, каждая образовательная организация разрабатывает и принимает главный стратегический документ — Программу развития, целью которой является обеспечение условий для устойчивого развития образовательной организации в соответствии со стратегией развития российского образования и достижения высокого качества образовательных услуг общего образования как результата эффективного выполнения государственных (муниципальных) заданий по реализации основных обра-

зовательных программ общего образования и удовлетворения образовательных запросов субъектов образовательной деятельности в соответствии с требованиями законодательства.

Следует отметить, что достичь этого невозможно без эффективной модели управления, соответствующей требованиям действующего законодательства и предусматривающей активное включение общественности в деятельность школы на принципах общественно-государственного управления образованием. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 44), а также ряд других нормативно-правовых актов разного уровня закре-

плюют право родителей принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

На сегодняшний день в школе накоплен положительный опыт организации управления на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности, созданы и работают органы общественного управления и самоуправления, в которые включены представители всех участников образовательного процесса, а также широкой общественности и социальных партнеров. Содержательно модель управления образовательной организацией включает в себя несколько взаимосвязанных структур, обеспечивающих управление школой по укрупненным направлениям: образовательный процесс, кадровая политика, финансовое и материально-техническое обеспечение, внешнее взаимодействие и социальное партнерство.

Однако практика управленческой работы в новых экономических и социокультурных условиях выявила проблемы, которые появились при реализации данной модели, особенно в части вовлечения родителей в управленческую деятельность образовательной организацией. Это связано с неготовностью, неспособностью, а порой невозможностью или нежеланием родителей участвовать в реализации функций и полномочий коллегиальных органов управления. Такой вывод был сделан в ходе анализа сложившейся ситуации и основывался на результатах проведенного совместно с преподавателями Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» мониторинга уровня активности роди-

тельской общественности в деятельности МБОУ Новобессергеновской СОШ имени И. Д. Василенко Неклиновского района Ростовской области. Были изучены следующие показатели:

- посещаемость родителями собраний и занятий в рамках педагогического всеобуча;
- участие родителей в мероприятиях (досуговых, спортивных, акциях и т. д.) в рамках внеурочной деятельности;
- участие в работе органов общественно-государственного управления (посещаемость заседаний Управляющего совета, Родительского совета);
- количества обращений и отзывов (как позитивных, так и негативных) в различных формах и на различных ресурсах;
- активность родителей в группах в социальных сетях (их количество и качество);
- посещаемость официального школьного сайта;
- степень удовлетворенности родителями качеством образовательных услуг (посредством анкетирования и опросов);
- динамика перехода обучающихся школы в другие образовательные организации района и г. Таганрога (таким образом можно было определить конкурентоспособность школы) и т. д.

Результаты исследования позволили сделать вывод о необходимости поиска новых форм и методов вовлечения родителей в управление школой, вариантов и моделей организации педагогического взаимодействия с родительской общественностью в образовательном процессе, а также разработки новой програм-

мы по организации работы с родителями, включения их в активное и эффективное сотрудничество. Особенно актуальным это стало весной 2020 г. в сложившейся социальной ситуации, связанной с карантинными ограничениями в России в целом, и в регионе — в частности. В этот период был осуществлен переход на новый дистанционный формат обучения детей в условиях бесконтактной коммуникации с использованием электронных ресурсов, когда образовательные организации в течение продолжительного периода времени работали в удаленном формате. Все это способствовало выработке новой стратегии и тактики выстраивания взаимоотношений между педагогами, обучающимися и, конечно, родителями и потребовало поиска нестандартных подходов не только к организации учебно-воспитательного процесса, но и к реализации управленческой деятельности.

В кратчайшие сроки российские школы перешли в онлайн-режим работы с использованием электронных и цифровых образовательных сервисов и платформ, освоили доступные ресурсы обратной связи в социальных сетях. В связи с этим начали создаваться и реализовываться различные проекты по организации взаимодействия семьи и школы в новых условиях.

Основная цель проекта, разработанного в МБОУ Новобессергеновской СОШ имени И. Д. Василенко, — создание новой модели вовлечения родителей обучающихся в процесс управления через интегрирование информационных и коммуникационных технологий как важ-

нейшего ресурса взаимодействия с образовательной организацией, что предполагает управление в режиме онлайн (с расширением функции дистанционного взаимодействия с родителями). В соответствии с поставленной целью были определены основные задачи проекта:

- формирование информационной культуры всех участников образовательного процесса, в том числе родителей обучающихся посредством использования ресурсов информационной образовательной среды;

- повышение уровня компетентности родителей в вопросах общественно-государственного управления посредством освоения дополнительной программы социально-педагогической направленности «Компетентный родитель. Вопросы управления образовательной организацией» в заочном формате, применяя дистанционные образовательные технологии;

- создание и использование бесплатной онлайн-платформы (на официальном сайте школы) для организации работы с родителями в рамках осуществления управления образовательной организацией;

- повышение эффективности процесса управления, воспитания и обучения через укрепление взаимодействия с родителями в условиях использования дистанционных технологий.

Реализация проекта должна осуществляться поэтапно. Основные мероприятия нашли отражение в дорожной карте, где предусмотрено использование всех необходимых ресурсов — кадровых (трудовых), финансовых (бюджет проек-

та), временных, нормативно-правовых, информационных:

— создание кадровых условий для реализации проекта (научно-методические семинары, переподготовка и повышение квалификации специалистов и т. д.);

— формирование рабочих групп по подготовке и проведению мониторинговых исследований по заявленным в проекте проблемам;

— приведение в соответствие нормативно-правовых документов школы по вопросам общественно-государственного управления с использованием возможностей информационной образовательной среды;

— определение финансово-экономической готовности (возможностей бюджета на финансирование мероприятий в ходе реализации проекта: приобретение и обслуживание необходимых технических и информационных ресурсов, прохождение курсов повышения квалификации, заключение договоров в рамках социального партнерства с образовательными или иными организациями и т. д.);

— информационное обеспечение реализации проекта (обновление содержания сайта школы и иных информационных ресурсов для родителей, соответствующих требованиям информационной открытости, создание и проверка технических возможностей образовательной организации для реализации проекта и т. д.);

— определение форм и методов дистанционной работы с родителями, а также институтов общественного участия (школьных советов) с доработками и из-

менениями в контексте содержательной готовности проекта;

— подписание договоров с социальными партнерами в целях достижения взаимодействия с организациями, оказывающими информационную, правовую, психолого-педагогическую и социальную поддержку семьи;

— разработка критериев и диагностического инструментария оценки результатов реализации проекта;

— проведение общественной оценки предложенной модели управления образовательной организации через использование информационных и электронных ресурсов.

При разработке модели общественно-государственного управления на основе вовлечения родителей в процесс взаимодействия со школой в дистанционном формате, конечно, учитывался опыт работы в традиционных условиях (офлайн-режиме). Современная школа способна в максимально короткие сроки адаптироваться к условиям социальной среды, сохраняя функционирование всех процессов, в том числе и управление.

В данном проекте реализуется онлайн-управление, которое выступает как один из форматов для функционирования образовательной среды; как набор инструментов для осуществления функции управления родителями; как дополнительная опция в структуре ОГУ. В связи с этим был подготовлен SWOT-анализ для определения сильных и слабых сторон, а также возможностей и рисков реализации.

SWOT-анализ

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> - достаточный уровень материально-технического оснащения школы информационными ресурсами; - высокий профессиональный уровень педагогов, наличие интереса к проблеме использования новых технологий в процессе управления; - высокий уровень мотивации коллектива к инновационной деятельности и работе по реализации проектов; - опыт работы школы в открытом информационном пространстве (сайт, газете, сотрудничество со СМИ и т. д.). 	<ul style="list-style-type: none"> - неоднородный социальный уровень семей: рост числа малообеспеченных, социально-неблагополучных семей с низким уровнем образования родителей и низким уровнем достатка; - занятость родителей и их нежелание уделять достаточно времени вопросам образования, в том числе посредством информационных ресурсов; - формализм в работе управляющего совета и родительских советов школы и классов.
Возможности	Риски
<ul style="list-style-type: none"> - открытие в школе Центра цифрового и гуманитарного профиля «Точка роста» в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование»; - технические возможности школьной ЦОС; - кадровые возможности использования опыта работы педагогов в дистанционном обучении; - возможность получить квалифицированную научно-методическую поддержку в результате сотрудничества с вузами г. Таганрога; - возможность бюджетных расходов на повышение квалификации специалистов в сфере информационных технологий и иных затрат. 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие у родителей компетенций в области информационных технологий; - отсутствие опыта профессионального обучения родителей вопросам управления, возрастной педагогики и психологии; - невозможность включения в процесс дистанционного управления родителей, не имеющих достаточного технического обеспечения (компьютер, интернет-трафик и т. д.); - невозможность быстрого изменения сознания родителей, проживающих в селе (особенности менталитета сельских жителей).

Инновационными продуктами управленческого проекта станут:

1) «Модель открытого дистанционного общественно-государственного управления образовательной организацией» для конкретной образовательной организации;

2) официальный сайт школы, где родителям будет предложена бесплатная онлайн-платформа (площадка) для проведения видеосовещаний коллегиальных органов, видеоконференций и индивидуальных видеоконсультаций;

3) программа социально-педагогической направленности для родителей «Компетентный родитель. Вопросы управления образовательной организацией», которая также рассчитана на дистанционный формат;

4) методика оценки эффективности работы по вовлечению родителей в ОГУ.

Формами участия в процессе управления для родителей, а также средствами дистанционного оперативного обмена информацией в частности являются:

1) сервисы ZOOM и Skype для проведения веб-конференций, групповых и индивидуальных видеоконсультаций;

2) Google формы для тестирования и опросов родителей, проведение обучения на порталах «Курсы для родителей»;

3) форумы на школьном сайте, а также мессенджеры WhatsApp и Viber для общения, дискуссий и передачи информации;

4) электронная почта в целях обмена информацией с членами коллегиальных органов управления из числа родителей.

5) Прогнозируемые результаты реализации проекта можно представить следующим образом:

6) формирование информационной культуры, расширение поля позитивного общения и сотрудничества, установление партнерских отношений педагогов, родителей, детей через использование доступных электронных и коммуникационных ресурсов;

7) повышение уровня компетентности родителей — развитие системы всеобуча родителей, вовлечение родителей в педагогическое самообразование в рамках предложенной Программы;

8) создание и использование бесплатной онлайн-платформы на официальном сайте школы — привлечение родителей к непосредственному участию в проводимых в рамках управленческой деятельности мероприятиях: собраниях, конференциях, консультациях, обсуждениях, опросах и т. д.;

9) повышение эффективности процесса управления, достижение максимальной включенности родителей в систему государственно-общественного управления школой.

Все это в конечном итоге будет способствовать улучшению процесса управления, а также степени удовлетворенности родителей качеством образования в школе.

Механизм оценки результатов реализации проекта предполагал диагностический инструментарий и определение критериев оценки:

— наличие банка данных семей обучающихся школы по группам;

— оценка уровня психолого-педагогической компетентности родителей;

— оценка уровня вовлеченности в реализацию проекта учителей, родителей и учащихся школы;

— анализ отзывов участников проекта (независимая общественная оценка);

— анализ использования новых нетрадиционных форм и направлений сотрудничества, взаимодействия семьи и школы, повышающего активность родителей;

— оценка степени удовлетворенности родителей работой образовательной организацией;

— анализ деятельности коллегиальных и совещательных органов государственно-общественного управления школой;

— выявление, обобщение, распространение передового педагогического опыта и опыта семейного воспитания.

Таким образом, происходящие в обществе и в системе образования перемены, а также возникающие серьезные риски, связанные с масштабными нестандартными ситуациями, определяют необходимость изменения традиционного процесса управления образовательной организацией, создания условий для самореализации педагогов, обучающихся и родителей как участников образовательного процесса, поиск новых моделей и технологий управления. Это предполагает изменение

не только формы и содержания управленческой деятельности в современной школе, но и изменение осознания всех участников образовательного процесса, отношения к происходящему и выход на новый уровень использования потенциала дистанционного формата. Создание новой эффективной модели общественно-государственного управления школой за счет использования дистанционных ресурсов позволит не только активно вовлекать родителей (законных представителей) в процесс управления, оптимизировать управленческую деятельность, но и организовать оперативное и эффективное взаимодействие педагогов с родительской общественностью по актуальным социально-педагогическим вопросам.

Мищенко Вера Ивановна

заведующая лабораторией практической и экспериментальной психологии,

доцент кафедры психологии

Таганрогского института имени А. П. Чехова

(филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный

экономический университет (РИНХ)»

(Ростовская область, г. Таганрог)

e-mail: ivanovna27@rambler.ru

УДК | **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ КОНФЛИКТЫ**
159.9.072.432 | **ГЛАЗАМИ ПОДРОСТКА**

Аннотация.

