

тний, неприродний спосіб. Як інститут соціалізації, він може виявитися сильнішим за традиційні соціалізаційні інститути, а відтак здатним спрямувати процес соціалізації в хибне русло.

Головною причиною інтернету для дітей і підлітків є можливість уникання соціального контролю, що не спонукає до моральних відносин і відповідальної поведінки. Тож роль дорослих, що перебувають поряд з “комп’ютерними дітьми”, полягає: 1) у встановленні такого контролю; 2) у створенні альтернативних можливостей для задоволення інтересів і потреб дитини в межах сім’ї і соціуму.

Література

1. *Бондаровська В. М.* Психологічні аспекти використання комп’ютера: Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп’ютера // Психолог. – К.: Шк. світ, 2005. – № 25 (169). – 64 с.
2. *Войсункский А. Е.* Актуальные проблемы психологической зависимости от Интернета // Психол. журн. – 2004. – № 1. – С. 90–100.
3. *Кириллова Н. Б.* Медиасреда российской модернизации. – М.: Академ. проект, 2005. – 400 с.
4. *Чудинова В. П.* Дети и библиотеки в меняющейся медиасреде. — М.: Шк. б-ка, 2004. – 336 с.
5. *Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых: Пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
6. *Посохова В. В.* Комунікативні характеристики особистості, схильної до інтернет-залежності // Наук. студії із соц. та політ. психології / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 10 (13). – С. 209–219.

© Петрунько О.В..

Елена Вознесенская

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

Аналізується вплив батьків на формування класного колективу. Стосунки в трикутнику Батьки–Діти–Школа розглядаються під кутом зору системного підходу як взаємодія двох систем: сімейної і шкільної. Розглянуто стадії групової динаміки в організованій творчій взаємодії дітей і батьків на сімейній арт-терапевтичній майстерні.

Ключові слова: сімейна система, школа як система, арт-терапевтична майстерня, групова динаміка.

Анализируется влияние родителей на формирование классного коллектива. Отношения в треугольнике Родители–Дети–Школа рассматриваются с точки зрения системного подхода как взаимодействие двух систем: семейной и школьной. Рассмотрены стадии групповой динамики в организованном творческом взаимодействии детей и родителей на семейной арт-терапевтической мастерской.

Ключевые слова: семейная система, школа как система, арт-терапевтическая мастерская, групповая динамика.

Parent's influence on formation of class collective is analyzed in the article. Relationships in the Parents–Children–School triangle are viewed from the point of view of systematic approach as interaction between two systems: family and school. Stages of group dynamics of organized child-parental creative interaction within family art - therapeutic workshop are considered.

Key words: family system, school as a system, art-therapeutic workshop, group dynamics.

Проблема. Последние десятилетия отмечены интенсивным развитием семейной психологии и психотерапии в силу разрушения традиций, снижения ценности семейного образа жизни, развивающихся парадоксов семьи [1]. Современная социально-экономическая ситуация в обществе не способствует развитию семьи как института воспитания. В кризисной ситуации наиболее чувствительным звеном оказывается ребенок. Именно он становится “носителем симптома” (неуспеваемость, агрессивное поведение в школе и т. п.) [2]. Позиция родителей характеризуется педагогической некомпетентностью, отсутствием системности в воспитании детей и педагогической рефлексии, неадекватностью оценок возможностей своих детей [3]. Родители, делегируя воспитательные полномочия образовательным учреждениям, предъявляют им претензии и вступают в конфронтацию с ними. И поэтому в условиях реформирования образования в Украине остро стоит вопрос построения взаимоотношений между семьей и педагогической системой.

Хотя очевидно, что родители остаются для ребенка наиболее близкими и значимыми людьми, встает вопрос, насколько их “отсутствие” в школе, в непосредственной игре ребенка с ровесниками будет влиять на установление отношений между де-

тьми. Ведь каждый ребенок “несет” в себе семейные установки и правила, табу и жизненные принципы. Когда ребенок находится в классе, за его спиной незримо “стоит” вся семья, весь опыт, приобретенный им в общении со значимыми взрослыми. Почти без внимания исследователей остается влияние родителей на процесс формирования отношений между детьми в школе, жизнь класса в первый год обучения.

