

Бюллетень клуба конфликтологов, №7, 1999 г.
В.Н. Вязников. Н.Н. Щербаков

СЕМЬЯ И ШКОЛА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА
(постановка проблемы)

Эта статья пишется с целью поставить проблему, для отечественной психологии все еще новую - проблему характера влияния семьи, семейных отношений ребенка на его школьную жизнь.

Вот, скажем, приходит ребенок в школу на предварительную психологическую диагностику. Что делает психолог? Психолог диагностирует степень развитости у ребенка всевозможных психических процессов - внимания, произвольности, памяти, мышления и так далее. Почему-то предполагается, что этого достаточно. Однако потом вдруг выходит, что ребенок, обнаруживший перед школой высокую развитость этих самых когнитивных процессов, с началом учебы начинает хронически не успевать, а его ровесник, показавший весьма посредственное развитие оных, получает хорошие и отличные оценки. Психологи, работающие в школе, подтвердят, что подобные феномены - совсем не редкость. В чем же тут дело, спросит какой-нибудь читатель, привыкший, вслед за отечественной возрастной психологией, замечать в детях лишь "когнитивную составляющую"?

Другими словами, основная проблема состоит в том, что в настоящий момент отсутствует ответ на вопрос о том, что же является основным ресурсом при переходе из дошкольного детства в школьное, то есть в период вхождения ребенка в школьную жизнь. А узнав это, мы сможем понять, способен ли ребенок перейти к продуктивному разрешению предметных конфликтов, чего от него требует школа, или же произойдет "застревание" на конфликтах статусных отношений, когда о предметном материале не может быть и речи, если верить исследованиям Б.И.Хасана, ПА, Сергоманова, М.А. Мажаровой и других, показавшим, что первый класс, особенно его начало, является периодом, когда происходит смена "сопротивляющегося материала" - разрешение и стабилизация конфликтов, материалом которых является статус в иерархической системе отношений (статус школьника), и генерализация конфликтов, возникающих на разрывности во внешнем предметном материале. Увы, в своих работах авторы не указывают причин, могущих привести (а могущих ведь и не привести!!) именно к такому варианту развития ребенка [13, 20, 2], 22, 25, 26].

Мы полагаем, что основным ресурсом для развития ребенка в момент его вхождения в школьную жизнь будет, помимо школьного статуса, статус семейный. На возможную правдоподобность этой гипотезы указывают работы, авторы которых пишут о школьных проблемах детей из "неблагополучных" семей [4, 9, 10, 16, 23, 24]. Однако, к сожалению, в настоящий момент отсутствует методологически качественно оформленная модель описываемой проблемы.

Таким образом, мы должны представить школьный и семейный статусы ребенка в качестве ресурсов его развития при переходе из дошкольного детства в младший школьный. Для этого мы проанализируем подходы к изучению статуса в возрастной и социальной психологии, дадим определение понятию "семейный статус ребенка" и займемся типологизацией этих самых статусов, после чего проанализируем социально-личностное развитие детей 6-8 лет и в результате заметим ряд разрывов, существующих в картине пребывания ребенка в начальной школе. В финале этой статьи мы наметим контуры исследования по работе над устранением отмеченных разрывов и на этом закончим, хотя, для любопытствующих сообщаем, что исследование такое было проведено и с ним можно познакомиться [5].

1. Понятие "статус" в отечественной и зарубежной социальной психологии. История изменения социального статуса ребенка.

В западной социальной психологии понятие социального статуса наиболее глубоко и последовательно разрабатывалось представителями интеракционизма (Кун, Линтон и др.). С их точки зрения, статус - это субъективная категория, "набор" ожиданий прав и "набор" ожиданий обязанностей, при исполнении человеком той или иной роли [3].