Статья посвящена рассмотрению детско-родительских конфликтов в понимании их стороной ребенка (в данном случае — подростка). Автор статьи останавливается на подростковом периоде развития ребенка как критическом в становлении личности, рассматривает основные противоречия данного возраста, проявляющиеся во взаимоотношениях внутри семейной системы. Анализ проведенного исследования методами анкетирования (авторская анкета) и тестирования (методика «Экспресс-диагностика выявления уровня конфликтности» (автор О. Л. Гончарова) младших и старших подростков позволил сделать вывод, что именно младшие подростки попадают в «группу риска» по возможности развития конфликтных черт личности. Также анализируются возможные причины детско-родительских конфликтов, их частотность, особенности поведения сторон в конфликтах, отношение подростков к происходящему. Сделанные выводы могут использоваться родителями для улучшения взаимопонимания с детьми, педагогами-психологами для просветительской психологической работы и практическими психологами в консультативной работе по вопросам детско-родительских взаимоотношений.

***Ключевые слова:** семья, конфликт, подросток, личность, семейные взаимоотношения, семейные конфликты, детско-родительское консультирование.*

Mishchenko Vera Ivanovna

Head of the Laboratory of Practical and Experimental Psychology,
Associate Professor of the Department of Psychology
of Taganrog Institute named after A. P. Chekhov
(branch) of Rostov state University (RINH)
(Rostov Region, Taganrog)
e-mail: ivanovna27@rambler.ru

CHILD-PARENTAL CONFLICTS THROUGH THE EYES OF A TEENAGER

Abstract.

The article is devoted to the consideration of child-parent conflicts in the understanding of their side of the child (in this case, the teenager). The author of the article focuses on the adolescent period of a child's development as a critical period in the formation of a personality, considers the main contradictions of this age, which are manifested in relationships within the family system. The analysis of the research methods of questionnaire (original questionnaire) and testing (the method of «Rapid diagnosis identifying the level of conflict» (author O. L. Goncharova) younger and older adolescents has led to the conclusion that younger Teens fall into the «risk group» for development opportunities a conflict of personality traits. It also analyzes the possible causes of child-parent conflicts, their frequency, features of the behavior of parties to conflicts, and the attitude of teenagers to what is happening. The findings can be used by parents to improve mutual understanding with children, by educational psychologists for educational psychological work, and by practical psychologists in counseling work on child-parent relationships.

Keywords: *family, conflict, teenager, personality, family relationships, family conflicts, child-parent counseling.*

Разнообразные аспекты функционирования семьи всегда находились в числе самых востребованных тем научного изучения. Отдельно отметим интерес исследователей к проблеме детско-родительских отношений. Проблематика, касающаяся различных стилей воспитания, общения, возникновения и разрешения конфликтов родителей и подростков рассматривается такими исследователя-

ми как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. В. Драгунова, В. Н. Дружинин, А. И. Захаров, И. С. Кон, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др. [2].

Количество факторов, влияющих на возникновение конфликтов подростков с родителями, достаточно велико и большинство этих факторов известно многим людям не понаслышке, а по личному опы-

ту. Участвуя в таких отношениях, личность формирует конфликтогенные черты. Согласимся с пониманием конфликтогенной личности, как «обладателя определенного стиля поведения, ведущего к конфликту», которое рассматривал К. Леонов: с его точки зрения, конфликтное поведение «ведет к деструктивным последствиям для обеих сторон» [2, с. 84]. Такими деструктивными последствиями могут быть различные аддикции (алкоголизм, наркомания, игромания и т. п.), которые становятся следствием «нарушения межличностных отношений детей и родителей» [3, с. 30]. Однако чаще всего проблематику конфликтов рассматривают только с позиции родителей. И тут выясняется, что обычно семья относится к подростку в соответствии со сложившимися семейными и родовыми традициями.

По замечанию А. С. Хохлова, «дети изменяются и развиваются быстрее своих родителей. Родители часто не успевают за изменениями, происходящими в их детях, и поэтому неправильно на них реагируют» [7, с. 207]. То есть, к взрослеющему и требующему всё большей автономности подростку, родители продолжают относиться как к несамостоятельному, бесправному малышу. «Родители, как правило, не видят ни процесс развития отношений между ними и детьми, ни их последовательность и логику, а начинают бить тревогу только после возникновения тревожной конфликтной ситуации. А конфликт в отношениях родителей и детей крайне редко возникает случайно и внезапно» [1]. Кроме того, «именно в подростковом возрасте формируются и закреп-

ляются устойчивые формы поведения, способы социального реагирования, новая социальная позиция» [8, с. 306].

В своей работе мы обратились ко второй стороне — подросткам — с целью выяснить их позицию в вопросе детско-родительских конфликтов. Для этого специально разработанная нами анкета была предложена ученикам 7 класса (20 человек) и 9 класса (20 человек) одной из школ г. Таганрога. Для получения достоверных ответов заполнялась анонимно (указывался только пол и возраст). Анкета позволила выявить, с какой частотой в семьях респондентов происходят конфликты, по каким причинам, а также об особенностях поведения подростков в них и отношения к происходящему.

72 % испытуемых ответили, что конфликты в их семьях происходят редко либо периодически, 25 % — что конфликты возникают часто (*«каждый понедельник, когда надо встать в школу»*), 3 % написали, что конфликтов нет. Причины возникающих конфликтов указывались следующие (можно было указать все имеющиеся причины): чрезмерное увлечение играми в телефоне и компьютере (42 %), плохие оценки (31 %), конфликты между сиблингами (28 %), конфликты, связанные с домашними обязанностями (28 %), неудовлетворительное поведение в школе и дома (12 %), материальные проблемы (*«не покупают то, что хочу»*) (5 %). Также перед испытуемыми был поставлен вопрос, кто первый идет на примирение после конфликта. 84 % опрошенных ответили, что первыми на примирение идут родители (мать). В 10 % случаев конфликт

«заканчивается сам собой». 6 % ответили «никто». Сравнив результаты опроса мальчиков и девочек, отметим, что мальчики чаще уклоняются от ответа на вопросы, их ответы не такие распространенные, отличаются односложностью.

На вопрос о том, какие отношения ребята хотели бы строить со своими родителями, 15 % опрошенных, выбрали вариант ответа, что их устраивают те отношения, которые между ними и родителями существуют сейчас. 13 % не ответили на поставленный вопрос. Остальные опрошенные (в общей совокупности 72 %) выразили желание, чтобы отношения были «теплыми», «нормальными», «спокойными», «чтобы можно было поделиться проблемой». В результате можно сделать вывод, что у большинства из опрошенных имеется потребность в улучшении отношений с родителями и психологической атмосферы в семье.

Что касается учащихся 9 класса, то 85 % испытуемых ответили, что конфликты в их семьях происходят редко (отметим комментарии «когда приходят с родительского собрания», «после звонка учителя»), 10 % — что конфликтные ситуации возникают постоянно («ко мне цепляют-

ся по любому поводу»), 5 % отметили, что конфликты в их семье не возникают («у нас всё хорошо», «нам конфликтовать некогда»). Среди причин конфликтов ученики 9 класса называли следующие: проблемы с успеваемостью (48 %); чрезмерное увлечение соцсетями и видеоиграми (34 %); на прочие причины (домашние обязанности, бытовые споры с родителями, общение с сиблингами), приходится 18 %. Более половины опрошенных (57 %) ответили, что первыми на примирение идут они, 25 % — что родители. У некоторых учащихся конфликт прекращался сам, или обе стороны идут на примирение (по 9 %). В своих ожиданиях относительно взаимоотношений с родителями учащиеся 9 класса в целом единодушны с 7-классниками: они хотят доверительных, но ненавязчивых отношений, а кроме того хотят, чтобы им давали больше самостоятельности и права голоса в семейных делах.

Также подросткам была предложена методика «Экспресс-диагностика выявления уровня конфликтности» (автор О. Л. Гончарова). Результаты теста представлены в таблице 1:

Таблица 1

Сравнительные данные уровня конфликтности подростков

Уровень конфликтности	Учащиеся 7 класса	Учащиеся 9 класса
высокий	55 %	35 %
средний	40 %	50 %
низкий	5 %	15 %

Результаты свидетельствуют, что именно младшие подростки попадают в «группу риска» по конфликтогенности: у них активно формируются черты характера (и важно не допустить их акцентуированности), а способы организации общения, построения коммуникаций с другими (особенно взрослыми) еще не сформированы в силу недостаточности практического социального опыта, они острее реагируют на возникающие разногласия. И если пустить всё, как говорится, «на самотёк», взросление только усугубит намечающиеся проблемы в детско-родительских отношениях и наладить конструктивное общение будет гораздо труднее. Кроме того, конфликтная модель общения в семье такими детьми может быть перенесена на общение в других социальных общностях, что в свою очередь провоцирует в поведении проявление виктимологических сторон личности. Учащиеся 9-го класса также демонстрируют высокие показатели по данной методике (это, на наш взгляд, связано с нарастанием напряженности в связи с приближающимся ОГЭ). В подтверждение данного предположения приведем пример наших предыдущих исследований: диагностика тревожности учащихся 9 и 11 классов позволила выяснить, что в девярых классах показатели реактивной и личностной тревожности выше [3]. Однако в большинстве случаев у старших подростков либо действительно уже выстроены конструктивные отношения в семье, либо они больше заняты делами вне дома (школа, репетиторы и т. п.) и общение с родителями минимально и в основном на бытовые темы,

либо они просто понимают, что открытый конфликт с родителями им не выгоден, и предпочитают поддерживать хотя бы видимость благополучной психологической атмосферы в семье.

И всё-таки, несмотря на все сложности взаимоотношений в данный период, «несмотря на заметное падение авторитета семьи в глазах подростка, она все же остается тем местом, где он чувствует себя уверенно и спокойно. И, если подростки предпочитают проводить досуг, развлекаться, делиться интимными переживаниями исключительно со сверстниками, то за советом в трудную минуту они обращаются к родителям. Психологический барьер между родителем и подростком объясняется не только возрастным эгоцентризмом и максимализмом подростка, но и абсолютной уверенностью в непогрешимости собственного опыта, невозможностью взглянуть на мир глазами подростка со стороны родителей» [6, с. 90].

Подводя итог вышеизложенному, скажем о необходимости профилактических, просветительских мероприятий с семьями, имеющими детей младшего подросткового возраста, направленных на формирование новой системы взаимоотношений «на равных», на умение конструктивно совместно решать конфликты, слушать друг друга и учитывать мнение и чувства каждого члена семьи. Такие вопросы — сфера деятельности не только психолога-практика. При желании сделать первый шаг навстречу своему ребенку под силу самим родителям путем самообразования, повышения своей психологической грамотности.

Литература:

1. Кукуляр А. М., Пеньков Д. В. Особенности психолого-педагогического взаимодействия современных подростков и их родителей // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-vzaimodeystviyasovremennyh-podrostkov-i-ih-roditeley>.
2. Леонов Н. И. Конфликтология : учеб. пособие. М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 232 с.
3. Мазурова Н. Э., Холина О. А. Семья, как один из факторов, влияющих на аддиктивное поведение подростка // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения / Материалы I Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог : Изд-во Таганрогского института имени А. П. Чехова, 2018. С. 28–31.
4. Мищенко В. И. Конфликтогенность личности как предмет психологического исследования // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. 2020. № 1. С. 89–93.
5. Мищенко В. И. Изучение тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговым экзаменам // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 208–218.
6. Петрова Е. Г. Личностные особенности подростков, входящих в «группу риска» по возникновению наркотизации // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 1. С. 89–96.
7. Хохлов А. С. Конфликтология. История. Теория. Практика. Самара : СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 312 с.
8. Яровенко И. Ю., Холина О. А., Анохина К. В. Типы поведения в конфликтных ситуациях подростков с девиантным поведением // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения : материалы II Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». 20 октября 2018 г. Ростов/н-Д. : Изд-во РГЭУ (РИНХ), 2019. С. 305–309.

References:

1. Kukulyar A. M., Pen`kov D. V. Osobennosti psixologo-pedagogicheskogo vzaimodejstviya sovremenny`x podrostkov i ix roditelej // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-vzaimodeystviyasovremennyh-podrostkov-i-ih-roditeley>.
2. Leonov N. I. Konfliktologiya : ucheb. posobie. M. : Izdatel`stvo Moskovskogo psixologo-social`nogo instituta ; Voronezh : Izdatel`stvo NPO «MODE`K», 2006. 232 s.

