

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2017. Том 6. № 2
2017. Vol. 6, no. 2

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 6, № 2 / 2017

Тема номера:

**Кросс-культурные исследования в сфере
детско-родительских отношений**

Тематические редакторы:

Л.И. Эльконинова, И.А. Котляр (Корепанова), К.Н. Поливанова

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY



«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор

Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь

В.В. Пономарева

Редакционная коллегия

Т.В. Ахутина, О.В. Рубцова, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, Е.А. Сергиенко, А.Б. Холмогорова,
Е.Г. Дозорцева, А.А. Марголис, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, С.С. Степанов,
Т.А. Строганова, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет

Председатель

В.В. Рубцов

Члены редакционного совета

А.-Н. Перре-Клермон (Швейцария), Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия),
Г. Рюкрим (Германия), Е.Л. Григоренко (США), А. Санинино (Финляндия)

Корректор: Р.К. Лопина

Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ

Московский государственный психолого-педагогический университет

Все права защищены.

Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Введение

И.А. Котляр (Корепанова), Л.И. Эльконинова 5

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Теория привязанности: современные исследования и перспективы

Н.Н. Авдеева 7

Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье:
кросс-культурный аспект

О.А. Карабанова 15

Регуляция эмоций и эмоциональная безопасность ребенка в семье

М.А. Падун 27

Родительские и детские репрезентации межличностных отношений:
обзор зарубежных исследований

С.В. Ярошевская 36

Родительские практики, способствующие появлению неврозов у детей

О.А. Рагулина, А.В. Фокина 46

Родители и взрослые дети: особенности взаимоотношений
(по материалам зарубежных источников)

Р.Н. Егоров, И.В. Шаповаленко 54

Опыт исследования структуры отношения к ребенку у русскоязычных
и немецкоязычных родителей, проживающих в Германии

И.А. Котляр (Корепанова) 63

Семейное образование в России и за рубежом

К.Н. Поливанова, К.А. Любицкая 72

Терапия детско-родительских отношений: тренинг детско-родительского
взаимодействия Шейлы Эйберг (по материалам зарубежных источников)

Е.Г. Немировская 81

Наши авторы

87

CONTENTS

NOTES FROM EDITOR

Introduction

I.A. Kotliar (Korepanova), L.I. Elkoninova 5

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg
(on foreign sources)

N.N. Avdeeva 7

Child-parent relationship and the practice of education in the family: cross-cultural aspect

O.A. Karabanova 15

Child's emotion regulation and emotional security in the family

M.A. Padun 27

Parenting and children's representation of interpersonal relations: foreign research review

S.V. Yaroshevskaya 36

Parental practices contributing to the child's neuroses emergence

O.A. Ragulina, A.V. Fokina 46

Parents and Adult Children: Special Features of Relationships (following foreign sources)

R.N. Egorov, I.V. Shapovalenko 54

Study of the structure of the attitude to children in Russian-speaking
and German-speaking parents living in Germany

I.A. Kotliar (Korepanova) 63

Homeschooling in Russia and abroad

K.N. Polivanova, K.A. Lyubitskaya 72

Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg
(on foreign sources)

E.G. Nemirovskaya 81

Our authors

88

КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

Введение

Котляр (Корепанова) И.А.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна, Россия,
akorepanova@gmail.com*

Эльконинова Л.И.,

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, доцент МВШСЭН, Москва, Россия,
milaelk@gmail.com*

Материалы данного тематического выпуска журнала «Современная зарубежная психология» — «Кросс-культурные исследования в сфере детско-родительских отношений», — позволят, на наш взгляд, расширить представление специалистов о современных подходах отечественной и зарубежной науки к изучению роли детско-родительских отношений в развитии как детей, так и родителей.

Диапазон представленной тематики отражает определенный динамизм данной области психологической науки.

Теория привязанности Дж. Боулби, пришедшая на смену воззрениям З. Фрейда о природе отношений родителей и детей, во многом определила современный уровень, характер и тематику эмпирических и теоретических исследований данной проблемы. Поэтому номер открывается статьей Н.Авдеевой, не только знакомящей нас с основными положениями теории привязанности и традиционными направлениями исследований, но и раскрывающей многообразие новых тем исследований: это уточнение базовых принципов и поиск новых объясняющих моделей; детско-родительские отношения при нормативном и нарушенном развитии ребенка; развитие детско-родительских отношений в течение жизни всех членов семьи; использование выявленных закономерностей детско-родительских отношений в терапевтических практиках.

О. Карабанова задает второй тематический вектор номера, вводя читателей в контекст современных исследований кросс-культурного аспекта воспитания и детско-родительских отношений; автор поднимает вопросы о ценностях и практиках семейного воспитания в разных культурах, обсуждает специфику социализации ребенка в поликультурном мире и акцентирует наше внимание на вариативности практик социализации в современном мире.

В той или иной степени обозначенные в первых двух статьях *вопросы раскрываются и конкретизируются в последующих статьях, представленных на страницах данного тематического номера.*

Не вдаваясь в детали, позволим себе акцентировать внимание на той палитре вопросов, которые ставят авторы.

М. Падун в аналитической статье предлагает, опираясь на теорию привязанности Дж. Боулби, посмотреть на проблему детско-родительских отношений с точки зрения того, какой опыт получают дети в этих отношениях и как эти отношения влияют на эмоциональное развитие детей. Автор делает акцент на понятии «эмоциональная безопасность ребенка в семье», которое на протяжении последних лет активно исследуется зарубежным научным сообществом не только как сугубо теоретическая, но и как практическая, прикладная проблема.

С. Ярошевская обращает наше внимание на феномен связи убеждений родителей и их поведения, конкретизированного в практиках воспитания и общения с детьми. Автор привлекает для анализа этого вопроса не только теорию Дж. Боулби, но и так называемую «теорию внутреннего состояния другого субъекта» (theory of mind). Автор приводит доводы исследователей в пользу того, что отношения родителей и детей реципрокны: поведение одних вызывает ответную реакцию других. Это положение, проиллюстрированное результатами многочисленных зарубежных исследований, задает очень важный вектор исследования детско-родительских отношений, рассматривая их как сложную многоуровневую систему.

О. Рагулина и А. Фокина, продолжая разговор о влиянии поведения родителей на развитие детей, задаются вопросом о причинах появления неврозов у детей. Помимо «классических» невротизирующих родительских практик, авторы обращаются к чрезмерному увлечению родителей методиками всестороннего раннего развития детей и их стремлению оградить детей от различных опасностей внешнего мира.

Традиционно, говоря о детско-родительских отношениях, мы подразумеваем детей раннего, дошкольного, реже — младшего школьного или подросткового возраста и их родителей. Р. Егоров и И. Шаповаленко

обращают наше внимание на то, что отношения родителей и детей развиваются на протяжении всей их жизни и не заканчиваются даже тогда, когда выросшие дети сами становятся родителями. Авторы поднимают широкий спектр вопросов, касающихся влияния отношений не только на родителей и их взрослых детей, но и показывают, что эти отношения не ограничиваются диадой, а продолжают и в следующих поколениях.

Продолжая разговор о новых реальностях, в которых оказываются современные семьи, И. Котляр (Корепанова) приводит результаты эмпирического исследования особенностей родительского отношения в ситуации эмиграции. Миграционные процессы являются неотъемлемой частью современного динамического мира. И поэтому актуальным оказывается вопрос о том, как эти процессы отражаются на детско-родительских отношениях.

Еще одна тенденция современности — вариативность форм образования. К. Поливанова и К. Любицкая, обращаясь к феномену семейного обучения, задаются вопросом о причинах выбора такого формата обучения, описывают особенности семей, сделавших выбор в пользу хоумскулинга (home-schooling). Авторы, опираясь на анализ многочис-

ленных зарубежных источников, а также на результаты собственных исследований, обращают внимание на такую важную характеристику семьи, как сплоченность.

В заключительной статье данного тематического номера Е. Немировская (обращаясь к практике) представляет модель тренинга детско-родительского взаимодействия, разработанную Ш. Эйберг и доказавшую свою эффективность при работе с различными семьями, прежде всего входящими в группу риска. Важной особенностью данной терапевтической программы, отражающей общие современные тенденции, является то, что и родитель, и ребенок рассматриваются в качестве субъектов отношений, а задача терапевта — помощь в налаживании сотрудничества.

Пространство современных научных и практических исследований в области детско-родительских отношений весьма многогранно. Предлагаемые вашему вниманию статьи, в которых вы найдете как анализ зарубежных источников, так и результаты оригинальных исследований, помогают представить себе структуру данного пространства исследований не только в данный момент, но и в перспективе.

Котляр (Корепанова) И.А., Эльконина Л.И.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Теория привязанности: современные исследования и перспективы

Авдеева Н.Н.,

*кандидат психологических наук профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обуховой
факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnavdeeva@mail.ru*

В статье по материалам зарубежных источников рассматриваются развитие основных положений теории привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт и современные исследования в области психологии привязанности. Обсуждаются следующие проблемы: современная интерпретация системы привязанности; влияние материнской чуткости и качества опеки на формирование привязанности ребенка к матери; классификация привязанностей; ментальные репрезентации привязанности; культурные различия классификации привязанностей в американских, западногерманских, японских, российских исследованиях привязанности; нарушения привязанности; психотерапия привязанности; нерешенные вопросы и перспективы теории привязанности.

Ключевые слова: привязанность, качество опеки, типы привязанности, операционные модели привязанности, нарушения привязанности, культурные различия в классификациях привязанности, привязанность и психотерапия.

Для цитаты:

Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 7—14. doi:10.17759/jmfp.2017060201

For citation:

Avdeeva N.N. Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources) [Elektronnyy resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 7—14. doi: 10.17759/jmfp. 2017060201 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Психология привязанности более 40 лет остается одним из ведущих направлений современной зарубежной психологии. Основываясь на концепциях этологии, кибернетики, теории систем, психологии развития и психоанализе, Дж. Боулби сформулировал основные положения теории привязанности, благодаря чему произвел коренные изменения в понимании того, что связывает ребенка с матерью и как эта связь разрушается вследствие разлуки, депривации и утраты матери. Новаторские методы изучения связи ребенка с матерью, предложенные Мэри Эйнсворт, не только дали возможность эмпирической проверки некоторых идей Дж. Боулби, но также способствовали расширению самой теории и привели к новым направлениям ее развития. Рассмотрим развитие основных теоретических положений и современные направления исследований в области психологии привязанности.

Определение привязанности. Система привязанности

На основании опыта изучения историй жизни 44 малолетних преступников Дж. Боулби выявил влияние ранней разлуки с матерью (и связанных с этим

переживаний потери и сепарации) на нарушение поведения ребенка в последующие годы жизни. В работе «О природе привязанности ребенка к матери» Боулби впервые высказал предположение, что существует биологически обусловленная система привязанности, отвечающая за развитие эмоциональной связи между матерью и ребенком. Для ребенка привязанность важна с точки зрения безопасности и выживания [3; 9].

Современные исследования показывают, что система привязанности представляет собой первичную генетически закрепленную мотивационную систему, которая активируется сразу после рождения, при первом контакте новорожденного с матерью и выполняет функцию обеспечения ребенку материнской заботы, гарантирующей выживание.

Большое внимание уделяется также изучению гормональной поддержки привязанности, роли окситоцина. Этот гормон образуется уже во время беременности, «настраивая» мать на принятие ею будущего ребенка; он играет важную роль в родах и в постнатальном периоде, способствует установлению взаимной привязанности между ребенком и матерью. Показано, что окситоцин выделяется как у матери, так и ребенка во время кормления, покачивания ребенка на руках, что приводит к сопутствующим психологиче-

ским эффектам: желанию поддерживать контакт, чувству близости и расслабления [4].

Исследования привязанности в работах М. Эйнсворт

М. Эйнсворт впервые провела полевые исследования взаимодействия и проявлений привязанности ребенка к матери в племени ганда в Уганде.

В последующем лонгитюдном исследовании в балтиморских семьях были выявлены индивидуальные различия в том, насколько чутко, адекватно и безотлагательно матери реагировали на сигналы младенцев в ситуациях взаимодействия (кормление, плач, телесный контакт и др.).

В дальнейшем этим автором была установлена связь между наблюдаемыми паттернами взаимодействия в диаде и поведением младенцев в лабораторной методике, известной как «Незнакомая Ситуация» (Strange Situation).

Данная лабораторная методика для работы с годовалыми детьми была разработана в целях изучения баланса между поведением привязанности и исследовательским поведением в условиях слабого и сильного стресса при разлуке и воссоединении с матерью. Она позволила оценивать качество привязанности ребенка к матери и положила начало известной системе классификации типов привязанности: надежная, безопасная привязанность; ненадежная тревожно-избегающая и ненадежная тревожно-сопротивляющаяся привязанность [9; 12].

Качество опеки и привязанность

Причины, по которым дети демонстрируют разные типы привязанности к матери по результатам теста «Незнакомая ситуация», с точки зрения М. Эйнсворт, в большой мере зависят от качества ухода за ними, от материнской опеки. Так, матери надежно привязанных младенцев проявляют чувствительность (сензитивность) и отзывчивость при уходе за ребенком, начиная с первых дней его жизни [12].

С течением времени множество исследований, направленных на выявление факторов, влияющих на становление у ребенка надежной привязанности к матери подтвердили и уточнили выводы, сделанные М. Эйнсворт.

Так, обобщая результаты 66 исследований, посвященных выявлению характеристик материнской опеки, способствующих развитию надежной привязанности ребенка к матери, Де Вольф и Ван Изендорн выделили 6 основных параметров: сензитивность, позитивная установка, синхронность, поддержка, стимуляция.

Материнская сензитивность характеризуется тем, насколько быстро и адекватно мать реагирует на сигналы младенца.

Позитивная установка матери по отношению к ребенку выражается в положительных эмоциях, адресованных ребенку, проявлениях к нему любви и нежности.

Синхронность проявляется в структурирующих, ровных взаимоотношениях с ребенком, взаимность — отражает акцентирование внимание младенца и матери на одном и том же в ходе взаимодействия. Поддержка матери проявляется в постоянной эмоциональной поддержке действий ребенка.

Стимуляция ребенка со стороны матери предполагает использование матерью инициативных действий, направляющих поведение ребенка [15].

Современные исследования показали, что нейродинамической основой материнской сензитивности в ходе взаимодействия ребенка с матерью выступает активация «зеркальных нейронов», функция которых состоит в обеспечении способности к эмпатии, сочувствию, возможности поставить себя на место другого, понять его интенции, переживания [22].

Дети, демонстрирующие ненадежный, сопротивляющийся паттерн привязанности, часто обладают трудным темпераментом и повышенной раздражительностью. При этом их родители непоследовательны в проявлениях заботы, переходят от энтузиазма к равнодушию, в зависимости от собственного настроения могут подолгу оставаться неотзывчивыми к нуждам ребенка. В ответ на подобное поведение родителей ребенок начинает бороться за их внимание и заботу с помощью активизации поведения привязанности (крика, плача, цепляния), чтобы добиться эмоциональной поддержки и утешения [12].

Как показали исследования, риску формирования ненадежной избегающей привязанности подвергаются дети в семьях со следующими двумя паттернами воспитания. Прежде всего, это матери, не испытывающие удовольствия от общения с ребенком, избегающие контактов с ним, нетерпеливые и неотзывчивые, часто проявляющие негативные эмоции по отношению к ребенку. В другой модели воспитания матери проявляют чрезмерное родительское рвение, бесконечно «занимаются» с ребенком, обеспечивая высокий уровень стимуляции, даже когда ребенок этого не хочет.

Исследователи приходят к выводу, что в случае избегающих или гиперстимулирующих опекунов младенцы проявляют адекватное, адаптивное поведение, выражающееся в избегании действующих неадекватных опекунов и научаются обходиться без них [12; 21].

В исследованиях по методике «Незнакомая ситуация» был выявлен еще один тип ненадежной привязанности: дезорганизованная/дезориентированная привязанность.