В отечественной социальной психологии изучением понятия "статус" и, в частности, "социальный статус" занимались Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.В. Петровский, И.С. Кон и др. [1, 2, 11, 18]. В целом, под социальным статусом понимается соотносительное положение индивида в системе общественных отношений. Статус определяется системой прав и обязанностей, их соотношением, реальным обеспечением данным обществом и реальным осуществлением обязанностей по отношению к обществу со стороны личности. Кроме этого, статус характеризуется по ряду признаков,

специфичных для данной системы. О статусе личности известно также, что он — объективен [1, 15].

В отечественной социальной психологии понятию "статус" сопутствуют понятия "позиция" и "роль". Позиция характеризует субъективную сторону положения личности в данной социальной структуре [2, 18, 27]. "Ролью" принято называть нормативно заданный и общественно одобряемый образец поведения, который ожидается от человека, обладающего определенным социальным статусом.

Нас же здесь интересует современное положение ребенка в системе социальных отношений, в том числе семейных и школьных, а чтобы понять его, необходимо прежде понять корни этого положения, то есть взглянуть на него исторически.

С развитием человеческого общества социальный статус ребенка претерпевал серьезные изменения. Так, в первобытном обществе отношение к ребенку носило амбивалентный характер: с одной стороны, иметь детей было почетно, и все были с ними ласковы; с другой же стороны, убийство ребенка не считалось серьезным преступлением. Подобный характер отношений прослеживается на протяжении античности и средневековья: ребенок — это воплощение как святой невинности, так и природного зла, существо, лишенное прав и всецело принадлежащее своим родителям. И.С. Кон сообщает, что отцы были лишены права убивать собственных детей лишь при императоре Константине в IV веке нашей эры [11].

Патриархальная семья являла собой социальное образование с жесткой иерархией отношений, подчиненных принципу старшинства. Отношения в такой семье регулировались социальными нормами, сознанием долга, этикетом и прочими правилами, но никак не индивидуальными чувствами. Особой формальностью отличались отношения между **ребенком и отцом**.

Безусловно, положение ребенка в этот исторический период не было столь тотальным, ибо отношение к ребенку менялось от сословия к сословию, от семьи к семье. Но, тем не менее, можно говорить, что в течение длительного времени ребенок имел сугубо зависимый, подчиненный статус. Отголоски такого отношения нередко проявляются в представлениях современных родителей.

Изменение взглядов на детство произошло в конце XVIII -начале XIX века. В это время началось утверждение дето-центристской ориентации, и главной социальной

ценностью стала любовь. Это повлекло за собой расширение прав ребенка, которое продолжается по сей день. В настоящее время мировым сообществом принята конвенция о правах ребенка, основное содержание которой отражено в четвертом разделе Семейного кодекса РФ "Права и обязанности родителей и детей". В нем указывается, что ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, общаться с родителями и другими родственниками, быть защищенным, выражать свое мнение и пр. В свою очередь, родители имеют право и обязанность воспитывать своих детей, заботиться об их здоровье, о физическом, нравственном и духовном развитии. Способы воспитания должны исключать пренебрежительное, жестокое, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей [19].

Читая сей перечень, важно помнить, что психологический взгляд на статус ребенка отличается прежде всего учетом многообразия форм реализации семейных прав с учетом особенностей каждой семьи. Именно об этом и пойдет речь в следующей главе.

2. Теории семьи в социологии, психологии и психотерапии: семейный статус ребенка.

Что же такое семейный статус ребенка, из чего он складывается, от чего зависит? Чтобы понять это, нужно обратиться к социо- и психологическим работам, посвященным семье, и посмотреть, что пишут их авторы о структурных особенностях семьи, о положении в семье ребенка и о переживании им этого своего положения.