3. Mazurova N. E., Xolina O. A. Sem`ya, kak odin iz faktorov, vliyayushhix na addiktivnoe povedenie podrostka // Aktual`ny`e problemy` profilaktiki addiktivnogo povedeniya. Materialy` I Regional`noj nauchno-prakticheskoy konferencii Taganrogsckogo instituta imeni A. P. Chexova (filiala) FGBOU VO «Rostovskij gosudarstvenny`j e`konomicheskij universitet (RINX)» ; Taganrog : Izd-vo Taganrogsckogo instituta imeni A. P. Chexova, 2018. S. 28–31.
4. Mishhenko V. I. Konfliktogennost` lichnosti kak predmet psixologicheskogo issledovaniya // Vestnik Taganrogsckogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni A. P. Chexova. Gumanitarny`e nauki. 2020. № 1. С. 89–93.
5. Mishhenko V. I. Izuchenie trevozhnosti starsheklassnikov v period podgotovki k itogovy`m e`kzamenam // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2020. № 1. S. 208–218.
6. Petrova E. G. Lichnostny`e osobennosti podrostkov, vxodyashhix v «grupp riska» po vzniknoveniyu narkotizacii // Vestnik Taganrogsckogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2016. № 1. S. 89–96.
7. Xoxlov A. S. Konfliktologiya. Istoriya. Teoriya. Praktika. Samara : SF GBOU VPO MGPU, 2014. 312 s.
8. Yarovenko I. Yu., Xolina O. A., Anoxina K. V. Tipy` povedeniya v konfliktny`x situaciyax podrostkov s deviantny`m povedeniem // Aktual`ny`e problemy` profilaktiki addiktivnogo povedeniya : materialy` II Regional`noj nauchno-prakticheskoy konferencii Taganrogsckogo instituta imeni A. P. Chexova (filiala) FGBOU VO «Rostovskij gosudarstvenny`j e`konomicheskij universitet (RINX)». 20 oktyabrya 2018 g. Rostov/n-D. : Izd-vo RGE`U (RINX), 2019. S. 305–309.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства города Севастополя. Проект «Ментальность как компонент жизнеспособности жителей Севастополя», № 20–413–920002 p_a

Наличаева София Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Филиал Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова в городе Севастополе (г. Севастополь)
e-mail: espritsn@yandex.ru

Сергеева Екатерина Евгеньевна

специалист по учебно-методической работе кафедры прикладной математики,
психолог
Филиал Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова в городе Севастополе
(г. Севастополь)
e-mail: ps301@mail.ru

Сазонова Алина Владимировна

студент направления «Преподавание в начальных классах»
ГАОУ ПО «Институт развития образования»
(г. Севастополь)
e-mail: alina090488@mail.ru

УДК
159.99

**ВНЕУРОЧНАЯ СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация.

Данная работа рассматривает проблему психологических особенностей организации внеурочной работы физкультурно-оздоровительной направленности, позволяющей развивать личности младшего школьника: формировать мотивацию достижения, физическую выносливость, активность, стрессоустойчивость и жизнеспособность. Получено, что внеурочная спортивная деятельность в младшей школе способствует всестороннему развитию личности обучающегося и является средством формирования их жизнеспособности. Внеурочная деятельность — это активное взаимодействие педагога с учащимися, которое направлено на то, чтобы достигнуть определенных воспитательных целей. Благодаря внеурочной деятельности у учащихся происходит

формирование предусмотренных новообразований, а также развиваются ранее приобретенные навыки. В статье представлена программа внеурочной деятельности «Сокровищница здоровья», направленная на обучение школьников бережному отношению к своему здоровью, начиная с раннего детства.

Ключевые слова: внеурочная работа, физическая культура, спорт, жизнеспособность, адаптация, ведущая деятельность, мотивация достижения.

Nalichaeva Sofiya Aleksandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Moscow State University named after M. V. Lomonosov (branch in Sevastopol)
(Sevastopol)

e-mail: espritsn@yandex.ru

Sergeeva Ekaterina Evgenievna

Psychologist, Specialist in the Educational and Methodical Work
at the Department of Mathematics

Moscow State University named after M. V. Lomonosov (branch in Sevastopol)
(Sevastopol)

e-mail: ps301@mail.ru

Sazonova Alina Vladimirovna

student of the direction “Teaching in primary grades”
of Institute for Education Development (Sevastopol)

e-mail: alina090488@mail.ru

**EXTRACURRICULAR SPORT ACTIVITIES
AS A FACTOR OF THE FORMATION
OF THE VITALITY OF SCHOOLCHILDREN**

Abstract.

This work examines the problem of the psychological characteristics of the organization of extracurricular work of physical culture and health-related orientation, which makes it possible to develop the personality of a younger schoolchild: to form achievement motivation, physical endurance, activity, stress resistance and resilience. It was found that extracurricular sports activity in primary school contributes to the comprehensive development of the student's personality and is a means of forming their viability. Extracurricular activities are active interaction between the teacher and students, which is aimed at achieving certain educational goals. Thanks to extracurricular activities, students develop the personality, as well as develop previously acquired skills. The

article presents a program of extracurricular activities “Treasury of Health”, aimed at teaching schoolchildren to respect their health, starting from early childhood.

Keywords: extracurricular work, physical culture, sports, resilience, adaptation, leading activities, achievement motivation.

Актуальность темы исследования заключается в том, что образование — это приобретение систематизированных знаний и навыков в результате обучения. В рамках образования мы пытаемся создать личность, которая потом себя реализует в жизни, будет обладать определенными личностными качествами и компетенциями. В образовательных стандартах закреплены компетенции самоорганизации и саморазвития, сохранения здоровья, поддержания физической подготовки и в связи с этим, физическая культура является значимым элементом подготовки обучающихся.

Во-первых, обучить и воспитать — означает создать такого человека, который был бы необходим своим близким, народу, государству. Во-вторых, в век научно-технического прогресса, когда обучающиеся активно пользуются благами цивилизации, часто проводят учебное и свободное время, играя в компьютерные игры, общаясь в социальных сетях, просматривая интернет-ресурсы при помощи разнообразных электронных устройств, в результате этого снижается активность, уменьшается время активного отдыха и физических нагрузок, что может привести к ухудшению здоровья, адаптивности и выносливости обучающихся. Особенно серьезно эта проблема стоит у младших школьников, так в этом возрасте актив-

но формируются важные личностные характеристики: отношение к миру, к себе, установки, ценности в жизни школьников, особенности отношения к своему здоровью и жизнеспособность. Уменьшение физической активности детей ведет к потере здоровья и проблемам адаптации в будущем. В-третьих, учебная программа должна представить наш окружающий мир цельным, не раздробленным на учебные дисциплины, потому что все дисциплины вышли из этого мира и описывают разные его стороны.

Рассматривая человека как систему, способную к саморегуляции, стоит отметить, что физическая подготовка имеет важную роль в формировании человека. Так, глобальные процессы информатизации общества, увеличение с каждым годом количества текстовой информации, предъявление высоких требований к ее анализу, систематизации и скорости переработки — поставили теоретиков и практиков в области образования перед необходимостью разработки новых подходов к обучению и развитию.

Образовательные организации по-разному видят реализацию указанных выше программ в реальной деятельности. В связи с этим представляется актуальным использованием внеурочной работы физкультурно-оздоровительной направленности при работе с младшими

школьниками для развития их жизнеспособности. Внеурочная работа физкультурно-оздоровительной направленности позволяет развивать личности младшего школьника: формировать мотивацию достижения, физическую выносливость, активность, стрессоустойчивость и жизнеспособность. Жизнеспособность — индивидуальная способность к управлению в контексте культурных норм, условий среды и социума своими ресурсами, жизнеспособность определяет развитие человека вопреки трудностям и проблемам. Цель исследования: на основе анализа теоретических источников разработать программу организации и реализации внеурочной работы физкультурно-оздоровительной направленности.

В психологии и педагогике выделяют следующие трактовки понятия учебной деятельности. Учебная деятельность рассматривается как синоним научения, учения, обучения. Учебная деятельность определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте и представляет собой особую форму социальной активности, проявляющую себя с помощью предметных и познавательных действий.

В теоретической концепции развивающего обучения в школе Д. Б. Эльконина под учебной деятельностью понимается один из видов деятельности учащихся, направленный на усвоение ими теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия. Учебная деятельность как ведущая деятельность в младшем школьном возрасте представ-

ляет собой «особую форму активности личности, направленную на усвоение социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий».

В концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова эталонная учебная деятельность представляется в первую очередь как познавательная, построенная по теоретическому типу. Ее реализация, по мнению авторов, достигается через особое построение учебного процесса, способствующего формированию у учащихся теоретического мышления. Здесь под образовательным процессом понимается не само усвоение научных знаний, а развитие познавательных способностей и основных психических новообразований. Основным источником развития познавательной активности в данной концепции представляется организованное особым способом обучение, а не сам ученик. За учеником же закрепляется роль субъекта, познающего мир в специально организованных для этого условиях. Поэтому чем лучше будут созданы условия, в которых проходит обучение, тем лучше будет происходить развитие познавательных способностей учащегося. Д. Б. Эльконин выделил три эпохи и шесть периодов психического развития (по два периода в каждую эпоху) [6]. Внутри каждой эпохи следует закономерный переход от ведущей деятельности первого типа (приводящей к усвоению смыслов и норм человеческой деятельности, формированию и развитию мо-

тивов) к деятельности второго типа (где происходит преимущественно усвоение систем значений как способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей ребенка, реализующих сформированные в предшествующий период мотивы). Первая эпоха включает в себя: младенчество (до 1 года) (ведущая деятельность — непосредственно-эмоциональное общение) и раннее детство (предметно-манипулятивная деятельность). Вторая эпоха (дошкольный возраст с ведущей деятельностью — ролевой игрой) и младший школьный возраст (ведущая деятельность — учебная деятельность). Третья эпоха включает в себя подростковый возраст (в период которого ведущей деятельностью является интимно-личностное общение) и старший школьный возраст с ведущей деятельностью — учебно-профессиональной.

Структура учебной деятельности начинается формироваться у детей младшего школьного возраста, однако у дошкольников уже имеются ее предпосылки, одной из которых является познавательный интерес. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей среди других видов деятельности. Она определяет возникновение и развитие психологических новообразований данного возраста, к которым относятся основы теоретического мышления и произвольность учебно-познавательных действий. В подростковом возрасте учебная деятельность теряет свой ведущий характер, но сохраняет существенное значение в развитии теоретического мышления учащихся, которое происходит в процес-

се усвоения учебных предметов гуманитарного, естественного и математического профиля. Учащиеся в подростковом возрасте имеют индивидуальную форму учебной деятельности, поскольку могут при усвоении сложного материала самостоятельно ставить перед собой учебные задачи, а при осуществлении учебных действий выполнять разные виды контроля.

В старшем школьном возрасте учебная деятельность вновь становится ведущей, но уже имеет профессиональный уклон и позволяет старшеклассникам осуществлять профессиональную ориентацию.

Проблема использования свободного времени подрастающего поколения для всестороннего воспитания и развития является значимой и актуальной. Внеурочную деятельность младших школьников необходимо направлять на их культурно-творческую деятельность и формирование духовно-нравственного потенциала, высокого уровня самосознания, дисциплины, на развитие личностного потенциала и жизнеспособности.

Внеурочная деятельность тесно связана с учебной деятельностью и строится с учетом принципа добровольности и личных интересов учащихся. Благодаря применению внеурочной деятельности появляется возможность учесть запросы учащихся и их индивидуальные склонности. Учитель должен выполнять свою направляющую роль во время внеурочной работы со школьниками, формируя их жизнеспособность. Жизнеспособность является важным фактором адаптации в условиях неопределенности и дефицита

времени в современном мире. А. В. Махнач определяет жизнеспособность как индивидуальную способность к управлению в контексте культурных норм, условий среды и социума своими ресурсами: волевой, мотивационной, эмоциональной и когнитивной сферами. А. В. Махнач выделил шесть компонентов жизнеспособности: самоэффективность, настойчивость, локус контроля, совладание и адаптацию, духовность, семейные и социальные взаимоотношения.

В состав самоэффективности входят представления и ожидания личности, способность «активировать» когнитивную и мотивационную сферы. Настойчивость характеризует желание и способность индивида к борьбе за баланс, вопреки неблагоприятным воздействиям, синонимом данного понятия является упорство. Внутренний локус контроля отвечает за то, что человек оказывает влияние на собственную жизнь и жизнь окружающих его людей, ответственность за то, что с ним происходит, лежит на нем самом, никто «извне» не является причиной его успехов или неудач.

В состав жизнеспособности входят совладание (стратегии поведенческой и когнитивной сфер личности) и адаптация (приспособление) к изменяющимся или неблагоприятным обстоятельствам. Компонентами жизнеспособности являются семейные (социальные) взаимосвязи как система поддержки на пути совладания со стрессом. Значимым компонентом жизнеспособности является духовность в аспекте религиозности (обращение человека к «высшей силе» в трудных жиз-

ненных обстоятельствах) [2]. Кроме этого, составляющими жизнеспособности человека являются нравственность, духовность, ментальность и культура. Жизнеспособность связана с понятием индивидуальности человека.

Согласно концепции интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, существуют три уровня свойств индивидуальности: свойства организма, психодинамические свойства и социально-психологические свойства. На уровне организма особенности биохимических и общесоматических свойств индивидуальности человека формируют его уникальность. Нейродинамические свойства характеризуют скорость возникновения, развития и протекания нервных процессов, их силу, лабильность. В системе индивидуально-психических свойств представлены темперамент и особенности личности, характеризующие устойчиво проявляющиеся динамические особенности поведения человека. На уровне социально-психологических свойств индивидуальности, рассматриваются особенности социального и личностного статуса человека: принадлежность к большим группам (страна, этнос), социально-историческим общностям, конкретным социальным группам (семья, трудовой коллектив) [3].