Целью статьи является анализ возможностей влияния творческого взаимодействия в семейной системе на формирование благоприятной развивающей среды в первом классе.

Согласно системному подходу, используемому в семейной психологии, мы рассматриваем семью как сложный организм и открытую саморазвивающуюся систему, находящуюся в постоянном контакте и обмене информацией с окружающим миром, что приводит к ряду внутренних изменений. В семье все взаимосвязано, и она имеет ряд системных параметров. Если что-то каким-то образом затрагивает всю систему (например, социально-экономические трансформации в обществе), то это отражается на всех ее элементах. Изменения, которые претерпевают один из элементов системы, отображаются на других ее элементах и на всей системе в целом [1; 4].

Поступление ребенка в школу является одним из кризисных периодов в жизни семьи. Изменение формы деятельности ребенка, переживание им нормативного возрастного кризиса влияет на всю жизнедеятельность семьи, показывает невозможность разрешения новых проблем старыми способами, что приводит к необходимости изменений, вынуждает перестраивать привычные формы и модели поведения. Выход из семейного кризиса приводит к приобретению новых качеств и признаков.

Известно, что паттерны семейных коммуникаций и взаимодействий передаются из поколения в поколение. Межпоколенные связи относятся к малоисследованной области семейного бессознательного [5–7]. Этот трансгенерационный механизм передачи способов взаимодействия в семье обеспечивает сохранение и конструктивных, и деструктивных семейных традиций и привычек.

Трансгенерационные связи оказывают влияние и на адаптацию ребенка в школьном коллективе в первые годы обучения. Родители первоклассников имеют определенные ожидания и стра-

хи относительно будущей школьной жизни собственных детей, связанные, в том числе, и с их школьным опытом, школьными травмами и переживаниями относительно успеваемости и обучающего процесса. Их требования и “самоустранение” из воспитательного процесса не могут не оказывать влияние на детский коллектив и взаимодействие детей как между собой, так и с учителем. Дети являются “носителями” семейного бессознательного, впитывают родительские установки, семейные мифы, переживают незримую лояльность семье как желание идеализировать и оправдывать семейные порядки и устои, которые могут принципиально отличаться от школьных. Таким образом, на формирование групповых бессознательных феноменов школьного коллектива воздействует семейное бессознательное каждого учащегося.

Кроме того, систему образования можно рассматривать как сложную социальную систему, имеющую сознательный и бессознательный уровни, включенную в общество и предметный мир, как это схематически показано на рис. 1. Необходимо отметить, что школьное учреждение как социальная система включает несколько взаимосвязанных подсистем: руководство школы, педагогический коллектив, коллективы учащихся, а также другие системы, непосредственно воздействующие на школу, – семейные системы учащихся и учителей, сложную надсистему школы, также имеющую несколько уровней, которые мы отдельно не рассматриваем для упрощения схемы (см. [8]). Воздействие семейных систем учащихся на социально-психологическую жизнь школы включает и бессознательные феномены, и поведенческие проявления, например, деятельность родительских комитетов, материальную помощь родителей школе. Нас в наибольшей степени интересует бессознательное влияние родителей, их установок и прошлого опыта на формирование социально-психологического климата в классе.

Рассмотрим конкретный классный коллектив. Учитель выстраивает отношения с учащимися и частью родителей, но отношения учащихся со своими родителями и их воздействие на межличностные отношения в классе остаются в области бессознательных процессов. Однако речь идет не только о взаимодействии учитель–учащийся–родитель, а, скорее о взаимодействии двух систем – семейной и школьной (или классной). И это принципиально различающиеся системы: детское образовательное учреж-

