



Родители и дети

психология взаимоотношений



COGITO
CENTRE

Ступени (Когито-Центр)

Коллектив авторов

**Родители и дети. Психология
взаимоотношений**

«Когито-Центр»

2003

авторов К.

Родители и дети. Психология взаимоотношений / К. авторы — «Когито-Центр», 2003 — (Ступени (Когито-Центр))

В книге раскрываются различные аспекты проблемы детско-родительских отношений, дается характеристика их структуры и генезиса. Рассматривается влияние родительского отношения на психическое развитие ребенка. Книга представляет собой обобщение современных зарубежных и отечественных исследований, а также экспериментальных исследований авторов. Книга адресована психологам, педагогам, широкому кругу читателей.

Содержание

Предисловие	5
Часть первая	6
1. Родительские представления и установки[1]	6
1.1. Определение понятий	6
1.2. Подходы к изучению родительских представлений и установок	8
1.3. Виды родительских представлений	9
1.4. Качество родительских установок и позиций	10
Литература	11
2. Эмоциональный компонент родительского отношения[2]	13
2.1. Эмоциональное принятие ребенка, родительская любовь	13
2.2. Эмоциональное отвержение	13
2.3. Типология эмоционального отношения родителей к ребенку	16
2.4. Эмоциональный симбиоз	18
Литература	19
3. Забота, контроль и требования родителей как основные факторы воспитания ребенка[3]	20
3.1. Родительская забота	20
3.2. Понятие родительского контроля	20
3.3. Родительские требования	24
3.4. Влияние родительского контроля на развитие личности ребенка	25
3.5. Техники дисциплинирования ребенка	26
Литература	28
4. Детерминанты родительского отношения[4]	30
4.1. Культурные детерминанты родительского отношения	30
4.2. Влияние детского опыта родителей на формирование родительского поведения	30
4.3. Модель прародительской семьи как фактор родительского поведения	31
4.4. Нереализованные потребности родителя как фактор родительского отношения	31
4.5. Влияние личностных особенностей родителей на отношение к ребенку	32
Конец ознакомительного фрагмента.	34

Екатерина Савина, Елена Смирнова

Родители и дети: психология взаимоотношений

Предисловие

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации воспитательной практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Первые экспериментальные исследования в области детско-родительских отношений были начаты в 1899 году, когда Сирс в сотрудничестве с Холлом разработали опросник, выявляющий мнения родителей о наказании детей. В 30-е годы XX века отмечается быстрый рост исследований родительских установок. На сегодня в зарубежной психологии опубликовано более 800 исследований на тему детско-родительских отношений. В отечественной психологии статистика более скромная, поэтому российский читатель испытывает определенный дефицит информации по данной проблеме. Предлагаемая книга «Психология взаимоотношений родителей и детей» призвана в какой-то мере восполнить этот дефицит.

В книге отражены различные аспекты психологии детско-родительских отношений. В первой части рассматривается природа родительского отношения, подходы к его исследованию, раскрываются основные структурные компоненты и детерминанты родительского отношения. Вторая часть посвящена генезису родительского отношения от пренатального периода до подросткового периода. В третьей части рассматриваются возможные влияния родительского отношения на личностное и когнитивное развитие ребенка, а также на возникновение нарушений психического развития.

Над книгой работал коллектив в составе: М. В. Быкова – младший научный сотрудник лаборатории «Теоретические и экспериментальные проблемы психологии развития» ПИ РАО; С. Ю. Мещерякова. – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории «Психология дошкольного возраста» ПИ РАО; И. А. Лужецкая – ассистент кафедры общей и возрастной психологии Орловского университета; О. В. Максименко – аспирант кафедры общей и возрастной психологии Орловского университета; Е. А. Савина – доктор психологических наук, доцент кафедры общей и возрастной психологии Орловского государственного университета; Е. О. Смирнова – доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией «Психология дошкольного возраста» ПИ РАО; О. Н. Павлова, психолог д/с № 68, г. Орла, Г. Г. Филиппова – доктор психологических наук; О. Б. Чарова – аспирант кафедры общей и возрастной психологии Орловского университета; Э. Г. Эйдемиллер – доктор медицинских наук, профессор, зав. курсом детско-подростковой психотерапии Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования. Авторы надеются, что данная книга окажется нужной и полезной для психологов и представителей смежных профессий, которые работают в области детско-родительских отношений.

Е. А. Савина, Е. О. Смирнова

Часть первая

Детско-родительские отношения: основные понятия и подходы

1. Родительские представления и установки¹

1.1. Определение понятий

Термин «родительские представления» является чрезвычайно широким и включает целый ряд разнообразных понятий, таких, как *установки, ценности, восприятия* ребенка и самих родителей, *представления и ожидания*, связанные с развитием ребенка.

Родительские представления включают оценку того, что ребенок может или не может делать, знание о процессах его когнитивного и социального развития, роли родителей в жизни детей, целях обучения ребенка, предпочитаемых способах его дисциплинирования. Родительские представления оказывают большое влияние на родителей и детей, являясь источником воспитательных стратегий. Они обеспечивают родителей средствами для защиты их собственной самооценки, создавая некие стандарты и эталоны, в соответствии с которыми оценивается выполнение родительской роли и устанавливаются ограничения для различных аспектов родительской ответственности. На основе родительских представлений строятся причинные объяснения детского поведения.

Родительские установки можно определить как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации. Установки – это стереотипные правила поведения, которые могут выражаться в практических действиях, словах, жестах и т. п. Действуя на основе своих сложившихся установок, родители как бы следуют готовым шаблонам.

Родительские представления происходят из нормативных, культурно заданных идей и ожиданий, а также из конкретной социально-психологической ситуации жизни родителей. Нет сомнения в том, что детские характеристики, такие, как пол, возраст, физическая привлекательность, и др. влияют на родительские представления. Однако такое влияние просто иллюстрирует наличие нормативных культурных представлений относительно пола, физической привлекательности ребенка и т. д. С другой стороны, исследования свидетельствуют, что родительские представления приспосабливаются к конкретному ребенку (точнее, к родительскому восприятию ребенка), если поведение ребенка отклоняется от нормы. В этом случае родители изменяют имеющиеся представления или конструируют новые.

По мере взросления ребенка родительские представления автоматизируются, стереотипизируются и становятся более доступными для актуализации. В этом смысле родительское поведение становится более прогнозируемым и лучше понимается ребенком, что уменьшает его стресс и обеспечивает ребенку некую модель для интерпретации каждодневных событий (McGillicuddy-De Lisi, 1985).

Исследования показывают, что родительские представления остаются относительно неизменными в течении достаточно длительного периода времени. В отдельных исследованиях указывается период в 3,5 года (Hock, Lindamood, 1981), в других – 8 лет (McNally, 1991).

¹ Е.А. Савина

По своему характеру родительские установки являются сложными и противоречивыми, что может быть обусловлено внешними и внутренними конфликтами родителей. Например, это может быть конфликт между собственными представлениями о воспитании ребенка и советами родственников или между собственными представлениями родителей и требованиями общества. Амбивалентные представления чаще всего встречаются в таких областях, как степень родительского вмешательства в жизнь ребенка, зависимость ребенка или его автономия, баланс потребностей членов семьи. Наиболее компетентные и эффективные родители способны изменять свое поведение в соответствии с требованиями ситуации.

Родительские представления выполняют две взаимосвязанные функции: *функцию интерпретации* и *прагматическую функцию* (Rodrigo, Triana, 1996). Так, воспринимая конкретную ситуацию взаимодействия с ребенком, родитель интерпретирует ее, опираясь на собственные представления. Например, нарушение ребенком родительских норм может рассматриваться родителем как акт непослушания или, напротив, как попытка ребенка достичь независимости и автономии.

Прагматическая функция родительских представлений состоит в том, что они помогают родителям планировать свои воспитательные действия. Обе функции – интерпретации и прагматическая – взаимосвязаны. Например, когда родитель общается с ребенком, он нуждается в умственной репрезентации эпизода общения для того, чтобы понять его. Далее он прогнозирует, какие его действия наиболее подойдут для данной ситуации. Представления являются начальной точкой для принятия решений или для того, чтобы сделать вывод о ситуации (Rodrigo, Triana, 1996).

В родительских установках принято выделять три компонента: *оценочный, когнитивный и интенциональный* (Ajzen, Fishbein, 1980). Оценочный компонент – это оценка родителями объекта или ситуации воспитания. Когнитивный компонент состоит в системе знаний или идей, которые рассматриваются как достоверные и используются для построения стратегии и тактики воспитания ребенка (Sigel, 1985). Наконец, поведенческий компонент родительских установок заключается в намерении или интенции вести себя определенным образом по отношению к ребенку. Другими словами, это конкретная практика воспитания ребенка.

Кроме этих трех базовых компонентов установок, выделяют еще ценности родителей, восприятие ребенка родителем и восприятие родителями самих себя. Ценности часто используются как синоним установок, они рассматриваются как некая абстрактная воспитательная цель (например, воспитать счастливого ребенка). Восприятие ребенка (например, насколько труден ребенок) связано непосредственно с реакциями на его поведение. Наконец, важным является также то, как родители воспринимают себя в своей роли и свои отношения с ребенком.

Исследования показывают, что на характер установок по отношению к ребенку влияет социально-экономический статус родителей. Матери, принадлежащие к низкому социально-экономическому классу, отличаются дисциплинарной строгостью, чувствуют себя менее ответственными за детские проблемы по сравнению с матерями, принадлежащими к среднему классу. Матери, принадлежащие к среднему классу, имеют более позитивные установки по отношению к независимости детей (Sigel, 1985). Матери, принадлежащие к рабочему классу, поощряют у детей послушание, хорошие манеры и чаще используют принуждение по отношению к собственным детям (Kohn, 1963). По мнению Коха, это связано с тем, что для рабочих профессий характерны такие ценности, как подчинение авторитетам, способность следовать инструкции. Более высокий профессиональный уровень матерей обуславливает другие ценности, такие, как саморегуляция, инициативность и креативность.

Установки относительно воспитания также связаны с удовлетворенностью браком. Матери в счастливых браках показывают большую теплоту по отношению к детям, больше

поощряют детей к независимости и меньше раздражаются по поводу негативного поведения детей (Goldberg, Easterbrooks, 1984).

1.2. Подходы к изучению родительских представлений и установок

Исследование родительских представлений началось в 60–70 годы в контексте изучения закономерностей межличностного познания.