При данном типе привязанности поведение ребенка характеризуется смешением паттернов избегания и сопротивления. Например, дети бегут к матери, но останавливаются на полпути, отворачиваются и убегают. После воссоединения с матерью они могут выглядеть ошеломленными или «замороженными», у них часто отмечаются стереотипные действия и движения. Подобное поведение показывает, что, хотя система привязанности детей активируется, они не находят постоянных, устойчивых форм поведения для прояв-

ления своей привязанности к матери [20]. Измерение физиологических показателей у детей с дезорганизованной привязанностью в незнакомой ситуации показало повышенный уровень стресса [4].

Родители детей с дезорганизованной моделью привязанности часто оказываются робкими, неуверенными в себе опекунами, в детстве пережившими насилие или пренебрежение со стороны собственных родителей [20].

Предметом дискуссии среди специалистов остается вопрос места и роли генетических факторов в данной проблеме. Так, Гарвай [4] в своих работах показал, что специфические полиморфизмы гена дофаминового рецептора связаны с дезорганизованной привязанностью. В работе Шпанглера выявлена связь между дезорганизованной привязанностью и полиморфизмом гена, отвечающего за транспортировку серотонина при условии нечуткого материнского отношения к ребенку. Эти результаты указывают на взаимодействие врожденных и средовых факторов при формировании качества привязанности [4].

Нарушения привязанности

Типы привязанности, обнаруженные М. Эйнсворт, рассматриваются в современной психологии привязанности как специфические адаптационные модели в рамках нормативных отношений матери и ребенка. Дезорганизованная привязанность, напротив, не является адаптивной стратегией поведения, она указывает, что у ребенка в стрессовой ситуации расставания и воссоединения с матерью нет адекватной модели поведения.

Кроме того, клиницисты обнаруживают в группах клинически больных детей и в детско-родительских диадах с отклонениями в отношениях иные психопатологические паттерны привязанности, которые они обозначают как «нарушения привязанности» [4; 10].

Исследования П. Криттенден, в которых изучались дети, испытывающие пренебрежение, жестокое обращение, ставшие жертвами насилия со стороны взрослых, привели к расширению классификации паттернов привязанности в детском возрасте. У них были обнаружены следующие паттерны: сочетание тревожно-избегающего и амбивалентного поведения, а также сочетание тревожно-избегающего и дезорганизованного поведения; кроме того, у детей наблюдались неадекватные аффекты и неверные социальные представления. Криттенден выявила у детей дошкольного возраста такие специфические отклонения в поведении, как навязчивая забота и чрезмерное приспособление во взаимодействии с матерью в сочетании с паттерном тревожно-избегающей привязанности. Изучая проявления тревожно-амбивалентной привязанности у детей данных групп, она выявила детей с агрессивным, угрожающим поведением, а также с беспомощным, инфантильным поведением во взаимоотношениях с матерью.

К вышеприведенным психопатологическим паттернам привязанности Криттенден в дальнейшем добавила

паттерн, характерный для школьного возраста — с наказывающим поведением, и для подросткового возраста — с уходом в себя и проявлениями спектра поведения от угрожающего до параноидного. Подобное поведение при крайних вариантах проявления избегающей и амбивалентной привязанности сочетается с нарушениями аффективной сферы и социальных когниций [14].

Привязанности как операционные модели взаимоотношений

Каким образом привязанность ребенка к матери в раннем детстве связана с его дальнейшим развитием? Как качество привязанности влияет на характер межличностных отношений ребенка в будущем?

Дж. Боулби в своих известных работах «Привязанность» и «Разлука» высказал предположение, объясняющее как стабильность, так и долговременное влияние ранних привязанностей. В результате опыта взаимодействия, разлук и воссоединения ребенка с матерью (первичным опекуном) формируются внутренние операционные модели («рабочие модели») представляющие собой ментальные (когнитивные) репрезентации Себя и Другого, которые в дальнейшем используются для интерпретации межличностных отношений [3; 11; 12].

Современные исследования внутренних операционных моделей направлены на изучение связи между качеством привязанности, образом «Я» и «Других».

Показано, что младенцы, имеющие позитивную операционную (рабочую) модель «Я» и своих опекунов, формируют надежную безопасную привязанность; проявляют уверенность в себе, позволяющую исследовать и преодолевать новые вызовы окружающего мира; в дальнейшей жизни способны устанавливать надежные, доверительные, теплые дружеские и семейные отношения. Позитивная модель «Я» в соединении с негативной моделью «Других», в случае невосприимчивых и навязчивых опекунов указывает на высокую вероятность формирования у ребенка избегающей привязанности и обесценивания эмоциональных связей. Негативная модель «Я» и позитивная модель «Других», если ребенок не всегда получает необходимое ему внимание и отзывчивость опекунов, связана с сопротивляющейся привязанностью, трудностями установления позитивных эмоциональных межличностных отношений. Негативная операционная модель «Я» и «Других» связывается с дезорганизованной/дезориентированной привязанностью, боязнью испытать обиду, страдание в близких взаимоотношениях [13].

Ребенок формирует операционные модели для каждого из опекунов: матери, отца, других близких людей. Такие операционные модели, изначально гибкие, по мере развития ребенка стабилизируются, становятся ментальной репрезентацией привязанности. Надежная стабильная репрезентация привязанности способствует личностной стабильности [4].

Привязанность и Терапия

В рамках теории привязанности, главной целью психотерапии становится переоценка неадекватных, устаревших рабочих моделей «я» в отношениях с фигурами привязанности. Для достижения этой цели терапевт может быть наиболее эффективным, действуя как надежная, безопасная основа, отталкиваясь от которой человек может приступить к разрешению трудной задачи исследования и переработке своих внутренних рабочих моделей.

Психотерапии, основанной на привязанности, посвящена исследовательская и практическая деятельность немецкого психотерапевта Карла Бриша. Применяя теорию привязанности в клинической практике, К. Бриш показал новые перспективы и технологии в консультативной работе с детьми и взрослыми, семейной и групповой терапии. В целях профилактики нарушения привязанности, обеспечения условий для развития надежной безопасной привязанности ребенка к близким взрослым, К. Бриш создал и успешно реализует с помощью своих последователей в десятках стран Европы программу SAFE (Программа надежности для родителей.) [4].

Привязанность в течение жизни

Исследования феномена «устойчивость типа привязанности в течение жизни» дали противоречивые результаты.

Так, было показано, что в 80% случаев отмечается соответствие между проведением привязанности в возрасте 1 года и 6 лет [19]. Лонгитюдное исследование стабильности типа привязанности от года до 16 лет не установило соответствия качества привязанности ребенка в первый год жизни и репрезентации привязанности у подростков в 16 лет [4].

Тема отношений привязанности между взрослыми была поднята в начале 1970-х годов в исследованиях утраты у взрослых, а также супружеской сепарации. В дальнейшем, интерес к теме привязанности у взрослых расширился, включив супружеские отношения, и получил дальнейшее развитие в работе Шейвер и Хазан, которые перенесли представления о младенческих стилях привязанностей на стили у взрослых. Исследования романтических отношений у взрослых показали: взрослые, которые могут описать самих себя как надежных, избегающих или амбивалентных в романтических отношениях, рассказывают о различных паттернах детско-родительских отношений в своих родительских семьях [18; 19].

На современном этапе усилия исследователей направлены на изучение качества привязанности в отношениях ребенок-взрослый, ребенок-ребенок и взрослый-взрослый, а также их взаимодействие внутри семейной системы [4; 13; 12].

Культурные различия в классификации привязанностей

Исследования привязанности с помощью методики «Незнакомая ситуация» в других культурах стимулировали обсуждение вопроса о том, являются типы привязанности универсальными или культурно-специфическими. В западногерманских исследованиях, в сравнении с американскими, чаще встречались дети с избегающей привязанностью, тогда как амбивалентный тип привязанности отмечался у детей в израильских кибуцах и в Японии [25].

Первоначально, данные интерпретировались как отражение культурных различий в воспитании детей. Клаус Гроссман предположил, что высокая доля «избегающих» младенцев в Германии связана не с отклонениями в обращении родителей с младенцами, а с тем, что родители стремились дать младенцу больше независимости [4]. Есть и другая точка зрения; так, известный немецкий психиатр и психоаналитик К.Х. Бриш отмечает опасения современных немецких родителей избаловать ребенка, их убеждения, что ребенок должен как можно раньше научиться выдерживать фрустрацию. Он высказывает предположение, что подобным родительским установкам способствовала изданное во времена национал-социализма руководство Йоганны Хаарер по воспитанию младенцев «Немецкая мать и ее первый ребенок». Книга была необычайно популярна в Германии, даже в послевоенное время. После того как из нее убрали высказывания в духе национал-социализма, книгу продолжали дарить матерям после рождения первого ребенка; последнее ее издание вышло в 1987 году. С точки зрения К. Бриша, это руководство показывает родителям, как добиться максимальной фрустрационной толерантности младенца, не реагируя на его плач и крик, дабы не избаловать. Такие рекомендации передавались из поколения в поколение и сегодня все еще настойчиво предлагаются молодым мамам. Для преодоления подобных родительских установок К. Бриш разработал программу обучения будущих родителей взаимодействию с ребенком, которое обеспечивает формирование надежной привязанности между матерью и ребенком [4].

Исследования привязанности, проводимые в Японии, показали, что японские матери реагируют на младенцев иначе, чем американские. Они поддерживают с младенцами тесный эмоциональный и телесный контакт, стараются предугадать и удовлетворить все потребности своего ребенка, вместо того, чтобы реагировать только на его крик, как это делают американские матери. Японские матери придают большее значение социальному взаимодействию, содействуют зависимости ребенка, потакают ему во всем, а американские матери поддерживают исследовательскую деятельность, автономию ребенка, направляют его поведение. При таких различиях в практиках воспитания японские дети проявляют сильную тревогу при разлуке с матерью, цепляются

за нее при воссоединении и оцениваются по тесту «Незнакомая ситуация» как ненадежно привязанные. Однако в Японии тесные эмоциональные узы, зависимость ребенка от матери рассматриваются как признак надежной привязанности, высокоадаптивная характеристика, соответствующая ценности общественной ориентации на взаимозависимость в японской культуре [4; 25].

В отечественной психологии в концепции развития общения в онтогенезе М. Лисиной аффективная привязанность рассматривается как продукт ситуативно-личностного общения на первом году жизни ребенка [6]. В работах Н. Авдеевой была показана связь привязанности к матери и образа «Я» у детей младенческого возраста; влияние эмоционального взаимодействия в диаде на качество привязанности и адаптацию к детскому саду у детей раннего возраста [1; 2]. В исследованиях Г. Бурменской, И. Борисовой, Е. Пупыревой выявлена связь типа привязанности, формирующейся на ранних этапах развития ребенка, с особенностями его автономии, самооценки и эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [5]. В работе М. Яремчук изучались особенности привязанности к родителям и характер романтических отношений у старших подростков [8].

Сравнительные исследования привязанности к близкому взрослому в семье и доме ребенка показали превалирование ненадежной привязанности у воспитанников дома ребенка в младенческом, раннем и дошкольном возрасте [2; 7].

В целом, как и в зарубежных исследованиях, в перечисленных отечественных исследованиях психологии привязанности показано значение материнской чуткости, качества опеки, надежной привязанности к матери как условий благоприятного социально-личностного развития детей и подростков, что согласуется с данными зарубежных исследований.

Отметим, что в российских исследованиях, в сравнении с американскими и западногерманскими, чаще фигурируют дети с ненадежной амбивалентной привязанностью [2; 5; 7]. Возможно, это связано с выявленными у российских матерей особенностями эмоционального взаимодействия с ребенком. При выраженной способности воспринимать состояние ребенка, наши матери меньше стремятся проявлять отзывчивость и сопереживание, не считают нужным учитывать эмоциональное состояние ребенка в реальном взаимодействии. Гораздо чаще они ориентируются на собственные планы, собственное настроение или социальные требования [2].

Значение взаимоотношений привязанности и надежности привязанности универсальны для всех культур, а культурные различия в классификации привязанностей показывают, как разнообразные тактики воспитания приводят к формированию того или иного вида привязанности. Дискуссионным является вопрос о том, что само понятие надежной и ненадежной привязанности варьирует от культуры к культуре.

Привязанность и семейные отношения

И. Брезертон отмечает, что на фоне определенных успехов в исследовании детско-материнской привязанности еще недостаточно изучено место и роль отца в формировании системы привязанности. Другой важной темой является исследование триадных отношений в семье (например, мать и дети). Практически не изучены особенности привязанности, развивающейся у ребенка в условиях конфликта в семье, объединения двух членов семьи против третьего. Наконец, на теоретическом уровне остаются не ясными взаимосвязи детского характера и развивающихся отношений привязанности с другими членами семьи [13; 12].

Актуальной проблемой является исследование привязанности в семьях, где оба родителя работают, особенно ввиду длительной дифференциации полового воспитания.

Некоторые теоретики феминистической направленности интерпретировали теорию привязанности как поддержку традиционного представления о женщине, главное предназначение которой — заботиться о ребенке и ухаживать за ним [12]. Подобное утверждение неправомерно, так как теория привязанности не определяет, что человек, заботящийся о ребенке, должен быть обязательно матерью, или ограничен только женским полом [21].

Центральным моментом, определяющим благополучное и здоровое развитие, согласно теории привязанности, является удовлетворение потребности младенцев в отзывчивых, заботливых отношениях с одним или несколькими взрослыми.

Действительно, большинство исследований привязанности сосредоточилось на матерях, в силу того что матерям чаще всего приходится выполнять эту роль. Однако, есть данные о том, что младенцы могут выстраивать иерархию фигур привязанности, включая отца, бабушку, дедушку, братьев и сестер, так же как других людей, от которых получают заботу и уход [13].

Тем не менее, знаний о диапазоне социальных вариантов фигур привязанности для успешного решения задач воспитания, к сожалению, еще недостаточно. Шквал исследований последних десятилетий, констатирующий увеличение риска ненадежной привязанности [4; 16; 17] в современных семьях, ставит все новые и новые вопросы, которые нуждаются в решении.

Кроме того, теория привязанности приобретает совершенно новое социальное значение ввиду того, что все больше младенцев и детей раннего возраста как в России, так и за рубежом посещают дошкольные детские учреждения или остаются на попечении замещающего мать опекуна.