Таблица 1. ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Сфера	Обществ. Функции	Индив. Функции
1. Репродуктивная	Биологическое	Удовлетворение потребности в
2. Воспитательная	Социализация	Удовлетворение потребностей
3. Хозяйственно-бытовая	Поддержание физического	Получение хозяйственно-бытовых услуг одними
4. Экономическая	Материальное поддержание	Получение материальных средств одними членами семьи
5. Первичного социального	Моральная регламентация	Формирование и поддержание правовых и моральных
6. Духовного общения	Духовное развитие личности	Духовное взаимообогащение
7. Социального статуса	Представление определенного социального	Удовлетворение потребности в социальном продвижении
8. Досуговая	Социальный контроль досуга	Удовлетворение потребности в совместном проведении досуга
9. Эмоциональная	Эмоциональная стабильность	Получение психологической защиты и эмоциональной
10. Сексуальная	Сексуальный контроль	Удовлетворение сексуальных потребностей

С точки зрения социологии семья представляет собой общественный институт, то есть совокупность социальных статусов и ролей, предназначенных для удовлетворения определенных социальных потребностей [12]. Функции семьи как социального института такие: репродуктивная, воспитательная, бытовая и т.д. Социологи различают функции, которые семья выполняет по отношению к социуму, и функции, имеющие отношение к людям, входящим в состав семьи (см. табл. 1, [6, 8]). Социологическая типология сфер и функций семьи нашла свое отражение и в работах социальных психологов [27, 17].

По мере развития общества функции семьи претерпевали изменения: какие-то появлялись, какие-то исчезали, и разные функции занимали ведущее положение. При

этом разные авторы единодушны в том, что только одна из них - функция социализации подрастающего поколения - была и остается единственно специфической функцией семьи [7, 17]. В результате социализации ребенок присваивает социальные нормы и ценности, статусы и соответствующие им роли. Для процесса социализации в семье характерна непрерывность, продолжительность и устойчивость, и в этом с семьей не может сравниться ни один общественный институт.

В социологии есть несколько типологий семьи: по количеству входящих в нее членов (нуклеарная и расширенная), по типу властных структур (патриархальная, матриархальная и эгалитарная) и др. [7, 17].

Теперь обратимся к работам, представляющим психотерапевтический взгляд на детско-родительские отношения.

К данной группе относятся, прежде всего, зарубежные авторы, так как именно за рубежом семейная психотерапия получила свое развитие (стоит задаться вопросом: а почему не у нас? Почему съевшая собаку на изучении индивидуального развития и помешанная на его периодизации отечественная психология не смогла родить фактически никакого знания про семью, хоть и понимала, постоянно это, подчеркивая, что все основы для успешного развития закладываются именно там, в семье, а никак не в школе и не в детском саду, для которых дидактоневротизированным психолого-педагогическим сообществом напридумывано столько замечательных развивающих психику программ? Дело в отсутствии "социального заказа"? Или, может, не вписывается семья в грандиозный проект "переплавки человека" Выготского? Как бы то ни было, про семью отечественная психология почти ничего пока не сказала, а психологической работой с семьей до недавнего времени занимались лишь медики (психиатры) да парторги). Как пишет А.Е. Айви [28], представителей семейной психотерапии можно разделить на две большие группы:

1. Авторы, комбинируя свои взгляды на семью из разных подходов: психодинамического (Фрейд, Юнг, Адлер), бихевиорального (Бандура, Петерсон), гуманистического (Роджерс, Мэй), НЛП (Гриндер, Бендлер) и т.д.
2. Группа системно-ориентированных психологов. Эта группа включает в себя различные психотерапевтические школы, объединяемые представлением о семье как о системно организованном целом. Центральное место в изучении семьи занимает

система отношений, и результат работы психотерапевта не единичное изменение в одном человеке, а изменения в фиксированной системе взаимодействия членов семьи. К данной группе можно отнести системный подход Дж. Хейли, структурный подход С. Минухина, семейную терапию В. Сатир, а также символический подход К. Витакера и позитивную семейную терапию Н. Пезешкиана.

Важно отметить, что работы классиков западной семейной терапии не отвечают критериям научности, в них зачастую не прописаны теоретические основания подхода, модели носят метафорический характер, отсутствуют всевозможные исчерпывающие типологии и т.д. Но это совсем не значит, что они не содержат идей, могущих быть ассимилированными и развитыми наукой, изучающей семью.