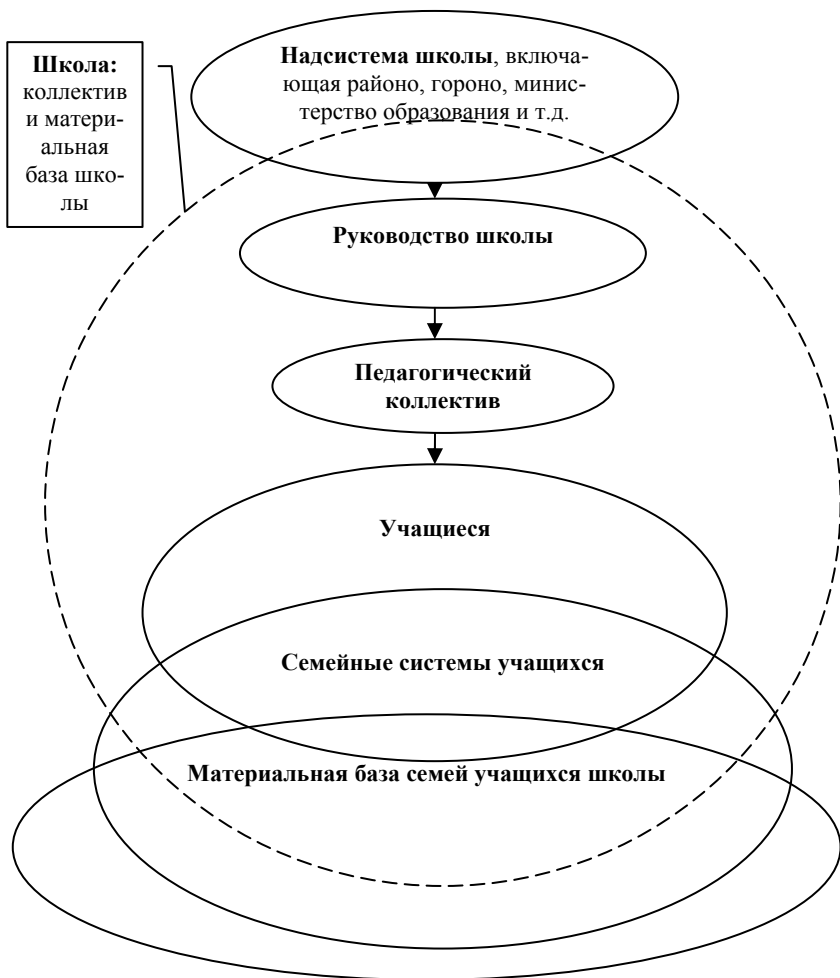


Рис. 1. Схема школьной системы образования как сложной социальной системы

дение является системой разобщенной (члены системы эмоционально дистанцированы, у них разные жизненные интересы) и ригидной (роли строго распределены, существует строгая иерархизированность, действуют раз и навсегда принятые правила). Семейная система по сравнению с классной отличается, как правило, более высоким уровнем сплоченности, лояльностью семье, эмоциональной близостью между ее членами.

Учащийся может проявлять “системный симптом” в форме поведенческих нарушений для поддержания динамического равновесия и выживания в двух системах, т. е. выполнять функцию стабилизатора в отношениях двух систем. Например, это происходит, когда взгляды семьи и школы на воспитание и развитие кардинально отличаются [9]. Учащийся может выступать и в роли стабилизатора в школьной системе (в рамках класса), например, в случае ссоры с другим ребенком, имеющим привилегированное положение в классе в силу “особенности” его семьи для учителя (например, члены семьи “особенного” ученика относятся к надсистеме школы – сотрудники района, работают в министерстве, в правительстве). Так учитель неосознанно утрачивает нейтральность и выделяет такого ученика, направляя собственную агрессию, связанную со сложившейся ситуацией, на того, кто окажется в этих отношениях третьим действующим лицом. В то же время учитель (или одноклассник) может быть “втянут” в семейную систему в случае патологических отношений в семье. Таким образом, ребенок становится “носителем симптома” при нарушении системного взаимодействия.