Существует четыре теоретических подхода, в рамках которых исследуются родительские представления. В первом подходе родительские представления отождествляются с *каузальными атрибуциями*, которые опосредуют родительское поведение. Возникновение атрибуций связано с конкретной практикой воспитания ребенка и историей жизни самого родителя. Причинное объяснение детского поведения родителями определяет конкретные воспитательные практики. Например, выявлено: если матери полагают, что ребенок способен нести ответственность за свое негативное поведение, то они выбирают более строгие дисциплинарные техники (Dix, Gruesec, 1985).

В русле *информационно-процессуального подхода* родительские представления рассматриваются как медиатор, фильтрующий опыт взаимодействия с ребенком и результирующий определенные родительские стратегии. Миллс и Рубин (Mills, Rubin, 1990) описали информационно-процессуальную модель родительских представлений в отношении детской социальной компетентности. Согласно этой модели, родители устанавливают задачи социализации ребенка, которые определяют их воспитательные стратегии. Такое поведение родителей называют проактивным. Когда ребенок не отвечает задачам социализации, то используются реактивные стратегии. Родительское поведение определяется оценкой личности ребенка, качеством детско-родительских отношений, а также оценкой того, какие стратегии будут наиболее эффективными. Эмоциональные ответы родителей на поведение детей опосредуют связь представлений со стратегией. Родительские реакции на детское поведение зависят от того, насколько родитель уверен в детских умениях. Авторы утверждают, что изменения в родительских представлениях зависят от увеличивающегося знания родителей о ребенке. По мере взросления ребенка матери становятся все менее заинтересованы в дополнительной информации, и их поведение чаще всего опирается на те представления, которые сформировались в первые годы жизни ребенка. Таким образом, представления остаются достаточно стабильными во времени.

Третий подход, *конструктивистский*, в рамках которого родительские представления рассматриваются не как медиатор между факторами окружения и родительскими стратегиями, а как начальная точка для взаимодействия родителя и ребенка. Родительские представления о ребенке понимаются по аналогии с личностными конструктами Келли, которые берут свое начало в опыте человека и служат для того, чтобы управлять поведением человека. Основная идея этого подхода состоит в том, что родители самостоятельно конструируют собственные идеи о детстве, о развитии ребенка, о сущности воспитания, хотя и используют для этого различные источники (McGillicuddy-De Lisi, 1980).

Наконец, четвертый подход, *транзактный*, акцентирует роль культуры как источника родительских представлений (Valsiner, 1989; Palacios, 1990). Палисиос (Palacios, 1990) выделяет традиционный, современный и парадоксальный типы родителей в зависимости от их образа жизни. Традиционный характерен для сельских жителей с низким уровнем образования, пессимистическими ожиданиями и минимальной верой в возможность повлиять на развитие ребенка. Для современного типа родителей характерны высокий образовательный ценз, вера в возможность повлиять на развитие ребенка. Современный тип родителей преобладает в городской местности. Для родителей парадоксального типа характерен средний и ниже сред-

него образовательный уровень, они не рассматривают себя в качестве главной фигуры в развитии ребенка, а верят, скорее, в детерминизм среды.

В транзактном подходе культура рассматривается в качестве регулирующего контекста семейной системы. Семейные ритуалы и традиции образуют семейный культурный код, который регулирует взаимодействие между членами семьи. Родительские представления рассматриваются как часть семейного кода (Sameroff, Fiese, 1992). Согласно транзактному подходу, родительские представления – достаточно статичные феномены и мало подвержены изменениям.

1.3. Виды родительских представлений

Существует несколько классификаций родительских представлений. Так, выделяют *описательные и инструментальные* представления. Описательные включают знание о том, как дети развиваются или как родители влияют на детей (например, «Большинство детей должно самостоятельно ходить в туалет к 15 месяцам»). Другой вид представлений – это инструментальные, то есть представления о способах, которыми родители достигают частных воспитательных целей (например, «Я считаю, что физическое наказание – лучший способ дисциплины»). Исследователи обнаружили около 5000 таких родительских идей.

Сигел (Sigel, 1985) различает *глобальные представления и представления-праксис*. Первые содержат знание о фактах, связанных с развитием ребенка и его воспитанием (декларативное знание), вторые содержат знание о том, как выполнять те или иные действия по отношению к ребенку (процедурное знание). Чрезвычайно важным является вопрос о связи представлений и установок с реальным поведением родителей. Однако исследование такой связи встречает определенные трудности, так как реальное родительское поведение детерминировано многими факторами, а не только представлениями или установками.

Показано, что глобальные представления или установки не обнаруживают прямой связи с поведением родителей. Реализация таких глобальных представлений в поведении опосредована конкретными установками и самим контекстом поведения. Например, родитель может иметь позитивные установки относительно физического наказания ребенка и одновременно конкретные представления о том, когда шлепать ребенка наиболее приемлемо. Вдобавок, если контекст ситуации не является подходящим для физического наказания ребенка (например, присутствие других людей), то родитель может сдерживать такое поведение.

Представления-праксис, то есть знание о том, как надо действовать, непосредственно связаны с конкретным поведением индивида. Например, родители могут считать, что когнитивное развитие ребенка – это функция его окружения (глобальное представление). Но родители также могут полагать, что лучший способ обучения ребенка – это его *ободрение* (представление-праксис).

Многие исследователи выделяют два типа глобальных родительских представлений: *средовые и конструктивистские*. Родители со средовыми представлениями считают, что главным источником влияний является окружающая среда, следовательно, ребенок должен быть защищен от плохих влияний. Детское поведение – результат родительской активности, действия ребенка должны соответствовать социальным нормам. Родительская дисциплина чрезвычайно важна, в то время как ребенок лишь пассивно моделируется в воспитании. Конструктивистски ориентированные родители считают, что развитие ребенка – результат взаимовлияний среды и собственных характеристик ребенка, что ребенок – активный агент собственных достижений, а детское поведение зависит от способа реагирования ребенка на воздействие окружающей среды. Дети должны понимать нормы, чтобы следовать им, а развитие у них самоконтроля должно быть целью родительской практики (Palacios, 1990; McGillicuddy-Delisi, 1985; Rodrigo, Triana, 1996).

Родриго и Триана (Rodrigo, Triana, 1996) описали следующие образы родителей и воспитательные цели родителей с конструктивистскими и средовыми представлениями (таблица 1).

Таблица 1.1. Образы родителей и воспитательные цели у родителей с конструктивистскими и средовыми представлениями

	Образ родителя	Цели воспитания
Родители со средовыми представлениями	контролирующий защищающий требовательный наблюдающий эмоциональный озабоченный совершенный	послушание конформность уважение контроль дисциплина преодоление усилие
Родители с конструктивистскими представлениями	терпимый поддерживающий слабый уважающий пассивный беззаботный понимающий	доверительность инициативность ответственность автономия зрелость независимость рефлексия

1.4. Качество родительских установок и позиций

А. С. Спиваковская (Спиваковская, 1988) вводит понятие «родительская позиция», понимая под этим совокупность родительских установок. Родительская позиция – это целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания. То, какая именно родительская позиция реализуется во взаимодействии с ребенком, зависит прежде всего от соотношений между осознаваемыми и неосознаваемыми мотивационными тенденциями. Родительские позиции как совокупность установок родителей во взаимодействии с ребенком существуют в трех планах: эмоциональном, когнитивном и поведенческом.

А. С. Спиваковская считает, что родительская позиция обладает качествами *адекватности, динамичности и прогностичности*.

Адекватная позиция – это наиболее близкая к объективной оценка психических и психологических особенностей ребенка и построение воспитания на основе такой оценки. При *неадекватной позиции* родители как бы не видят своего ребенка, воспринимают его искаженно, не различают его реальных и приписываемых ему качеств. Распространены ошибочные оценки умственного развития, переоценка способностей и указание на мнимое отставание в интеллектуальном развитии, недооценка эмоциональных переживаний детей, игнорирование реальных и закономерных трудностей ребенка при подчеркивании странностей его поведения. Иногда неадекватное родительское поведение приобретает характер тотального неприятия личности ребенка. Неадекватное представление о ребенке, приписывание ему незрелости, слабости, роли «маленького», «младшенького», навязывание представления о беспомощности, зависимости, невозможности существования без матери определяется как «инфантилизация». Другой вид искаженного видения ребенка – инвалидизация – состоит в недооценке психофизических данных ребенка, приписывании ему болезненности. Социальная инвалидизация

закljučается в обесценивании точки зрения ребенка, его планов, намерений, интересов, приписывание ему социальной несостоятельности, дурных наклонностей, социальной малоуспешности.

Качество *динамичности* отражает степень подвижности родительских позиций, способность к изменениям форм и способов взаимодействия с детьми. Ригидная позиция – это выработанные в семье способы воздействия, которые годами применяются по отношению к уже изменившимся детям. Форма взаимодействия с ребенком в этом случае не зависит от ситуации и его возраста. Это относится к формам наказания, контроля за поведением, использованию речевых штампов.

Под *прогностичностью* позиции понимается способность родителей к предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и построению взаимодействия с ним с учетом такого предвидения.

В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции в таких семьях неадекватны, утрачивают качество гибкости, становятся чрезмерно устойчивыми, неизменными и непрогностичными.

Родительская позиция может быть осознаваемой, когда отношения и взаимодействие с ребенком отрафлексированы родителем, или неосознаваемой, когда взаимодействие родителя с ребенком подчинено влиянию неосознаваемой мотивации родителя.

Итак, родительские представления или установки – это сложный социально-психологический феномен, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Представления и установки являются культурно обусловленными и, как правило, мало изменяются по мере взросления ребенка. Они образуют тот фундамент, на котором строится реальное поведение родителей, хотя реализация этих установок в поведении родителя опосредована многими объективными и субъективными факторами. Выделяют глобальные представления, которые являются общим знанием о развитии и воспитании ребенка, и представления-практики, которые непосредственно связаны с практикой воспитания ребенка. Родительские представления обладают качеством адекватности, динамичности и прогностичности.

Литература

- Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М., 1988.
- Ajzen I., Fishbein M. Understanding attitudes and predicting social behavior. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice—Hall, 1980.
- Ashmore R. D., Brodzinsky D. M. (Eds.). Thinking about the family: Views of parents and children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
- Dix T. H., Griesec J. E. Parent attribution processes in the socialisation of children // I. E. Sigel (Ed.). Beliefs systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p. 201–233.
- Goldberg W. A., Easterbrooks M. A. Role of marital quality in toddler development // Developmental Psychology. 1984, 20, 504–514.
- Goodnow J. J. Parents' ideas, children's ideas: Correspondence and divergence // I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi & J.J. Goodnow (Eds.) Parental belief systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 293–317.
- Kohn M. L. Social class and parent-child relationships: An interpretation // American Journal of Sociology, 1963, 68, 471–480.
- McGillicuddy-De Lisi A. V. The role of beliefs in the family as a system of mutual influences. Family Relations, 1980, 29, p. 317–323.