Так, жизнеспособность и ее компоненты формируются с учетом свойств интегральной индивидуальности на всех уровнях. Существует различные определения жизнеспособности: так, с одной стороны, жизнеспособность — индивидуальная интеграция всех систем ресурсов человека, обеспечивающих его успешную адаптацию, а, с другой — индивидуальная спо-

способность человека управлять собственными ресурсами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий.

Жизнеспособность рассматривается и как способность человека или социальной системы строить нормальную, полноценную жизнь в трудных условиях, жить и развиваться вопреки тяжелым и травматическим событиям. Жизнеспособность может находиться в латентном состоянии, но из-за различных событий, происходящих в жизни человека — активизироваться. Результатом процесса перехода человека из пассивного состояния в активное является позитивное развитие человека в тяжёлой жизненной ситуации [2]. Этот процесс соотносится с понятием посттравматического роста. Совладание с трудной ситуацией в случае посттравматического роста — это рост, который выводит человека на новый уровень, открывая перед ним новые горизонты.

Жизнеспособная личность характеризуется умением самостоятельно решать жизненные проблемы, преодолевать жизненные невзгоды, обладает ответственностью и добросовестностью. Жизнеспособность соотносится со способностью человека преодолевать трудности, что характеризует механизм совладания. Способность субъекта воспроизводить себя, свою культуру, свои отношения вопреки опасностям и проблемам является характеристикой жизнеспособности человека. Жизнестойкость является внутренним потенциалом личности, в то время как жизнеспособность (личностные и социальные факторы) — более широкий социально-психологический потенциал человека.

Жизнеспособность связана с адаптивностью, психическим и физическим здоровьем. Физическая культура — это часть образа жизни человека. Физическая культура — система специальных упражнений и спортивной деятельности, которая направлена на развитие физических и духовных сил человека. Она является важной основой полноценной жизнедеятельности в системе всестороннего совершенствования личности: организационного и активного труда и полноты творческого самовыражения. Физическая культура играет важную роль в формировании жизнеспособности человека [1].

Под физическим воспитанием принято понимать целенаправленную и чётко организованную, планомерно осуществляемую деятельность в системе физкультурной и спортивной деятельности, в состав которой входят разные формы занятий физической культурой, военно-прикладной деятельностью, спортом. Благодаря применению физической культуры тело ребенка развивается гармонично в единстве с его чувствами, интеллектом, волей и нравственностью [5].

Основной целью физического воспитания является гармоничное развитие каждого учащегося в тесном, органическом единстве с умственным, эмоционально нравственным, трудовым и эстетическим воспитанием. К задачам физической культуры относятся: укрепление здоровья, закаливание, повышение работоспособности, воспитание высоких нравственных качеств, потребности в регулярных физкультурных упражнениях, формирование у обучающихся понимания о необходимо-

сти физической культуры и заботы о здоровье, стремление к физическому совершенствованию; формирование готовности к труду и защите Отечества; представление возможности приобрести знания в области гигиены, физической культуры, спорта, медицины, военно-прикладной деятельности; обучение двигательным навыкам и умениям, а также их применение в сложных ситуациях; развитие двигательных качеств.

При разработке рабочей программы внеурочной деятельности разработчик должен поставить для себя цель и задачи, определиться с требованиями структуры программы, определить ее содержание, методы и образовательные технологии, результаты и формы подведения итогов. Основные задачи внеурочной работы по физической культуре в начальных классах: содействие в школе выполнению поставленных перед ней учебно-воспитательных задач; содействие в укреплении здоровья, закаливание организма, разностороннем физическом развитии учащихся; углубление и расширение знаний, умений, навыков, которые учащиеся получают на уроках физической культуры; воспитание и развитие организаторских навыков у учащихся; организация здорового отдыха учащихся; привитие у учащихся стремления заниматься физической культурой и спортом [4].

Программа внеурочной деятельности «Сокровищница здоровья». Актуальность программы заключается в том, что в настоящий период времени довольно значимой является проблема по сохранению и укреплению здоровья, начиная с раннего возраста. Основная роль в решении данной проблемы отведена школе. Если

ребёнок будет здоровым, то он сможет успешно учиться, эффективно проводить свой досуг, и сможет в полной мере стать творцом своей жизни.

Разработанная программа — это комплексная программа, направленная на формирование культуры здоровья обучающихся, благодаря которой происходит познавательное и эмоциональное развитие ребенка. В состав данной программы входит как теоретическая часть — знакомство с полезными и вредными привычками, так и практическая часть — применение различных подвижных игр. При помощи данной программы создается поведенческая модель, которая направлена на развитие коммуникабельности, на развитие умений осуществлять самостоятельный выбор и принимать решения, а также на формирование умения осуществлять ориентирование в информационном пространстве. В состав программы входит ознакомление с разными видами подвижных игр. Игра является естественным спутником жизни ребенка, источником его эмоций. Игра обладает большой воспитательной силой. Для патриотического, физического и эстетического воспитания детей применялись народные игры. Благодаря народным играм дети уважительно относятся к культуре родной страны, в них закладывается положительная основа для дальнейшего развития патриотических чувств, таких как: любовь к Родине, ее культуре и наследию. Также следует отметить, что подвижные игры обладают оздоровительным эффектом. Подвижная игра способна благотворно влиять на рост, развитие и укрепле-

**ВНЕУРОЧНАЯ СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

ние костно-связочного аппарата, а также на развитие мышечной системы и на формирование правильной осанки детей.

Цели программы: создать благоприятные условия для формирования у младших школьников положительного отношения к здоровому образу жизни; приобщить учащихся заниматься подвижными играми и применять их в свободное время.

Приобщение к подвижным играм должно быть основано на формировании интересов к определенным видам двигательной активности.

Задачи:

— обеспечение двигательной активности младших школьников во внеурочное время;

— знакомство учащихся с разными видами подвижных игр и особенностями их применения в процессе организации досуга;

— профилактическая работа по искоренению вредных привычек;

— воспитание у детей осознанного отношения к закаливанию и занятиям спортом;

— развитие речи, сообразительности, коммуникативных умений, ловкости, инициативы, внимания, быстроты реакции и эмоционально-чувственной сферы учащихся;

— воспитание культуры игрового общения и ценностного отношения к играм;

— привитие культуры безопасного поведения (табл. 1).

Таблица 1

Тематический план программы внеурочной работы физкультурно-оздоровительной направленности «сокровищница здоровья»

Наименование разделов и тем программы	Номинальные трудозатраты обучающегося		Всего часов	Формы занятий
	Контактная работа (работа во взаимодействии с преподавателем) Виды контактной работы, академические часы			
	Теоретические занятия	Практические занятия		
Тема 1. Инструктаж по технике безопасности в разных ситуациях	1		1	Беседа
Тема 2. Профилактика детского травматизма на дорогах	1		1	Беседа

**СЕМЬЯ И ЛИЧНОСТЬ:
ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Наименование разделов и тем программы	Номинальные трудозатраты обучающегося		Всего часов	Формы занятий
	Контактная работа (работа во взаимодействии с преподавателем) Виды контактной работы, академические часы			
	Теоретические занятия	Практические занятия		
Тема 3. Основы первой доврачебной помощи для дошкольников (основы безопасного поведения)	1		1	Беседа
Тема 4. Психология здоровья (основы психогигиены)	1		1	Беседа
Тема 5. Спорт лечит и восстанавливает (лечебная физкультура, функциональная гимнастика)		1	1	Игра
Тема 6. Веселые старты		1	1	Праздник, игра
Тема 7. Соревнования по бегу и прыжкам		1	1	Праздник, игра
Тема 8. Прогулка на свежем воздухе		1	1	Час здоровья
Тема 9. Спортивные игры с мячом		1	1	Праздник, игра
Тема 10. Игра с развивающими упражнениями с разными предметами (мячи, скакалки и пр.)		1	1	Игра
Тема 11. Динамическая прогулка и игра на свежем воздухе		1	1	Час здоровья
Тема 12. Соревнования на спортивной площадке (развивающие игры)		1	1	Праздник, игра
Тема 13. Беседа, направленная на профилактику вредных привычек	1		1	Беседа
Тема 14. Соревнования по гимнастике		1	1	Праздник, игра

**ВНЕУРОЧНАЯ СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Наименование разделов и тем программы	Номинальные трудозатраты обучающегося		Всего часов	Формы занятий
	Контактная работа (работа во взаимодействии с преподавателем) Виды контактной работы, академические часы			
	Теоретические занятия	Практические занятия		
Тема 15. Занятие «Осторожно — гололёд!»	1		1	Беседа
Тема 16. Прогулка на свежем воздухе		1	1	Час здоровья
Тема 17. Веселые старты		1	1	Праздник, игра
Тема 18. Игровое занятие по организации жизнедеятельности детей в школе		1	1	Игра
Тема 19. Веселые старты		1	1	Праздник, игра
Тема 20. Лекция «Спорт любить — здоровым быть!»	1		1	Беседа
Тема 21. Пальчиковые игры		1	1	Игра
Тема 22. Сюжетные подвижные игры		1	1	Игра
Тема 23. Спортивный праздник «Папа, мама, я — спортивная семья»		1	1	Праздник, игра
Тема 24. Игры на развитие психических процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности)		1	1	Игра
Тема 25. Приёмы самомассажа и релаксации		1	1	Беседа
Тема 26. Релаксационные упражнения для снятия напряжения с мышц туловища, рук, ног, лица		1	1	Беседа
Тема 27. Беседы о питании, например, «О пользе завтрака»	1		1	Беседа

**СЕМЬЯ И ЛИЧНОСТЬ:
ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Наименование разделов и тем программы	Номинальные трудозатраты обучающегося		Всего часов	Формы занятий
	Контактная работа (работа во взаимодействии с преподавателем) Виды контактной работы, академические часы			
	Теоретические занятия	Практические занятия		
Тема 28. Занятие по туристическому ориентированию на местности (в игровой форме)		1	1	Игра
Тема 29. Соревнования по бегу		1	1	Праздник
Тема 30. Прогулка на свежем воздухе		1	1	Игра
Тема 31. Творческий конкурс		1	1	Игра
Тема 32. Занятие по безопасности на воде	1		1	Беседа
Тема 33. Занятие «Солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья»	1		1	Час здоровья
Тема 34. Олимпиада, подведение итогов		1	1	Игра, праздник
Итого:	10	24	34	

Основные направления реализации программы:

- инструктаж по технике безопасности в разных ситуациях;
- организация и проведение разнообразных мероприятий по всевозможным видам спорта: бег, прыжки, спортивные игры, развивающие упражнения с разными предметами (мячи, скакалки и пр.);
- организация и проведение динамических прогулок и игр на свежем воздухе в любое время года;

— активное использование спортивной площадки;

- проведение мероприятий, направленных на профилактику вредных привычек;
- санитарно-гигиеническая работа по организации жизнедеятельности детей в школе;
- проведение совместных мероприятий с родителями и детьми,

— организация и проведение в классе мероприятий по профилактике детского травматизма на дорогах;

— организация и проведение профилактической работы с родителями.

Формы занятий: беседы; игры; элементы занимательности и состязательности; викторины; конкурсы; праздники; часы здоровья.

Место программы в учебном плане. Программа «Сокровищница здоровья» рассчитана для обучающихся второго класса начальной школы. Программа состоит из 34 занятий продолжительностью 35 минут каждое. Общий срок обучения по программе составляет 1 год. Проведение занятий осуществлялось во внеурочное время с периодичностью 1 раз в неделю. На занятиях присутствует весь класс. Около 70 % содержания программы — это активная двигательная деятельность учащихся на свежем воздухе или в спортзале. Остальные 30 % времени составляли тематические беседы, часы здоровья, подготовка и проведение разных соревнований и внеклассных мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни. Формы занятий: беседы; игры; элементы занимательности и состязательности; викторины; конкурсы; праздники; часы здоровья.

Предполагаемые результаты реализации программы:

— знания: знания в области безопасного, здорового образа жизни; принципов бесконфликтного поведения; основные нормы гигиены; первоначальных представлений о значении спортивно-оздоровительных занятий для укрепления здоровья, для успешной учёбы и социализации в обществе;

— умения: договариваться и приходить к общему решению; аргументировать свою позицию и координировать её с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; адекватно использовать речевые средства для эффективного решения разнообразных коммуникативных задач; понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы; относиться к своему здоровью как к ценности; понимать и принимать учебную задачу, сформулированную учителем; учитывать выделенные учителем ориентиры действия в незнакомой ситуации; осуществлять контроль, коррекцию и оценку результатов своей деятельности;

— навыки: работы в группе, обращения за помощью; формулирование своих затруднений; предлагать помощь и сотрудничество; слушания собеседника; формулирование собственного мнения и позиции; осуществления взаимного контроля; сотрудничества со сверстниками, доброжелательное отношение к сверстникам, стремление прислушиваться к мнению одноклассников.

Обучающийся научится: играть в подвижные игры; соблюдать правила игры; физическим упражнениям на укрепление здоровья и повышением физической подготовленности; применять на практике приобретенные знания о правилах ведения здорового образа жизни: заня-

тие спортом, правильное питание, отказ от вредных привычек; применять игры самостоятельно; соблюдать правила игры; организовывать здоровую сберегающую жизнедеятельность; работать в коллективе.