3. Изучение семьи отечественной психологией.

Что до изучения семьи отечественно психологией, то современное состояние дел здесь содержит две противоречивые тенденции. С одной стороны, работы отечественных и зарубежных социальных, возрастных, педагогических и прочих психологов прямо-таки кипят провозглашениями идей чрезвычайной значимости семьи для психической жизни человека: редкостью стала книга, автор которой не подчеркивал бы важность детско-родительских отношений для развития ребенка [7, 10, 16, 17, 18, 23, 24]. С другой стороны, фундаментальных трудов по психологии семьи в отечественной психологии попросту нет. Психология семьи не имеет своего четко очерченного предмета, задач и пр.. Источником знаний о закономерностях семейной жизни являются либо клиническая практика изучения семей, обращающихся за психологической помощью (при этом остается неясным, что же происходит с "нормальными" семьями в разные периоды их существования), либо самонаблюдения членов семьи (тут встает вопрос о валидности полученных данных). Лонгитюдинальных исследований семьи НЕТ ВООБЩЕ [7].

В большинстве своем опубликованные работы носят прикладной (чаще рекомендательный) характер, когда автор не слишком утруждает себя обсуждением оснований своих рекомендаций [9, 16]. Другая группа авторов описывает детско-родительские отношения в краткой, обобщенной форме, часто безотносительно возраста ребенка [2, 10, 15, 17, 18].

В итоге психология семьи существует в состоянии разбросанности между возрастной, социальной и практической психологиями, вместо того чтобы находиться на их стыке, а именно это необходимо для понимания развития ребенка в семье и, в частности, для понимания трудностей, сопутствующих переходу в школу.

Что же все-таки написано о семье отечественной психологией?

Под семьей понимается малая социальная группа, члены которой связаны между собой брачными и родственными отношениями [2, 30, 18]. Она обладает следующими особенностями, отличающими ее от любой другой малой группы:

- 1) более жесткой ролевой структурой (существует определенный диапазон, в котором "исполнение" роли рассматривается как социально-приемлемое);
- 2) приматом эмоциональности внутрисемейных отношений.

Для каждой семьи характерна определенная система родительских отношений к ребенку, то есть система разнообразных чувств по отношению к нему, поведенческих стереотипов, реализуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Система отношений - достаточно сложный процесс, проявляющийся в разных сферах семейной жизни: бытовой, досуговой, экономической, интимно-личностных отношений и т.д.

Нередко авторы сводят многообразие связей внутри семьи к отношениям "мать-ребенок", считая их источником социально-личностного развития ребенка. И отчасти это верно, т.к. в России система льгот по рождению и воспитанию ребенка предоставляется только матерям. В результате происходит снижение авторитета отца и отчуждение его от семьи: его роль как агента социализации сводится на нет и выполняется частично матерью, а частично государством в лице образовательных учреждений [7].

Существует несколько типологий видов, стилей и способов воспитания ребенка в семье. Так, например, В.С. Мухина предлагает различать следующие наиболее типичные стили: авторитарный, гиперопека, демократический, попустительский, отчужденный, которым и соответствует типология семей [14].

4. Типология семейных статусов.

Описывая положение ребенка в семье с тем или иным типом воспитания, необходимо определить те ключевые критерии или психологические характеристики, которые будут конструировать это положение. Вслед за В.Д.Дружининым мы выделяем три "шкалы":

1) *Мера эмоциональной связи* ребенка в семье включает в себя весь спектр эмоциональных отношений к ребенку, Именно эта характеристика конституирует семью и отличает отношения между ребенком и взрослым в семье от любых других отношений. Исследования показывают, что при ее отсутствии отношения в семье носят формальный характер, и развитие детей, выросших в семье, где царила атмосфера безразличия и базальное чувство доверия было депривировано, протекает заторможенно или ненормально, и в большинстве случаев, увы, необратимо. Два полюса по критерию - эмоциональное безразличие к ребенку в сочетании с отвержением и, наоборот, сильная эмоциональная привязанность, могущая принимать форму симбиотической связи.