McGillicuddy-De Lisi A. V. The relationships between parental beliefs and children's cognitive level // I. E. Sigel (Ed.): Beliefs systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p. 7–24.

McNally S., Eisenberg N., Harris J. D. Consistency and change in maternal child-rearing practice and values: A longitudinal study // Child Development, 1991, 62, p. 190–198.

Mills R. S. L., Rubin K. H. Parental beliefs about social behaviors in early childhood // Child Development, 1990, 61, p. 138–151.

Hock E., Lindamood E. Continuity of child-rearing attitudes in mothers of young children // Journal of Genetic Psychology, 1981, 138, p. 305–306.

Newson J., Newson E. Seven year old in the home environment. – New York: Wiley, 1976.

Palacios J. Parents' ideas about the development and education of their children: Answers to some questions // International Journal of Behavioral Development, 1990, 13, p. 137–155.

Rodrigo M. J. B., Triana B. Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes // European Journal of Psychology of Education. 1996, vol. XI, № 1, p. 55–78.

Sameroff A., Fiese L. A. Family representations of development // I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi, J. J. Goodnow (Eds.). Parental beliefs systems. The psychological consequences for children (p.347–369). – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

Sigel I. E. (Ed.) Beliefs systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p. 271–286.

Valsiner J. Culture and human development. – Lexington, MA: Health, 1989.

2. Эмоциональный компонент родительского отношения²

2.1. Эмоциональное принятие ребенка, родительская любовь

Эмоциональный контакт между матерью и ребенком рассматривается как базисная психологическая модель, необходимая для развития личности ребенка (Д. Боулби, М. Эйнсворт). Принимающая, любящая, эмпатийная мать, которая вовремя реагирует на потребности ребенка, формирует у него так называемую безопасную привязанность. Дети с безопасной привязанностью отличаются уверенным поведением, они не боятся новых ситуаций, у них формируется базовое доверие к миру, которое обуславливает дальнейшее отношение к людям и определяет особенности эмоциональных переживаний ребенка (Эрик Эриксон).

Эрих Фромм указывал, что главная черта материнской любви – ее безусловный характер. Другой вид любви – отцовская – отличается условностью и ее можно заслужить, будучи примерным сыном или дочерью. По Э. Фромму, материнская и отцовская любовь в чистом виде не встречаются. Для эффективного воспитания и развития личности ребенка необходимо проявить оба эти типа эмоциональных отношений.

Карен Хорни (Хорни, 1993) отмечала, что ребенок может вынести очень многое из того, что часто относится к травматическим факторам (например, внезапное отнятие от груди, периодические побои, переживания на сексуальной почве), но все это до тех пор, пока в душе он чувствует, что является желанным и любимым. Ребенок очень тонко улавливает, является ли любовь подлинной, и его нельзя обмануть никакими показными демонстрациями.

Принятие и любовь развивают у ребенка чувство безопасности, уверенности, способствуют полноценному развитию личности. У ребенка формируется внутренняя позиция: «Я нужен, я любим, и я люблю вас тоже», которая конкретизируется в следующих детских установках (Хоментаскас, 1985):

1. Я испытываю удовольствие, когда нахожусь с близкими мне людьми. Я доверяю им и уважаю их точку зрения.
2. Моя близость с родителями не ущемляет моей свободы. От меня не требуют постоянно действовать так, а не иначе.
3. Окружающие доверяют мне.
4. Я могу ошибаться, но это не означает, что я плох или глуп.
5. Когда я слаб, я могу попросить помощи, и это не унижает меня.
6. Наказание не означает, что родители перестают меня любить. Это означает, что мы не поняли друг друга или действовали в ущерб друг другу. Мы должны учитывать желания и интересы друг друга.

Такие базисные установки являются большим достижением дошкольного детства. Детей с данными установками отличает высокая самооценка, уверенность в себе, хорошие социальные контакты.

2.2. Эмоциональное отвержение

Эмоциональное отвержение — это неэффективное родительское отношение, которое проявляется в недостатке или отсутствии эмоционального контакта родителя и ребенка, нечувствительности родителя к потребностям ребенка. Оно может быть явным и неявным, скрытым. При явном отвержении родитель демонстрирует, что он не любит и непринимает сво-

² Е.А. Савина

его ребенка, испытывает раздражение по его поводу. Скрытое отвержение принимает более сложные формы – оно может проявляться в глобальном недовольстве ребенком (он не такой умный, умелый, красивый), хотя формально родитель может и выполнять свои родительские обязанности. Иногда эмоциональное отвержение маскируется преувеличенным вниманием и заботой, но его выдает недостаток любви и внимания, стремление избегать тесных (телесных) контактов (Столин, Соколова, Варга, 1989).

Отвержение может проявляться в следующих родительских директивах: «Глаза бы мои на тебя не глядели», «Сколько тревог и лишений ты мне принес, появившись на свет». Воспринимая такие директивы, ребенок бессознательно чувствует, что он помеха в жизни родителя, его вечный должник. По мнению Хорни, «исходная или базальная» тревога, возникающая у ребенка, страдающего от дефицита родительской любви, является источником невротизации личности (Хорни, 1993).

В. Е. Каган (Каган, 1992) указывает, что эмоциональное отвержение часто является следствием тоталитарного сознания родителей. В этом случае в семейном общении, с одной стороны, возникает дефицит позитивной эмоциональной экспрессивности, а с другой – становится правилом неконтролируемое проявление вытесняемых негативных эмоций. Конечно, у родителей есть потребность приласкать ребенка и нередко они испытывают явное или смутное чувство вины за скупое проявление ласки. Но из-за недостаточной осознанности собственных эмоциональных состояний, свойственной тоталитарному сознанию, эмоции прорываются спонтанными выбросами ласки вне актуального контекста общения. Ребенок же вынужден, даже обязан принимать ласку и отвечать на нее вне зависимости от собственного настроения в этот момент.

Отвержение часто связано с неадекватными родительскими ожиданиями относительно ребенка. Чаще всего родители воспринимают своих детей более старшими по возрасту и потому не нуждающимися в большой заботе и внимании. Сверхтребовательные родители, например, считают, что ребенка можно приучить к горшку к 6–12 месяцам, что он способен разговаривать уже к двум годам и что дети могут помогать по дому с раннего детства (Bavolek, 1989). От детей также требуют заботы о младших братьях и сестрах. Не принимая во внимание индивидуальные особенности ребенка, родители пытаются «улучшить», «скорректировать» врожденный тип реагирования ребенка. Часто родители создают идеальный, вымышленный образ ребенка, который вызывает их любовь. Для одних родителей – это послушный, удобный ребенок, не приносящий много хлопот. Для других – активный, успешный, предприимчивый. Однако и в том, и в другом случае вымышленный образ ребенка не будет соответствовать реальному.

Отвержение часто сочетается с жестким контролем, с навязыванием ребенку единственно «правильного» типа поведения. Родители требуют от ребенка «быть хорошим», «вести себя правильно», «быть послушным», однако не разъясняют сущности требуемого поведения (Bavolek, 1989). Наряду с жестким контролем, отвержение может сочетаться с недостатком контроля, равнодушием к жизни ребенка, полным попустительством.

Боясь «испортить» ребенка, родители не обращают внимания на его насущные потребности. Вот примеры детских рассказов по картинкам, изображающим взрослого и ребенка в различных ситуациях:

«...Мама пришла за мальчиком, а он играл в песочнице. Он заревел, так как не хотел уходить. Мама сказала: “Ничего тут страшного нет, не реви, завтра наиграешься...”»

«...Мама стоит, а сын плачет. Мама говорит: “Не больно к врачу идти”. – Сын: “Я боюсь”. – Мать: “Все равно пойдешь”».

«... Мальчика обидели во дворе, мама увела его, плачущего, а дома еще наказала...»

В этих примерах отчетливо видно, что мать игнорирует эмоциональные переживания ребенка (Жугина, 1996).

Эмоциональное отвержение ребенка нередко сопровождается частыми наказаниями, в том числе и физическими.

Причем матери, которые отвергают своих детей, склонны наказывать их за обращение к ним за помощью, а также за стремление к общению с ними (Бандура, Уолтерс, 2000). Следующий пример иллюстрирует это: «...Девочка хотела рисовать дома. Но дома она мешала маме, так как лезла к ней с вопросами. Мама выгнала ее на улицу гулять...» (Жугина, 1996).

Родители, отвергающие детей и применяющие оскорбительный стиль взаимодействия с ними, верят в необходимость и нормальность физических наказаний. Интересно, что поступки, за которые родители критикуют своих собственных детей, они совершали в детстве сами, и это подвергалось критике их собственными родителями (Bavolek, 1989). Нередко непослушание или нежелательное поведение наказывается лишением родительской любви, демонстрацией ненужности ребенка: «Мама такого не любит, она себе найдет другого мальчика (девочку)». Следствием этого является формирование у ребенка чувства неуверенности, страха одиночества, покинутости. Дефицит родительской отзывчивости на нужды ребенка способствует возникновению у него чувства «выученной беспомощности», что впоследствии нередко приводит к апатии и даже депрессии, к избеганию новых ситуаций, недостатку любознательности и инициативы (Столин, 1983). Неудовлетворенная потребность в принятии и любви играет важную роль в развитии агрессивности и делинквентного поведения у детей (Бандура, Уолтерс, 2000). Хотя отсутствие заботы о ребенке и отвержение его потребности в принятии и любви являются важными предварительными условиями для развития асоциальной агрессивности, не все дети, лишенные родительской заботы, становятся агрессивными. Например, реакцией на отсутствие материнской заботы и любви может быть замкнутость, сверхзависимость, излишняя готовность к подчинению и глубокая тревожность (Бандура, Уолтерс, 2000).

Очень важным является и то, в какой мере и в каком возрасте ребенок был лишен материнской любви и заботы. В случаях, когда ребенок не был лишен материнской заботы полностью и материнская любовь иногда все же проявлялась, ребенок может научиться ожиданию какой-то эмоциональной реакции от своих родителей. Если это эмоциональное вознаграждение было условием его подчинения родительским требованиям, то при таких условиях у ребенка скорее разовьется тревожное подчинение, чем агрессивность.