Теория привязанности может внести большой вклад в разработку вопроса о качестве опеки, требований к среде развития взаимодействию персонала с детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003. 152 с.
2. Авдеева Н.Н., Хохлачева И.В. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 97—106. URL: http://psyjournals.ru/files/31171/psyedu_2010_n3_Avdeeva_Hohlacheva.pdf (дата обращения: 13.07.2017).
3. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
4. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М.: Когито-Центр, 2014. 319 р.
5. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник московского университета. 2009. № 4. С. 17—32.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 318 с.
7. Мухамедрахимов Р.Ж., Пleshкова Н.Л. Особенности привязанности у детей в семьях и домах ребенка // Дефектология. 2008. № 2. С. 37—44.
8. Яремчук М.В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и в отношениях любви у старших подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 86—94. URL: http://psyjournals.ru/files/1345/psyedu_2005_n3_Yeremchuk.pdf (дата обращения: 13.07.2017).
9. Ainsworth M.D.S., Bowlby J. An ethological approach to personality development // American psychologist. 1991. Vol. 46. P. 331—341. doi:10.1037/0003-066X.46.4.333
10. Berlin L., Zeanah C., Lieberman A. Prevention and Intervention Programs for supporting early attachment security // Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications / Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver. New York: Guilford, 2008. P. 745—762.
11. Bowlby J. Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger. Vol. II. London: Basic Books. 1973. 456 p.
12. Bretherton I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth // Developmental psychology. 1992. Vol. 28. № 5. P. 759—775.
13. Bretherton I., Munholland K. Internal working models in attachment Relationships: elaborating a central construct in attachment theory // In J. Cassidy (ed.), P.R. Shaver (ed.). Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. New York: Guilford, 2008. P. 102—131.
14. Crittenden P.M. Relationships at risk // Eds. Belsky J., Nezworski T. Clinical implications of attachment. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Ass., 1988. p. 136—174.
15. De Wolff M., van Ijzendoorn M.H. Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment // Child Development. 1997. Vol. 68. № 4. P. 571—591. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x
16. DeKlyen M., Greenberg M. Attachment and Psychopathology in Childhood // Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications / Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver. New York: Guilford, 2008. P. 637—666.
17. Dozier M., Stovall-McClough K., Albus K. Attachment and Psychopathology in adulthood // Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications / Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver. New York: Guilford, 2008. P. 718—745.
18. Feeney J. Adult romantic attachment: developments in the study of couple relationships // Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications / Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver. New York: Guilford, 2008. P. 456—482.
19. Main M., Kaplan N., Cassidy J. Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1985. Vol. 50. № 1/2. P. 66—104. doi:10.2307/3333827
20. Main M., Solomon J. Discovery of a new, insecure-disorganized / disoriented attachment pattern // Affective development in infancy / Eds. T.B. Brazelton, M. Yogman. Norwood, NJ: Ablex, 1986. P. 95—124.
21. Marvin R.S., Britner P.A. Normative development: The ontogeny of attachment // Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications / Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver. New York: Guilford Press, 2008. P. 269—295.
22. Rizzolatti G., Craighero L., Fadiga L. The mirror system in humans // Mirror neurons and the evolution of brain and language / Eds. M. Stamneov, V. Gallese. Amsterdam: John Benjamins, 2004. P. 37—59.
23. Sroufe A., Byron E., Kreuzer T. The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaption in childhood // Child Development. 1990. Vol. 61. P. 1363—1373. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02867.x
24. The organization of Attachment Relationships. Maturation, Culture, and Context / Eds. P.M. Crittenden, A.H. Claussen. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 432 p.
25. Van Ijzendoorn M.H., Sagi A. Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions // Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications / Eds. Cassidy J., Shaver P.R. New York: Guilford, 2008. P. 880—906.

Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources)

Avdeeva N.N.,

*candidate of psychological sciences, professor, the chair of developmental psychology by L.F. Obukhova,
faculty of educational psychology Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nnavdeeva@mail.ru*

On materials of foreign sources the article regards the development of substantive provisions of attachment theory by J. Bowlby and M. Ainsworth, as well as modern research in psychology of attachment. The following issues are discussed: modern interpretation of the attachment system, influence of maternal responsiveness, quality of guardianship on the formation of the child's attachment to his/her mother, classification of attachments; mental representations of attachment; cultural differences in the classification of attachments in American, West German, Japanese, and Russian studies of attachment; attachment disorders, therapy of attachment; unaddressed issues and perspectives of attachment theory.

Keywords: attachment, quality of care, types of attachment, operational models of attachment, attachment impairments, cultural differences in the classifications of attachment, attachment and psychotherapy.

REFERENCES

1. Avdeeva N.N., Khaimovskaya N.A. Razvitie obraza sebya i privyazannosti u detei ot rozhdeniya do trekh let v sem'e i dome rebenka [Development of the image of themselves and attachments in children from birth to three years in the family and the child's home]. Moscow: Smysl, 2003. 152 p. (In Russ.).
2. Avdeeva N.N., Khokhlacheva I.V. Osobennosti privyazannosti rebenka k materi, stil' detsko-roditel'skikh otnoshenii i adaptatsiya rebenka k DOU [Elektronnyi resurs] [Features of attachment of the child to the mother, the style of child-parent relations and the adaptation of the child to the DOW]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2010, no. 3, pp. 97—106. Available at: http://psyjournals.ru/files/31171/psyedu_2010_n3_Avdeeva_Hohlacheva.pdf (Accessed 13.07.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Boulbi Dzh. Privyazannost' [Affection]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p. (In Russ.).
4. Brish K.Kh. Terapiya narushenii privyazannosti: Ot teorii k praktike [Therapy of attachment disorders: From theory to practice]. Moscow: Kogito-Tsent, 2014. . 319 p. (In Russ.).
5. Burmenskaya G.V. Privyazannost' rebenka k materi kak osnovanie tipologii razvitiya [The attachment of the child to the mother as the basis for the typology of development]. *Vestnik moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow University]*, 2009, no. 4, pp. 17—32. (In Russ.).
6. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]. Sankt-Peterburg: Piter, 2009. 318 p. (In Russ.).
7. Mukhamedrakhimov R.Zh., Pleshkova H.L. Osobennosti privyazannosti u detei v sem'yakh i domakh rebenka [Peculiarities of attachment in children in families and children's homes]. *Defektologiya [Defectology]*, 2008, no. 2, pp. 37—44. (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Yaremchuk M.V. Osobennosti privyazannosti v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh i v otnosheniyakh lyubvi u starshikh podrostkov [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2005, no. 3, pp. 86—94. Available at: http://psyjournals.ru/files/1345/psyedu_2005_n3_Yeremchuk.pdf (Accessed 13.07.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Ainsworth M.D.S., Bowlby J. An ethological approach to personality development. *American psychologist*, 1991. Vol. 46, pp. 331—341. doi:10.1037/0003-066X.46.4.333
10. Berlin L., Zeanah C., Lieberman A. Prevention and Intervention Programs for supporting early attachment security. In Cassidy J., Shaver P.R. (eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford, 2008. P. 745—762.
11. Bowlby J. Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger. Vol. II. London: Basic Books, 1973. 456 p.
12. Bretherton I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 1992. Vol. 28, no. 5. pp. 759—775.
13. Bretherton I., Munholland K. Internal working models in attachment Relationships: elaborating a central construct in attachment theory. In Cassidy J., Shaver P.R. (eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford, 2008. P. 102—131.
14. Crittenden P.M. Relationships at risk. In Belsky J., Nezworski T. (eds.) *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Ass., 1988, pp. 136—174.

15. De Wolff M., van Ijzendoorn M.H. Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 1997. Vol. 68, no. 4, pp. 571—591. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x
16. DeKlyen M., Greenberg M. Attachment and Psychopathology in Childhood. In Cassidy J., Shaver P.R. (eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford, 2008. P. 637—666.
17. Dozier M., Stovall-McClough K., Albus K. Attachment and Psychopathology in adulthood. In Cassidy J., Shaver P.R. (eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford, 2008. P. 718—745.
18. Feeney J. Adult romantic attachment: developments in the study of couple relationships. In Cassidy J., Shaver P.R. (eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford, 2008. P. 456—482.
19. Main M., Kaplan N., Cassidy J. Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1985. Vol. 50, no. 1/2, pp. 66—104. doi:10.2307/3333827
20. Main M., Solomon J. Discovery of a new, insecure-disorganized / disoriented attachment pattern. In Brazelton T.B., Yogman M. (eds.) *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex, 1986. P. 95—124.
21. Marvin R.S., Britner P.A. Normative development: The ontogeny of attachment. In Cassidy J., Shaver P.R. (eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press, 2008. P. 269—295.
22. Rizzolatti G., Craighero L., Fadiga L. The mirror system in humans. In Stamneov M., Gallese V. (eds.) *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. Amsterdam: John Benjamins, 2004. P. 37—59.
23. Sroufe A., Byron E., Kreuzer T. The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaption in childhood. *Child Development*, 1990. Vol. 61, pp. 1363—1373. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02867.x
24. Crittenden P.M., Claussen A.H. (eds.) *The organization of Attachment Relationships. Maturation, Culture, and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 432 p.
25. Van Ijzendoorn M.H., Sagi A. Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In Cassidy J., Shaver P.R. (eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford, 2008, pp. 880—906.

Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект

Карабанова О.А.,

*доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
okarabanova@mail.ru*

В статье рассмотрены кросс-культурные особенности практик воспитания и детско-родительских отношений в рамках понятия «культурная ниша развития ребенка» (Сьюпер и Харкнесс), а также дифференциации двух типов культур — индивидуалистической и коллективистической (Триандис, Хофстеде), различающихся ценностями, целями и методами воспитания ребенка. Показана относительность их противопоставления применительно к проблеме детско-родительских отношений и воспитания ребенка. Выделены универсальные характеристики детско-родительских отношений (принятие/отвержение). Обсуждается роль личностных особенностей родителя и характер социальной среды как детерминант, опосредующих практики воспитания и социализации.

Ключевые слова: культура, кросс-культурные различия, родительство, детско-родительские отношения, социализация, стиль воспитания, коллективистическая и индивидуалистическая культура.

Для цитаты:

Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 15—26. doi: 10.17759/jmfp.2017060202

For citation:

Karabanova O.A. Child-parent relationship and the practice of education in the family: cross-cultural aspect [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 15—26. doi: 10.17759/jmfp. 2017060202 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Культура определяет модели родительства, практики социализации детей, цели и ценности воспитания, выражаемые в системе требований, запретов, поощрений и наказаний ребенка. Культура определяет модели и нормы социализации детей и подростков, а родительское воспитание обеспечивает условия их интериоризации и усвоения подрастающим поколением.

Вместе с тем разнообразие культур порождает разнообразие практик социализации детей и подростков.

Родительство выполняет функцию трансляции сложившихся в обществе культурных ценностей от одного поколения к другому, выступая механизмом сохранения культурного опыта социальной, этно-культурной группы, общества в целом. Родители задают образцы поведения, оценивают, контролируют и подкрепляют желаемые модели поведения, дают объяснения и интерпретации поступкам и нормам, обеспечивая условия усвоения детьми тех компетенций и способностей, которые приняты в данном обществе и обеспечивают успешную социализацию ребенка.

Вместе с тем родительство порождает новые ценности, идеи и традиции воспитания, приводящие к изменению вектора развития культуры.

В предложенной Сьюпер и Харкнесс [49; 48] модели «культурной ниши» детерминация психического развития ребенка осуществляется тремя способами: 1) влиянием физического и социального окружения; 2) традициями и практикой воспитания и ухода за ребенком; и 3) психологическими особенностями родительской позиции. При этом все указанные факторы реализуются через родителей, их взаимодействие

и общение с ребенком. Так, например, различия в динамике режима сна и бодрствования у младенцев в США и Восточной Африке объясняются культурными различиями в организации жизнедеятельности ребенка и его взаимодействии с матерью [23]. Если в США время непрерывного ночного сна ребенка увеличивается от 2—4 часов в первые месяцы жизни до 8 часов к полугодовалому возрасту, то в Восточной Африке на протяжении всего первого года жизни продолжительность ночного сна остается неизменной — 3—4 часа. Такое различие связано не с уровнем органической зрелости, а с практикой воспитания. В США ребенок спит отдельно от родителей, которые активно подкрепляют увеличение продолжительности сна ребенка для увеличения интервалов между кормлениями, чтобы создать более комфортные для себя условия ночью. Африканские дети спят вместе с родителями и каждый раз, просыпаясь ночью, ребенок получает возможность сразу же припасть к материнской груди, что оказывается вполне комфортно для матери, которая не стремится менять сложившуюся модель сна, бодрствования и кормления.

Наконец, культура определяет убеждения и ценности в отношении воспитания и развития детей, так называемые «родительские этнотеории». В качестве примера можно привести сравнительные данные по представлениям матерей среднего социального класса о целях воспитания и задачах социализации в Пуэрто-Рико и США. Оказалось, что пуэрториканские матери стремились воспитать у своих детей такие качества, как уважение к старшим, послушание, ориентацию на

социальное признание и одобрение, тогда как англо-американские — стремление к самореализации, уверенность в себе, независимость, индивидуальность [48]. В значительной степени расходятся взгляды на основные события нормативного возрастного развития младенцев и детей в выборках афроамериканских, пуэрториканских, западно-индийских/карибских и англо-американских матерей, сбалансированных по возрасту, социально-экономическому статусу, количеству детей и уровню образования [35].

Значение исследования практик воспитания и детско-родительских отношений в разных культурах связано с преодолением этноцентризма в исследовании родительства и выходом в широкий контекст разнообразия социо-культурных условий воспитания.

Оставаясь в пределах двухфакторной парадигмы понимания психического развития в онтогенезе, выражаемой известной формулой «среда/воспитание — наследственность», ученые рассматривают кросс-культурные исследования как путь к пониманию роли наследственности и среды, ключ к решению поставленной в прошлом веке задачи — выяснить, наконец, чему равно «X-единиц наследственности и Y-единиц среды». Идея о том, что общее в практиках воспитания детей у разных культур отражает нормативность, заданную генетически, по-прежнему находит сторонников.

В связи с вышесказанным возникают следующие вопросы:

— Что такое нормативное родительство и в какой степени это понятие варьирует в различных культурах? Есть ли общая для всех культур практика эффективно-го родительства и детско-родительских отношений?

— Каковы исторические, социальные, экономические и иные причины вариативности родительства и его норм?

— Как культура укореняется в представлениях и родительских установках и знаниях, осведомленности о ценностях и методах воспитания и как она влияет на развитие ребенка?

Исследование роли и значения культурных практик воспитания и детско-родительских отношений связано с поиском адекватного дизайна и методов исследования.

Риски неэквивалентности диагностического инструментария, связанные с различиями языков, могут снижать валидность результатов. И дело здесь не только в неэквивалентности перевода, а в кросс-культурной валидности самой психодиагностической методики и правомерности ее использования при работе с разными культурными группами [54].

Проблемой является подбор выборки, которая чаще всего не выравнивается по социо-демографическим, личностным и иным характеристикам (уровень образования, профессия, социальный статус и пр.) [10; 11; 12].

И, наконец, сам исследователь, являясь представителем определенной культуры, является носителем ее ценностей, идей, установок как в отношении самого предмета изучения — родительства и детско-родитель-

ских установок, — так и в отношении методологических принципов построения исследования [15].

В постиндустриальном обществе в условиях глобализации, роста миграционных процессов, все более активного включения женщин в общественное производство и трансформации института семьи, меняются традиционные взгляды на значение детей и родительства в аспекте социальной, хозяйственно-утилитарной, психологической ценности; эти изменения отражают место ребенка в современной семье и обществе и взаимоотношения поколений.

В исследовании популяции молодых людей, вступающих во взрослость, в Турции и США выявлены когортные, кросс-культурные, социо-экономические различия в восприятии ценности ребенка как такового [5].

Исследование факторов роста рождений детей вне брака и снижения участия отцов в их воспитании в 85 странах, где учитывались безработица среди мужского населения, низкий уровень благосостояния/национальный валовой продукт, высокий уровень рождаемости у несовершеннолетних, уровень образования и грамотности женщин, позволило сделать вывод о том, что рост внебрачных рождений, характерный для развитых стран, связан с ростом экономической самостоятельности женщин, их ориентации на карьеру и снижением зависимости от экономической поддержки супруга [6].

Сегодня предметом оживленных дискуссий стал вопрос о том, является ли родительство необходимым условием психологического благополучия личности; есть данные, что одинокие родители почти единодушно рассматриваются как подвергающие свое благополучие ущербу и рискам. Однако переживание благополучия и счастья одинокими родителями зависит на самом деле от культурных норм страны в отношении практики деторождения. Результаты двух широкомасштабных международных исследований (Европейского исследования ценностей [EVS] и Европейского социального исследования [ESS]), охватывающих в целом 43 страны, позволяют сделать вывод о том, что отрицательное отношение к одиноким родителям характерно лишь для стран с коллективистской культурой и патриархальными семейными традициями. При этом социальная норма обязательности воспитания ребенка в полной семье негативно влияет на одиноких родителей, даже не разделяющих эту норму [44].

В современной психологии принято дифференцировать 2 типа культур, различающихся системой ценностей, идеалов, практик социализации — индивидуалистическую и коллективистическую, образующих континуум, где на одном полюсе индивидуалистических культур — США, на другом — Япония, страны Юго-Восточной Азии [10; 12; 24; 51].