2) *Мера свободы* (наличие прав и обязанностей) включает в себя то, что ребенку позволено, что запрещено и что он обязан делать в семье. Под данной характеристикой мы предлагаем понимать возможности ребенка, предоставляемые ему семьей в различных сферах семейной жизни. Мера свободы задается, с одной стороны, правами ребенка, а с другой - его обязанностями. В своих крайних проявлениях возможны два варианта значения данного критерия - одни обязанности в сочетании с отсутствием прав и, напротив, права при полном отсутствии обязанностей.

3) *Мера ответственности* при реализации прав и при выполнении обязанностей, включающая в себя санкции со стороны родителей. Данный фактор показывает, происходит ли уменьшение прав и/или увеличение обязанностей в случае превышения ребенком собственных прав и при невыполнении обязанностей. Два полюса – полная безнаказанность или же ответственность за совершенное и/или несовершенно.

Соотносительное положение ребенка в семье, определяющееся вышеуказанными критериями, мы называем семейным статусом ребенка. Теперь необходимо на базе имеющихся критериев создать типологию семейных статусов ребенка. Исходя из того, что по каждому из критериев возможно два крайних значения, можно теоретически вывести восемь типов статусов:

1. (-,-,-). В семье такой ребенок - изгой: все члены семьи хронически отвергают его. Он "ни на что не годен", у него "все валится из рук", ему "ничего нельзя доверить" "Откуда ты только взялся на нашу голову?!" - нередко может слышать он от родителей. Ребенок предоставлен самому себе, им не интересуются, его не контролируют.

Такое отношение делает его одиноким, замкнутым, агрессивным и по большому счету несчастным существом.

2- (->-*+), 3. (-,+,-), 4. (-,+,+). Такие типы статуса теоретически возможны, но представить себе их в жизни довольно трудно. Т.к. эмоциональные отношения с ребенком в семье отсутствуют, отношения принимают формальный облик. Можно предположить, что такой тип положения ребенка в семье возможен при нерегулярном контакте родителей с ребенком и/или при отсутствии у родителей потребности в близких эмоциональных отношениях с ним.

3. (+,->-)• Ребенок имеет постоянную связь с родителями, но связь эта настолько крепка, что он лишается самостоятельности. Ему не только говорят, что можно, а что нельзя, - за него все то делают. Таких детей называют "парниковыми": у них нет ни прав, ни обязанностей, и поэтому им не за что нести ответственность.

4. (+,+,+)• "Безнаказанная вседозволенность": ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Ему можно все - стоит только захотеть. Такие дети обычно характеризуются завышенной самооценкой.

5. (+>->+)• Ребенок с таким статусом перегружен обязанностями и запретами, его свобода ограничена указаниями и требованиями со стороны родителей, и за все с него строго спрашивают. Не редки здесь физические наказания и унижение.

6. (+,+,+). "Идеальный вариант", о котором так много написано в научно-популярных книгах по воспитанию детей: безусловная любовь в сочетании с уважением личности другого, гармония свободы и ответственности. В ребенке благополучно сосуществуют "надо", "хочу" и "могу". Итак, положение ребенка в семье является результатом целого ряда факторов, важнейшие из которых - это социальный статус семьи, половозрастные особенности ребенка, представления родителей (в том числе неосознаваемые) о нормальном положении ребенка в семье, которые реализуются в стиле воспитания. Стиль, свою очередь, задает степень прав ребенка на

самостоятельность, инициативу и безусловное принятие, различную степень ответственности и обязанностей.