Отвергающее отношение к ребенку отмечается у одиноких матерей, в семьях, воспитывающих приемных детей, а также там, где ребенок родился «случайно», «невовремя», в период бытовых неурядиц или супружеских конфликтов. Крайняя форма отвержения проявляется в том, что родители реально отказываются от ребенка и помещают его в интернат, психиатрическую больницу, отдают на воспитание родственникам (часто бабушкам). Для отвергающих родителей нередко характерна инверсия детско-родительских ролей. Родители делегируют детям собственные обязанности, а сами ведут себя беспомощно, демонстрируя потребность в опеке и заботе.

В основе эмоционального отвержения ребенка может лежать осознаваемое, а чаще всего неосознаваемое отождествление ребенка с какими-то отрицательными моментами в собственной жизни родителей. Выделяют следующие личностные проблемы родителей, обуславливающие эмоциональное отвержение ребенка (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999):

1. Неразвитость родительских чувств, которая внешне проявляется в нежелании иметь дело с ребенком, в плохой переносимости его общества, поверхностном интересе к его делам. Причинами неразвитости родительских чувств могут быть отвержение самого родителя в детстве, когда он сам не испытал родительского тепла; личностные особенности родителя, например, выраженная шизоидность; отсутствие места для ребенка в жизненных планах родителей.
2. Проекция на ребенка собственных отрицательных черт – борясь с ними у ребенка, родитель извлекает эмоциональную выгоду для себя.
3. Стремление искоренить унаследованные ребенком черты нелюбимого супруга.

4. Сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от пола ребенка. Например, при желании иметь девочку может наблюдаться неосознаваемое отвержение сына.

Отвержение, неприятие вызывают у ребенка тревогу тем, что не удовлетворяется его потребность в любви, в ласке, в защите. Такой ребенок может добиваться похвалы, любви матери при помощи примерного поведения, успехов в деятельности. В этом случае возникают страх: «Если я буду плохо себя вести (плохо выполнять какую-либо деятельность), то меня не будут любить». Страх неудачи вызывает тревогу, которая при реальных неудачах закрепляется и становится чертой личности.

Те дети, которых игнорируют и чьи базовые потребности не удовлетворяют, растут неуверенными в себе, в своих способностях. Кроме того, оскорбление со стороны родителей они рассматривают как нормальное поведение. Незрелость отношений привязанности между матерью и ребенком в дальнейшем преобразуется в стабильное отвержение ребенком собственного «Я», что в свою очередь ведет к глобальному отвержению мира социальных отношений.

Отвержение ребенка родителями приводит к формированию следующих внутренних позиций ребенка: «Я не любим, но я от всей души хочу приблизиться к вам» и «Я не нужен и не любим. Оставьте меня в покое» (Хоментаскас, 1985). Первая позиция имеет два возможных варианта поведения ребенка. Ребенок переживает чувство вины и в факте отвержения родителями видит наказание за свою «плохость». Следствием таких переживаний может стать потеря самоуважения и иррациональное стремление исправиться, соответствовать родительским ожиданиям. Второй вариант поведения связан с отвержением ребенком семьи. В этом случае ребенок приходит к выводу, что именно родители виноваты в его отвержении. С родителями такие дети ведут себя агрессивно, пренебрежительно, кажется, что они специально раздражают своих родителей, мстя им за недостаток любви. Агрессия является способом реакции на эмоциональное отвержение. Невозможность реализовать свои потребности в любви, безопасности будет побуждать ребенка добиваться их удовлетворения другими способами. В частности, в ситуациях непринятия ребенок кричит, дерется, плачет, стремится любым способом привлечь к себе внимание матери (Хоментаскас, 1985).

Позиция «Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое» приводит к желанию избавиться от внимания взрослого. Ребенок демонстрирует свою глупость, неуклюжесть, плохие привычки ради того, чтобы «отпугнуть» родителя от себя. Подобная ситуация ведет ребенка вниз по ступени социального развития (Хоментаскас, 1985).

Отвергаемый ребенок стремится привлечь внимание родителя любой ценой, даже с помощью ссор, разрыва отношений, оппозиционного поведения. Такое поведение Р. Сирс назвал «поиском негативного внимания». Образуется замкнутый круг: чем больше упрямства, негативизма со стороны ребенка, тем больше наказаний, ограничений со стороны родителя, что приводит к усилению оппозиционного поведения у ребенка. Ребенок укореняет свое незрелое, неадекватное отношение к семье, самоутверждается с помощью вызывающего поведения. Если ребенок все больше и больше убеждается в своей нелюбимости, он может прибегнуть к своеобразной детской мести (Хоментаскас, 1985).

2.3. Типология эмоционального отношения родителей к ребенку

В эмоциональном компоненте родительского отношения В. В. Столин и Н. Н. Голосова (Столин, Голосова, 1984) выделили следующую трехмерную структуру:

1. Уважение—неуважение.
2. Симпатия—антипатия.
3. Близость—отдаленность.

А. С. Спиваковская (Спиваковская, 1986) описывает восемь типов родительского отношения, определяемого на основании этих трех аспектов эмоционального отношения, составляющих феномен родительской любви.

Действенная любовь (симпатия, уважение, близость): «Хочу, чтобы мой ребенок был счастлив, и буду помогать ему в этом» – теплое эмоциональное отношение к ребенку, принятие его личности, поведения, активное внимание к интересам ребенка, уважение его прав и признание обязанностей, оказание помощи при разумной требовательности.

Отстраненная любовь (симпатия, уважение, дистанция): «Смотрите, какой у меня ребенок, жаль, что у меня не так много времени для общения с ним», – родители высоко оценивают ребенка, его внешний облик, успехи и способности. Но мягкое обращение с детьми сочетается с недостаточным вниманием к их повседневным нуждам, поверхностным знанием их душевного мира.

Действенная жалость (симпатия, близость, но отсутствует уважение): «Хотя мой ребенок недостаточно умен и физически развит, но все равно я его люблю». Признание действительных, а иногда и мнимых отклонений в умственном или физическом развитии ребенка; в результате родители приходят к идее исключительности своего ребенка: «Мой ребенок не такой, как все». Родители идут по пути предоставления ребенку особых привилегий, излишне его опекают, тратят много сил, чтобы предостеречь его от вредных привычек.

Любовь по типу снисходительного отстранения (симпатия, большая дистанция, неуважение): «Нельзя винить моего ребенка в том, что он недостаточно умен и физически развит». В общении с ребенком проявляется вполне осознанное оправдание неблагоприятных черт поведения или личностных качеств ссылкой на его болезненность, на плохую наследственность и др. Неблагополучие ребенка как бы негласно признается его правом, родители не вмешиваются в дела ребенка, в его контакты со сверстниками и другими людьми, недостаточно ориентируются в проблемах душевного мира ребенка.

Отвержение (большая дистанция, антипатия, неуважение): «Этот ребенок вызывает у меня неприятные чувства, иметь с ним дело у меня нет желания». Родитель пытается уменьшить всякое общение с ребенком, не замечать его присутствия, становится холодно-непреступным при его приближении, отстраняется, когда ребенок нуждается в поддержке и помощи.

Презрение (антипатия, неуважение, малая межличностная дистанция): «Я мучаюсь, беспредельно страдаю от того, что мой ребенок так неразвит, неприятен другим людям». В общении с ребенком родитель обычно не замечает в нем ничего положительного, совершенно игнорирует любые его достижения, но в то же время мучительно переживает связь с таким «неудачным» ребенком. Родитель постоянно одергивает, понукает ребенка, водит его от одного специалиста к другому, желая его «исправить».

Преследование (антипатия, уважение, близость): «Мой ребенок негодяй, и я докажу ему это». Родители во всех проявлениях ребенка видят его «злую волю». Они пытаются строгостью, контролем переломить волю ребенка, выступают инициаторами привлечения к воспитанию других лиц, нередко склонны к вынесению излишне строгих мер воздействия.

Отказ (антипатия, уважение, большая межличностная дистанция): «Я не хочу иметь дело с этим негодяем». Родители отстраняются от проблем ребенка, но как бы издали следят за ним, признавая его силу, некоторые личностные достоинства. При заострении отношений такие родители охотно прибегают к помощи общественности, стремятся передоверить ребенка школе, врачам. В поведении родителей просматривается неосознанный призыв к тому, чтобы их оградили от «этого чудовища».

2.4. Эмоциональный симбиоз

Симбиоз переживается родителем как слияние с ребенком, как стремление удовлетворить все его потребности, оградить его от всех трудностей жизни (Варга, 1985). Симбиотические связи с ребенком характерны для матерей, любовь которых к ребенку заменяется аффективно заостренным беспокойством о нем. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает отделяться в силу складывающихся обстоятельств, так как по своей воле родитель никогда не предоставляет ребенку самостоятельности.

Часто симбиозу сопутствует гиперопека, то есть максимальный контроль, ограничения, связанные с занижением реальных способностей и потенций ребенка. Гиперопека, основанная на тревожности, выступает как комплекс навязчивых действий, удовлетворяющих потребность родителя в личной безопасности. Это может также указывать на внутреннюю, иногда тщательно скрываемую, неуверенность родителя в себе, исходящую, в свою очередь, из противоречивости его личности, неустойчивой или заниженной самооценки.

Родитель стремится управлять поведением ребенка с помощью следующих директив, описанных Р. Голдуинг и М. Голдуинг (Goulding, Goulding, 1976):

1. «Не живи своей жизнью, а живи моей жизнью».
2. «Не расти» – панический страх повзросления ребенка, который выражается в высказываниях типа: «Не торопись взрослеть», «Мама тебя никогда не бросит», «Детство – самое счастливое время жизни». Бессознательно ребенок может найти здесь для себя указание: «Я не имею права стать настолько самостоятельным, чтобы жить без материнской поддержки».
3. «Не принадлежи никому, кроме меня», – родитель видит в ребенке «единственного друга», всячески подчеркивает исключительность, непохожесть ребенка на других, причем в положительном смысле: «Ты ведь у меня не такой, как все». Став взрослыми, такие люди будут стремиться в теплую атмосферу родительской семьи, равной которой они не смогут найти.
4. «Не сближайся с другими людьми» – внушение ребенку, что никому, кроме родителя, доверять нельзя. Общий смысл этой директивы: «Любая близость опасна, если это не близость со мной». Взрослые, получившие в детстве такие директивы, имеют серьезные проблемы в эмоциональных контактах с другими людьми, они часто испытывают трудности в сексуальных отношениях.
5. «Не делай сам, это опасно, за тебя буду делать я».
6. «Не чувствуй себя хорошо», например: «Хоть он у меня и слабенький, но сам вскопал целую грядку». Родитель подчеркивает, что плохое самочувствие ребенка повышает ценность любого его действия. Человек, получивший такую директиву в детстве, приучается к мысли, что болезнь привлекает к нему всеобщее внимание, и начинает использовать реальное заболевание для получения психологической выгоды. В результате его состояние ухудшается.