Различия в практике воспитания детей в семье и детско-родительских отношениях заключаются в том, что в индивидуалистической культуре целью воспитания становится формирование у ребенка уверенности в себе и самоуважения, независимости, ориентации

«на себя», в то время как в коллективистической культуре — воспитание сенситивности к другим людям, послушания и готовности принять на себя обязательства, зависимости от социальной поддержки, ориентации «на других».

Социальные изменения, связанные с переходом от натурального сельского хозяйства к рыночной экономике с более высоким уровнем образования, приводят к приоритету индивидуалистических ценностей. Сравнительный анализ ценностей в трех поколениях женщин в 18 семьях в общине Майя Зинакantan на юге Мексики при решении социальных дилемм о взаимоотношениях подростков с родителями и сверстниками, гендерных ролях женщины, сексуальности и партнерских отношений в семье выявил сдвиг ценностей в сторону индивидуалистической культуры [28].

Степень согласованности ценностей родителей и детей определяется степенью гомогенности культуры — в гетерогенных обществах расхождение ценностей родителей и детей возрастает [37]. В исследовании [42] были рассмотрены механизмы межпоколенческой передачи индивидуалистических и коллективистских ценностей в двух обществах: Восточной Германии и Шанхае (Китай). В Восточной Германии уровень индивидуализма был выше, чем коллективизма, и выше, чем в Шанхае. В Китае уровень коллективизма был выше, чем уровень индивидуализма. В Восточной Германии именно матери были проводниками индивидуалистической ценностной ориентации. В китайских семьях отец оказывал большее влияние на принятие подростком индивидуалистических и коллективистских ценностей, тогда как мать не влияла на ценностную ориентацию, причем была явно выражена мотивация коллективизма. Культурные модели ценностей, обусловленные историческими, экономическими, социальными факторами определяют ожидания родителей в отношении социального развития детей.

В исследовании, проведенном в трех странах (Аргентина, Колумбия, Испания) было изучено влияние воспринимаемых родительских ожиданий на просоциальное поведение из семей с низким доходом (около 1500 респондентов). Результаты обнаружили как значительные расхождения родительских ожиданий в разных странах, так и их влияние на генезис асоциального поведения подростков. Во всех трех странах в отношении девочек предъявляются более высокие ожидания. Ожидания просоциального поведения со стороны родителей в отношении аргентинских подростков оказались выше, чем испанских и колумбийских [36].

Принадлежность к коллективистической или индивидуалистической культуре определяет реализуемый родителями тип воспитания и характер детско-родительских отношений. Родители подростков из США и Западной Европы значительно чаще реализуют авторитетный стиль воспитания [6], поощряя сепарацию и автономию своих детей в рамках поддержки и оказания необходимой помощи, тогда как латиноамериканские,

афро-американские и родители из США — выходцы из Азии склонны к авторитарному стилю воспитания, в котором послушание и конформность становятся первоочередными требованиями родителей [4].

В плане воспитания чувств родители в США предлагают своим детям обсуждать свои чувства и чувства других людей с целью развития их способности к пониманию и регуляции чувств и эмоций. Китайские семьи, хотя и поощряют внимание и чувствительность ребенка к чувствам и переживаниям других людей, в качестве нормы и эталона поведения предлагают сдержанность в выражении собственных чувств, которая рассматривается как основа групповой гармонии сообщества [14]. В моральном воспитании для обучения социальным нормам и поведенческим стандартам китайские родители используют жизненные истории из своего опыта, в которых говорят о пережитом чувстве стыда за свое плохое поведение и нарушение норм и правил. Напротив, американские родители в воспитании избегают историй о моральной трансгрессии, чтобы не нанести ущерб своему авторитету и самооценке своих детей [31].

В исследовании эмоциональных диадических отношений матери и ребенка в младенческом возрасте (5 месяцев) были выявлены кросс-культурные различия. Наблюдения за 220 диадами Аргентины, Италии и США, проживающими в сельской и городской среде, выявило наибольшую сенситивность и эмоциональность в диадах из Италии. Против ожиданий, сельские матери оказались менее эмоциональными и более склонными к вмешательству, чем городские. Хотя адаптивное эмоциональное взаимодействие «мать—ребенок» в младенческом возрасте и является универсальной нормой, но, опосредуясь культурными традициями и средовым контекстом, оно порождает уникальную социальную ситуацию развития ребенка [17].

Детские рисунки семьи, являясь общепризнанным валидным методом изучения детско-родительских отношений «глазами ребенка», позволяют выявить особенности детско-родительских отношений, обусловленные культурой.

В рисунках семьи детей дошкольного возраста из Германии, Камеруна и Турции были выявлены различия в ориентации на автономию и связанность, что проступило в количестве и пространственном положении членов семьи, изображении их абсолютного и относительного размера, детализированности лиц и их эмоциональном выражении (Gernhardt. A., 2013).

При сравнении же рисунков китайских и американских детей в начальной школе было установлено, что американские дети включали своих родителей и других членов семьи значительно реже в своих рисунках, чем китайские дети [34]. Андерссон [2] обнаружил, что в рисунках детей из городских школ в Танзании члены семьи располагаются очень близко друг к другу с минимальной социальной дистанцией. Напротив, шведские дети располагали фигуры родителей и детей на достаточной дистанции, и значительно

чаще включали в рисунок семьи декоративные предметы, по сравнению с африканскими детьми.

В коллективистических культурах дети при рисовании семьи изображают себя значительно ближе к родителям, чем в индивидуалистических культурах, что подтверждается результатами сравнительного исследования рисунков детей коллективистского сообщества гуаранских индейцев и индивидуалистического городского сообщества в Боливии [39].

Однако даже в рамках одного типа культуры можно видеть существенные различия, обусловленные историческими и культурными традициями воспитания. Так, в кросс-культурном исследовании шведских, итальянских и американских матерей, отнесенных к индивидуалистической культуре индустриализированных западных обществ, были выявлены различные представления о целях воспитания и материнской роли [56]. Матери из США выразили желание более высокого уровня автономии в детско-родительских отношениях, как для себя, так и для своих детей. Для респондентов из Швеции «быть хорошей матерью» означало интеграцию роли матери с другими аспектами жизни и социальными ролями. Матери из Италии, напротив, были убеждены, что материнство является главным в жизни женщины. Результаты этого исследования свидетельствуют о том, что культура — сложная система, интегрирующая не только этническую и расовую принадлежность, но и социо-исторические традиции практик, подходов и методов воспитания ребенка, сложившиеся в сообществе.

Другим примером расхождения практик воспитания в рамках коллективистической культуры может служить исследование ожиданий родителей в отношении школьной успешности подростков — выходцев из Азии и латиноамериканских стран, проживающих в США. Учащиеся из Азии сообщали о более высокой планке академических достижений, требуемой родителями, и испытывали значительно большее давление с их стороны, получая меньшую поддержку, чем учащиеся-латиноамериканцы [33].

В исследовании использования матерями из США и Польши беседы и нарратива в воспитании дошкольников было обнаружено, что американские матери более склонны использовать нарратив для развития когнитивных способностей и памяти ребенка, а польские матери для морального воспитания, обращаясь к историям собственной жизни [57]. Противопоставление индивидуалистических и коллективистических культур как абсолютной противоположности сегодня признается неправомерным. Ни одна из культур не является в этом отношении «чистой», а само содержание индивидуализма и коллективизма в культурах одного типа оказывается различным [24].

Наряду с выявлением кросс-культурных различий родительства и детско-родительских отношений проводится изучение влияния особенностей родительской позиции и практики воспитания на развитие ребенка. Относительность различий культур ставит задачу выде-

ления как общего в практике воспитания детей, так и кросс-культурных различий в моделях воспитания. **Обнаружены универсальные эффекты, характерные для большинства культур.**

В качестве общей детерминанты, в соответствии с теоретической моделью Р. Роннера, выступает восприятие ребенком принятия/отвержения со стороны матери и отца. Мета-анализ основывался на 66 исследованиях, включающих более 19 тысяч респондентов из 22 стран на 5 континентах. Была выявлена панкультурная связь между восприятием детьми всех возрастных групп родительского принятия/отвержения и уровнем их психологической адаптации. Вместе с тем, было показано, что для детей и подростков (но не для взрослых детей) связь психологической адаптации с принятием отца в целом выше, чем связь с принятием матери [25]. Обнаружены кросс-культурные различия в соотношении теплоты и принятия ребенка матерью и отцом. В целом, более высокий уровень принятия ребенка матерью, по сравнению с отцом, выявлен в Китае, Италии, Швеции, США; большая теплота в отношении ребенка у матерей, по сравнению с отцами, в Китае, Италии, Швеции, Филиппинах и Таиланде, меньшая степень враждебности и отвержения — у матерей Швеции. Большая теплота отца в отношении ребенка, по сравнению с матерью, была выявлена в Кении [1].

В продолжение проекта, включающего 13 исследований, в которых приняли участие 11 стран в качестве опосредующей влияния родительского принятия/отвержения на психологическую адаптацию детей, переменной выступило восприятие детьми родительской власти и престижа [41]. Результаты обнаружили значимые кросс-культурные различия. Так, для подростков из Китая и Пакистана власть и престиж родителей оказались незначимыми. Для китайских подростков-мальчиков только принятие матери оказалось значимым для психологической адаптации, в то время как для девочек принятие обоих родителей — и отца, и матери [27]. Для греческих и турецких подростков-мальчиков, напротив, значимым было только принятие отца, а для девочек — принятие матери [9; 20]. Результаты, полученные в Бангладеш, показали, что ни родительская власть, ни престиж отца не повлияли на психологическую адаптацию детей, однако выраженная власть матери привела к ослаблению связи между материнским принятием и психологической адаптацией детей [53]. Родительская власть оказалась значимой для психологической адаптации хорватских девушек [22] и греческих юношей [21], власть и престиж — для подростков обоого пола из Кореи [26]. Для молодых женщин из Польши психологическая адаптация была сопряжена с высоким престижем и властью отца, а для молодых мужчин — с властью матери [19].

Исследование применения телесных наказаний в Турции, Ямайке, в Вест-Индии, Сент-Круа, Виргинские острова США, т.е. в странах, где телесные наказания широко распространены в практике воспи-

тания детей, выявило ряд сходных моментов: 1) связь родительского наказания и психологической адаптации опосредована восприятием подростками родительского принятия; 2) более жесткое, частое, несправедливое наказание воспринималось детьми и подростками как свидетельство отвержения родителями, что влекло ухудшение психологической адаптации; 3) телесные наказания связаны с ростом эмоциональной нестабильности, враждебности, агрессивности, особенно в мужской подгруппе [18; 30; 40; 44; 46].

Дети из семей с высоким уровнем участия обоих родителей и согласованностью воспитательских позиций в США, Мексике и Коста-Рике характеризуются благополучием развития, успешной социализацией, положительным эмоциональным климатом в детско-родительских отношениях [43].

Кросс-культурные и внутрикультурные сравнительные исследования взаимосвязи роли отца в развитии ребенка позволяют утверждать, что во всех социокультурных контекстах эмоциональное отношение отца, любовь, принятие, теплота взаимодействия с ребенком, а не его физическая доступность/присутствие является существенным условием благополучия развития ребенка и более значимым предиктором, чем материнское принятие и теплота [55].

Трендом исследований в последнее время становится учет дополнительных условий и факторов, определяющих практику воспитания и социализации, психологические особенности детско-родительских отношений, помимо культуры.

По общему признанию, таким фактором являются личностные особенности родителей. Однако само их влияние опосредовано фактором культуры.

Так, в исследовании М. Борнштейна и др. [28] изучались представления матерей о практике воспитания, знание основных фактов развития ребенка, оценка родительской компетентности и удовлетворенности родительством в семи странах — США, Бельгии, Израиле, Италии, Японии, Южной Корее и Аргентине, где первые четыре были причислены к индивидуалистической, а три последние к коллективистической культуре. Исходя из модели детерминации родительства, разработанной Бельски [8], согласно которой родительство и практика воспитания определяются личностными особенностями родителя, индивидуальными характеристиками ребенка и социальным контекстом, исследователи поставили задачу изучить как личностные характеристики, соответствующие «Большой Пятерке», связаны с характеристиками родительства.

Кросс-культурные различия в оценке матерями своей компетентности и удовлетворенности родительством состояли в том, что матери из стран индивидуалистической культуры оценивали свою компетентность и удовлетворенность родительством значимо выше, чем представители коллективистической культуры.

Интересный результат состоял в том, что связь личностных черт «Большой Пятерки» с характеристиками

родительства в индивидуалистической и коллективистической культурах оказалась различной. Высокие показатели нейротизма в индивидуалистической культуре сочетались с низкой оценкой компетентности и удовлетворенности родительством, а в коллективистической культуре, напротив, с высоким уровнем удовлетворенности родительством. Экстраверсия в индивидуалистической культуре сопряжена с низкой оценкой компетентности, удовлетворенности родительством и знаниями о воспитании и развитии ребенка, а в коллективистической культуре такой связи не обнаружено. Сознательность значимо коррелирует с оценкой матерями своей родительской компетентности лишь в коллективистической культуре, а открытость — со знаниями о воспитании и развитии ребенка только в индивидуалистической. Таким образом, тип культуры опосредует влияние личностных диспозиций матерей на их родительскую позицию.

В связи с ростом иммиграционных процессов и глобализации актуальной темой исследования становится воспитание детей в условиях иммиграции в поликультурном мире, внутри этнических меньшинств. Ключевым вопросом становится вопрос о том, какие ценности в воспитании детей предпочитают родители из семей этнических меньшинств?

В исследовании, проведенном в Гонконге, было установлено, что родители этнических меньшинств отдавали предпочтение ценностям не только лично одобряемым, но и нормативным для данного сообщества. Ориентация на двойные ценности и нормы зависят от планов родителей относительно будущего их детей: они более склонны принимать ценности общества, если связывают с ним будущее детей.

Степень идентификации себя с этнокультурной группой выступила значимым фактором принятия ценностей [37].

В условиях иммиграции и аккультурации понимание родителями задач социализации и ценностей воспитания может быть подвергнуто серьезной трансформации и вступить в противоречие с их собственными установками и ценностями, если новые ценности, по мнению родителя, помогут ребенку лучше адаптироваться к новой культурной среде [13].

С другой стороны, иммигранты могут стремиться к сохранению этнокультурных традиций.

В исследовании стратегий культурного воспитания были сопоставлены цели социализации и поведение родителей при взаимодействии с 3-месячными младенцами матерей-иммигрантов из Западной Африки и итальянских матерей. Матери-иммигранты уделяли больше внимания установлению иерархической связности и проксимальному стилю воспитания, а итальянские матери — психологической автономии и дистантному воспитанию. Матери из Западной Африки чаще использовали ритмическое вокализирование и пение, чем итальянские матери, которые предпочитали ласково разговаривать с ребенком. Поведение итальянских матерей оказалось более конгруэнтным

декларируемым задачам социализации, чем матерей-иммигрантов, что вероятно, указывает на процессы реорганизации родительской позиции в процессе аккультурации иммигрантов [38].

В условиях иммиграции и взаимодействия культур возрастает значение социальной среды, опосредующей влияние культурных традиций на практику воспитания детей. Влияние жизненного стресса, социальной поддержки, культурных убеждений и социальных норм на стили воспитания было изучено применительно к выборке, которую составили матери из Китая (МС), китайки-иммигранты из Канады (СС) и канадские матери, выходцы из Европы (ЕС), имеющие детей от 2 до 6 лет. Наибольшую склонность к авторитарному воспитанию проявили матери группы МС, к авторитетному воспитанию — матери из группы ЕС. Авторитарное воспитание во всех группах усиливалось при стрессе и выраженности традиционных убеждений родителей, уменьшалось — при социальной поддержке и ориентации на индивидуалистические ценности [47].

Цели воспитания и социализации осмысленно формируются культурными контекстами. Сравнение трех групп родителей а) иммигрантской группы монгольских родителей в Германии, б) монголов в их родной культуре и с) родителей из Германии обнаружило, что монголы в Германии в оценке задач социализации более похожи на немцев, чем на монголов в родной культуре. В воспитании немцы использовали меньше телесных наказаний и более строго контролировали детей, чем обе монгольские группы [16].