На наш взгляд, *совместное творческое взаимодействие в системе родители–дети*, организованное по принципам субъект-субъектных отношений, способствует как преодолению нормативного кризиса семьи, связанного с поступлением ребенка в школу, так и формированию благоприятного для развития детей социально-психологического климата в классе. Через совместную деятельность в кругу семьи ребенок учится строить отношения в школьном коллективе. Родители, включенные в классную деятельность ребенка, помогают ему адаптироваться в новой для него ситуации. Налаживается взаимодействие между семейной и школьной системами. Родители могут сравнить свои ожидания с реальностью, согласовать требования к школе и к ребенку, взять на себя часть ответственности за его развитие.

Оптимальной формой реализации идеи совместного творческого взаимодействия в семейной системе является, по нашему опыту, *семейная арт-терапевтическая мастерская*. При совместных занятиях арт-терапией для родителей открывается уникальная возможность познавать мир ребенка, лучше его понимать, разговаривать с ним на одном языке, узнать, что его волнует, что важно для него, как можно ему помочь в преодоле-

нии трудностей. Общее творчество гармонизирует взаимоотношения, улучшает микроклимат в семье.

В рамках *исследования особенностей групповой динамики в условиях реформирования общеобразовательной школы* нами была организована и работала в течение трех месяцев семейная арт-терапевтическая мастерская для семей учащихся первого класса одной из киевских школ. Включение родителей в творческое взаимодействие с ребенком предполагало преодоление кризисного периода семьи, связанного с поступлением ребенка в школу.

Нас интересовали в первую очередь *особенности группы, состоящей из родителей и детей одного класса*. Эта группа, не будучи полностью формальной, является реальной социальной общностью, не имеющей юридически фиксированного статуса. Речь идет о добровольном объединении на основе интересов, дружбы и симпатий или на основе прагматической пользы. В реальной школе критерием объединения является обучение детей в одном классе, и при таких условиях группы по интересам родителей и детей в одном классе могут не совпадать. Неформальный статус группы, состоящей из учащихся одного класса и родителей, общность интересов ряда родителей укрепляют и обогащают функционирование такой группы дружескими контактами, расположением и взаимной симпатией, готовностью к содействию и взаимопомощи.

Прогнозируемые результаты:

- развитие группового взаимодействия;
- создание атмосферы доверия и взаимоуважения в классном коллективе;
- формирование комфортной образовательной среды и благоприятного психологического климата;
- коррекция семейного взаимодействия в период нормативного кризиса.

Задачи семейной арт-терапевтической мастерской:

- повышение психологической компетентности родителей в тех вопросах, которые наиболее актуальны с точки зрения периода развития, переживаемого детьми;
- создание доброжелательного климата в семье, доверительных взаимоотношений ребенка с родителями;

- принятие родителями на себя определенной ответственности за то, что происходит с их ребенком;

- развитие у детей социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений с ровесниками и соответствующих ролевых взаимоотношений с педагогами, освоение разных форм и методов общения и установление норм во взаимоотношениях с ровесниками и педагогом, развитие навыков работы в коллективе;

- формирование устойчивой учебной мотивации детей, положительной Я-концепции, высокой самооценки, снижение уровня школьной тревожности;

- содействие развитию творческого потенциала ребенка.

Наиболее важным в работе семейной арт-мастерской является **полноправное участие в ее реализации всей семьи**.

Достижение цели формирования благоприятного психологического климата в классе через творческое взаимодействие в системе родители–дети предусматривает следующие **практические задачи**:

- взаимонастройка участников занятий, формирование навыков сотрудничества, партнерских отношений между детьми и родителями, развитие чувства единства, солидарности в семье, осознание семейных ценностей и традиций, укрепление семейных связей;

- принятие индивидуальности другого человека в общении, учет его особенностей;

- развитие умений воспринимать, понимать и принимать ощущения другого, естественного самовыражения;

- формирование положительного тона взаимодействия и безоценочного отношения к другому.

Таким образом, предполагается снижение психологического барьера между родителями, детьми и школой.

Роль арт-терапевта состоит в сопровождении и направлении работы мастерской. Процесс становления группы как психологической общности с собственными нормами и ценностями, особенностями межличностных отношений как взрослых, так и детей, является объектом внимания. На протяжении существования группы развивается и поддерживается групповая динамика, участники группы самостоятельно контролируют свое поведение.