Симбиоз ведет к развитию созависимого поведения, парализует собственную активность ребенка, что приводит к регрессии, фиксации ребенка на примитивных формах общения ради обеспечения симбиотических связей с родителем (Захаров, 1988).

В случае эмоционального симбиоза родительское отношение не отвечает насущным потребностям определенных кризисных этапов личностного развития ребенка, блокирует разрешение базового мотивационного конфликта принадлежности-автономии, интериоризуясь, приводит к расщеплению и дестабилизации образа Я. Ребенок «заражается» тревогой матери, становится боязливым, робким, неспособным на самостоятельные решения; он опасается, что с ним может что-то случиться (ведь не даром этого так боится мама). Тревогу ребенка вызывают любые незнакомые и новые ситуации, в которых он должен сам принять решение, ситуации, в которых ребенок остается без матери (детский сад, больница и т. д.). Мать «привязывает»

ребенка к себе, делает его зависимым от себя, и в итоге тревога ребенка начинает проявляться не только в отсутствие матери, но и в ее присутствии.

Литература

- Бандура А., Уолтерс Р.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО – Пресс, 2000.
- Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н.* Неврозы и их лечение. – Л., 1977.
- Жукина Т. Н.* Восприятие детьми 6–7 лет стиля материнского отношения: Дипломная работа. – Орел, 1996.
- Захаров А. И.* Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.
- Каган В. Е.* Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 14–21.
- Спиваковская А. С.* Как быть родителями. – М., 1986.
- Столин В. В.* Самосознание личности. – М., 1983.
- Столин В. В., Голосова Н. И.* Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку // Психологический журнал. 1984. Т. 4. № 2.
- Столин В. В., Соколова Е. Т., Варга А. Я.* Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1989. С. 16–37.
- Фромм Э.* Искусство любить // Душа человека. – М., 1992. С. 109–179.
- Хоментаскас Г. Т.* Семья глазами ребенка. – М., 1985.
- Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. – М.: Прогресс, 1993. С. 7–220.
- Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999.
- Balovek.* Assessing and treating high-risk parenting attitudes. Early Child Development and Care, 1989, vol. 42, p. 99–112.
- Goulding R, Goulding M.* Injunctions, decisions and redisions // Transactional Analysis Journal. 1976, vol. 6, p. 41–48.

3. Забота, контроль и требования родителей как основные факторы воспитания ребенка³

3.1. Родительская забота

Родительская *забота* выступает в качестве ведущей формы воспитания ребенка. Уровень заботы, или протекции, определяет, сколько сил и времени уделяют родители воспитанию ребенка. Можно выделить две крайние степени протекции: чрезмерную (гиперпротекция) и недостаточную (гипопротекция) (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

При *гиперпротекции*, или *гиперопеке*, родители уделяют ребенку очень много времени и сил. Фактически воспитание становится для них смыслом всей жизни. Гиперопека выражается в стремлении родителей окружить ребенка повышенным вниманием, во всем защищать его, даже если в этом и нет реальной необходимости, сопровождать каждый его шаг, предохранять от мнимых опасностей, беспокоиться по поводу и без повода, удерживать ребенка возле себя, «привязывать» его к своим настроениям и чувствам, требовать от него определенных поступков (Захаров, 1988). Как правило, забота нужна не столько детям, сколько самим родителям, восполняя у них нереализованную и нередко невротически заостренную потребность в привязанности и любви. Стремление матери «привязать» к себе ребенка имеет в своей основе и выраженное чувство беспокойства или тревоги. Гиперопека может быть мотивирована как тревогой, вызванной одиночеством родителей, так и инстинктивными опасениями, что с ребенком может случиться несчастье. Это может выражаться такими фразами: «Ты только не задерживайся, а то я буду волноваться», «Никуда не уходи без меня» (Захаров, 1988).

При *гипопротекции* ребенок находится на периферии внимания родителей, до него «не доходят руки», за воспитание родители берутся время от времени, когда случается что-либо серьезное (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Важным аспектом воспитания ребенка является степень удовлетворения его потребностей. Эта характеристика отличается от уровня протекции, так как родитель может много времени заниматься воспитанием, но не удовлетворять потребности ребенка в должной мере. В степени удовлетворения потребностей ребенка также возможны два крайних варианта (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999):

Потворствование имеет место тогда, когда родители стремятся к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка. Они балуют его, любое его желание – закон для родителей. Объясняя необходимость такого воспитания, родители предлагают аргументы, которые являются по своей сути проявлением механизма рационализации: слабость ребенка, его исключительность, желание дать ему то, чего они сами были лишены.

Игнорирование потребностей ребенка – такой стиль воспитания характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка. Чаще всего страдает потребность ребенка в эмоциональном контакте с родителями.

3.2. Понятие родительского контроля

В младенчестве и раннем возрасте все потребности ребенка удовлетворяются взрослым, и от него почти ничего не требуется. Однако по мере того, как развивается его моторика и способность управлять своим поведением, родители начинают ограничивать и направлять его активность. Несомненно, по многим причинам нельзя предоставлять ребенку неограниченную

³ Е.А. Савина

свободу. Необходимы определенные ограничения и руководство, чтобы обеспечить его безопасность.

Например, ребенок не может играть в мяч на проезжей части улицы или играть с огнем или острыми предметами. По мере усложнения потребностей ребенка они неизбежно вступают в конфликт с желаниями окружающих. Ребенок уже не может свободно выражать свои потребности, но должен учиться соотносить их с требованиями окружающего мира.

Интериоризация средств и навыков контроля, используемых родителями, является важным механизмом формирования характерологических черт ребенка, ответственных за самоконтроль и социальную компетентность (Столин, 1983). Интериоризация родительских стандартов зависит, с одной стороны, от чувства страха, а с другой – от чувства вины (Whiting, 1954). Когда интериоризация находится на низком уровне, контроль осуществляется страхом перед внешним наказанием; когда интериоризация развита, поведение контролируется чувством вины (Whiting, 1954).

Эффективный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью (Столин, 1983). Родительский контроль может быть представлен в двухполюсной системе: автономия – контроль. В рамках дисциплинарной оси любое конкретное поведение родителей занимает место между двумя крайними точками: от предоставления полной автономии до абсолютного подчинения воле родителей.

Маккоби включила в родительский контроль следующие компоненты (Цит. по: Архирева, 1990):

1. Ограничительность – установление границ детской активности.
2. Требовательность – ожидание высокого уровня ответственности у детей.
3. Строгость – принуждение детей к чему-либо.
4. Навязчивость – влияние на планы и отношения детей.
5. Произвольное проявление власти.

Предполагается, что по степени выраженности этих параметров можно судить о степени авторитарности контроля родителей.

Радке (Radke, 1969) выделяет следующие принципы и формы проявления авторитета родителей и дисциплинирования ребенка.

1. *Философия авторитета*, которая представлена двумя полюсами: автократический и демократический стиль. При автократическом стиле родитель определяет всю воспитательную политику, много требует от ребенка, но не разъясняет ему своих требований. При демократическом стиле воспитательная политика обсуждается родителями с детьми, то есть ребенку разъясняется сущность родительских требований.

2. *Родительские ограничения*. Они могут быть строгими и жесткими, когда ребенок не может их нарушить. Ограничения могут быть легкими и подвижными, когда ребенок может их нарушить без особых для себя последствий.

3. *Строгость наказаний*.

4. *Контакт родителей с ребенком*. При хорошем контакте родители уделяют внимание детским проблемам, разделяют интересы ребенка. Он доверяет родителям, и его отношения с ними насыщены положительными эмоциями. При плохом контакте родители не обращают внимания на проблемы ребенка и не разделяют его интересов. Ребенок испытывает недостаток доверия по отношению к родителям, отмечается также недостаток позитивных эмоциональных отношений.

Сочетание родительского контроля и безусловной поддержки желания ребенка быть самостоятельным и независимым Баумринд (Baumrind, 1971) называет моделью авторитетного родительского контроля. Родители относятся к своим детям нежно, с теплотой и пониманием, доброжелательно, много с ними общаются, но контролируют детей, требуют осознанного пове-

дения. Модель поведения родителей, которые больше полагаются на строгость и наказания, получила название властной. Родители жестко контролируют детей, часто применяют свою власть, не побуждают детей выражать свое собственное мнение. Модель поведения родителей, которые не поощряют детей, не обращают внимания на воспитание независимости ребенка и его уверенности в себе, была названа снисходительной. Модель гармоничного поведения родителей сходна с моделью авторитетного родителя по всем признакам, кроме контроля, который используется здесь достаточно редко. Модель поведения неконформистов присуща родителям, которые не признают традиционного представления о воспитании. В основе их педагогической тактики лежит идея свободного развития детей.

Поведение детей зависит от целого комплекса воспитательных воздействий. Обе группы родителей – авторитетные и властные – стараются контролировать детей, но осуществляют это различными способами. Властные родители полагаются исключительно на применение силы, требуют, чтобы ребенок подчинялся им без рассуждения. Авторитетные же, наоборот, учитывают мнение детей, откликаются на их проблемы, позволяют детям проявлять самостоятельность и инициативу (Baumrind, 1971).

А. И. Захаров (Захаров, 1988) выделяет три вида родительского контроля: разрешающий, умеренный и чрезмерный. Чрезмерный контроль может приобретать форму авторитарного. Рассмотрим эти виды контроля подробнее.

При *разрешающем* контроле наблюдается отсутствие запретов и предписаний начиная от малой степени попустительства и вплоть до полной неспособности родителей совладать с чувствами детей. Здесь допускаются полная активность и самостоятельность ребенка, отсутствуют порицания и наказания. Родители во всем идут навстречу и нередко потакают неадекватным, с позиции здравого смысла, желаниям и требованиям (капризам) детей.

Отсутствие контроля имеет две формы: форму гипопротекции и потворствующей гиперпротекции (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999). Гипопротекция – недостаток опеки и контроля, приводящий иногда к полной безнадзорности. Такая форма контроля часто сочетается с отвержением ребенка и представляет собой чрезвычайно неблагоприятный для ребенка тип родительского отношения. Вторая форма отношения, при котором наблюдается недостаток контроля и требований, – это *потворствующая гиперпротекция*, или воспитание ребенка по типу «кумир семьи», что выражается в потакании всем желаниям ребенка, чрезмерном покровительстве и обожании (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999, Гарбузов, 1983). При таком родительском отношении у ребенка формируется следующая внутренняя позиция: «Я нужен и любим, а вы существуете ради меня». Ребенок управляет своим поведением, на основе следующих представлений (Хоментаскас, 1985):

1. Я – центр семьи, родители существуют ради меня.
2. Мои пожелания и стремления – самые важные. Я должен их осуществлять во что бы то ни стало.
3. Окружающие, даже если не говорят этого, восхищаются мною.
4. Люди, которые не видят моего превосходства, – просто глупые. Я не хочу иметь с ними дела.
5. Если другие люди думают и действуют не так, как я, они ошибаются.