Выводы: внеурочная спортивная деятельность в младшей школе способствует всестороннему развитию личности обучающегося и является средством формирования их жизнеспособности. Внеурочная деятельность — это активное взаимодействие педагога с учащимися, которое направлено на то, чтобы достигнуть опреде-

ленных воспитательных целей. Благодаря внеурочной деятельности у учащихся происходит формирование предусмотренных новообразований, а также развиваются ранее приобретенные навыки. Разработанная авторская программа внеурочной деятельности «Сокровищница здоровья», направленная на обучение школьников бережному отношению к своему здоровью, начиная с раннего детства. Программа включает в себя спортивные праздники, как средства реализации внеурочной работы физкультурно-оздоровительной направленности.

Литература:

1. Киселева С. Б. Физическая культура. Настольная книга учителя. Подготовка школьников к олимпиадам : учебное пособие. М. : Планета, 2013. 281 с.
2. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М. : Институт психологии РАН, 2016. С. 135–204.
3. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
4. Родионов В. А. Спортивная психология : учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. В. А. Родионова, А. В. Родионова, В. Г. Сивицкого. М. : Юрайт, 2015. 367 с.
5. Смирнов Н. К. Здоровье сберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М. : АРКТИ, 2009. 268 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. С. 18–46.

References:

1. Kiseleva S. B. Physical education. Handbook of the teacher. Preparing schoolchildren for the Olympiads: a textbook. M. : Planeta, 2013. 281 p.
2. Makhnach A. V. Human and Family Vitality: Socio-Psychological Paradigm. M.: Institute of Psychology RAS, 2016. P. 135–204.
3. Merlin V. S. An outline of the integral study of individuality. M. : Pedagogy, 1986. 256 p.

4. Rodionov V. A. Sports psychology: a textbook for an academic bachelor's degree / under the general editorship of V. A. Rodionov, A. V. Rodionov, V. G. Sivitsky. М. : Yurayt, 2015. 367 p.
5. Smirnov N. K. Health-saving educational technologies in the work of teachers and schools. М. : ARKTI, 2009. 268 p.
6. Elkonin D. B. The psychology of teaching a younger student. М., 1974. S. 18–46.

Недбаева Светлана Викторовна

доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
(г. Армавир)
e-mail: sv11411@mail.ru

Русина Екатерина Юрьевна

магистрант кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
(г. Армавир)
e-mail: katerina.p.2012@mail.ru

УДК
159.922.6

**АНАЛИЗ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ И РОЛИ СЕМЬИ
В ЖИЗНИ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА.
МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ**

Аннотация.

Семейная ситуация, условия проживания людей статусного возраста (в семье или доме-интернате), а также их роли являются очень важными для понимания влияния социального контекста на личность пожилого человека. В настоящее время вопросы связаны с важной для нашего предмета проблемой — если пожилые люди в семье (особенно женщины) оказывают ей помощь, в том числе, воспитывая внуков, то какова роль этого воспитания и, более широко, роль межпоколенных отношений в семье в формировании отношения к людям статусного возраста, к старости. Достаточно распространена ситуация, когда в семье нет пожилого человека или он проживает отдельно. Но даже в этом случае существуют взаимоотношения в расширенной семье между ее членами. Как в этом случае возникают и формируются стереотипы людей статусного возраста?

Ключевые слова: семья, статусный возраст, пожилые люди, личность, межпоколенные отношения, роль, прародительство.

Nedbaeva Svetlana Viktorovna

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Social,
Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Armavir State Pedagogical University”
(Armavir)
e-mail: sv11411@mail.ru

Rusina Ekaterina Yurievna

Master Student of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Armavir State Pedagogical University”

(Armavir)

e-mail: katerina.p.2012@mail.ru

ANALYSIS OF FAMILY ROLES AND THE ROLE OF THE FAMILY IN THE LIFE OF AN ELDERLY PERSON. INTERGENERATIONAL FAMILY RELATIONSHIPS

Abstract.

The family situation, the living conditions of people of status age (in a family or a boarding house), as well as their roles are very important for understanding the influence of the social context on the personality of an elderly person. At present, the questions are related to an important problem for our subject — if older people in the family (especially women) help her, including raising grandchildren, then what is the role of this upbringing and, more broadly, the role of intergenerational relationships in the family in forming relationships to people of status age, to old age. The situation is quite common when there is no elderly person in the family or he lives separately. Even so, there is an extended family relationship between its members. How, in this case, do stereotypes of people of status age arise and form?

Keywords: *family, status age, elderly people, personality, intergenerational relationships, role, ancestry.*

Американский психотерапевт В. Сатир указывает на то, что часто знакомство ребенка с каким-либо родственником осуществляется после того, как он уже слышал о нем чье-то мнение [11]. Таким образом, дети приобретают одностороннее представление о своих родственниках, в том числе и о пожилых. Еще не познакомившись с ними, они уже знают о них как о конкретных людях, с весьма од-

носторонней характеристикой, полученной от близких ребенка. Другими словами, ребенок видит бабушек и дедушек глазами родителей, и это мешает ему выработать личное отношение к ним.

Многие слабые или больные люди нуждаются в поддержке своих детей. Но помощь должна оказываться таким образом, чтобы обе стороны — помогающая и принимающая — чувствовали себя

на равных, а не зависимыми друг от друга. В противном случае попытки помощи заводят всех в обычную ловушку и кончаются «вымогательством» или «шантажом», прикрываемых беспомощностью или готовностью помочь. При этом младшее поколение — дети — часто оказываются в эпицентре взаимоотношений между родителями и бабушками с дедушками. Для ребенка это может стать тяжелым испытанием. Например, внуку с бабушкой всегда хорошо, хотя мама говорит о ней плохо. Наоборот, бабушка говорит ребенку, что папа — плохой, в то время как у внука нет оснований так считать. Таким образом, многие семейные неприятности и недоразумения, приводящие к конфликту, лежат в основе переноса на другого человека части своих собственных проблем.

Г. Крайг отмечает, что хотя большинство американцев становятся прародителями в среднем возрасте, «наши представления о дедушках и бабушках связаны скорее с образом старого человека в кресле-качалке, чем с образом активного, участвующего во всех делах члена семьи» [7].

Другие проблемы связаны с ролью помощников или воспитателей, которые берет на себя старшее поколение. Т. П. Авдулова рассматривает роль старшего поколения в формировании нравственной позиции ребенка, указывая, что зачастую именно на долю прародителей выпадает необходимость не только внесения моральных ценностей в общую линию ребенка, но и содержательное обоснование этих ориентиров [7]. Ее исследование показывает, что взрослый (в том числе бабушка и дедушка) должен

задавать нравственные ориентиры поведения, те ценности и образцы, которые формируют поле морали. В ситуации отсутствия ценностей, провозглашаемых на государственном уровне и при продолжающемся поиске нравственных ориентиров у людей среднего возраста (собственно родителей) роль моральных образцов и авторитетов берут на себя члены семьи старшего поколения.

От того как воспитывается подрастающее поколение зависит благополучие каждой семьи. Формирование бережного отношения к другому человеку должно начинаться с детских лет, на ранних этапах развития личности — периоде приобщения ребенка к окружающему миру. При этом отношение к старому человеку выступает первоосновой всех видов отношений ребенка к действительности. Анализ педагогической литературы показывает, что неправильное толкование советской педагогикой личности в ее своеобразной индивидуальности привело к противоречию между необходимостью формирования восприятия и понимания пожилого человека, воспитания у дошкольника ценностного отношения к пожилым людям и отсутствием системы методов и приемов этого воспитания [10]. В поведении ребенок руководствуется не словами и нотациями взрослых, а конкретными примерами отношения к пожилым людям со стороны родителей. Дети чутко улавливают все нюансы этого отношения и определяют линию своего поведения. Регуляция поведения и деятельности детей проявляется в их изменении под влиянием оценок взрослого. Не соз-

данные и не сформированные позитивные отношения между детьми и пожилыми приводят к нарушению взаимодействия и взаимопонимания в семье.

В. Э. Чудновский также считает, что в современной вузовской педагогике нет места старости [13]. Эта педагогика, по его мнению, забывает, что школа во многом обуславливает не только ближайшую перспективу своих питомцев, но и то, какой будет их старость.

В настоящее время, когда многие люди в той или иной степени впали в уныние, потеряли чувство прочности и устойчивости мира, семья и хорошие отношения в ней между представителями разных поколений является для многих оплотом, единственным источником поддержки. Это важно учитывать пожилым людям, которым никогда не поздно пересмотреть свое отношение к другим, свои взгляды на семью, свою роль в воспитании подрастающего поколения.

Проблема взаимоотношений поколений может быть рассмотрена в различных аспектах. Анализ литературы, проведенный по этой теме И. В. Шаповаленко, позволил выделить следующие направления в ее изучении: как исторически и культурно изменчивое явление; как явление психологического наследования с точки зрения механизмов и способов передачи опыта от более старших поколений в обществе и в семье к младшим; личные отношения прародителей (бабушек/дедушек) и их детей и внуков [14].

В отношении первого аспекта обычно анализируют изменения традиционного общества, которые преврати-

ли его в «современное». Такой анализ включает категории жизненного опыта (его постепенное накопление и передачу молодым), уважение к предкам, высокий авторитет старших, типы культуры и т. д.

В конце 60-х — начале 70-х годов XX века появилось множество книг и статей, посвященных «конфликту», «кризису» или «разрыву» поколений. Как отмечает И. С. Кон, первые теории этого рода имели глобальный характер [6]. Так, американский социолог Л. Фойер утверждал, что «история всех до сих пор существовавших обществ есть история борьбы между поколениями» [6]. Но истоки этой борьбы рисуются по-разному. Одни авторы, включая Фройера, апеллируют к Фрейдю, полагая, что в основе всех конфликтов между поколениями лежит Эдипов комплекс. Другие, например, французский психоаналитик Ж. Мандель, противопоставляют классическому «конфликту», описанному Фрейдом, идею «кризиса поколений». Если «конфликт поколений», связанный с Эдиповым комплексом, состоял в том, что подросток стремился занять в обществе место своего отца и вообще старших, то «кризис поколений» означает, что юноша не соперничает с отцом, чтобы, в конечном счете, идентифицироваться с ним, а полностью отвергает его как образец, отказываясь от своего социально-культурного наследия. Происходит это, прежде всего потому, что современное общество больше не переживает в бессознательном как образ Отца-наставника, покровителя и воплощения ценностей, а напоминает скорее архаический образ всемогущей Матери.

Материнское начало представлено всемогущей техникой, перед которой человек чувствует себя бессильным.

Т. В. Карсаевская рассматривает концепции «напряжений», которые, возникая в динамике поколений (истории, бесконечной чередой поколений), представляют собой новую разновидность теории «конфликта поколений» [5]. Авторы этих концепций указывают на два широко распространенных типа «напряжений» и «нарушений равновесия»: происходящих от действия процессов внутри одного поколения и происходящих от взаимодействия между поколениями. Эти «напряжения» порождаются, по их мнению, несоответствием временного цикла, ритма поколений и ритма жизни индивидов. По мнению сторонников концепции, включенные в поколение индивиды всю жизнь испытывают напряжение, приспосабливаясь к новым социальным требованиям и к необходимости освоения новых ролей, что создает угрозу нарушения равновесия внутри поколений. Другой источник напряжений заложен в самом факте смены поколений. В качестве потенциального источника внутри- и межпоколенных напряжений могут служить несоответствия между наличным резервом ролей, их размещением (аллокацией) и контингентами людей, прошедшими процесс подготовки (социализацию) к исполнению этих ролей. Взаимодействие аллокации и социализации — важный теоретический аспект в модели возрастной стратификации. Неравномерность движения поколений в социальном аспекте и во времени ведет к нарушению

равновесия между наличной популяцией и структурой ролей, образуя потенциальный источник внутренних напряжений и изменений.

Таким образом, в рамках этой модели источники общественных конфликтов и напряжений объясняются несоответствиями темпов включенных в общество процессов, значительная часть общественных изменений трактуется авторами как прямо обусловленная возрастной структурой, а не, например, общественным производством. Наиболее ярко многообразные варианты взаимодействия поколений и разных форм включения в общество или исключения из него старых людей представлены в предложенной еще в 1968 г. М. Коллером классификации возрастной стратификации, допускающей в качестве теоретически возможных семь комбинаций возрастного разделения, основанных на разных сочетаниях доминирования или подчинения в отношении между возрастными группами молодого, среднего и старого возраста. Он пытался объяснить целый ряд социальных противоречий динамическими процессами воздействия возрастных страт. В рамках этой классификации способы взаимодействия возрастных страт варьируют от доминирования старых людей (геронтократии) до их изоляции и подчинения молодым поколениям. Отличительной чертой всех вариантов взаимоотношений поколений, кроме одного, служит признание того факта, что благополучие одного поколения зиждется на ущемлении интересов другого. Лишь единственный предполагает сотрудничество всех поколений и работу

для общей пользы, уважение между всеми возрастными группами. Следует заметить, что этот вариант, подчеркивающий общественную значимость каждого поколения, не отрицающий ни одного из них, оценивается автором как совершенно утопический.