Арт-терапевт занимает максимально недирективную позицию, не вмешивается в творческую деятельность семьи. При необходимости он может использовать вербальные интервенции, поясняющие и уточняющие вопросы, описывать свои чувства, переживания и предлагать ассоциации, связанные с творческим продуктом семьи и их взаимодействием. *Интервенции ведущего* направлены на устранение проявлений контролирующего поведения со стороны родителей, их оценочных суждений относительно продуктов творчества как собственных, так и других участников, а также против небрежного обращения с изобразительными средствами, намеренного загрязнения окружающего пространства.

Интерес представляет и *формат групповой работы арт-терапевтической мастерской*. Занятия проходят один раз в неделю в течение двух часов, проводятся двумя арт-терапевтами при дополнительном участии включенного наблюдателя. Отсутствует жесткое структурирование времени занятий. Не существует неправильного или ошибочного выполнения упражнений. Участники занятий имеют право отказаться от выполнения того или другого вида творческой деятельности. Благодаря свободе во времени и передвижению в пространстве мастерской, на занятиях создается *атмосфера доверия и безопасности*.

На каждом занятии предлагаются определенные материалы и арт-терапевтические техники, однако ведущие не возражают, если семья выбирает другой способ творческого самовыражения. Технологии используются в зависимости от этапа работы группы и преследуют качественно отличные цели. Творческие продукты могут обсуждаться по желанию участников после завершения работы.

Для *оценки результатов деятельности* мастерской использовались:

- 1) включенное наблюдение;
- 2) анкетирование родителей;
- 3) оценка социально-психологического климата в классе до начала работы мастерской и после ее окончания с помощью социометрической методики (вариант “выбор в действие”) и ЦТО;
- 4) оценка взаимоотношений в семье с помощью системного семейного теста Геринга и ЦТО до начала работы мастерской и после ее окончания.

Особого внимания заслуживает *групповая динамика* в работе семейной арт-терапевтической мастерской. Работа была построена согласно типологии видов совместной деятельности, разработанной Л. И. Уманским.

Две тенденции групповой активности – интеграция и дифференциация – в малой группе, которая формируется из семей одноклассников, помогают развитию взаимопонимания в каждой семье, определению собственных границ и вместе с тем объединению всей группы вокруг общих целей и предмета деятельности, которая, в свою очередь, способствует формированию благополучного социально-психологического климата в школе.

На нижеприведенных рис. 2–4 показаны особенности групповой динамики соответственно стадиям развития группы, состоящей из детей и родителей.

Первая стадия – *совместно-индивидуальная деятельность* (каждый участник – как родитель, так и ребенок – создавал индивидуальное произведение).

Задачи стадии:

- знакомство с правилами работы мастерской, методом арт-терапии;
- создание безопасной для самораскрытия среды.

Сущность стадии развития группы – “жесткость” границ каждой семьи (см. рис. 2).

Завершение этапа – сближение членов каждой семьи, вплоть до слияния.

Как видим, модель взаимодействия в группе на первой, начальной, стадии работы в арт-терапевтической мастерской охватывает прежде всего наблюдения за реальным взаимодействием, анализ групповой динамики. Схема (рис. 2) не претендует на отражение всех возможных взаимодействий в такой группе. Стрелки показывают возможные взаимодействия (односторонние или взаимные).

Вторая стадия – *совместно-взаимодействующая деятельность* внутри каждой семьи (создание общего творческого продукта из нестандартных материалов, необычные задания). *Совместно-последовательная деятельность* внутри семьи (способствует развитию способности каждого к изменениям и осознанию отношения к нарушению собственных границ) (см. рис. 3).

Задачи стадии:

- укрепление внутрисемейных связей – формирование субъект-субъектного взаимодействия внутри семьи;
- коррекция взаимодействия семейной системы.

Сущность стадии развития группы – погружение каждой семьи в “свой мир” с выходом на взаимодействие с “миром вокруг”.

Завершение этапа – выработка новых моделей поведения, получение семьей опыта позитивного взаимодействия и выхода из кризисной ситуации.