В результате воспитания по типу потворствующей гиперпротекции у ребенка, формируется, с одной стороны, непомерно высокий уровень притязаний, а с другой – недостаточно эффективная волевая регуляция собственного поведения. Часто такие дети сталкиваются с реальными проблемами во взаимоотношениях с другими людьми, так как они ожидают от них такого же обожания, как и от родителей.

Умеренный тип контроля сочетает как твердость родителей, не перерастающую в излишнюю принципиальность и настойчивость, так и определенную ситуативную уступчивость в отношении желаний и требований детей (Захаров, 1988).

Чрезмерный контроль проявляется в стремлении родителя следить за каждым шагом ребенка. Часто он распространяется на эмоциональную и двигательную активность детей, на непосредственность в выражении чувств, приготовление уроков и «свободное» времяпрепровождение, которое в данном случае значительно сокращается (Захаров, 1988). Избыток контроля наблюдается также в отношении приема пищи и формирования навыков самообслуживания в первые годы жизни детей. Нередко контроль носит характер тотальных, прямо или косвенно подразумеваемых запретов, когда запрещается без разрешения делать что-либо или даже выражать свои желания. Особенно много запретов накладывается в том случае, если дети «не устраивают» взрослых своим темпераментом или характером. Обилие контроля характерно для *доминирующей гиперпротекции*, при которой обостренное внимание и забота сочетаются с обилием ограничений и запретов (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Чрезмерный контроль часто приобретает форму *авторитарного*. Он может быть обозначен следующим образом: «Делай так, потому что я сказал», «Не делай этого...» По мнению А. И. Захарова, доминантность в отношении с детьми приводит к безоговорочному признанию взрослыми истинности любой своей точки зрения, категоричности суждений, приказному, повелевающему тону, навязыванию мнений и готовых решений, стремлению к строгой дисциплине и ограничению самостоятельности, использованию принуждения, физического наказания. Черты авторитарного воспитания проявляются в недоверии к детям, их возможностям, а также во властности в отношениях с детьми. Кредо таких родителей – «Я не успокоюсь, пока не заставлю его сделать все, чего хочу» (Захаров, 1988). Строгие родители предписывают детям множество запретов, держат их под пристальным надзором, устанавливают определенные нормы поведения, которым дети обязаны следовать. У строгих родителей могут проявляться противоречия в системе требований и запретов.

В работе Т. Н. Жугиной (Жугина, 1996), посвященной восприятию детьми материнского поведения, было показано, что матери чаще всего используют негативные способы контроля. Наиболее распространенным является принуждение (36 %), которое направлено на ограничение активности ребенка или насильственное переключение ребенка с одного вида активности на другой. Нередко матери используют физическую силу, чтобы преодолеть сопротивление ребенка. Так, воспроизводя в рассказах по картинкам поведение матерей, дети отмечали: мама «утаскивает силой», уводит ребенка с прогулки, игнорируя его желание поиграть с друзьями. Жестко контролируя жизнь ребенка, ограничивая его спонтанную активность, мать превращает ребенка из субъекта взаимодействия в объект манипуляций. От ребенка требуется беспрекословное послушание, его чувства, мысли, желания игнорируются и обесцениваются, у ребенка формируется зависимое поведение. Многие дети говорили: не хочу идти домой, но пойду, хочу играть с ребятами, но не буду. Таким образом, закладывается внутренний конфликт между собственными желаниями ребенка и необходимостью следовать материнским требованиям.

В том же исследовании (Жугина, 1996) было показано, что дети, находящиеся под жестким, авторитарным контролем, оценивают своих матерей как агрессивных. Это проявилось в результатах тестирования с помощью проективной методики «Рисунок родителей в виде несуществующих животных». Так, дети рисуют матерей в виде саблезубых тигров, раков, динозавров, придают даже миролюбивым животным многочисленные признаки агрессии (хорошо прорисованные зубы, иголки, клешни, когти, шерсть). В некоторых рисунках наблюдается символическое ограничение агрессии родителей. Например, ребенок помещает нарисованных животных в клетку.

Преобладание в российской культуре авторитарных моделей воспитания является следствием отреагирования тоталитарного прессинга в общении с ребенком (Каган, 1992). Послушание рассматривается как одна из главных добродетелей ребенка. Семья чувствует ответственность за развитие ребенка, но принимает ее парциально: все желательное – результат

нашего воспитания, все нежелательное – вопреки ему, результат дурного влияния школы, улицы, средств массовой информации. Это приводит к тотальному контролю всей жизни ребенка, переживаемому им как недоверие, отрицание, унижение и вызывающему в результате протест. Наиболее выпуклая и яркая черта тоталитарного семейного воспитания – противостояние взрослых детям, вызывающее ответное противостояние детей взрослым (Каган, 1992).

3.3. Родительские требования

Требования взрослого касаются, во-первых, обязанностей ребенка, то есть того, что ребенок должен делать сам (самообслуживание, учеба, помощь по дому и т. д.). Во-вторых, это требования-запреты, устанавливающие, чего ребенку нельзя делать. Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999) описали следующие разнополярные системы требований-обязанностей.

Чрезмерность требований-обязанностей – требования к ребенку очень велики, не соответствуют его возможностям, что увеличивает риск психической травматизации ребенка. Чрезмерность требований-обязанностей лежит в основе типа воспитания, который можно определить как «повышенная моральная ответственность». От ребенка требуют не соответствующих его возрасту и реальным возможностям бескомпромиссной честности, порядочности, следования чувству долга, возлагают на него ответственность за жизнь и благополучие близких (Личко, 1985). Родители устанавливают для ребенка высшие цели в различных областях жизни, питают большие надежды в отношении будущего своего ребенка, его способностей и талантов. Родители любят не столько самого ребенка, сколько его идеальный образ.

Недостаточность требований-обязанностей. В этом случае ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье, и родители нередко сетуют, что ребенка трудно привлечь к какому-то делу по дому.

Требования-запреты определяют степень самостоятельности ребенка, возможность самому выбирать способ поведения. Здесь также есть две крайности: чрезмерность и недостаточность требований-запретов. *Чрезмерность требований-запретов* проявляют в том, что ребенку «ничего нельзя», ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. *Недостаточность требований-запретов*, напротив, заключается в том, что ребенку «все можно». Даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок их легко нарушает, зная, что с него никто ничего не спросит.

По своей форме требования к ребенку можно разделить на две группы: императивные и оптативные. *Императивные требования* предъявляются в категоричной, обязывающей форме (приказ, распоряжение, указание, угроза, поучение). *Оптативные требования* выражают желательность выполнения ребенком тех или иных действий (совет, предложение, просьба).

Чрезмерность контроля и требований отмечается при так называемой *авторитарной гиперсоциализации*. Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Они стараются навязать ему свою волю и не желают встать на точку зрения ребенка. За проявление своеволия ребенка наказывают. Родитель пристально следит за достижениями ребенка во всех сферах жизнедеятельности. При таком стиле воспитания личность ребенка формируется по тревожному типу. Это объясняется главным образом тем, что, культивируя послушание, родители придают ему самодовлеющее значение. Сделать что-то не так, как хотят родители, и, в частности, мать, – значит быть наказанным, быть плохим, что, в свою очередь, ведет к лишению любви, а поскольку потребность в любви – одна из самых важных для ребенка, то неудовлетворение этой потребности ведет к фрустрации и неврозу.

3.4. Влияние родительского контроля на развитие личности ребенка

Как же влияют родительский контроль и требования на детское развитие? Родительский авторитаризм приводит к отсутствию эмпатии, формированию низкой самооценки ребенка, его ориентации на внешние требования и стандарты. Дефицит практики самостоятельного поиска и принятия решения приводит к формированию зависимости ребенка от взрослого, к инфантилизации и инвалидизации ребенка. Клиническая практика показывает, что пациенты с наиболее тяжелыми психосоматическими расстройствами отмечают чрезмерную склонность своих родителей к дисциплинарным требованиям, соединенную с отсутствием любви и жестким критицизмом (Lazarus, 1971). Так, например, больные язвенной болезнью желудка часто указывают, что их родительская семья отличалась стремлением к доминированию и подавлению.

Болдуин (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989) показал, как влияют на личность ребенка демократический и контролирующий стили родительского воспитания. *Демократический* стиль определяется следующими параметрами: высоким уровнем вербального общения между родителями и детьми, включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, верой в успех самостоятельной деятельности ребенка, ограничением собственной субъективности в видении ребенка. *Контролирующий* стиль предполагает введение значительных ограничений на поведение детей, четкое и ясное разъяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер.

Оказалось, что в семьях с демократическим стилем воспитания дети обладали умеренно выраженной способностью к лидерству, агрессивностью, стремлением контролировать других детей, но с трудом поддавались внешнему контролю. Они отличались хорошим физическим развитием, социальной активностью, легкостью вступления в контакты со сверстниками, но им не был присущ альтруизм, сензитивность и эмпатия. Дети родителей с контролирующим типом воспитания были послушны, внушаемы, боязливы, не слишком настойчивы в достижении собственных целей, неагрессивны. При смешанном стиле воспитания детям были присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, неагрессивность, отсутствие любознательности, оригинальности мышления, бедная фантазия.

Баумринд (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989) в цикле исследований попытался выделить совокупность детских черт, связанных с фактором родительского контроля. Были выделены 3 группы детей:

Компетентные – с устойчиво хорошим настроением, уверенные в себе, с хорошо развитым самоконтролем поведения, умением устанавливать дружеские отношения со сверстниками, стремлением к исследованию, а не избеганию новых ситуаций. *Избегающие* – с преобладанием уныло-грустного настроения, трудно устанавливающие контакты со сверстниками. *Незрелые* – неуверенные в себе, с плохим самоконтролем, с реакциями отказа во фрустрационных ситуациях.

Автор выделил также четыре параметра родительского поведения, отвечающие за описанные паттерны детских черт.

1. Родительский контроль. При высоком балле по этому параметру родители стараются оказывать большое влияние на детей, способны настаивать на выполнении своих требований, последовательны в них. Контролирующие действия родителей направлены на модификацию у детей проявлений зависимости, агрессивности на развитие игрового поведения детей, а также на более успешное усвоение родительских стандартов и норм.