В зависимости от особенностей культуры принимающего общества, процесс аккультурации иммигрантов по-разному влияет на практику воспитания детей. Изучение связи между стилем воспитания и произвольностью ребенка 5—7 лет в группах китайских матерей из Тайваня, иммигрантов в США и Великобритании обнаружило существенные различия в выраженности авторитарности в воспитании респондентов различных групп и гетерогенности стилей воспитания с учетом соотношения традиций воспитания оригинального и принимающего культурного сообщества [3].

Сравнительный анализ когнитивных атрибуций в сфере воспитания детей и самовосприятия матерей из Южной Кореи, корейских иммигрантов в США и матерей из США европейского происхождения, имеющих детей раннего возраста, обнаружило существен-

ное различие матерей из Кореи и США практически по всем характеристикам в соответствии с традиционными ценностями каждой из культур. Как правило, когнитивные атрибуции иммигрантов были близки к взглядам матерей из США, тогда как самовосприятие более походило на самобытность матерей в Южной Корее. Это свидетельствует о сложном нелинейном характере аккультурации родительских установок и практик воспитания в условиях иммиграции и национальных меньшинств [51].

Еще одно направление исследований — изучение развитие ребенка в бiculturalной семье. Мультикультурная семейная среда создает наряду с определенными рисками ряд преимуществ в развитии творческих способностей детей. Установлена положительная взаимосвязь между мультикультурным опытом и уровнем креативности и творчества у подростков Тайваня из бинациональных семей, включая случаи более низкого социально-экономического статуса, по сравнению с подростками из монокультурных семей [32].

Заключение

Культура является ключевым фактором, определяющим ценности, цели, практику семейного воспитания и характер детско-родительских отношений, определяя как универсальность, так и специфику социализации ребенка в поликультурном мире. Исследование воспитания и детско-родительских отношений в парадигме традиционного разделения на индивидуалистическую и коллективистическую культуры в современной психологии сочетается с признанием относительности такой дифференциации, вариативности практик социализации и воспитания в рамках одного типа культуры, поиском панкультурных универсалий. Фокусом современных исследований кросс-культурного аспекта воспитания и детско-родительских отношений становится изучение роли личностных особенностей родителя, опосредующих культурные практики воспитания. Изучение характера детско-родительских отношений и развития ребенка в гетерогенной поликультурной среде как на макроуровне (в условиях иммиграции, этнических меньшинств), так и на микроуровне (бинациональная семья) составляет одно из ключевых направлений исследований.

Благодарность

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-06-00825 «Личностные и семейные факторы формирования родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Agreement in Mother and Father Acceptance-Rejection, Warmth, and Hostility/Rejection/ Neglect of Children Across Nine Countries / Diane L. Putnick [et al.] // Cross-cultural Research. 2012. Vol. 46. № 3. P. 191—223. doi:10.1177/1069397112440931
2. Andersson S. Social scaling in children's family drawings: A comparative study in three cultures // Child Study Journal. 1995. Vol. 25. № 2. P. 97—122.
3. Associations Between Parenting Styles and Perceived Child Effortful Control Within Chinese Families in the United States, the United Kingdom, and Taiwan / Ching-Yu Huang [et al.] // Cross-cultural Psychology. 2017. Vol. 48. № 6. P. 795—812. doi:10.1177/0022022117706108
4. Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches / L. Steinberg [et al.] // Journal of research of adolescence. 1991. Vol. 1. P. 19—36.
5. Aycicegi-Dinn A., Kagitcibasi C. The Value of Children for Parents in the Minds of Emerging Adults // Cross-cultural Research. 2010. Vol. 44. № 2. P. 174—205. doi:10.1177/1069397109358389
6. Barber N. Paternal Investment Prospects and Cross-National Differences in Single Parenthood // Cross-cultural Research. 2003. Vol. 37. № 2. P. 163—177. doi:10.1177/1069397103251424
7. Baumrind D. Rearing competent children // Child development today and tomorrow / Ed. W. Damon. San Francisco: Jossey-Bass, 1989. P. 349—378.
8. Belsky J., Vondra J. Lessons from Child Abuse: the Determinants of Parenting // Current Research and Theoretical Advances in Child Maltreatment / Eds. D. Cicchetti, V. Carlson. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. P. 153—202.
9. Börkan B., Erkman F., Keskiner P. Effects of Parental Power/Prestige and Acceptance on the Psychological Adjustment of Turkish Youth // Cross-Cultural Research. 2014. Vol. 48. № 3. P. 316—325. doi:10.1177/1069397114528467
10. Bornstein M.H. Cultural approaches to parenting. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. 224 p.
11. Bornstein M.H. Parenting science and practice // Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice / Eds. W. Damon [et al.]. New York: Wiley, 2006. P. 893—949.
12. Bornstein M.H., Lansford J.E. Parenting // The handbook of cross-cultural developmental science / Ed. M.H. Bornstein. New York: Taylor & Francis, 2010. P. 259—277.
13. Chan H.W., Tam K.P. Understanding the Lack of Parent—Child Value Similarity. The Role of Perceived Norms in Value Socialization in Immigrant Families // Cross-cultural Psychology. 2016. Vol. 47. № 5. P. 651—669. doi:10.1177/0022022116635744
14. Chao R. Chinese and European-American cultural models of the self reflected in mothers' child-rearing beliefs // Ethos. 1995. Vol. 23. № 3. P. 328—354. doi:10.1525/eth.1995.23.3.02a00030
15. Cross-cultural research methods in psychology / Eds. D. Matsumoto, F J R van de Vijver. New York, NY: Cambridge University Press, 2010. 404 p.
16. Cultural Influences on Socialization Goals and Parenting Behaviors of Mongolian Parents / F. Graf [et al.] // Cross-cultural Psychology. 2014. Vol. 45. № 8. P. 1317—1327. doi:10.1177/0022022114537702
17. Emotional Relationships in Mothers and Infants. Culture-Common and Community-Specific Characteristics of Dyads From Rural and Metropolitan Settings in Argentina, Italy, and the United States / M.H. Bornstein [et al.] // Cross-cultural Psychology. 2012. Vol. 43. № 2. P. 171—197. doi:10.1177/0022022110388563
18. Fatoş Erkman, Ronald P. Rohner Youths' Perceptions of Corporal Punishment, Parental Acceptance, and Psychological Adjustment in a Turkish Metropolis // Cross-cultural Research, 2006. Vol. 40. № 3. P. 250—267. doi:10.1177/1069397106287924
19. Filus A., Roszak J. Relationships Between Parental Power, Prestige, and Acceptance, and the Psychological Adjustment of Young Adults in Poland // Cross-Cultural Research. 2014. Vol. 48. № 3. P. 286—294. doi:10.1177/1069397114528458
20. Giotsa A., Touloumakos A.K. Perceived Parental Acceptance and Psychological. The Moderating Role of Parental Power and Prestige Among Greek Pre-Adolescents // Cross-Cultural Research. 2014. Vol. 48. № 3. P. 250—258. doi:10.1177/1069397114528300
21. Giovazolias T. The Moderating Role of Parental Power and Prestige on the Relationship Between Remembered Parental Acceptance and Psychological Adjustment Among Young Greek Adults // Cross-Cultural Research. 2014. Vol. 48. № 3. P. 240—249. doi:10.1177/1069397114528299
22. Glavak-Tkalić R., Kukolja-Cicmanović R. Effects of Perceived Parental Acceptance—Rejection and Interpersonal Power—Prestige on the Psychological Adjustment of Croatian Adolescents // Cross-Cultural Research. 2014. Vol. 48. № 3. P. 231—239. doi:10.1177/1069397114528298
23. Harkness S. The cultural context of child development // New Directions for Child Development. 1980. Vol. 8. P. 7—13. doi:10.1002/cd.23219800804
24. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Thousand Oaks, CA: SAGE Publ, 2001. 596 p.
25. Khaleque A., Rohner R.P. Pancultural Associations Between Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment of Children and Adults. A Meta-Analytic Review of Worldwide Research // Cross-cultural Psychology. 2012. Vol. 43. № 5. P. 784—800. doi:10.1177/0022022111406120

26. Lee J., Chyung Y.-J. Parental Power—Prestige and the Effects of Paternal Versus Maternal Acceptance on the Psychological Adjustment of Korean Children // *Cross-Cultural Research*. 2014. Vol. 48. № 3. P. 259—269. doi:10.1177/1069397114528303
27. Li Xuan Parental Power—Prestige and the Effects of Paternal Versus Maternal Acceptance on the Psychological Adjustment of Chinese Adolescents // *Cross-Cultural Research*. 2014. Vol. 48. № 3. P. 223—230. doi:10.1177/1069397114528303
28. Manago A.M. Connecting Societal Change to Value Differences Across Generations. Adolescents, Mothers, and Grandmothers in a Maya Community in Southern Mexico // *Cross-cultural Psychology*. 2014. Vol. 45. № 6. P. 868—887. doi:10.1177/0022022114527346
29. Maternal personality and parenting cognitions in cross-cultural perspective / M.H. Bornstein [et al.] // *International Journal of Behavioral Development*. 2007. Vol. 31. № 3. P. 193—209. doi:10.1177/0165025407074632
30. Mathurin M.N., Gielen U.P., Lancaster J. Corporal Punishment and Personality Traits in the Children of St. Croix U.S. Virgin Islands // *Cross-cultural Research*. 2006. Vol. 40. № 3. P. 306—324. doi:10.1177/1069397105284678
31. Miller P.J., Fung H., Mintz J. Self-construction through narrative practices: a Chinese and American comparison of early socialization // *Ethos*. 1996. Vol. 24. № 2. P. 237—280. doi:10.1525/eth.1996.24.2.02a00020
32. Multicultural Families and Creative Children / Jen-Ho Chang [et al.] // *Cross-cultural Psychology*. 2014. Vol. 45. № 8. P. 1288—1296. doi:10.1177/0022022114537556
33. Naumann L.P., Guillaume E.M., Funder D.C. The Correlates of High Parental Academic Expectations. An Asian-Latino Comparison // *Cross-cultural Psychology*. 2012. Vol. 43. № 4. P. 515—520. doi:10.1177/0022022112438398
34. Nuttall E., Chieh L., Nuttall R. Views of the family by Chinese and U.S. children: A comparative study of Kinetic Family Drawings // *Journal of School Psychology*. 1988. Vol. 26. № 2. P. 191—194. doi:10.1016/0022-4405(88)90020-9
35. Pachter L.M., Dworkin P.H. Maternal expectations about normal child development in 4 cultural groups // *Archives of pediatrics & adolescent medicine*. 1997. Vol. 151. № 11. P. 1144—1150. doi:10.1001/archpedi.1997.02170480074011
36. Parental Expectations and Prosocial Behavior of Adolescents From Low-Income Backgrounds. A Cross-Cultural Comparison Between Three Countries—Argentina, Colombia, and Spain / Belén Mesurado [et al.] // *Cross-cultural Psychology*. 2014. Vol. 45. № 9. P. 1471—1488. doi:10.1177/0022022114542284
37. Parent—Child Value Similarity Across and Within Cultures / Daniela Barni, [et al.] // *Cross-cultural Psychology*. 2014. Vol. 45. № 6. P. 853—867. doi:10.1177/0022022114530494
38. Parenting Infants. Socialization Goals and Behaviors of Italian Mothers and Immigrant Mothers From West Africa / C. Carra [et al.] // *Cross-cultural Psychology*. 2013. Vol. 44. № 8. P. 1304—1320. doi:10.1177/0022022113486004
39. Pinto G., Arcienega R.C. Cohesion and distance between parents and children: A cross-cultural study // *Rassegna di Psicologia*. 2001. Vol. 18. P. 51—72.
40. Ripoll-Núñez K.J., Rohner R.P. Corporal Punishment in Cross-Cultural Perspective: Directions for a Research Agenda // *Cross-cultural Research*. 2006. Vol. 40. № 3. P. 220—249. doi:10.1177/1069397105284395
41. Rohner R.P. Parental Power and Prestige Moderate the Relationship Between Perceived Parental Acceptance and Offspring's Psychological Adjustment. Introduction to the International Father Acceptance—Rejection Project // *Cross-Cultural Research*. 2014. Vol. 48. № 3. P. 197—213. doi:10.1177/1069397114528295
42. Schönplflug U., Yan S. The Role of Parental and Child Motivation in the Intergenerational Transmission of Values in East Germany and Shanghai/China // *Cross-Cultural Research*. 2013. Vol. 45. № 1. P. 68—85. doi:10.1177/1069397112465255
43. Shared Parenting, Parental Effort, and Life History Strategy / M. Sotomayor-Peterson [et al.] // *Cross-cultural Psychology*. 2013. Vol. 44. № 4. P. 620—639. doi:10.1177/0022022112455456
44. Smith M.S., Lindsey C.R., Hansen C.E. Corporal Punishment and the Mediating Effects of Parental Acceptance-Rejection and Gender On Empathy in a Southern Rural Population // *Cross-cultural Research*. 2006. Vol. 40. № 3. P. 287—305. doi:10.1177/1069397105285477
45. Stavrova O., Fetchenhauer D. Single Parents, Unhappy Parents? Parenthood, Partnership, and the Cultural Normative Context // *Cross-cultural Psychology*. 2015. Vol. 46. № 1. P. 134—149. doi:10.1177/0022022114551160
46. Steely A. C., Rohner R.P. Relations Among Corporal Punishment, Perceived Parental Acceptance, and Psychological Adjustment in Jamaican Youths // *Cross-cultural Research*. 2006. Vol. 40. № 3. P. 268—286. doi:10.1177/1069397105284397
47. Su C., Hynie M. Effects of Life Stress, Social Support, and Cultural Norms on Parenting Styles Among Mainland Chinese, European Canadian, and Chinese Canadian Immigrant Mothers // *Cross-cultural Psychology*. 2011. Vol. 42. № 6. P. 944—962. doi:10.1177/0022022110381124
48. Super C., Harkness S. The developmental niche: A conceptualization at the interface of the society and the individual [Электронный ресурс] // *International Journal of Behavioral Development*. 1986. Vol. 9. № 4. P. 545—570. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/016502548600900409> (дата обращения: 27.07.2017).
49. Super C., Harkness S. The infant's niche in rural Kenya and metropolitan America // *Cross-cultural research at issue* / Ed. L.L. Adler. New York: Academic Press, 1982. P. 47—55.
50. Tam K., Chan H. Parents as Cultural Middlemen. The Role of Perceived Norms in Value Socialization by Ethnic Minority Parents // *Cross-cultural Psychology*. 2015. Vol. 46. № 4. P. 489—507. doi:10.1177/0022022115575739

51. The Acculturation of Parenting Cognitions. A Comparison of South Korean, Korean Immigrant, and European American Mothers / Linda R. Cote [et al.] // *Cross-cultural Psychology*. 2015. Vol. 46. № 9. P. 1115—1130. doi:10.1177/0022022115600259
52. Triandis H.C. The self and social behavior in differing cultural contexts [Электронный ресурс] // *Psychology Review*. 1989. Vol. 96. P. 506—520. URL: <http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/TheSelf.pdf> (дата обращения: 27.07.2017).
53. Uddin M.K., Khaleque A., Aktar R. Relations Between Perceived Parental Acceptance and Children's Psychological Adjustment in the Context of Differential Parental Power and Prestige in Bangladesh // *Cross-Cultural Research*. 2014. Vol. 48. № 3. P. 214—222. doi:10.1177/1069397114528675
54. Van de Vijver F., Leung K. *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1997. 186 p.
55. Veneziano R.A. The Importance of Paternal Warmth // *Cross-cultural Research*. 2006. Vol. 40. № 3. P. 265—281. doi:10.1177/1069397103253710
56. Welles-Nyström B., New R., Richman A. The 'good mother'-a comparative study of Swedish, Italian and American maternal behavior and goals // *Scand J Caring Sci*. 1994. Vol. 8. № 2. P. 81—86.
57. Zevenbergen A.A., Hama E., Olszańska A.A. Middle-Class Polish and American Mothers' Beliefs Regarding Parent-Child Narratives // *Cross-cultural Psychology*. 2012. Vol. 43. № 6. P. 979—998. doi:10.1177/0022022111416005

Child-parent relationship and the practice of education in the family: cross-cultural aspect

Karabanova O.A.,

*doctor of psychological sciences, professor, head of the chair of developmental psychology, Psychology Department,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
okarabanova@mail.ru*

The article examines the cross-cultural characteristics of the practices of upbringing and child-parent relations within the concept of “cultural niche” of child development (Super and Harkness) and the differentiation of two types of cultures — individualistic and collectivistic (Triandis, Hofstede), differing in values, goals and methods of education. The relativity of their opposition is shown in relation to the problem of child-parent relations and the upbringing of the child. Universal characteristics of child-parent relations (acceptance/rejection) are singled out. The role of the personal characteristics of the parent and the character of the social environment as a determinant, mediating the practices of upbringing and socialization are discussed.