На этой стадии мы наблюдаем как налаживание внутрисемейного взаимодействия, так и усиление связей между детьми из разных семей, контактов детей с арт-терапевтами, контактов взрослых между собой.

Третья стадия – ***совместно-взаимодействующая деятельность*** всех участников группы (создание общего творческого продукта группы) (рис. 4).

Задачи стадии:

- налаживание эмоциональных контактов членов разных семей между собой – формирование субъект-субъектного взаимодействия внутри группы;
- содействие формированию благоприятного социально-психологического климата в классе, где учатся дети.

Сущность стадии развития группы – осознание каждым членом группы себя и своей роли в группе, развитие внутригруппового взаимодействия.

Завершение этапа – сближение членов группы между собой.

Четвертая стадия – ***совместно-индивидуальная творческая деятельность***.

Сущность стадии развития группы: осознание и усиление личных границ каждого вместе с усилением идентификации детей с классом.

Завершение этапа – благоприятный социально-психологический климат в коллективе класса, позитивный эмоциональный фон в семье.

Задачи стадии:

- налаживание эмоциональных контактов членов разных семей между собой – формирование субъект-субъектного взаимодействия внутри группы;

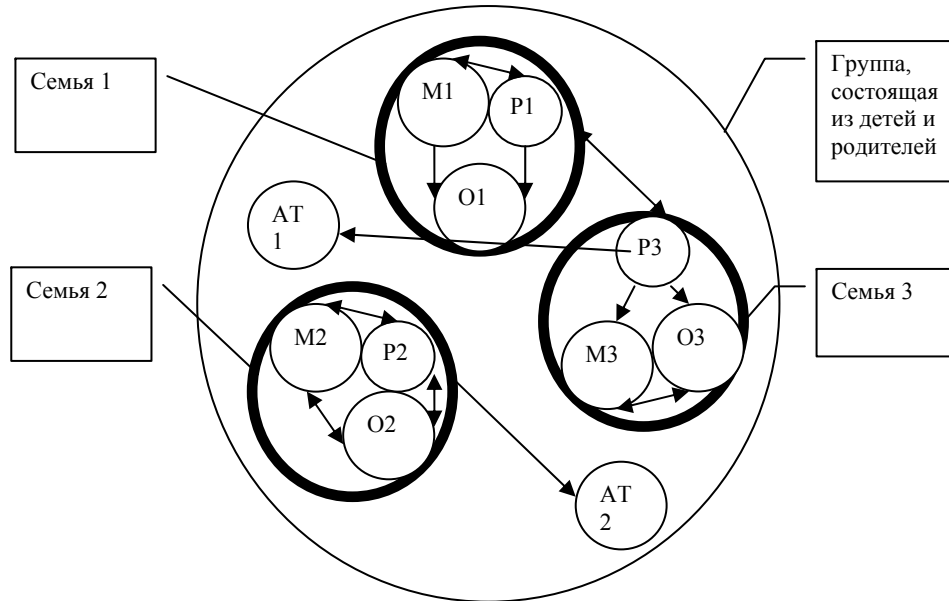


Рис. 2. Первая стадия группового взаимодействия: осознание каждой семьей себя отдельным целым с жесткими границами (P1, P2, P3 – дети соответственно из семей 1, 2, 3; M1, M2, M3, O1, O2, O3 – родители (матери и отцы) соответственно из семей 1, 2, 3; AT1, AT2 – арт-терапевты, работающие в мастерской).