2. Родительские требования. Побуждают развитие у детей зрелости; родители стараются, чтобы дети развивали свои интеллектуальные, эмоциональные и коммуникативные способности, настаивают на необходимости и праве детей на независимость и самостоятельность.

3. Способы общения с детьми в ходе воспитательного воздействия. Родители с высоким баллом по этому показателю стремятся добиться послушания с помощью убеждения, обосновывают свою точку зрения и одновременно готовы обсуждать ее с детьми, выслушивают их аргументацию. Родители с низким баллом не выражают четко и однозначно свои требования и недовольство или раздражение, но чаще прибегают к косвенным способам воздействия – жалобам, крику, ругани. 4. Эмоциональная поддержка. Родители способны выражать сочувствие, любовь и теплое отношение, их действия и эмоциональное отношение направлены на физическое и духовное развитие детей. Комплекс черт компетентных родителей соответствует наличию в родительских отношениях четырех измерений – контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки. При этом адекватный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью их предъявления ребенку.

Шобен (Shoben, 1949) нашел, что дети с проблемным поведением имеют родителей, которые поддерживают строгую дисциплину и требуют от детей послушания. Вотсон (Watson, 1933) исследовал детей, у которых были любящие, но строгие родители и сравнивал их с другой группой детей, родители которых любили детей и многое им разрешали. Он показал, что предоставление ребенку большей свободы позитивно коррелирует с инициативностью и независимостью детей, их дружелюбием по отношению к людям, лучшей социализацией и кооперацией, высоким уровнем спонтанности, оригинальности и креативности. Исследования Радке (Radke, 1969) показали, что дошкольники из семей с ограничивающим, авторитарным стилем воспитания менее живые, более пассивные и незаметные, менее популярны среди сверстников. Кроме того, агрессивный воспитательный стиль с применением принуждения связан с низкой социальной компетентностью и отвержением со стороны сверстников. Вербальные и физические наказания ребенка провоцируют агрессивное поведение детей, что может служить причиной отвержения со стороны сверстников (Travillion, Snyder, 1993).

Дети авторитарных родителей имеют тенденцию усваивать авторитарный стиль общения и воспроизводить его в собственных семьях. В дальнейшем такие дети склонны к установлению большой социальной дистанции с людьми, к формированию ролевых, а не межличностных отношений (Hart, 1957).

3.5. Техники дисциплинирования ребенка

Сущность родительской дисциплины состоит в приведении поведения и личности детей в соответствие с родительскими представлениями и требованиями.

Выделяют три основные техники дисциплинирования ребенка:

- а) эмоциональное наказание;
- б) техника, основанная на утверждении силы;
- в) разъясняющая техника.

Эмоциональное наказание – это такая дисциплинарная форма, при которой родители воздействуют на чувства ребенка. Это отказ разговаривать с ребенком, насмешки, нарочитое лишение его родительской любви («мама такого не любит»), выражение нелюбви, изоляция ребенка, стимуляция чувства вины. Например, мать может говорить ребенку: «Нельзя брать песок, ты и так все время болеешь, мне опять придется брать больничный, ты меня уже замучила», «Не ходи по песку, я устала от стирки». Это наиболее сильный способ воздействия на ребенка, так как эмоциональное наказание может быть длительным, к тому же на ребенка в этом случае действует сильная угроза – страх потери объекта любви.

Техника, основанная на *утверждении силы*, включает физические наказания, лишение удовольствий и материальных ресурсов, вербальные угрозы по отношению к ребенку. В этом случае механизмом управления поведением ребенка является страх наказания. Показано, что дисциплина, основанная на власти, ведет к задержке морального развития ребенка (Cass, 1988). Такая родительская практика может быть связана со следующими факторами: высоким уровнем родительского стресса или депрессии, выраженностью такой личностной черты, как раздражительность, низким образовательным уровнем родителей, разводом, воспитанием большого количества детей и бедностью (Travillion, Snyder, 1993). Наказывая ребенка, родители добиваются краткосрочного комфорта, но не могут повлиять на общую динамику развития ребенка (Waters, 1988).

Разъясняющая техника является относительно мягким способом дисциплинирования, который характеризуется попытками родителей объяснить с ребенком в надежде, что он поймет, почему он должен изменить свое поведение. Например, можно разъяснить ребенку его поведение, вызывая к его гордости, к желанию «быть взрослым», объяснить разумность соблюдения дисциплины.

Развитие совести у ребенка положительно коррелирует с тем, насколько часто матери используют похвалу и убеждение, и отрицательно – с использованием физического наказания. Непоследовательность в родительских дисциплинарных требованиях (когда один родитель, например, наказывает, а другой поощряет) дает ребенку рычаги манипулирования, что делает родительские дисциплинарные меры неэффективными (Бандура, Уолтерс, 2000).

Необходимо, чтобы родители понимали поведение ребенка. Очень часто они просто реагируют на его поведение, на то, что они видят или слышат, не делая при этом попытки понять, почему ребенок ведет себя подобным образом. Самый легкий и быстрый ответ – накричать на ребенка или наказать его. Чтобы эффективно отвечать на нежелательное поведение ребенка, нужно знать: 1) на какой стадии развития находится ребенок, способен ли он контролировать свое поведение так, как от него требует родитель; 2) какой тип воздействия будет наиболее эффективным для данного ребенка; 3) что в действительности случилось, что привело к такому поведению ребенка. Например, ребенок может вести себя агрессивно по отношению к другим детям потому, что он напуган. Взрослый должен предупредить или остановить такие реакции, но в то же время он должен помочь ребенку справиться со страхом. Ребенку нужно показать, что взрослый понимает его чувства, он должен узнать, что люди часто злятся и гневаются, когда они расстроены. Зная это, ребенок будет прорабатывать свои чувства вместо того, чтобы агрессивно вести себя по отношению к другим людям.

Эллис, основатель рационально-эмотивной терапии, полагал, что дисциплину необходимо рассматривать как умения, которые должны усваиваться ребенком, а не как ограничения. В этом случае родительские воздействия будут направлены на развитие ребенка, а не на его ограничение и осуждение. Взрослый должен ясно сообщить ребенку, что дисциплина – это путь сделать ребенка более счастливым и успешным в достижении его целей. Дисциплина лучше всего может быть понята как средство формирования у ребенка самоконтроля и самодисциплины; именно эту долгосрочную цель должен иметь в виду взрослый. Тогда сообщение взрослого будет звучать, скорее всего, примерно так: «Ты совершил что-то неправильно, и я хочу, чтобы ты сделал это лучше в будущем», а не так: «Ты ничтожество и заслуживаешь наказания» (Waters, 1988). Физическое наказание ребенка порождает у него гнев, ощущение беспомощности. Если взрослый использует наказание в качестве последнего средства дисциплинирования, то он должен делать это без гнева. Если взрослый наказывает ребенка в состоянии гнева, то он как бы показывает ребенку: «Я, взрослый, не могу контролировать себя, но я требую самоконтроля от тебя».

Выбор техники дисциплинирования должен, несомненно, зависеть от возраста ребенка. Ребенка двух лет бесполезно дисциплинировать, используя вербальные средства и разъясняя

ему причины его поведения. В данном возрасте огромное влияние на ребенка имеют чувства, демонстрируемые родителем. Ребенок пока еще имеет слабую защиту от тревожности, поэтому он будет чувствовать себя беспомощным, если родитель будет выражать гнев. Использование физических наказаний, то есть причинение ребенку боли, может остановить нежелательное поведение, но одновременно ведет к разрушению отношений между взрослым и ребенком. Двухлетний ребенок имеет проблемы с поведением, так как он чрезмерно активен в освоении действительности и оказывает сопротивление при желании родителей его контролировать. Все это – естественные шаги в развитии автономии ребенка, и родителям необходимо быть понимающими и терпеливыми. Наилучший способ дисциплинирования ребенка этого возраста – минимум ограничений и такая организация окружения ребенка, чтобы он имел возможность исследовать разные предметы. Родители также должны уметь говорить «нет» твердо и спокойно и убирать подальше от ребенка те вещи, которые нельзя трогать.

Ребенок 5–6 лет более способен контролировать свое поведение. В этом возрасте дисциплинирование может включать объяснение причин и последствий различных форм поведения.

В подростковом же возрасте от родителей как никогда требуется понимать поведение ребенка, видеть те причины, которые побуждают подростка вести себя подобным образом. Подросток борется за независимость и не терпит, когда его ограничивают. С другой стороны, он боится независимости, так как независимость означает ответственность (Cass, 1988). Подросток полон внутренних противоречий, которые родители должны понимать и принимать.

Дисциплинарные воздействия родителя могут по-разному интерпретироваться ребенком. Например, родитель разводит двух дерущихся детей по разным комнатам. Для одного ребенка это может быть благом, так как он хотел побыть один, чтобы закончить постройку. Другой же ребенок несчастлив, так как он намеревался пойти на улицу к друзьям.

Отметим, что практически никто из родителей не придерживается какой-то одной дисциплинарной техники, они меняются от ситуации к ситуации. Однако у каждого родителя можно выявить доминирующий тип воздействия на ребенка.

Литература

Архиреева Т. В. Родительские позиции как условия отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук. – М., 1990. – 19 с.

Бандура А., Волтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.

Жугина Т. Н. Восприятие детьми 6–7 лет стиля материнского отношения: Дипломная работа. – Орел, 1996.

Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.

Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 14–21.

Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Наука, 1983.

Столин В. В., Соколова Е. Т., Варга А. Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1989. С. 16–37.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999.

Baumrind D. Current patterns of parental authority // *Developmental Psychology Monographs*, 1971, 4 (No. 1, Pt.2).

Cass L. Discipline from the psychoanalytic viewpoint // *Dorr D., Zax M., Bonner J. W. III. The psychology of discipline.* – New York: International Universities Press, Inc., 1988, p. 15–64.

Hart I. Maternal child-rearing practices and authoritarian ideology // *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, 55, p. 232–237.

Lazarus A. A. Behavior therapy and beyond. – New York: McGraw-Hill, 1971.

Radke M. J. The relation of parental authority to children's behavior and attitudes. – New York: Greenwood Press, Publishers, 1969.

Shoben E. J. The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment // *Genetic Psychology Monographs*, 1949, 39, p. 101–148.

Travillion K., Snyder J. The role of maternal discipline and involvement in peer rejection and neglect // *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1993, 14, p. 37–57.

Waters V. The rational-emotive point of view of discipline // D.Dorr, M.Zax, Bonner, J. W. III. *The psychology of discipline.* – New York: International Universities Press, Inc., 1988, p. 65–98.