Keywords: culture, cross-cultural differences, parenthood, child-parent relations, socialization, style of upbringing, collectivistic and individualistic culture.

Acknowledgment

This work was supported by RFBR (project № 17-06-00825 “Personality and family factors of mother’s parental position formation in girls entering adulthood”).

REFERENCES

1. Putnick Diane L. et al. Agreement in Mother and Father Acceptance-Rejection, Warmth, and Hostility/Rejection/Neglect of Children Across Nine Countries. *Cross-cultural Research*, 2012. Vol. 46, no. 3, pp. 191—223. doi:10.1177/1069397112440931
2. Andersson S. Social scaling in children’s family drawings: A comparative study in three cultures. *Child Study Journal*, 1995. Vol. 25, no. 2, pp. 97—122.
3. Huang Ching-Yu et al. Associations Between Parenting Styles and Perceived Child Effortful Control Within Chinese Families in the United States, the United Kingdom, and Taiwan. *Cross-cultural Psychology*, 2017. Vol. 48, no. 6, pp. 795—812. doi:10.1177/0022022117706108
4. Steinberg L. et al. Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of research of adolescence*, 1991. Vol. 1, pp. 19—36.
5. Aycicegi-Dinn A., Kagitcibasi C. The Value of Children for Parents in the Minds of Emerging Adults. *Cross-cultural Research*, 2010. Vol. 44, no. 2, pp. 174—205. doi:10.1177/1069397109358389
6. Barber N. Paternal Investment Prospects and Cross-National Differences in Single Parenthood. *Cross-cultural Research*, 2003. Vol. 37, no. 2, pp. 163—177. doi:10.1177/1069397103251424
7. Baumrind D. Rearing competent children. Child development today and tomorrow. In W. Damon (ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1989. P. 349—378.
8. Belsky J., Vondra J. Lessons from Child Abuse: the Determinants of Parenting. Current Research and Theoretical Advances in Child Maltreatment. In D. Cicchetti, V. Carlson (eds). Cambridge: Cambridge University Press, 1989. P. 153—202.
9. Börkan B., Erkman F., Keskiner P. Effects of Parental Power/Prestige and Acceptance on the Psychological Adjustment of Turkish Youth. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 316—325. doi:10.1177/1069397114528467
10. Bornstein M.H. Cultural approaches to parenting. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. 224 p.
11. Bornstein M.H. Parenting science and practice. In Damon W. et al. (eds.) *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice*. New York: Wiley, 2006. P. 893—949.
12. Bornstein M.H., Lansford J.E. Parenting. In Bornstein M.H. (ed.) *The handbook of cross-cultural developmental science*. New York: Taylor & Francis, 2010. P. 259—277.
13. Chan H.W., Tam K.P. Understanding the Lack of Parent—Child Value Similarity. The Role of Perceived Norms in Value Socialization in Immigrant Families. *Cross-cultural Psychology*, 2016. Vol. 47, no. 5, pp. 651—669. doi:10.1177/0022022116635744
14. Chao R. Chinese and European-American cultural models of the self reflected in mothers’ child-rearing beliefs. *Ethos*, 1995. Vol. 23, no. 3, pp. 328—354. doi:10.1525/eth.1995.23.3.02a00030
15. Matsumoto D. (ed.). *Cross-cultural research methods in psychology*. New York, NY: Cambridge University Press, 2010. 404 p.
16. Graf F. et al. Cultural Influences on Socialization Goals and Parenting Behaviors of Mongolian Parents. *Cross-cultural Psychology*, 2014. Vol. 45, no. 8, pp. 1317—1327. doi:10.1177/0022022114537702

17. Bornstein M.H. et al. Emotional Relationships in Mothers and Infants. Culture-Common and Community-Specific Characteristics of Dyads From Rural and Metropolitan Settings in Argentina, Italy, and the United States. *Cross-cultural Psychology*, 2012. Vol. 43, no. 2, pp. 171—197. doi:10.1177/0022022110388563
18. Fatoş Erkman, Ronald P. Rohner Youths' Perceptions of Corporal Punishment, Parental Acceptance, and Psychological Adjustment in a Turkish Metropolis. *Cross-cultural Research*, 2006. Vol. 40, no. 3, pp. 250—267. doi:10.1177/1069397106287924
19. Filus A., Roszak J. Relationships Between Parental Power, Prestige, and Acceptance, and the Psychological Adjustment of Young Adults in Poland. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 286—294. doi:10.1177/1069397114528458
20. Giotsa A., Touloumakos A.K. Perceived Parental Acceptance and Psychological. The Moderating Role of Parental Power and Prestige Among Greek Pre-Adolescents. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 250—258. doi:10.1177/1069397114528300
21. Giovazolias T. The Moderating Role of Parental Power and Prestige on the Relationship Between Remembered Parental Acceptance and Psychological Adjustment Among Young Greek Adults. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 240—249. doi:10.1177/1069397114528299
22. Glavak-Tkalić R., Kukolja-Cicmanovi R. Effects of Perceived Parental Acceptance—Rejection and Interpersonal Power—Prestige on the Psychological Adjustment of Croatian Adolescents. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 231—239. doi:10.1177/1069397114528298
23. Harkness S. The cultural context of child development. *New Directions for Child Development*, 1980. Vol. 8, pp. 7—13. doi:10.1002/cd.23219800804
24. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Thousand Oaks, CA: SAGE Publ, 2001. 596 p.
25. Khaleque A., Rohner R.P. Pancultural Associations Between Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment of Children and Adults. A Meta-Analytic Review of Worldwide Research. *Cross-cultural Psychology*, 2012. Vol. 43, no. 5, pp. 784—800. doi:10.1177/0022022111406120
26. Lee J., Chyung Y.-J. Parental Power—Prestige and the Effects of Paternal Versus Maternal Acceptance on the Psychological Adjustment of Korean Children. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 259—269. doi:10.1177/1069397114528303
27. Li Xuan Parental Power—Prestige and the Effects of Paternal Versus Maternal Acceptance on the Psychological Adjustment of Chinese Adolescents. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 223—230. doi:10.1177/1069397114528303
28. Manago A.M. Connecting Societal Change to Value Differences Across Generations. Adolescents, Mothers, and Grandmothers in a Maya Community in Southern Mexico. *Cross-cultural Psychology*, 2014. Vol. 45, no. 6, pp. 868—887. doi:10.1177/0022022114527346
29. Bornstein M.H. et al. Maternal personality and parenting cognitions in cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 2007. Vol. 31, no. 3, pp. 193—209. doi:10.1177/0165025407074632
30. Mathurin M.N., Gielen U.P., Lancaster J. Corporal Punishment and Personality Traits in the Children of St. Croix U.S. Virgin Islands. *Cross-cultural Research*, 2006. Vol. 40, no. 3, pp. 306—324. doi:10.1177/1069397105284678
31. Miller P.J., Fung H., Mintz J. Self-construction through narrative practices: a Chinese and American comparison of early socialization. *Ethos*, 1996. Vol. 24, no. 2, pp. 237—280. doi:10.1525/eth.1996.24.2.02a00020
32. Chang Jen-Ho et al. Multicultural Families and Creative Children. *Cross-cultural Psychology*, 2014. Vol. 45, no. 8, pp. 1288—1296. doi:10.1177/0022022114537556
33. Naumann L.P., Guillaume E.M., Funder D.C. The Correlates of High Parental Academic Expectations. An Asian-Latino Comparison. *Cross-cultural Psychology*, 2012. Vol. 43, no. 4, pp. 515—520. doi:10.1177/0022022112438398
34. Nuttall E., Chieh L., Nuttall R. Views of the family by Chinese and U.S. children: A comparative study of Kinetic Family Drawings. *Journal of School Psychology*, 1988. Vol. 26, no. 2, pp. 191-194. doi:10.1016/0022-4405(88)90020-9
35. Pachter L.M., Dworkin P.H. Maternal expectations about normal child development in 4 cultural groups. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 1997. Vol. 151, no. 11, pp. 1144—1150. doi:10.1001/archpedi.1997.02170480074011
36. Mesurado Belén et al. Parental Expectations and Prosocial Behavior of Adolescents From Low-Income Backgrounds. A Cross-Cultural Comparison Between Three Countries—Argentina, Colombia, and Spain. *Cross-cultural Psychology*, 2014. Vol. 45, no. 9, pp. 1471—1488. doi:10.1177/0022022114542284
37. Barni Daniela et al. Parent—Child Value Similarity Across and Within Cultures. *Cross-cultural Psychology*, 2014. Vol. 45, no. 6, pp. 853—867. doi:10.1177/0022022114530494
38. Carra C. et al. Parenting Infants. Socialization Goals and Behaviors of Italian Mothers and Immigrant Mothers From West Africa. *Cross-cultural Psychology*, 2013. Vol. 44, no. 8, pp. 1304—1320. doi:10.1177/0022022113486004
39. Pinto G., Arcienega R.C. Cohesion and distance between parents and children: A cross-cultural study. *Rassegna di Psicologia*, 2001. Vol. 18, pp. 51—72.
40. Ripoll-Núñez K.J., Rohner R.P. Corporal Punishment in Cross-Cultural Perspective: Directions for a Research Agenda. *Cross-cultural Research*, 2006. Vol. 40, no. 3, pp. 220—249. doi:10.1177/1069397105284395

41. Rohner R.P. Parental Power and Prestige Moderate the Relationship Between Perceived Parental Acceptance and Offspring's Psychological Adjustment. Introduction to the International Father Acceptance—Rejection Project. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 197—213. doi:10.1177/1069397114528295
42. Schönplflug U., Yan S. The Role of Parental and Child Motivation in the Intergenerational Transmission of Values in East Germany and Shanghai/China. *Cross-Cultural Research*, 2013. Vol. 45, no. 1, pp. 68—85. doi:10.1177/1069397112465255
43. Sotomayor-Peterson M. et al. Shared Parenting, Parental Effort, and Life History Strategy. *Cross-cultural Psychology*, 2013. Vol. 44, no. 4, pp. 620—639. doi:10.1177/0022022112455456
44. Smith M.S., Lindsey C.R., Hansen C.E. Corporal Punishment and the Mediating Effects of Parental Acceptance-Rejection and Gender On Empathy in a Southern Rural Population. *Cross-cultural Research*, 2006. Vol. 40, no. 3, pp. 287—305. doi:10.1177/1069397105285477
45. Stavrova O., Fetchenhauer D. Single Parents, Unhappy Parents? Parenthood, Partnership, and the Cultural Normative Context. *Cross-cultural Psychology*, 2015. Vol. 46, no. 1, pp. 134—149. doi:10.1177/0022022114551160
46. Steely A. C., Rohner R.P. Relations Among Corporal Punishment, Perceived Parental Acceptance, and Psychological Adjustment in Jamaican Youths. *Cross-cultural Research*, 2006. Vol. 40, no. 3, pp. 268—286. doi:10.1177/1069397105284397
47. Su C., Hynie M. Effects of Life Stress, Social Support, and Cultural Norms on Parenting Styles Among Mainland Chinese, European Canadian, and Chinese Canadian Immigrant Mothers. *Cross-cultural Psychology*, 2011. Vol. 42, no. 6, pp. 944—962. doi:10.1177/0022022110381124
48. Super C., Harkness S. The developmental niche: A conceptualization at the interface of the society and the individual [Elektronnyi resurs]. *International Journal of Behavioral Development*, 1986. Vol. 9, no. 4, pp. 545—570. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/016502548600900409> (Accessed 27.07.2017).
49. Super C., Harkness S. The infant's niche in rural Kenya and metropolitan America. In L.L. Adler, ed. *Cross-cultural research at issue*. New York: Academic Press, 1982. pp. 47—55.
50. Tam K., Chan H. Parents as Cultural Middlemen. The Role of Perceived Norms in Value Socialization by Ethnic Minority Parents. *Cross-cultural Psychology*, 2015. Vol. 46, no. 4, pp. 489—507. doi:10.1177/0022022115575739
51. Cote Linda R. et al. The Acculturation of Parenting Cognitions. A Comparison of South Korean, Korean Immigrant, and European American Mothers. *Cross-cultural Psychology*, 2015. Vol. 46, no. 9, pp. 1115—1130. doi:10.1177/0022022115600259
52. Triandis H.C. The self and social behavior in differing cultural contexts [Elektronnyi resurs]. *Psychology Review*. 1989. Vol. 96, pp. 506—520. Available at: <http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/TheSelf.pdf> (Accessed 27.07.2017).
53. Uddin M.K., Khaleque A., Aktar R. Relations Between Perceived Parental Acceptance and Children's Psychological Adjustment in the Context of Differential Parental Power and Prestige in Bangladesh. *Cross-Cultural Research*, 2014. Vol. 48, no. 3, pp. 214—222. doi:10.1177/1069397114528675
54. Van de Vijver F., Leung K. *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1997. 186 p..
55. Veneziano R.A. The Importance of Paternal Warmth. *Cross-cultural Research*, 2006. Vol. 40, no. 3, pp. 265—281. doi:10.1177/1069397103253710
56. Welles-Nyström B., New R., Richman A. The 'good mother'-a comparative study of Swedish, Italian and American maternal behavior and goals. *Scand J Caring Sci*, 1994. Vol. 8, no. 2, pp. 81—86.
57. Zevenbergen A.A., Haman E., Olszańska A.A. Middle-Class Polish and American Mothers' Beliefs Regarding Parent-Child Narratives. *Cross-cultural Psychology*, 2012. Vol. 43, no. 6, pp. 979—998. doi:10.1177/0022022111416005

Регуляция эмоций и эмоциональная безопасность ребенка в семье

Падун М.А.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, maria_padun@inbox.ru

В статье на материалах зарубежных исследований рассматривается соотношение концептов «регуляция эмоций» и «эмоциональная безопасность» в процессе развития ребенка в семье. Описываются механизмы влияния семьи на особенности процессов регуляции эмоций у ребенка. В частности, рассматриваются такие процессы, как усвоение ребенком убеждений родителей об эмоциях и способах их выражения, осуществление родителями функции «проводника» ребенка в мире эмоций, механизм «заражения эмоциями» через переживание эмоциональной атмосферы в семье. Анализируется роль переживания конфликта родителей в развитии у ребенка чувства эмоциональной безопасности. Дифференцируются понятия «система привязанности» и «система защиты в социальных ситуациях». Представлена «Теория эмоциональной безопасности» Камингса и Дэвиса, в которой описаны пути влияния родительского конфликта на развитие психических нарушений у ребенка. Эмоциональная безопасность рассматривается как следствие действия взаимосвязанных факторов родительства, психопатологического статуса родителей, системных семейных процессов и свойств ребенка. Анализируются четыре паттерна когнитивно-поведенческих стратегий, которые использует ребенок, находящийся во взаимодействии с конфликтом родителей. Высказываются предположения относительно особенностей регуляции эмоций для каждого паттерна, а также психологические последствия функционирования этих паттернов.