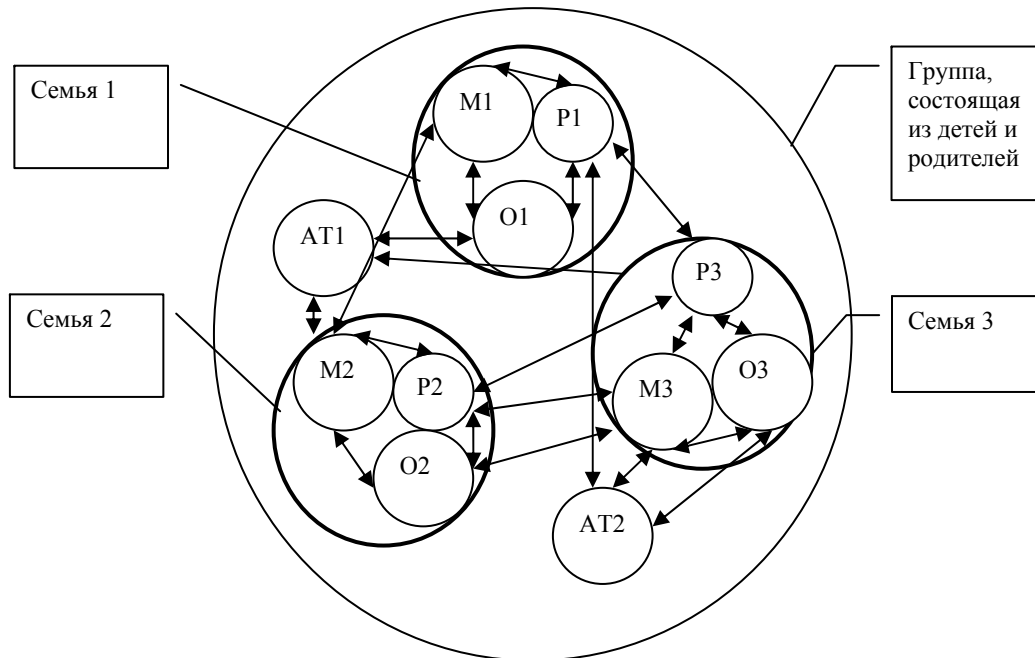


Рис. 3. Вторая стадия группового взаимодействия: внутрисемейная интеграция и дифференциация (P1, P2, P3 – дети соответственно из семей 1, 2, 3; M1, M2, M3, O1, O2, O3 – родители (матери и отцы) соответственно из семей 1, 2, 3; АТ1, АТ2 – арт-терапевты, работающие в мастерской).

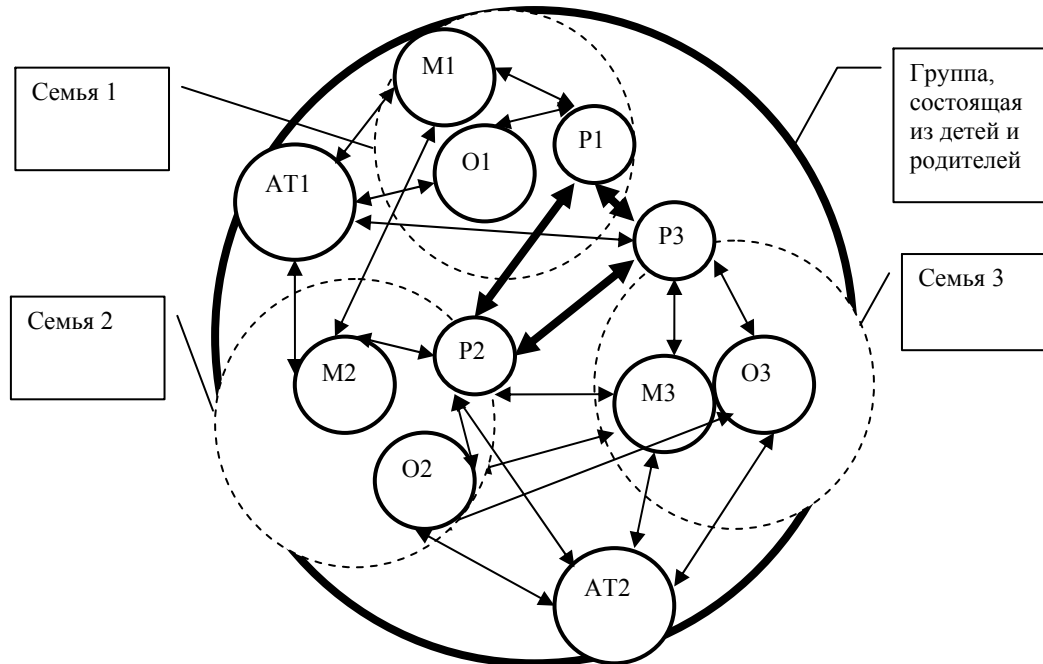


Рис. 4. Третья и четвертая стадии группового взаимодействия: развитие внутригруппового взаимодействия, осознание и усиление личных границ каждого вместе с усилением идентификации детей с классом: (P1, P2, P3 – дети соответственно из семей 1, 2, 3; M1, M2, M3, O1, O2, O3 – родители (матери и отцы) соответственно из семей 1, 2, 3; АТ1, АТ2 – арт-терапевты, работающие в мастерской).