Данная теория не была принята советскими учеными [12] и неоднократно подвергалась критике за структурно-функциональный подход к анализу процесса старения. В рамках марксистской теории следовало группу пожилых людей рассматривать «во взаимосвязи со всей системой господствующих общественных отношений, поэтому закономерности ее общественного функционирования, ее социальные перспективы должны оцениваться с партийно-классовых позиций» [5]. Но, как показала жизнь, «партийно-классовые позиции» не могут объяснить всю сложность преемственности и конфликта поколений.

В рассуждениях о «конflikте поколений» вначале не было научного определения понятий и возможных способов верификации гипотез. Весьма показательна в этом смысле работа М. Мид «Культура и сопричастность» [8], которая устанавливает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития. Связывая межпоколенные отношения с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации, Мид различает в истории человечества три типа культур: постфигуративные, в которых дети учатся главным образом у своих предков; кофигуративные, в которых и дети,

и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников; префигуративные, в которых взрослые учатся у своих детей.

Межпоколенные стабильные общности, прежде всего этносы, несмотря на предсказанные Мид и действительно наметившиеся тенденции к их разрушению, приобретают существенное значение в жизни современного человека. Это подтверждают уже упоминавшиеся выше исследования Д. Гутманна [16], который вначале принимал участие в работе Камминга и Генри (по теории разобществления), но затем подверг их критике. Гутманн изучал традиционные общества и пришел к выводам, которые близки заключениям Мид. Так, в традиционных обществах старые люди играют жизненно важную роль в становлении родительской позиции. Когда человек обзаводится потомством, у него происходит перестройка поведения: женщины нередко отказываются от привычных способов поведения, мужчины считают своим долгом содержать семью и их деятельность посвящена в основном этому. Именно паттерны поведения прародителей способствуют становлению родительской позиции.

Однако в современном западном обществе пожилые люди потеряли свое патриархальное назначение «успокоителя» и «организатора». Поэтому, по мнению исследователей, следует восстановить культурные роли пожилых людей, чтобы пришло осознание востребованности исторического и духовного опыта каждого поколения.

В контексте второго направления проблемы взаимоотношений поколений ав-

торы проводят анализ с использованием таких понятий, как «коллективное бессознательное», «родовое бессознательное», «родительское сценарное программирование», «семейные концепции», «жизненные сценарии» и т. п., которые формируют судьбу человека, действуя бессознательно. Например, согласно С. К. Нартовой-Бочавер [9], вся жизнь человека может развиваться по сценарию — разворачивающейся программе, заданной родителями (и прародителями) и принятой личностью к исполнению. Сценарий может быть благоприятным и неблагоприятным: он может быть обнаружен, проанализирован и изменен.

Оба аспекта связаны с культурой, которая, в свою очередь, взаимодействует с мифами, то есть любая культура существует и развивается на почве своей мифологии, в том числе и семейная культура. Под мифом обычно понимается способ видения мира, при котором его объяснение воспринимается в непосредственно-чувственной форме, как сопричастность мирозданию. В анализе межличностных легенд и мифов [2] были выделены точки зрения исследователей, которые рассматривают его по-разному: форма бытия (Ф. Шеллинг), проявление иррациональности бессознательного (З. Фрейд, К. Г. Юнг), структура, изоморфная самому миру, «код второго порядка» (К. Леви-Стросс); лик бытия (А. Ф. Лосев) и проч. Каждый взгляд приоткрывает одну из сторон мифа.

Считается, что мифы — это язык той или иной культуры. В связи с этим ключевой проблемой культуры становится проблема понимания ее языка. О. В. Ка-

занцева [4] приводит пример высказываний-мифов, свойственных старшему поколению: «ну и молодежь сегодня пошла», «вот наше поколение было совсем другое» и т. п., выделяет важную проблему существования противоречий между представителями разных поколений: с одной стороны, если они все-таки принадлежат одной культуре в широком смысле этого слова, между ними возможен живой диалог, а с другой — каждое поколение формирует свою культуру, которая «пропитана духом времени» и имеет свое мифологическое содержание.

Часто рассматривают миф как знак культурной самоидентификации человека, смысловнесущую реальность, то есть миф становится решающим в восприятии мира.

Изначально человек существует в той или иной культуре, культурной целостности или реальности, а, значит, оказывается прирожден некоему полю смыслов, пронизывающих ее. Смысловые ориентиры этой культуры передаются ему через взаимодействие с родителями и прародителями, друзьями, школьными учителями, произведениями литературы, искусства и т. п. Взаимодействуя с ними, личность формирует определенный образ себя, а также и образы тех групп, с которыми он взаимодействует.

В. Зельцер понимает семью в качестве культуры (как культурное единство), которая несет в себе биосоциальную историю как соединение уникального для конкретной семейной группы и того, что в ней есть «общее» с данным обществом и более широкой культурой [3]. Культура, по его мнению, имеет отношение к системе паттер-

нов поведения, мышления, чувствования, усвоенных и разделяемых соответствующей группой их носителей. Подобные схематизированные жизненные пути включают наряду с сознательными также и бессознательные процессы. Культура, как семейная, так и всеобщая «констатирует изначальную всеобщность, в которую индивиды неизбежно включаются с момента рождения» [3].

Культурный подход неотделим от диалектического понимания отношения между двумя элементами, составляющими культуру: материального и идеального уровня. На материальном уровне семейной культуры находятся те способы поведения, которые семья предъявляет в явном виде в качестве предмета прямого наблюдения. К этим видам поведения относятся привычки семьи, они включают в себя паттерны внутрисемейного взаимодействия. Такие паттерны представлены в семейных ритуалах, в конкретных процедурах действия и реагирования членов семьи.

Идеальный план семейной культуры выражается в нематериализованных, а потому ненаблюдаемых верованиях, представлениях и аффектах, целиком или частично разделяемых членами семьи. Эти верования и представления локализуются в таких формах, как мифы, убеждения и т. п., в форме которых воспроизводятся секреты, псевдосекреты и другие аспекты семейной истории. Как правило, мифы связаны с происхождением и наследством, а также с воспоминаниями о реальном или воображаемом прошлом семьи и ее предков. По мнению Зельце-

ра, действия носителей культуры имеют гибкую связь с идеологией, и их взаимообмен поддается изменению. Такие системы, за редким исключением, оказываются чувствительными к диалектическому напряжению между взаимно влияющими друг на друга идеей и действием. Это напряжение между материальным и идеальным оказывается достаточно жизнеспособным и гибким, что позволяет носителям культуры изменяться и адаптироваться к переменам окружающей среды. Таким образом, различные способы контакта с процессом взаимодействия материальных и идеальных аспектов культуры оказываются предпосылкой адаптации.

Роли прародителей в семье. Третье направление изучения прародительства включает анализ особенностей проявлений взаимоотношений прародителей и внуков, вклад старших членов семьи в семейную жизнь. Приобретение новой внутрисемейной роли (роли бабушки или дедушки) сопровождается существенной перестройкой сложившейся иерархии отношений. Освоение прародительского статуса, так же как и новой роли, требует выработки.

Термин «носитель» В. Зельцер заимствовал из антропологии. По его мнению, индивиды являются «носителями культуры». Отсюда следует «неизбежная социальная принадлежность, которая может оцениваться причастными к этому людьми как позитивно, так и негативно» [3].

Проблема родительства, родительской заботы о потомстве с точки зрения и филогенеза, и онтогенеза гораздо лучше исследована, чем проблема прародитель-

ства. В появляющихся в последнее время статьях и книгах упоминания о пожилых людях как «бабушках» и «дедушках» отражают достаточно поверхностный взгляд на роль «прародителя»; он часто опосредован бытовыми, житейскими представлениями, а часто и личным опытом авторов, что ведет к преждевременным заключениям о «конфликте поколений».

Поэтому, прежде чем делать какие-либо обобщения и выводы о «конфликте» или «взаимодействии» поколений, нужно ответить хотя бы на некоторые вопросы. Например, какие социальные факторы определяют положение пожилых людей в семье и нормативные образцы их поведения? В чем заключается роль «прародителя» и насколько важна она для пожилого человека? В частности, насколько важна роль «бабушки» для женщины пожилого возраста или роль «дедушки» для мужчины?

Проведенные отечественные исследования по социальным проблемам пожилых показывают, что семья и близкое социальное окружение оказывает своему старшему члену психологическую поддержку. Очевиден факт, что отношения с детьми — одну из наиболее значимых проблем для пожилых — большинство испытуемых оценивает как в достаточной степени удовлетворительные. Жизнь, судьба, проблемы детей и внуков являются предметом забот старшего поколения. Поэтому авторы часто делают вывод о том, что вовлеченность пожилого человека в проблемы близких весьма велика [15].

Большинство зарубежных исследований по проблемам прародительства проведено в США. Американские социологи и геронтологи условно выделяют три общих группы прародителей. Первую составляют так называемые «компаньоны». Они живут вблизи от внуков и часто навещают их, берут на себя ответственность за детей, когда родители временно отсутствуют, но неохотно соглашаются исполнять дисциплинарные и властные родительские функции, предпочитая быть старшими друзьями, вместе посещать места отдыха, рассказывать истории из прошлого и поддерживать преемственность в семейных отношениях. Большинство американских прародителей принадлежат именно к этой категории.

Второй тип можно назвать «отдаленными» прародителями, поскольку они живут на значительном расстоянии от внуков, что затрудняет регулярные встречи. В таких случаях общение, как правило, ограничивается частыми телефонными разговорами, перепиской. Некоторые из дедушек и бабушек живут неподалеку от одного из своих детей и его семьи и поддерживают с ней компаньонские отношения, с другими же детьми и внуками, живущими далеко, контакты не столь тесные.

Третий тип — прародители, «вовлеченные» в воспитание внуков, в повседневную жизнь младшего поколения, выполняющие многие родительские роли. Обычно они заменяют отсутствующих мать и отца, которые чрезмерно заняты на работе, ежедневно помогают больным

или поддерживают разведенных, нуждающихся в помощи.

Приведенная классификация, описанная Синельниковым и Децнером, по их мнению, применима и к России. Наиболее распространенным, как и в США, они называют третий тип. Не располагая точными данными на этот счет, они делают такой вывод на основе двух обстоятельств. Во-первых, в России очень много сложных семей, особенно среди молодых пар с маленькими детьми, которые не отделились еще от старшего поколения. Во-вторых, почти все российские матери, имеющие детей старше трех лет, работают вне дома.

Большинство американских пожилых людей утверждают, что продолжают

чувствовать обязанность помогать детям в случае необходимости, но при этом не стремятся вмешиваться в их жизнь. Есть данные, что они относительно часто контактируют с детьми и внуками [7]. При этом родители часто оказывают своим детям самую разнообразную помощь — от денежной поддержки и присмотра за детьми, до советов.

Сравнение двух или даже трех культур с использованием одинаковых методов измерений и анализа позволяет лучше понять, что есть общего в опыте пожилых или старых людей и какие различия обусловлены спецификой культур.

Литература:

1. Авдулова Т. П. Моральное развитие: роль взрослого // Психология зрелости и старения. 2009. № 3(15). С. 35–44.
2. Доценко Е. Л. От межличностного события к межличностным легендам и мифам // Семейная психология и семейная терапия. 2011. № 4. С. 59–73.
3. Зельцер В. Мифы разрушения: культурный подход в семейной терапии // Семейная психология и семейная терапия. 2007. № 4. С. 3–22.
4. Казанцева О. В. Влияние современных мифов на формирование бессознательного образа тела подростков // Семейная психология и семейная терапия. 2013. № 4. С. 35–58.
5. Карсаевская Т. В. Прогресс общества и проблемы целостного биосоциального развития современного человека. М., 2008.
6. Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М., 2012.
7. Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2014.
8. Мид М. Культура и мир детства: Избр. произведения. М., 2008.
9. Нартова-Бочавер С. К. Психология личности и межличностных отношений. М., 2014.

10. Пошехонова В. А. Формирование способности старшего дошкольника к восприятию и пониманию старого человека. Казань, 2012.
11. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 2005.
12. Царегородцев Г. И., Шапиро В. Д., Шаталов А. Т. Проблемы социальной геронтологии // Вопросы философии. 2007. № 3.
13. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 2010. Т. 16. № 2. С. 15–26.
14. Шаповалеико И. В. Прародители в системе семейных отношений // Психология зрелости и старения. 2013. № 2(18). С. 24–35.
15. Шаповалепко И. В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. 2011. № 6. С. 27–40.
16. Gutmann D. L. Reclaimed Powers: Towards a New Psychology of Men and Women in Later Life. 2nd edn. Evanston IL: Northwestern University Press, 2014.