Ключевые слова: эмоциональная безопасность, система привязанности, регуляция эмоций, семейная система, родительский конфликт.

Для цитаты:

Падун М.А. Регуляция эмоций и эмоциональная безопасность ребенка в семье [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 17—35. doi: 10.17759/jmfp.2017060203

For citation:

Padun M.A. Child's emotion regulation and emotional security in the family [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 17—35. doi: 10.17759/jmfp.2017060203 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Введение

Регуляция эмоций представляет собой совокупность эксплицитных и/или имплицитных психических процессов, направленных на ослабление, усиление или удержание на одном уровне интенсивности и валентности эмоциональной реакции или эмоционального состояния [2; 9]. Дж. Гросс и Р.А. Томпсон рассматривают регуляцию эмоций как континуум от сознательного, требующего усилий процесса, которым управляют, к неосознающему, автоматическому регулированию. Кроме того, отрицаются априорные предположения об эффективности или неэффективности той или иной стратегии регуляции эмоций [17]. Каждая стратегия регуляции в гипертрофированных вариантах становится дисфункциональной, т.е. может быть причиной тех или иных нарушений. Стратегии из продуктивных трансформируются в непродуктивные, если однообразно используются в разных жизненных ситуациях, т.е. являются тотальными, ригидными и устойчивыми способами регуляции эмоций [4].

Наиболее популярной теоретической моделью регуляции эмоций на сегодняшний день является

модель Дж. Гросса [15; 17], в основу которой положен процесс развертывания эмоциональной реакции во времени. «Предшествующие реакции» стратегии определяют регуляцию эмоций до возникновения эмоциональной реакции. К ним относятся: выбор ситуации (предпочтение вовлечения в одни ситуации и избегание других в целях регуляции эмоциональных состояний); модификация ситуации (изменение самой ситуации в целях регуляции ее эмоционального воздействия), распределение внимания (выбор тех аспектов ситуации, на которые следует обращать внимание); когнитивные изменения (когнитивная переоценка значения ситуации). «Фокусированные на реакции» стратегии включаются тогда, когда эмоциональная реакция уже возникла. К этим стратегиям относится изменение эмоциональной реакции (эмоционально-экспрессивное поведение, подавление эмоций, релаксация, физические упражнения, медикаментозные препараты, алкоголь, курение и т.д.) [17].

Развитие способности к регуляции эмоций в онтогенезе происходит благодаря сочетанию большого количества факторов, оказывающих различное влияние и взаимовлияние на конечную способность взрос-

лого человека обрабатывать свои эмоциональные реакции и настроения. К этим факторам относятся: развитие когнитивных процессов, навыков восприятия и понимания эмоций, а также свойства темперамента ребенка и характеристики его социального окружения [25].

Особый научно-практический интерес представляет изучение характеристик семейного окружения, оказывающих влияние на способность к регуляции эмоций у ребенка. Понимание влияния родительского конфликта на психическое благополучие ребенка на всем пути его развития является важной научной и прикладной задачей. Выражение необработанного гнева и другие вербальные проявления враждебности являются неотъемлемой частью жизни многих, — в том числе внешне благополучных — семей. По данным американских исследователей, 49% респондентов сообщают о проявлениях физической агрессии со стороны партнера [23]. При этом с позиций психопатологии развития [6] важно принять во внимание системную взаимосвязь биопсихосоциальных факторов, оказывающих влияние на эмоциональное развитие ребенка, и позволяющих ответить на вопрос, почему одни дети, переживающие конфликты родителей, имеют психопатологические нарушения, а другие развиваются нормально. Учитывая тот факт, что, согласно современным представлениям [2; 3; 16; 19], нарушения регуляции эмоций соотносятся практически со всеми психическими расстройствами, следует определить возможные пути развития эмоционально-личностных нарушений, имеющих место в небезопасной семейной среде.

Таким образом, целью настоящей статьи является обзор зарубежных исследований эмоционального развития ребенка в условиях эмоционально небезопасной среды в семье и соотнесение результатов этих исследований с проблемой социализации процессов регуляции эмоций.

Семейные факторы в социализации регуляции эмоций

Развитие способности к регуляции эмоций в семье происходит через усвоение ребенком убеждений родителей в отношении эмоций, а также формирование представлений о том, как управляют эмоциями родители [8, 20]. В случае, если родители не допускают проявления негативных эмоций и демонстрируют неспособность выносить их проявление другими людьми, у ребенка формируется убеждение о том, что свою злость или печаль не следует выражать [12]. Такие убеждения ведут, как известно, к подавлению эмоций и утрате контакта с ними и, вторично, к психосоматическим и депрессивным расстройствам. С другой стороны, неспособность членов семьи управлять гневом и бесконтрольное его выражение (вплоть до физической агрессии) травмируют ребенка и затрудняют формиро-

вание представлений о том, что эмоции можно регулировать. Это может приводить к асоциальному поведению и другим личностным нарушениям. Известно, что дети усваивают способы регуляции эмоций своих родителей: так, согласно данным исследований, дети матерей, страдающих депрессией, имеют более узкий репертуар стратегий регуляции эмоций по сравнению с детьми недепрессивных матерей [14].

Следует сказать также об отношении родителей к выражению эмоций ребенком. Здесь исследователи выделяют два крайних варианта, которые являются преимущественно дисфункциональными. Один из них — родительский запрет на выражение негативных эмоций, другой — открытое поощрение выражения гнева и других отрицательных чувств. Наиболее эффективным для развития ребенка является нейтральное, спокойное отношение родителя к выражению негативных эмоций ребенком без специального их поощрения [21].

Исследователями акцентируется важность того, насколько родители в целом соотносят себя с функцией учителя или проводника ребенка в мире эмоций. В эксперименте с разочарованием ребенка от полученной награды те дети, родители которых помогали им переоценить значение награды или отвлечься на более приятные переживания, испытывали меньше печали и гнева, чем те, чьи родители бездействовали [24]. Важным фактором является и то, насколько внимательны родители в целом к своей активности в отношении выбора ситуаций, ведущих к переживанию эмоций, насколько они управляют в этом плане своим жизненным контекстом и вовлекают в это ребенка.

Еще один механизм касается так называемого «заражения эмоциями»: тяжелая эмоциональная атмосфера в семье (например, состояние постоянного конфликта между родителями или мрачности одного из членов семьи) вызывает негативные эмоциональные состояния у ребенка. Если такие состояния затягиваются, то ребенок привыкает к негативным эмоциям как к некой норме. Характеристики эмоциональной атмосферы в семье напрямую связаны с отношениями между родителями. В этой точке проблемы эмоциональной безопасности и регуляции эмоций имеют свое пересечение.

Эмоциональная безопасность ребенка и регуляция эмоций

Эмоциональная безопасность представляет собой компонент психологической безопасности и характеристику микросоциальной среды (семейной, профессиональной и т.д.), которая обеспечивает человеку чувство эмоциональной защищенности. Эмоциональная безопасность является частью личностной безопасности [5] и репрезентируется у индивида в чувстве безопасности, которое является индивидуальной характеристикой и следствием переживания различного рода угроз безопасности в процессе социализации. Человек с чувством

эмоциональной безопасности имеет глубинные базисные убеждения о доброжелательности окружающего мира и о себе, как способном выносить дистресс человеку. Недостаток эмоциональной безопасности может проявляться в высокой тревожности, эмоциональной гиперреактивности, дисфункциональном совладании с ситуацией потенциальной угрозы (в виде сверхвключенности или избегания) и искаженных внутренних убеждениях о степени потенциальной угрозы и собственной уязвимости.

Эмоциональная безопасность ребенка в семье рассматривается как следствие действия взаимосвязанных факторов родительства (например, отзывчивость родителя); психопатологического статуса родителей (например, депрессия, алкоголизм); системных семейных процессов (например, сплоченность) и свойств ребенка (темперамент, личностные особенности) [11].

Влияние родительского конфликта на ребенка выражается в различных нарушениях психологического благополучия: депрессии, тревожности, нарушениях поведения, агрессивности, проблемах в общении со сверстниками, сложностях в обучении. Величина риска возникновения указанных проблем вследствие переживания ребенком конфликтов родителей в два раза выше, чем величина риска развития тех же психологических проблем после развода родителей [18].

Основной объяснительной моделью, отражающей связь качества отношений и характеристик эмоционального развития ребенка является «Теория привязанности» [1]. Надежная привязанность с близким взрослым является предиктором успешной адаптации ребенка и его психического здоровья. Данный аспект психологической безопасности широко освещен и исследован в психологической литературе, поэтому мы не уделяем ему здесь специального внимания. Однако взаимодействие ребенка в диаде с близким взрослым (как правило, с матерью), отражает только часть системы отношений, в которую включен ребенок. Супружеская подсистема семьи и происходящие в ней процессы имеют прямое отношение к переживанию ребенком безопасности и защищенности. Переживание ребенком безопасности со стороны взаимоотношений между родителями является процессом, который следует рассматривать отдельно от характеристик переживания безопасности в диаде «ребенок — взрослый». Таким образом, в своем взаимодействии с родителями, которые, в свою очередь, взаимодействуют между собой, ребенок развивает чувство безопасности. Это чувство, собственно, является объяснительным конструктом, лежащим между супружеским конфликтом и риском развития эмоционально-личностных нарушений у ребенка. Повторяющийся опыт переживания враждебности, дистресса и отчужденности между родителями формирует неуверенность и беспокойство ребенка по поводу надежности родителей. Следовательно, ребенок беспокоится о том, все ли в порядке с родителями, распространяет это беспокойство на отношения в диаде с близким родителем и вос-

принимает семью в целом как нестабильную и имеющую риск разрушения [11].

Авторы теории эмоциональной безопасности (ТЭБ) Камингс и Дэвис [7] считают, что конфликт родителей формирует эмоциональную атмосферу в семье и влияет на то, каким образом ребенок будет регулировать свои эмоции. ТЭБ была разработана изначально для описания механизмов нарушений адаптации у детей, чье развитие протекало в условиях конфликта родителей [10]. Исследования проводились, в основном, на младших подростках (11—12 лет) с применением опросников для детей и родителей, направленных на диагностику супружеских отношений, восприятия ребенком родительского конфликта, чувства безопасности у ребенка внутри семьи. Акцент в данной модели делается на то, каковы пути влияния родительского конфликта на развитие психологических нарушений у ребенка. Согласно ТЭБ, ребенок, переживающий ситуацию конфликта родителей, осуществляет постоянный поиск возможностей восстановления эмоциональной безопасности с помощью различных стратегий (например, включения в обмен аргументами, мониторинга настроения родителей и попытками регулировать собственные эмоции с целью в контексте конфликта родителей). Регуляция эмоций наряду с когнитивными репрезентациями конфликта и поведенческой регуляцией является опосредующим звеном между ситуацией родительского конфликта и эмоциональным состоянием ребенка. Сила эмоциональных реакций ребенка в виде гнева, печали, страха, облегчения, радости в совокупности с ресурсами по регуляции этих эмоций являются предикторами возможных эмоциональных нарушений [20].

Первые работы в рамках ТЭБ привели к описанию двух вариантов объяснений механизмов, лежащих в основе риска дезадаптации, связанного с родительским конфликтом. Первый механизм, определяемый как механизм прямого действия, — это возникающая в процессе супружеского конфликта уязвимость ребенка к дезадаптации, которая создается и усиливается дистрессом ребенка и его эмоциональной реактивностью в ответ на конфликт родителей. Второй механизм, определяемый как механизм опосредующего действия, указывает на опосредующую роль характеристик привязанности и особенностей взаимодействия родителя и ребенка в корреляционной связи между родительским конфликтом и степенью дезадаптации ребенка, иными словами, при наличии надежной привязанности между ребенком и родителем ребенок может быть хорошо адаптирован даже в случае наличия конфликтных отношений между родителями [10].

Удовлетворение/неудовлетворение потребности ребенка в сохранении представления о безопасности отношений родителей связано с тремя процессами: эмоциональной реактивностью, включенностью в конфликт родителей или избеганием его и формированием внутренних репрезентаций, связанных с враждебностью в близких отношениях [10].

Потребность в безопасности и описанные процессы становятся замкнутым циклом, вполне объяснимым в рамках эволюционных представлений о психике: состояние тревоги и настороженности в условиях повторяющихся конфликтов родителей усиливает чувствительность ребенка к знакам возможной опасности и способствует развитию навыков регуляции стресса, что, в свою очередь, повышает адаптационный потенциал. Однако в отношении отдаленных последствий для ребенка эти процессы имеют, безусловно, негативные последствия в виде повышенной уязвимости для развития психопатологии.

Позднее был сделан вывод о том, что именно чувство эмоциональной безопасности является медиатором взаимосвязи между родительским конфликтом и последующими психическими нарушениями у ребенка.

Авторы ТЭБ утверждают, что стратегии ребенка по достижению эмоциональной безопасности в социальном мире представляют собой комплекс систем поведенческого контроля, каждая из которых имеет свои алгоритмы переработки информации, нейробиологические процессы и поведенческие репертуары, направленные на поиск и сохранение чувства безопасности в различных сферах и периодах жизни ребенка. Данные системы могут быть отделены друг от друга по следующим критериям: (1) цель функционирования системы; (2) экологические условия, которые организуют активность каждой системы; (3) уникальный репертуар эмоциональных, когнитивных и поведенческих стратегий. Такое понимание дает основания разделить систему, работа которой направлена на достижение безопасности в рамках отношений привязанности и систему, работающую для достижения эмоциональной безопасности в условиях конфликта родителей. Эта система была названа «Система защиты в социальных ситуациях» (“Social defense system” _ SDS). В рамках филогенеза высокая конфликтность между членами социальной группы оказывает влияние на становление поведенческой системы, отвечающей за идентификацию социальных сигналов потенциальной угрозы (например, крик или жесткое доминирование) и формирование ответных реакций защиты от интерперсональной угрозы. Хотя структура семьи сильно изменилась в процессе эволюции, роль взрослых членов семьи (как правило, родителей) в обеспечении безопасности остается непропорционально более высокой, чем у других членов семьи. Таким образом, в отличие от поведенческой системы привязанности, цель которой в филогенезе заключается в достижении максимальной доступности и близости заботящегося лица, цель системы защиты в социальных ситуациях состоит в обретении защищенности в условиях межличностного конфликта людей, эту безопасность обеспечивающих [11].

Работа системы защиты в социальных ситуациях и работа системы привязанности различаются также и по поведенческим, и когнитивным стратегиям, которые в них используются. Работа системы привязанности осу-

ществляется за счет цепляния, поиска комфорта, запросов о поддержке, проявлений эмоционального дистресса в поведении, мониторинга доступности объекта привязанности. Работа системы защиты в социальных ситуациях осуществляется за счет переживания страха и напряжения, тремора, дистресса, избегания и самоустранения, подавления (сокрытия эмоционального дистресса), стратегий деэскалации (проявления заискивания, попытки успокоить родителей), длительного перенапряжения (усталость, безнадежность, беспомощность, дисфория), интервенций (медиация конфликта, поддержка), борьбы (доминирование).

Авторы ТЭБ считают, что система защиты в социальных ситуациях, преследующая своей целью нейтрализацию интерперсональной угрозы, характеризуется определенными формами, которые могут быть описаны как четыре паттерна когнитивно-поведенческих стратегий, используемых ребенком, находящимся во взаимодействии с конфликтом родителей [11]:

1. *Надежный паттерн.* Дети с надежным паттерном защиты, как правило, убеждены, что конфликт носит временный характер и будет разрешен без ущерба для отношений. Во время конфликта они испытывают легкий негативный аффект, признают свой дистресс и стараются его уменьшить, не испытывают напряжения в связи со своим вмешательством (или невмешательством) в конфликт, а также имеют оптимистичные представления в отношении исхода конфликта. Надежный паттерн в переживании угрозы со стороны конфликтных отношений родителей формируется в условиях конфликта, который выглядит в глазах ребенка как управляемый, без проявлений интенсивного гнева и, как правило, приходящий к разрешению. Семейная система характеризуется гармонией, у родителей отсутствует психопатология, ребенок доверяет родителям и ощущает их доступность для поддержки во время переживания дистресса. В таких условиях у ребенка формируется убеждение, что негативные эмоции не являются разрушительными и ими можно управлять. Такие свойства темперамента ребенка, как волевой контроль и высокий порог негативного аффекта, являются индивидуальными предикторами для развития надежного паттерна защиты от угрозы.