• содействие формированию благоприятного социально-психологического климата в классе, где учатся дети.

Сущность стадии развития группы – осознание каждым членом группы себя и своей роли в группе, развитие внутригруппового взаимодействия.

Завершение этапа – сближение членов группы между собой.

Четвертая стадия – *совместно-индивидуальная творческая деятельность*.

Сущность стадии развития группы: осознание и усиление личных границ каждого вместе с усилением идентификации детей с классом.

Завершение этапа – благоприятный социально-психологический климат в коллективе класса, позитивный эмоциональный фон в семье.

Выводы. Школу можно рассматривать как сложную социальную систему, имеющую сознательный и бессознательный уровни. Семейные системы учащихся способны на бессознательном уровне оказывать влияние на социально-психологическую жизнь школы. Ребенок может оказаться “носителем симптома” в патологическом взаимодействии двух систем – семейной и школьной. Арт-терапевтическая семейная мастерская является адекватной формой налаживания взаимодействия между семейной и школьной системами. Групповая динамика семейной арт-мастерской представлена четырьмя стадиями: 1 – осознание каждой семьей себя как отдельного целого с жесткими границами; 2 – внутрисемейная интеграция; 3 – интеграция всей группы, состоящей из детей и родителей; 4 – дифференциация внутри наблюдаемой группы, усиление личностной идентификации с укреплением связей внутри группы.

Литература

1. Дружинин В. Н. Психология семьи. – М.: КСП, 1996. – 160 с.
2. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учеб. пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2005 – 336 с.
3. Хоменко И. А. Основные направления взаимодействия семьи и школы: Директору школы о сотрудничестве с родителями / Под ред. А. С. Роботовой, И. Г. Шапошниковой, И. А. Хоменко. – М.: Сентябрь, 2001. – 46 с.

4. Теория семейный систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / Под ред. К. Бейкер и А. Варги. – М.: Когито-Центр, 2005. – 496 с.
5. Горноста́й П. П. Проблема группового бессознательного в социальной психологии // Наук. студії із соц. та політ. психології. – 2007. – Вип. 18 (21). – С. 30–39.
6. Гольжак де В. История в наследство: Семейный роман и социальная траектория / Пер. с фр. И. К. Масалкова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 233 с.
7. Шутценбергер А. А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 256 с.
8. Франке-Грихи М. “Ты с нами!”: Системные взгляды и решения для учителей, учеников и родителей / Пер. с нем. И. Беляковой; Предисл. Б. Хеллингера. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2005. – 202 с.
9. Фарих Е. Н. Опыт работы семейного психотерапевта в социальных условиях // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2006. – № 2. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20060205>.

© Вознесенська О.Л.

Світлана Лукомська

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА БАТЬКАМ У ФОРМУВАННІ АДЕКВАТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СТАТЕВОГО ДОЗРІВАННЯ І СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Статтю присвячено проблемі формування адекватного ставлення батьків до статевого дозрівання і статеворольової поведінки підлітків. Розглядаються причини негативного ставлення батьків та педагогів до проявів пубертатного віку. Визначаються психологічні особливості статеворольової поведінки, аналізуються компоненти психологічної готовності батьків до статевого дозрівання підлітків та сприймання особливостей їхньої статеворольової поведінки.

Ключові слова: пубертатний вік, статево дозрівання, статеворольова поведінка підлітків.

Статья посвящена проблеме формирования адекватного отношения родителей к половому созреванию и полоролевому поведению подростков. Рассматриваются причины негатив-