References:

1. Avdulova T. P. Moral development: the role of an adult // Psychology of maturity and aging. 2009. No.3 (15). S. 35–44.
2. Dotsenko E. L. From interpersonal events to interpersonal legends and myths // Family psychology and family therapy. 2011. № 4. С. 59–73.
3. Zeltser V. Myths of destruction: a cultural approach in family therapy // Family psychology and family therapy. 2007. № 4. С. 3–22.
4. Kazantseva O. V. Influence of modern myths on the formation of the unconscious body image of adolescents // Family psychology and family therapy. 2013. № 4. С. 35–58.
5. Karsaevskaya T. V. Progress of society and the problems of integral biosocial development of modern man. М., 2008.
6. Kon I. S. Child and Society: (Historical and Ethnographic Perspective). М., 2012.
7. Craig G. Psychology of development. SPb. : Peter, 2014.
8. Mead M. Culture and the world of childhood: Izbr. works. М., 2008.
9. Nartova-Bochaver S. K. Psychology of personality and interpersonal relations. М., 2014.
10. Poshekhonova V. A. Formation of the ability of an older preschooler to perceive and understand an old person. Kazan, 2012.
11. Satyr V. How to build yourself and your family. М., 2005.
12. Tsaregorodtsev G. I., Shapiro V. D., Shatalov A. T. Problems of social gerontology // Problems of Philosophy. 2007. № 3.
13. Chudnovsky V. E. The meaning of life: the problem of relative emancipation from “external” and “internal” // Psychological journal. 2010. Т. 16. № 2. С. 15–26.

14. Shapovaleiko I. V. Progenitors in the system of family relations // Psychology of maturity and aging. 2013. No.2 (18). S. 24–35.

15. Shapovaleiko I. V. The Social situation of development in old age // Psychology of maturity and aging. 2011. № 6. S. 27–40.

16. Gutmann D. L. Reclaimed Powers: Towards a New Psychology of Men and Women in Later Life. 2nd edn. Evanston IL: Northwestern University Press, 2014.

Сапелкина Айгюль Рашидовна

педагог-психолог

Муниципальное автономное дошкольное
образовательное учреждение детский сад № 52

(г. Армавир)

e-mail: kasi-gulya@yandex.ru

УДК
159.922.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация.

Данная статья рассматривает использование арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Так как эмоциональное развитие ребенка является одним из условий, обеспечивающих эффективность процесса воспитания и обучения, необходимо подбирать те методы коррекции, которые будут наиболее эффективны для данного возрастного периода. Одним из таких методов является арт-терапия. Арт-терапия представляет собой использование инструментов искусства в психологической коррекции. В современном мире у детей дошкольного возраста все чаще встречается эмоциональное неблагополучие ввиду эмоционально-личностного нарушения — тревожности. Для коррекции тревожности необходимо проработать страхи, имеющиеся у ребенка, в этом на помощь специалистам и приходит арт-терапия. Различные техники и направления лечения искусством, такие как: изотерапия, сказкотерапия, песочная терапия — помогают преодолеть данные проблемы.

Ключевые слова: *коррекционно-развивающая работа, арт-терапия, дошкольники, искусство, тревожность, страхи.*

Sapelkina Aigyul' Rashidovna

Educational Psychologist

Municipal Autonomous Preschool

Educational Institution Kindergarten № 52

(ArmaVir)

e-mail: kasi-gulya@yandex.ru

THE USE OF ART THERAPY IN CORRECTING EMOTIONAL DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract.

This article examines the use of art therapy in the correction of emotional disorders in preschool children. Since the emotional development of a child is one of the conditions that ensure the effectiveness of the process of education and training, it is necessary to select those correction methods that will be most effective for a given age period. One of these methods is art therapy. Art therapy is the use of art tools in psychological correction. In the modern world, preschool children are increasingly experiencing emotional distress due to emotional and personal disturbance — anxiety. To correct anxiety, it is necessary to work out the fears of the child, and in this art therapy comes to the aid of specialists. Various techniques and directions of art treatment, such as isotherapy, fairy tale therapy, sand therapy, help to overcome these problems.

Keywords: correctional and developing work, art therapy, preschoolers, art, anxiety, fears.

Эмоциональное развитие ребенка является одним из условий, обеспечивающих эффективность процесса воспитания и обучения.

Заинтересованность вопросом эмоционального развития детей дошкольного возраста связано с многочисленными эмоциональными нарушениями в поведении детей, такими как: неустойчивое настроение, особенности характера, а также в виде некоторых социально неприемлемых состояний (агрессия, страхи, тревожность и т. д.). В то время как для адекватного развития необходимо положительное самоощущение, комфортность внутреннего состояния, спокойствие, позитивное эмоциональное отношение к себе и окружающему миру, адекватное оценивание ребенком своих возможностей.

Эмоциональное развитие детей — одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога, так как эмоции являются «центральной звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка. Именно поэтому необ-

ходимо, чтобы педагог был заинтересован в поисках новых форм работы для коррекции эмоциональных нарушений детей.

В деятельности образовательных учреждений большое внимание уделяется разработке и внедрению тех педагогических идей и технологий, которые бы отвечали индивидуальным особенностям и интересам детей, а также имели бы ресурс, направленный на всестороннее развитие ребенка, учитывая этот факт, при выборе технологий учитываются ведущие виды деятельности дошкольного возраста, а именно игровая и творческая. Необходимо подобрать именно ту форму работы, которая будет отвечать всем этим признакам и будет наиболее комфортной для ребенка.

Одной из таких форм является интеграция искусства в психологию и педагогику. Несмотря на то, что искусство способствует стабилизации психоэмоционального состояния и гармонизирует самоощущение, в системе образования долгое время оно традиционно рассма-

тривалось только лишь как средство эстетического воспитания и развития детей. Безусловно, эстетическое воспитание закладывает основы мироощущения, но в настоящее время возникает необходимость рассматривать искусство не только как фактор развития и формирования личности ребенка, но и как эффективное средство профилактики и коррекции эмоциональных нарушений.

В своих трудах о положительном влиянии искусства на развитие ребёнка размышлял Л. С. Выготский, который отмечал особую роль художественной деятельности, как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей в разных видах искусства (музыки, живописи, художественного слова, театра) [1].

Использование инструментов искусства в психологической коррекции нашли свое отражение в арт-терапии, она применяется в работе как средство гармонизации и развития психики человека через его занятия творчеством.

Арт-терапия является наиболее подходящей для работы с детьми и основывается на том, что внутреннее состояние ребенка отражается в продуктах его творчества, и помогает избавляться от чрезмерного эмоционального и мышечного напряжения, внутреннего конфликта. Творя, ребенок получает возможность не только минимизировать излишнее возбуждение, тревожность, агрессивность, недоверие к окружающему его миру, но и обрести уверенность в себе, а также связанные с ним положительные переживания и паттерны поведения.

Использование арт-терапии в работе с тревожными детьми при коррекции страха.

Актуальной проблемой современного мира является эмоциональное благополучие ребенка, но, к сожалению, нередко с его достижением возникают проблемы ввиду эмоционально-личностного нарушения — тревожности.

Несмотря на то, что проведён ряд различных исследований, затрагивающие аспекты детской тревожности, интерес многих ученых концентрируется вокруг проблемы преодоления тревожных состояний детей путем их коррекции.

На данный момент существует множество способов коррекции тревожности у детей дошкольного возраста, однако, учитывая возрастные особенности ребенка, а также ведущую деятельность данного периода, можно сделать вывод, что методы арт-терапии являются наиболее эффективными при работе с тревожными детьми.

Тревожным детям чаще всего свойственна заниженная самооценка, неуверенность в себе, ожидание неблагоприятия, а также наличие страхов. Психокоррекционная помощь и поддержка таким детям является одной из задач, которые психологу необходимо решать в дошкольном образовательном учреждении. На помощь психологу в этом вопросе приходит арт-терапия, так как арт-терапевтические методы дают ребенку возможность и прожить свои творческие фантазии — «проиграть их в реальности».

Ценность и эффективность арт-терапии заключается в том, что она обращается

к внутренним ресурсам человека, тесно связанным с его творческим потенциалом. Через рисунок, игру, сказку, музыку — можно не только помочь ребенку дать выход своим эмоциям, переживаниям, но и получить новый опыт переживания ситуации и разрешения разного рода конфликтов. Арт-терапия относится к естественным формам коррекции эмоциональных состояний, в частности, снижения тревожности, и формирования адекватной самооценки, так как не требует от ребенка наличия особых навыков и таланта. Также безусловным достоинством арт-терапии является отсутствие оценивания, что способствует налаживанию контакта при взаимодействии с тревожными детьми.

Одним из постоянных и самых опасных спутников тревожности является страх. Страх — базовая эмоция человека. Это необходимый защитный механизм, который предостерегает от потенциальной опасности. Он является полезным во многих ситуациях, таких как, наличие реальной угрозы здоровью и жизни человека. Но есть и другой страх, с которым встречается значительно чаще, — а именно страх перед чем-то нереалистичными, воображаемым. В реальной жизни таких страхов нет, и мы придумываем их сами, опираясь на свой опыт, воспоминания, рассказы других, а также увидев в фильме или книге.

Такой вид страха заставляет нас верить в возможность плохих событий, которые только могут произойти, снижает нашу уверенность в себе и в собственных силах, порождает в нас недоверие и мнительность. Именно из-за этого происхо-

дит блокирование дальнейшего развития и формируется низкая самооценка. Вот поэтому с такими страхами необходимо справляться. Но если взрослый может самостоятельно проработать данную проблему, то ребенку в этом нужна помощь специалиста. Для экологичной коррекции страхов используются различные приемы и методы арт-терапии.

Коррекционная работа при детских страхах направлена в первую очередь на то, чтобы воображение развивалось и действовало не по «законам» страха, а, наоборот, чтобы здоровое воображение «овладело» страхом, подчинило его себе. Для этого необходимо следующее:

- наличие символического контакта с объектом страха и реагирование на него через проигрывание и идентификацию с ним;
- снятие «боязни страха» через осознание его социальной приемлемости и полезности в определенных ситуациях;
- активизация через воображение ресурсов бессознательного, связанных с имеющимися архетипическими переживаниями, отраженными в традиционной народной культуре;
- «овладение» страхом через изменение точки зрения и перестройку взаимодействия с объектом страха [2].

Рассмотрим коррекционную работу с использованием арт-терапии, направленную на преодоление детских страхов.

Изотерапия. Это одно из наиболее популярных направлений арт-терапии, так как является легко применимым и малозатратным, а также не требует длительной подготовки. Одним из упражнений

изотерапии по коррекции детского страха является рисование того образа, которое вызывает у ребенка испуг. В процессе изображения происходит некое оживление чувства страха, а также осознание условности нарисованного. Соотношение рисунка со страхом помогает ребенку руководить, стать хозяином ситуации, приобрести власть и чувство превосходства над ним, право поступить так, как ему захочется, например: подарить, порвать и др. Происходит осознание того, что то, что так пугало, не сможет нанести никакого вреда, происходит обесценивание страха.

Также в коррекции детского страха помогает сказкотерапия. Суть сказкотерапии заключается в том, что дети на примере главных действующих героев со стороны видят все происходящее, им легко оценивать данную ситуацию, происходит осмысление незначительности того или иного страха. Данное направление арт-терапии удобно тем, что его могут использовать как специалисты, так и родители дошкольников. Работа при коррекции сказкой строится следующим образом: ребенку читается сказка, дальше проводится обсуждение героев, их поступков, выделяется основная мысль, приводятся примеры из жизни ребенка, после беседы также можно проиллюстрировать сказку, изготовить героев, разыграть постановку в кукольном театре, а еще придумать продолжение сказки.

Песочная терапия еще один помощник в работе с детскими страхами. Это невербальная форма психокоррекции, так как основное внимание уделяется само-

выражению ребенка через творчество, благодаря которому на бессознательном уровне происходит отреагирование внутреннего напряжения и активизируется поиск новых путей развития. Это один из тех методов, который направлен на преодоление страха через работу с образами личного и коллективного бессознательного. Данные образы бессознательно проявляются в форме символов в процессе создания ребенком творческого продукта. Так дети создают композиции из фигурок, построенные на специальном подносе либо ящике с песком, подобно тому, как они актуализируются в сновидениях или при сочетании с техникой активного воображения [3]. Метод базируется на невербальной (сам процесс моделирования композиции) и вербальной (рассказ о своей композиции, сочинение истории или сказки, которые раскрывают смысл композиции) экспрессии ребенка. Также песочная терапия помогает в преодолении страха путем расслабления и заземления отрицательных эмоций. А при использовании светового песочного стола ребенок может изобразить на песке образ своего страха и увидеть как легко можно от него избавиться, просто взмахнув кисточкой.

Подводя итог, можно сделать вывод, что арт-терапию является эффективной в коррекции страха у тревожных детей. Данный факт обусловлен тем, что коррекция происходит путем использования игровых приемов, которые способствуют тому, что дети в доверительной обстановке рассказывают о своих проблемах и решают их в комфортной для них фор-

ме. Арт-терапия является тем направлением, которое не только корректирует эмоциональные нарушения, а также способствует всестороннему развитию ребенка дошкольного возраста.

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. 2-е изд. М., 1968.
2. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 208 с.
3. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия. СПб. : Питер, 2001. 306 с.

References:

1. Vygotsky L. S. Psychology of art. 2nd ed. M., 1968.
2. Khukhlaeva O. V. Fundamentals of psychological counseling and psychological correction: Textbook. manual for students of higher. ped. study, institutions. M. : Academy, 2001. 208 p.
3. Steinhardt L. Jungian sand psychotherapy. SPb. : Peter, 2001. 306 p.