Watson G. A critical note on two attitude studies. *Mental Hygiene*, 1933, 17, 63–64.

4. Детерминанты родительского отношения⁴

4.1. Культурные детерминанты родительского отношения

В каждой культуре имеются свои представления о детстве и воспитании детей. Многочисленные кросс-культурные исследования выявляют следующие особенности родительского поведения. Матери англосаксонского происхождения предпочитают словесные объяснения, часто хвалят и поощряют своих детей. В латиноамериканских семьях матери чаще опираются на отрицательное подкрепление, используют физический контроль, шире употребляют зрительную подсказку, простейшее моделирование.

Американские матери ожидают от детей с самого раннего возраста развития социальных умений в общении со сверстниками. Напротив, японские матери ожидают от детей того же возраста эмоциональной зрелости и послушания, хороших манер. Рассматривая, что влияет на школьные успехи в большей степени – усилия ребенка или его способности, американские матери указывали на равную важность двух этих факторов. Японские и китайские матери отдавали приоритет собственным усилиям ребенка (Okagaki, Sternberg, 1991).

Было выявлено, что контроль и принятие своих детей у европейских матерей выше, чем у китайских родителей; у китайских родителей контроль выше принятия, причем выраженность этих обоих факторов родительского стиля способствует социальной активности детей. У европейских родителей, напротив, отсутствует корреляция между принятием, контролем и детской социализацией (Huntsinger et al., 1998).

Родительские представления о детях, зафиксированные в культурных ценностях, важны для понимания того, как семья формирует социо-культурное окружение, в котором развивается ребенок.

4.2. Влияние детского опыта родителей на формирование родительского поведения

Родительское отношение может быть обусловлено тем, что родители неосознанно воспроизводят в собственной семье те проблемы, которые они не смогли разрешить в своем детстве. Например, инфантилизация ребенка, игнорирование и нежелание его повзросления могут быть связаны с особенностью биографии самого родителя. Если родитель имел младшую сестру или брата, на которых в свое время переместилась любовь его собственных родителей, то свой более старший возраст он мог воспринимать как несчастливый период жизни. Это может стать одной из причин, по которой родители стремятся «задержать» повзросление собственного ребенка. Как следствие, они могут снижать требования к ребенку, стимулировать развитие у него несамостоятельности или робости (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999). Существуют данные, что большинство матерей, отказывающихся от своих детей, с раннего детства имели негативный опыт межличностных взаимоотношений в семье. Отвержение ребенка родителями может привести к тому, что во взрослом возрасте он будет страдать от неразвитости родительских чувств, которая проявляется в эмоциональной холодности родителя и гипопротекции. Аклей (Ackley, 1977) установил, что отвергающие и оскорбляющие своих детей родители имели дефицит теплых эмоциональных отношений в собственном детстве. Такие родители реализуют амбивалентное отношение к ребенку – они одновременно и стремятся к нему, и избегают интимности в отношениях с ребенком. Воспитывая ребенка, они стараются уста-

⁴ Е.А. Савина

новить те эмоциональные отношения, которых недополучили в собственном детстве. С другой стороны, поскольку их детский опыт неудачен, они стремятся избегать таких отношений, боясь разочарований. Чаще всего такие люди вступают в брак с лицами, которые не способны на теплые эмоциональные отношения. Следующий шаг в разрешении их инфантильного конфликта – рождение ребенка. Они надеются, что наконец-то появится тот, кто будет их действительно любить. Родители пытаются манипулировать семейным взаимодействием, чтобы удовлетворить свои собственные потребности, однако очень скоро они узнают, что быть родителем – это значит прежде всего давать, а не брать, и еще больше разочаровываются. Тогда они начинают искать недостатки в своих детях, отвергать их, применять физические и словесные наказания.

4.3. Модель прародительской семьи как фактор родительского поведения

Отношения с близкими людьми в детский период жизни являются источником формирования системы отношений во взрослом возрасте. Глядя на родителей и бессознательно подражая им, ребенок усваивает семейные образцы поведения, у него с раннего детства формируется эмоциональная установка по отношению к будущему супругу. Ребенок запоминает то, как родитель, с которым он себя идентифицирует, общается с другим родителем, запоминает, чтобы, став взрослым, подчас вопреки своей воле воспроизвести в своей семье усвоенные когда-то способы общения (Захаров, 1988).

По мнению Э. Берна (Берн, 1988), детский опыт является базовым для формирования жизненного плана или сценария. Связь прародительской и родительской семьи осуществляется через передачу этого жизненного сценария, в котором запрограммировано и родительское отношение. Жизненный сценарий ребенок принимает по трем причинам: во-первых, он дает жизни цель; все что делает ребенок, он делает для других людей, обычно для родителей; во-вторых, родительское программирование помогает ему структурировать свое время; в-третьих, родительская программа содержит указания, как поступать в тех или иных ситуациях. Родители передают ребенку свой опыт, причем сценарные ограничения ребенок получает от родителя противоположного пола. Сценарные указания, которые мать дает своему ребенку, она сама получила от отца, отец от своей матери, то есть источником женского сценария является бабушка по линии отца – поколения чередуются по принципу пола.

В ряде исследований было показано влияние детского опыта в общении с братьями и сестрами на формирование родительского отношения. У женщин, выросших с братьями, называются более спокойные и ровные, дружеские взаимоотношения с мужем и с сыновьями по сравнению с женщинами, у которых были только сестры. Старшие дети, как правило, являются лидерами, младшие – подчиненными. Позиция доминирования может быть усвоена в детстве в процессе взаимодействия с родными братьями и сестрами. Мать, которая в родительской семье была старшей среди детей и имела братьев, может вступить в конфликтные взаимоотношения со своим младшим сыном или старшей дочерью. Родители, которые в детстве были младшими в семье, могут иметь некоторые трудности в проявлении родительской заботы и даже возлагать на своих собственных детей ответственность за свою семью.

4.4. Нереализованные потребности родителя как фактор родительского отношения

А. С. Спиваковская (Спиваковская, 1988) отмечает, что для некоторых родителей воспитание становится основной деятельностью, основным смыслом жизни, а ребенок – единственным объектом удовлетворения этой потребности. Родители бессознательно начинают вести борьбу за сохранение своей близости с ним. При этом возрастное отдаление ребенка, повыше-

ние значимости других людей в его жизни воспринимается родителями как угроза собственным интересам. В результате родитель препятствует всякому проявлению самостоятельности у ребенка.

У другой группы родителей преобладает мотив реализации потребности достижения. В этих случаях мотивация воспитания сводится к достижению определенных целей, часто выбор этих целей родителями не вполне осознан, но отчетливо связан с достижениями в собственной жизни. Многие хотят того, что им не удалось в жизни. В таких семьях дети рано приобщаются к различным развивающим занятиям, посещают большое число кружков, причем интересы, наклонности, задатки самого ребенка не всегда учитываются. Под влиянием мотива достижения в воспитании усиливается значимость социальных требований и стандартов в ущерб эмоциональной насыщенности отношений с ребенком (Спиваковская, 1988).

Е. Т. Соколова (1989) выяснила, как стили детско-родительского общения зависят от потребностей матери. У матерей, испытывающих трудности в общении с ребенком, выявились две противоположные тенденции – потребность в эмоциональном симбиозе и потребность в большой психологической дистанции с ребенком, в крайнем варианте – вплоть до эмоциональной изоляции. В первом случае мать и ребенок добровольно соблюдают определенный суверенитет. Сохранению психологической дистанции способствует стиль общения «изоляция». Психологически мать отторгла ребенка, приспособилась к существующей ситуации и не испытывает потребности в ее изменении. Полная изоляция способствует тому, что каждый «остается при своем»: ребенок – уверенным в негативном к нему отношении, родитель – уверенным в необходимости еще большего увеличения психологической дистанции.

Конфликт потребности в аффиляции с потребностью в психологическом дистанцировании определяет стиль общения «псевдосотрудничество». Мать, призывая ребенка к «совместности», к эмоциональному контакту, строит такой барьер, который ребенок при всем желании преодолеть не может, продолжая оставаться «снаружи». «Внутренний мир» матери хорошо защищен от посторонних «вторжений», истинную близость она делает невозможной, хотя внешне и стремится к ней (Соколова, 1989).

Наиболее частая причина детско-родительских конфликтов связана с родительским переживанием утраты близости с ребенком. В этом случае родитель стремится к излишней опеке ребенка, хотя и понимает вредность и бесперспективность этого стиля воспитания. В основе родительского отношения лежит собственная неосознаваемая инфантильная потребность в тесной симбиотической привязанности. Гиперопека обусловлена тревожностью и неотреагированным страхом одиночества матери.

Матери с конфликтом потребности в симбиотической эмоциональной привязанности и потребности в самоэффективности (родительском самоуважении) руководствуются принципом «все или ничего». Мать хочет, чтобы ребенок удовлетворял одновременно и родительскую потребность в эмоциональном контакте и родительскую потребность в эффективности. Общение с ребенком приобретает черты игры, названной Берном «Попался, сукин ты сын». Так, мать предлагает ребенку проявить активность, но «задавливает» эту активность, обвиняя ребенка в неэффективности (Соколова, 1989).

4.5. Влияние личностных особенностей родителей на отношение к ребенку

Во многих описаниях родительского отношения и поведения присутствуют указания на особенности личности родителей как на источник того или иного отношения к ребенку. А. Адлер описал тип тревожной матери, устанавливающей с ребенком симбиотические отношения, опекающей, защищающей его и тем самым парализующей активность и самостоятельность ребенка (Столин, Соколова, Варга, 1989). Гиперопекающее поведение родителя может быть

также связано с повышенным чувством вины. В определенных условиях дети, которых воспитывали требовательные, эгоцентричные родители, став взрослыми, видят в своих собственных детях ту же требовательность и эгоцентричность, испытывают по отношению к ним то же чувство «неоплатного долга», которое испытывали по отношению к своим родителям (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Для того, чтобы успешно справиться с воспитательными заботами, родитель должен обладать определенными личностными качествами. Круг этих качеств весьма широк. Например, качества, необходимые для регулирования своих эмоциональных состояний, преодоления состояний фрустрации: умение подчинить желания данного момента целям будущего, терпение, – столь необходимые при формировании как супружеских, так и воспитательных отношений. Нервно-психические расстройства членов семьи (такие, как психопатии, неврозы, расстройства влечений, умственная отсталость, психозы) видоизменяют эти качества, что может привести к полной утрате возможности выполнять воспитательные функции (Захаров, 1988).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.