Но что происходит со всем этим, когда ребенок в 6 - 7 лет становится школьником? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к особенностям его социально-личностного развития в этот период

5. Особенности социально-личностного развития детей 6-8 лет: школьный статус как воплощение идеальной формы взрослости.

К семи годам у ребенка происходят серьезные изменения в психической жизни, которые кардинальным образом меняют отношения ребенка с миром. Л.С.Выготский связывал эти изменения с потерей ребенком детской непосредственности, характерной для дошкольного возраста, и появлением произвольности. К семи годам ребенок начинает ориентироваться в своих переживаниях, которые теперь становятся обобщенными и осмысленными: ребенок перестает действовать ситуативно и начинает руководствоваться устойчивыми желаниями и стремлениями. Игра перестает быть деятельностью, в которой ребенок себя реализовывал, результатом чего является ярко выраженное стремление занять новое, более взрослое положение в жизни с соответствующими ему ролями и деятельностью, полезной не только для него, но и для окружающих. Эта потребность, по мнению отечественных психологов, реализуется в школе: статус школьника становится для ребенка тем привлекательным и одновременно доступным положением, где может быть реализовано стремление занять значимое место в обществе. Под школьным статусом мы предлагаем понимать соотносительное положение ребенка в системе школьных прав и обязанностей, которое определяется:

- 1) системой прав и обязанностей школьника и нормами школьной жизни,
 - 2) реальным обеспечением этой системы как со стороны ученика, так и со стороны учителя.
- 1) Переживанием ребенком своего положения.

Поступает ребенок в школу с желанием или нет - в любом случае в 6-8 лет он становится школьником, и все его отношения к людям и к себе определяются теперь

этим новым статусом. Психическое самочувствие его начинает зависеть оттого, как он справляется со своими школьными обязанностями: если у ребенка "хорошо" в школе, то у него "хорошо" и дома.

Придя в класс, ребенок сталкивается, прежде всего, с жесткими требованиями, нормами и правилами, по которым устроена школьная жизнь. Причем эти нормы одинаковы для всех детей, исполнение их обязательно и не зависит от индивидуальных особенностей. Часть из них служит организации индивидуальной деятельности ученика и направлена на повышение ее продуктивности (расположение учебных принадлежностей на парте, ведение записей в тетрадях, требования к осанке и т.д.).

Другую группу составляют правила, направленные на урегулирование отношений учеников между собой и с учителем (вхождение и выход из класса в определенном порядке, обязательное приветствие учителя в начале урока, поднятие руки, запрет на разговоры с соседом и перемещение по классу и т.д.).

Основным источником и носителем норм школьной жизни является для ребенка учитель: он знает, как можно и как нельзя поступать, то есть воплощает для него идеальный образ взрослости.

При благополучном вхождении ребенка в школьную жизнь, т.е. тогда, когда ребенок располагает ресурсом, достаточным для совместного с учителем построения системы отношений, у психолога нет необходимости обращаться к основаниям действий взрослого и ребенка. Основания учителя, в сущности, понятны: ребенок должен осваивать школьную программу, выполняя определенный набор требований, и в случае выполнения он будет поощряем, а в противном случае - наказуем. Основания же ребенка, его взгляд на школу и свое место в ней, все еще являются "черным ящиком" в деле понимания процесса вхождения его в школьную жизнь.

Так обнаруживаются два разрыва в картине пребывания ребенка в начальной школе, нарисованной психологической наукой:

1. Разрыв между несистематизированным описанием различных типов отношений ребенка к нормам школьной жизни и соответствующими им школьными статусами и потребностью иметь описание диапазона клинических синдромов дезадаптивного поведения младших школьников;

2. Разрыв между недостаточным описанием целостного "клинического" характера детских представлений о нормах школьной жизни и о месте, занимаемом детьми в школе, и насущной необходимостью иметь такое описание для психологически грамотного построения процесса обучения в начальной школе.

6. Типология школьных статусов в младшем школьном возрасте.