Харченко Юлия Андреевна

магистрант кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

(г. Армавир)

e-mail: ms.yulia9393@mail.ru

Твелова Ирина Александровна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

(г. Армавир)

e-mail: ms.yulia9393@mail.ru

УДК
159.99

**ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

Аннотация.

Данная работа рассматривает проблему создания гармоничных отношений, благополучного психологического и комфортного климата в семье. Целью исследования является изучение влияния особенностей детско-родительских отношений на формирование личности подростка. Формирование личности подростка — важнейшая задача родителей. В детско-подростковом периоде формируются духовно-нравственные ценности, нормы морали и личные качества. Влияние семьи на подростка затрагивает все сферы его личности и продолжается непрерывно с самого раннего детства, даже тогда, когда подросток находится вне дома. Дети остро реагируют на все изменения в семье. Они, особенно в подростковом возрасте, чувствительны к оценке взрослого, к его позиции по отношению к себе, к изменению стереотипов повседневной жизни и т. д.

***Ключевые слова:** дети, родители, отношения в семье, личность, подростковый период, самоисследование, самоанализ.*

Kharchenko Yulia Andreevna

Master Student of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology

Armavir State Pedagogical University

(Armavir)

e-mail: ms.yulia9393@mail.ru

Tvelova Irina Aleksandrovna
PhD (Psychology), Associate Professor
of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Armavir State Pedagogical University”
(Armavir)
e-mail: tvelova.i@yandex.ru

THE INFLUENCE OF PECULIARITIES OF CHILD-PARENTAL RELATIONSHIP ON THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A TEENAGER

Abstract.

This article examines the problem of creating harmonious relationships, a healthy psychological and comfortable climate in the family. The aim of the study is to study the influence of the characteristics of parent-child relations on the formation of a teenager's personality. Forming the personality of a teenager is the most important task of parents. In the period of childhood and adolescence, spiritual and moral values, moral norms and personal qualities are formed. The influence of the family on the adolescent affects all spheres of his personality and continues uninterrupted from early childhood, even when the adolescent is away from home. Children react sharply to all changes in the family. They, especially in adolescence, are sensitive to the assessment of an adult, to his position in relation to himself, to changes in the stereotypes of everyday life, etc.

Keywords: *children, parents, family relationships, personality, adolescence, self-exploration, introspection.*

Создание гармоничных отношений, благополучного психологического и комфортного климата в семье является первоочередной задачей родителей подростка, так как без этого невозможно формирование его здоровой полноценной личности.

В настоящее время проблема влияния особенностей детско-родительских отношений на формирование личности подростка имеет особую актуальность, так как психофизическое здоровье подростков в условиях семьи является важнейшей составляющей государственной полити-

ки, направленной на сохранение семьи и здоровья нации.

В своих трудах вопросы влияния детско-родительских отношений на формирование личности были рассмотрены такими специалистами, как А. Я. Варга, А. И. Спиваковская, Т. В. Архиреева, Н. Н. Авдеева, А. И. Захаров, А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер и многими другими.

К сферам детско-родительских отношений относятся: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, особенности личности родителей, харак-

тер супружеских отношений, характерные особенности личности ребенка как результат семейных воздействий.

Формирование личности подростка — важнейшая задача родителей. В детско-подростковом периоде формируются духовно-нравственные ценности, нормы морали и личные качества. Все начинается с неразрывного единства ребенка со своей матерью, их взаимосвязь дает ему чувство защищенности и безопасности. Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка.

Подростковый период жизни является самым загадочным и непредсказуемым. На формирование личности подростка влияют его отношения с родителями, а от взаимоотношений в семье зависит психическое здоровье ее членов. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы являются приоритетными для ее старших представителей, зависит, какими вырастут подростки. Благоприятные отношения между ребенком в подростковом возрасте и родителями определяют его успехи в школе и вне школы; являются важнейшим условием эффективного общения со сверстниками и другими взрослыми.

Подростковый возраст, это то время, когда формируется осознание себя в обществе, познание норм поведения и общения. Подростка особенно интересуют социальные проблемы, ценности, складывается жизненная позиция. Появляется стремление к самореализации своих способностей. Подросток в состоянии разграничивать то, что действительно ему интересно, чем бы он хотел заниматься

в будущем. Он достигает успехов в конкретной сфере деятельности, определяющей его дальнейшую жизнь. В этот период укрепляются качества, которые являются фундаментом для его мировоззрения.

Э. К. Ботова в своем исследовании отмечает, что важной составляющей этого возраста считается чувство взрослости, причиной появления которого являются физиологические изменения. Ребенку хочется, чтобы взрослые — родители, учителя, относились теперь к нему, как к равному, видели в нем личность, считались с его позицией. Он не приемлет контроля и опеки со стороны старших [1].

Для человека на данном этапе жизни становится приоритетным мнение сверстников о себе, своих поступках, появляется потребность в наличии друга, с которым можно делиться своими сокровенными мыслями и тайнами.

В этот период наблюдается направленность на себя, самоисследование, самоанализ. Подросток стремится к признанию окружающими своих заслуг. Он слишком чувствителен и раним, эмоционально нестабилен. Нередко проявляется агрессивность, граничащая с невротоподобным состоянием.

Очень важно помочь ребенку осознать, что этот период в жизни временный, нужно лишь преодолеть очередной этап на пути к взрослой жизни.

Подростку свойственна реакция эмансипации — желание вырваться из-под опеки взрослых, освободиться от наставничества и контроля со стороны старшего поколения. Но он не хочет сто-

процентного освобождения, более того, боится этого, поскольку осознает, что пока не имеет возможности полноценно о себе заботиться и жить самостоятельно.

В этот период формируется потребность группироваться, занимать значимое место в своей группе. Иногда случаются конфликты между сверстниками. У мальчиков это происходит по причине соревнования за лидерство — кто более сильный, умный, физически развитый. У девочек конфликты бывают на фоне соперничества за внимание со стороны противоположного пола.

Е. Б. Пак считает, что для того чтобы подростку благоприятно пережить возрастные особенности требуется помощь родителей, а именно окружить любовью и взаимопониманием своего ребенка, позволить ребенку быть независимым в принятии решений, уважать выбранную им позицию. Ограничения должны быть четко высказанными, понятными для подростка, связаны с ценностями или со значением для его дальнейшей жизни. Установить ненавязчивое общение с ребенком, пояснить ему, что этот трудный период закончится, оказывать поддержку. Следует попытаться стать для него другом и советчиком [5].

Таким образом, зная об особенностях этого эмоционально, физиологически и психологически тяжелого периода, подростку будет проще его пережить, а взрослым легче находить общий язык со своим ребенком, помочь преодолеть эту ступеньку, сохранив доверительные отношения.

Став взрослыми, бывшие подростки, определяют свою дальнейшую сферу де-

ятельности, ценности и жизненный уклад из эмоций, впечатлений, что получили в подростковом возрасте.

Г. Р. Жамалетдинова отмечает, что влияние семьи на подростка затрагивает все сферы его личности (аффективная, когнитивная, поведенческая) и продолжается непрерывно с самого раннего детства, даже тогда, когда подросток находится вне дома. Дети остро реагируют на все изменения в семье. Они, особенно в подростковом возрасте, чувствительны к оценке взрослого, к его позиции по отношению к себе, к изменению стереотипов повседневной жизни и т. д. [2].

Детско-родительские отношения являются одним из основных факторов формирования представления подростка о самом себе. Семья является для ребенка на всех этапах его жизни первым институтом социализации, в ней он учится взаимодействовать с окружающими его людьми.

Особенностью подростка в этот период является одновременное наличие двух типов потребностей: потребности в автономии от родителей и самоопределении и потребности в поддержке и присоединении к семье.

С помощью опросника родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина можно определить особенности детско-родительских отношений в семьях.

Под родительскими отношениями А. В. Иванов [3] понимает систему разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, стереотипов поведения, практикуемых в отношении с ним, воспитание, понимание личности и характера

ребенка, его поступков. Оценка проводится по пяти шкалам:

1) принятие/отвержение ребенка — эта шкала показывает эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку;

2) кооперация — выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком/проявление с их стороны заинтересованности и участие в делах;

3) симбиоз — выясняет, стремится ли родитель с помощью ребенка компенсировать свои личные проблемы;

4) контроль — показывает степень контроля взрослыми ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношении с ним;

5) «Маленький неудачник» — показывает отношение к неудачам ребенка, к его особенностям.

Детско-родительские отношения, в которых к подростку предъявляются завышенные требования, существует негативная оценка достижений, на ребенка возлагаются неоправданные надежды, могут способствовать формированию у подростка неадекватных притязаний и негативного самоотношения. Дети ждут положительной оценки от окружающих, чувствуют себя виноватыми, не уверены в себе.

Напротив же, семьи, где достижения ребенка оцениваются положительно, родители проявляют любовь и заботу к ребенку, это способствует формированию «Я-образа», в основе которого лежит самоуверенность, согласованность уровня притязаний и самооценки, готовность к любым оценкам со стороны окружающих.

«Я-образ» — стремление к осознанию своего места в жизни и познание самого себя и своих отношений с окружающими, стремление к самовосприимчивости. Образ «Я» включает в себя три компонента:

— когнитивный, представление о своих способностях, внешности, социальной значимости и т. д.;

— эмоционально-оценочный компонент — самоуважение, самокритичность, себялюбие, самоуничижение и т. д.;

— поведенческий — стремление быть понятым, завоевать симпатии, уважение друзей и педагогов, повысить свой статус, или же желание остаться незамеченным, уклониться от оценки и критики и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод, что на представление о себе подростков из семей с разным типом отношений влияет прямым образом отношение родителей к своему ребенку.

Литература:

1. Ботова Э. К. Проблемы детско-родительского взаимодействия в современных психолого-педагогических исследованиях // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2013. № 1.

2. Жамалетдинова Г. Р. Влияние детско-родительских отношений на становление личности ребенка // Молодой ученый. 2017. № 41. С. 146–148. URL: <https://moluch.ru/archive/175/45956>.

3. Иванов А. В. Культурная среда семьи как условие продуктивного воспитания личности // Вестник МГОУ. 2014. № 4. С. 103–114.

4. Куковьякин Г. В. Семейная педагогика и психология по возрастам. Тверь : ЭКО, 2008.

5. Пак Е. Б., Балкунова Н. П. Особенности взаимоотношений подростка и родителей // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XIV Междунар. науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск : СибАК, 2012.

6 . Романова Е. С. Психологические грани семьи : учебное пособие для студентов и преподавателей / Е. С. Романова [и др.]. М. : ОнтоПринт, 2015.

References:

1. Botova E. K. Problems of parent-child interaction in modern psychological and pedagogical research // Actual problems and prospects for the development of modern psychology. 2013. No. 1.

2. Zhamaletdinova G. R. Influence of parent-child relations on the formation of the child's personality // Young scientist. 2017. No. 41. S. 146–148. URL: <https://moluch.ru/archive/175/45956>.

3. Ivanov A. V. The cultural environment of the family as a condition for the productive upbringing of the individual // Vestnik MGOU. 2014. No. 4. P. 103–114.

4. Kukovyakin G. V. Family pedagogy and psychology by age. Tver: ECO, 2008.

5. Pak E. B., Balkunova N. P. Features of the relationship between a teenager and parents // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: collection of articles. Art. by mater. XIV int. scientific-practical conf. Part II. Novosibirsk : SibAK, 2012.

6. Romanova E. S. Psychological facets of the family: a textbook for students and teachers / E. S. Romanova [and others]. M. : OntoPrint, 2015.

Главный редактор:

Ткаченко Ирина Валериевна

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской Академии Естествознания,
член Федерации психологов образования России

Редакционная коллегия:

Котова Изабела Борисовна

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования

Лисицкая Лариса Григорьевна

доктор филологических наук, профессор

Недбаева Светлана Викторовна

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Международной академии наук
педагогического образования

Семенова Файзура Ореловна

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской Академии Естествознания

Хребина Светлана Владимировна

доктор психологических наук, профессор,
член Федерации психологов образования России

Спирина Валентина Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Международной академии наук
педагогического образования

Белоус Ольга Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент

Капиева Кнарлик Робертовна

кандидат психологических наук, доцент

Лоба Всеволод Евгеньевич

кандидат юридических наук, доцент
член Российской академии юридических наук

Соболева Евгения Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Кузнецова Людмила Эдуардовна

кандидат филологических наук, доцент

Ответственный редактор:

Евдокимова Елена Валерьевна

кандидат психологических наук,
член Федерации психологов образования России

Научное издание

СЕМЬЯ И ЛИЧНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Научный журнал

№ 19–2020

Редакционно-издательский отдел

Зав. отделом: А. О. Белоусова

Печать и послепечатная обработка: С. В. Татаренко

Подписано к печати 15.12.2020. Формат 60x84/8

Усл. печ. л. 10,7. Уч.-изд. л. 4,69. Тираж 1000 экз.

Заказ № 85/20.

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