Наша рабочая типология школьных статусов и соответствующих им типов поведения ребенка в школе опирается на три критерия, отражающие отношение ребенка к нормам школьной жизни:

1. Включенность в школьную жизнь. Эта характеристика показывает, возникают ли между ребенком и школой какие-либо отношения (их характер не обсуждается). Характеристика соответствует мере эмоциональной связи с ребенком в семье (см. гл. 4).

2. Тип принятия ребенком норм школьной жизни. Характеристика показывает, насколько ребенок готов действовать в соответствии с требованиями к ученику со стороны школы, а также реализовать имеющиеся у него права школьника. Теоретически возможны два полюса:

а) дети, для которых правила жизни в школе являются значимыми; такой ребенок идентифицирует себя в соответствии со статусом "Я - школьник" и готов действовать, сообразуясь с нормами и требованиями школы;

б) противоположная ситуация - школьность не является для ребенка воплощением социально значимого положения: ребенок игнорирует и нарушает нормы школьной жизни, часто пытаясь реализовать свои права без учета особенностей школьного уклада.

3. Мера ответственности ребенка за свои действия в отношении норм школьной жизни. Этот критерий показывает, насколько субъектен ребенок при принятии или отторжении норм школьной жизни.

При сочетании этих критериев получаем пять основных типов школьных статусов:

1. (+,+,+). Активное принятие ребенком норм школьной жизни: ребенок руководствуется ими в своих действиях, являясь субъектом учебной деятельности и преодолевая разрывы в учебном материале.

2. (+,+, -)• Активное нарушение: ребенок открыто и демонстративно нарушает нормы школьности. На уроке часто отвлекается, нарушает дисциплину, становится инициатором ссор и драк, активно отказывается вступать в учебный контакт с учителем и одноклассниками, при этом активно поддерживая отношения, не являющиеся школьными.
3. (+,-, +). Пассивное принятие: ребенок выполняет нормы школьной жизни, но не стремится активно их реализовывать в отношениях с учителем и одноклассниками. Ориентирован чаще исполнительски, инициатива в решении учебных задач снижена, и ученик не всегда обнаруживает свои "пределы" и сопротивления в учебном материале.
4. (+,-, -)• Пассивное нарушение: ребенок нарушает нормы школьной жизни и не выполняет требований школы, делая это без бунта и прочих демонстративных проявлений путем НЕделания и игнорирования действий взрослого. Учебная субъективность снижена предельно: при отсутствии инструкций со стороны учителя такой ребенок "выпадает" из учебного процесса.
5. (-,->-)• Отчуждение: ребенок находится вне контекста всего происходящего вокруг него, будучи полностью исключенным из школьной жизни. Тут уже не приходится говорить ни о принятии/отвержении норм, ни об ответственности: ребенок игнорирует школьность (и/или она игнорирует его). Это наиболее тяжелый вариант школьного статуса, если вообще можно назвать его школьным.

7. Что нужно исследовать.

Успешность ребенка в школе напрямую зависит от того, как он войдет в школьную жизнь с ее требованиями, нормами и специфической системой отношений. При этом для нормальной возрастной динамики ребенка будет характерно такое вхождение, при котором он, вступая во взаимодействие с учителем и сверстниками, будет осваивать нормы школьной жизни, обнаруживать свои дефициты и использовать имеющиеся у него ресурсы для продуктивного преодоления обнаруженных дефицитов [27].

Выше мы уже озвучивали свое предположение (гипотезу): успешность вхождения ребенка в школьную жизнь зависит от его положения в семье и от изменения этого положения при переходе в школу.

Характер этой зависимости отражен в частных гипотезах:

А) Влияние школы на семью:

1. При переходе ребенка в школу его семейный статус изменяется;
2. Изменения носят неоднородный характер (по сферам семейных отношений);
3. Происходит оформление, расширение и структуризация в бытовой и экономической сферах;
4. "Взросление" в сфере межличностных отношений между ребенком и родителями сопровождается дистанцированием.

Б) Влияние семьи на школу:

1. Дети, получающие в семье поддержку и имеющие больше прав в сочетании с ответственностью за свои поступки, успешнее осваивают нормы школьной жизни и чувствуют себя в школе увереннее;
2. Чрезмерные требования к ребенку в семье в сочетании со строгими наказаниями приводят к повышенной тревожности ребенка относительно своих успехов в школе, которая зачастую рано или поздно начинает оправдываться.
3. Успешность ребенка в школе сочетается с наличием у родителей ценности образования.

Другими словами, результатом исследования должна стать типология зависимостей между школьным и семейным статусом детей младшего школьного возраста.

Поневоле задумаешься над тем, что значит семья для развития. Не правда ли, граждане, есть над чем задуматься?

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Педагогика, 1968.-278с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: МГУ,1981.-416с.
3. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. - М.: МГУ,1978.-271 с.
4. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Спб.: Питер Пресс,1997.-336.
5. Вязников В. Н. Семейный и школьный статусы как ресурсы развития ребенка в младшем школьном возрасте.
6. Дементьева И.Ф. Семья и воспитание. // Жизнедеятельность семьи: тенденции и проблемы: отв. Ред. А.И. Антонов. - М.: Наука, 1990. - 128 с.
7. Дружинин В.Н. Психология семьи. - М.: "КСП", 1996. -160с.
8. Дудченко О.Н. Противоречивость жизнедеятельности семьи как социального института. // Жизнедеятельность семьи: тенденции и проблемы: отв. Ред. А.И. Антонов. -М.: Наука, 1990.-128 с.
9. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников. - Мн.: "Университетское", 1996. - 128 с.
10. Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М.: Просвещение, 1988.-208с.
11. Кон И.С. Ребенок и общество. - М.: Наука, 1990.-270 с.
12. Мацковский М.С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики. - М.: Просвещение, 1989.
13. Мажарова М.А. Исследование противоречия идеальной и реальной школьности. Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Материалы 2-й НПК. Часть 1.- Красноярск: КГУ, 1995.- 134с.
- 14.Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. - М.: Просвещение, 1990. - 175 с.
- 15.Немов Р.С. Психология. 1 том. -- М.: Просвещение,1994.-576 с.
- 16.Нетопина С.А. В семье школьник. - М.: Знание, 1986. -76с.
- 17.Основы социально-психологической теории. Учебное пособие для социологов, психологов, преподавателей и студентов. / Под ред. А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. — М.: МПА, 1995.-421 с.
- 18.Петровский А.В. и др. Социальная психология. - М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
- 19.Семейный кодекс Российской Федерации - М.: "Приор",3996.-64с.

- 20.Сергоманов П.А. Пятифакторная модель конфликта в анализе учеб но-предметного взаимодействия младших школьников на уроках РО.// Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Материалы 2-й НПК. Часть 1.- Красноярск: КГУ, 1995.- 134с.
- 21.Сергоманов П.А. Диагностика конфликтов детей младшего школьного возраста.// Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3-йНПК. Часть 1. - Красноярск: КГУ, 1996. - 140 с.
- 22.Сергоманов П.А. Диагностика конфликта учения-обучения в младшем школьном возрасте./кандидатская диссертации. - Красноярск, 1996.
- 23.Фадеев В.В., Мухлынина О.В. Динамика дизадаптационных проявлений у учащихся средней школы.// Семейная психология и семейная традиция, 1997. -№1.
- 24.Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Мн.: Ильин В.П., 1996. - 192 с.
- 25.Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. — Красноярск: КГУ, 1996. - 157 с.
26. Хасан Б.И., Бреслав Г.М. Пол и образование. Анализ конфликтов половой идентификации. - Красноярск: КГУ, 1996 , - 174с.
27. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993. -268 с.
28. Айви А., Айви М. Психологическое консультирование. ПЦКДК, Н., 1992. -620 с.