2. *Мобилизующий паттерн.* Дети с мобилизующим паттерном защиты, в отличие от детей с надежным паттерном, наоборот, убеждены в том, что конфликт несет серьезную угрозу. Данный паттерн формируется, как правило, в условиях постоянных и глубоких родительских конфликтов. Ребенок проявляет сверхбдительность, его внимание направлено на сканирование отношений между родителями. Он рассматривает себя как значимого участника и активного модератора конфликта. Для детей с мобилизующим паттерном характерны яркие, демонстративные проявления дистресса и уязвимости, которые объясняются не только глубоким эмоциональным участием в конфликте, но и запросом ребенка на получение поддержки, внимания и сочувствия. Могут также наблюдаться проявления покорно-

сти и послушания в сочетании с попытками контролировать отношения родителей через принятие роли заботящегося. Ребенок переживает выраженный негативный аффект, имеет пессимистический взгляд на влияние конфликта на семью и собственное благополучие. Развитие мобилизующего паттерна обусловлено сочетанием внутриспсихических и семейных предикторов. Спутанность в виде сверхконтроля, нарушенных границ между родительской и супружеской подсистемами, несовместимости по вопросам воспитания детей включают ребенка в супружеский конфликт. Склонность бороться против угрозы и невозможность дистанцироваться в условиях конфликта родителей усугубляется такими свойствами детского темперамента, как высокая чувствительность к порицаниям и наградам. Таким образом, регуляция эмоций осуществляется за счет сверхбдительности и навязчивого контроля над ситуацией конфликта. Затяжной конфликт родителей может приводить к обесцениванию ребенком собственных усилий по управлению ситуацией и тем самым формировать представление о том, что бессмысленно регулировать негативные эмоции.

3. *Доминантный паттерн.* Дети с доминантным паттерном защиты в ситуации конфликта родителей напрямую включаются в процесс преодоления конфликта с помощью выражения агрессии и враждебности. Проявления страха, беспокойства и печали при этом минимальны, и ребенок пытается оказать влияние на конфликт родителей за счет контроля и доминирования. Таким образом, доминирующий паттерн содержит стратегии принуждения и стремления удерживать власть в семье на фоне враждебных межличностных отношений. В конечном итоге дети с доминантным паттерном интериоризируют избегающие установки об отношениях и в дальнейшей жизни бывают склонны занижать значимость эмоционального воздействия отношений на свою жизнь. Таким образом, регуляция эмоций осуществляется за счет прямого поведенческого воздействия на ситуацию в виде насилия, проявления власти и доминирования. Для развития доминантного паттерна защиты характерны следующие условия: средний уровень враждебности конфликта; невключенность и равнодушие взрослых; нарушенная семейная иерархия. Основные черты доминирования — это подавление беспокойства в ответ на угрозу и стремление играть значимую роль в семейных отношениях. Нарушение семейной иерархии дает ребенку право на власть и проявление насилия в поведении. Причинами перевернутой иерархии могут быть враждебная отстраненность родителей, низкая включенность родителей в жизнь детей (апатия, пассивность), состояния патологической тревоги у родителей. Со стороны темперамента ребенка дополнительными предикторами могут быть уязвимость к состояниям дистресса, слабый волевой контроль и импульсивность.

4. *Демобилизующий паттерн.* Демобилизующие стратегии, называемые также «непроизвольные пораженче-

ские стратегии», характеризуются по своему содержанию словосочетанием «залечь на дно». Дети демонстрируют маскируемый дистресс, выражаемый в замирании, напряженности, отдалении от родителей, склонности опускать голову и не смотреть в глаза, неадекватной искусственной улыбке, печали, ангедонии, беспомощности, усталости, сутулости, угнетенности. Таким образом, основной стратегией в демобилизующем паттерне является либо подавление эмоций и отсутствие контакта с ними, либо намбинг, замирание, что говорит о невозможности управления эмоциями. Развитие данного паттерна у ребенка осуществляется в условиях тяжелого конфликта родителей с высокой степенью агрессии, запугиваний, притеснений на фоне слабых ресурсов получить поддержку и утешение. Стратегия демобилизации дает возможность ребенку, во-первых, быть незаметным в агрессивной среде конфликта и, во-вторых, подавляет активность ребенка в попытках обрести ресурсы влияния на конфликт родителей, что в таких условиях может иметь крайне рискованные последствия. Предикторами развития демобилизующих тенденций являются: высокий уровень агрессии (в частности, антисоциальное расстройство личности у одного из родителей), дезорганизованная привязанность ребенка к родителю, склонность родителей к насилию и неспособность выносить экспрессию эмоций. Со стороны темперамента факторами, предрасполагающими к формированию демобилизующих стратегий, могут быть: высокая сензитивность к порицанию, низкая чувствительность к наградам, настороженность в отношении новых стимулов [13].

Описанные выше деструктивные паттерны защиты от угрозы в условиях родительского конфликта имеют соотношение с риском развития различных вариантов психопатологии: мобилизующий паттерн связан с риском формирования так называемых «интернализированных» симптомов (тревоги, депрессии, расстройств внимания и гиперактивности, симптомов пограничного расстройства личности и зависимого поведения); доминантный паттерн соотносится с риском развития «экстернализированных» симптомов (враждебности, агрессивности, бесчувственности); демобилизующий паттерн является предиктором развития серьезных психических нарушений (симптоматики посттравматического стресса, депрессии, тревоги, избегания в социальном взаимодействии). Однако концепт мультифинальности [6], широко используемый в области психопатологии развития, предполагает, что одни и те же условия могут приводить к разным результатам. Таким образом, авторы ТЭБ предполагают, что у отдельных детей, переживавших конфликт родителей, могут развиваться адаптивные ресурсные свойства: например, для мобилизующего паттерна это социальный интерес и развитые навыки межличностного взаимодействия; для доминантного — уверенность в себе, искренность, активность; для демобилизующего — кооперативность, скромность, осмотрительность [11].

Заключение

Описанные выше теоретические положения о различных эмоционально-когнитивно-поведенческих паттернах обработки чувства собственной небезопасности в условиях конфликта родителей дают основания провести параллели с четырьмя паттернами привязанности [1]. Напрашивается соответствие между описанным выше надежным паттерном и надежной привязанностью; мобилизующим паттерном и амбивалентной привязанностью; демобилизующим паттерном и дезорганизованной привязанностью. Соотношение доминантного паттерна и избегающей привязанности неоднозначно. С одной стороны, на эмоционально-когнитивном уровне оба паттерна базируются на сниженной эмоциональной затронутости проблематикой отношений и пренебрежении чувствами

близких. С другой стороны, на поведенческом уровне власть и агрессия доминирующего паттерна системы защиты в социальных ситуациях являются скорее противоположностью дистанцирования избегающего паттерна привязанности. Эти различия требуют дополнительного осмысления.

Мы предполагаем, что процессы регуляции эмоций у взрослых, которые в детском возрасте сформировали различные паттерны защиты при переживании родительского конфликта, имеют свою специфику, исследование которой — дело будущих исследований. Вероятно, что как и случае сопоставления паттернов привязанности у детей и взрослых, будет наблюдаться соответствие между характеристиками регуляции эмоций ребенка в ситуации конфликта родителей и поведением взрослого в различных социальных ситуациях.

Благодарность

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект №15-36-11108).

ЛИТЕРАТУРА

1. Боулби Д. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477с.
2. Падун М.А. Регуляция эмоций и ее нарушения [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.07.2017).
3. Падун М.А. Регуляция эмоций после психической травмы // Психологический журнал. Т. 37. № 4. С. 74—84.
4. Падун М.А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 6. С. 57—69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15268890> (дата обращения: 11.07.2017).
5. Харламенкова Н.Е. Личностная безопасность и стратегии ее достижения // Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 133—15.
6. Cicchetti D., Rogosch F.A. Developmental pathways: Diversity in process and outcome // *Development and Psychopathology*. 1996. Vol. 8. P. 597—896.
7. Cummings E.M, Davies P. Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution. New York: Guilford Press, 1994. 195 p.
8. Darling N., Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model // *Psychological Bulletin*. 1993. Vol. 113. № 3. P. 487—496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
9. Davidson R.J. Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience // *Cognition and Emotion*. 1998. Vol. 12. № 3. P. 307—330. doi:10.1080/026999398379628
10. Davies P., Cummings E.M. Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis // *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 116. № 3. P. 387—411. doi:10.1037/0033-2909.116.3.387
11. Davies P.T., Martin M.J. The reformulation of emotional security theory: The role of children's social defense in developmental psychopathology // *Development and Psychopathology*. 2013. Vol. 25. № 4pt2. P. 1435—1454. doi:10.1017/S0954579413000709
12. Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T.L. Parental socialization of emotion // *Psychological Inquiry*. 1998. Vol. 9. № 4. P. 241—273. doi:10.1207/s15327965pli0904_1
13. Ellis B.J., Jackson J.J., Boyce W.T. The stress response systems: Universality and adaptive individual differences // *Developmental Review*. 2006. Vol. 26. № 2. P. 175—212. doi:10.1016/j.dr.2006.02.004
14. Garber J., Braafladt N., Zeman J. The regulation of sad affect: An information-processing perspective // *The development of emotion regulation and dysregulation Cambridge studies in social and emotional development* / Eds. J. Garber, K.A. Dodge. New York: Cambridge University Press, 1991. P. 208—240.
15. Gross J.J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74. № 1. P. 224—237. doi:10.1037/0022-3514.74.1.224
16. Gross J.J., Jazaieri H. Emotion, emotion regulation, and psychopathology an affective science perspective // *Clinical Psychological Science*. 2014. Vol. 2. № 4. P. 387—401. doi:10.1177/2167702614536164

17. Gross J.J., Thompson R.A. Emotion Regulation: Conceptual foundations // Handbook of Emotion Regulation / Ed. J.J. Gross. N.Y.: Guilford Press, 2007. P. 3—26.
18. Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications / Eds. J.H. Grych, F.D. Fincham. New York: Cambridge University Press, 2001. 477 p.
19. John O.P., Gross J.J. Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences and Life Span Development // Journal of Personality. 2004. Vol. 72. № 6. P. 1301—1334. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
20. Marital conflict, child emotional security about family relationships and child adjustment / G.T. Harold [et al.] // Social Development. 2004. Vol. 13. № 3. P. 350—376. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00272.x
21. Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects / S.A. Denham [et al.] // Motivation and Emotion. 1997. Vol. 27. № 1. P. 65—86. doi:10.1023/A:1024426431247
22. Parke R.D. Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions [Электронный ресурс] // Merrill Palmer Quarterly. 1994. Vol. 40. № 1 P. 157—169. URL: <http://www.jstor.org/stable/23087913> (дата обращения: 5.07.2017).
23. Slep A.M.S., O'Leary S.G. Parent and partner violence in families with young children: Rates, patterns, and connections // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2005. Vol. 73. № 3. P. 435—444. doi:10.1037/0022-006X.73.3.435
24. The role of the family context in the development of emotion regulation / A.S. Morris [et al.] // Social Development. 2007. Vol. 16. № 2. P. 361—388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
25. Thompson R.A., Meyer S. The socialization of emotion regulation in the family // Handbook of emotion regulation / Ed. J.J. Gross. N.Y.: Guilford Press, 2007. P. 249—268.

Child's emotion regulation and emotional security in the family

Padun M.A.,

*candidate of psychological sciences, senior research fellow, the Laboratory of the development of a subject in normal and post-traumatic states, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
maria_padun@inbox.ru*

The article presents brief review of researches about concepts of emotion regulation and emotional security in child development. Mechanisms of family influence on the child's emotion regulation development such as the interiorization of parent's assumptions about emotions and ways of their expression, playing by the parents the role of emotional couch for children, and emotion charging through emotional climate in the family are considered. The role of experiencing parental conflict in the development of the child's sense of emotional security is analyzed. Concepts 'attachment system' and 'social defense system' are differentiated. Theory of emotional security by Cummings and Davies is considered. This theory presents ways of the influence of parental conflict on child's psychopathology. Emotional security is considered to be the result of interrelated factors: parental style, parent's psychopathology, processes in family system and child's personality traits. Four patterns of child's cognitive and behavioral strategies of defense in parental conflict are described. Emotion regulation strategies and psychological consequences of these patterns are proposed.

Keywords: emotional security, attachment system, emotion regulation, family system, parental conflict.

Acknowledgment

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 15-36-11108).

REFERENCES

1. Boulbi D. Privyazannost' [Attachment]. M.: Gardariki, 2003. 477 p. (In Russ.).
2. Padun M.A. Regulyatsiya emotsii i ee narusheniya [Elektronnyi resurs] [Regulation of emotions and its violation]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2015. Vol. 8, no. 39. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 11.07.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Padun M.A. Narusheniya regulyatsii emotsii posle psikhicheskoi travmy [Impaired regulation of emotions after a trauma]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2016. Vol. 37, no. 4, pp. 74—84. (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Padun M.A. Regulyatsiya emotsii: protsess, formy, mekhanizmy [Elektronnyi resurs] [Regulation of emotions: process, forms, mechanisms]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2010. Vol. 31, no. 6, pp. 57—69. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15268890> (Accessed: 11.07.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Kharlamenkova N.E. Lichnostnaya bezopasnost' i strategii ee dostizheniya [Personality security and strategies for its achievement]. In Zhuravlev A.L., Tarabrina N.V. [eds.] *Problemy psikhologicheskoi bezopasnosti [Problems of psychological security]*. M.: Institut psikhologii RAN, 2012. pp. 133—15. (In Russ.).
6. Cicchetti D., Rogosch F.A. Developmental pathways: Diversity in process and outcome. *Development and Psychopathology*, 1996. Vol. 8, pp. 597—896.
7. Cummings E.M., Davies P. Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution. New York: Guilford Press, 1994.
8. Darling N., Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 1993. Vol. 113, no. 3, pp. 487—496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
9. Davidson R.J. Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 1998. Vol. 12, no. 3, pp. 307—330. doi:10.1080/026999398379628
10. Davies P., Cummings E.M. Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 1994. Vol. 116, no. 3, pp. 387—411. doi:10.1037/0033-2909.116.3.387
11. Davies P.T., Martin M.J. The reformulation of emotional security theory: The role of children's social defense in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 2013. Vol. 25, pp. 1435—1454. doi:10.1017/S0954579413000709
12. Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T.L. Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 1998. Vol. 9, no. 4, pp. 241—273. doi:10.1207/s15327965pli0904_1
13. Ellis B.J., Jackson J.J., Boyce W.T. The stress response systems: Universality and adaptive individual differences. *Developmental Review*, 2006. Vol. 26, no. 2, pp. 175—212. doi:10.1016/j.dr.2006.02.004
14. Garber J., Braafladt N., Zeman J. The regulation of sad affect: An information-processing perspective. In Garber J., Dodge K.A. (eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation Cambridge studies in social and emotional development*. New York: Cambridge University Press, 1991. P. 208—240.

15. Gross J.J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998. Vol. 74, no. 1, pp. 224—237. doi:10.1037/0022-3514.74.1.224
16. Gross J.J., Jazaieri H. Emotion, emotion regulation, and psychopathology an affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2014. Vol. 2, no. 4, pp. 387—401. doi:10.1177/2167702614536164
17. Gross J.J., Thompson R.A. Emotion Regulation: Conceptual foundations. In Gross J.J. (ed.) *Handbook of Emotion Regulation*. N.Y.: Guilford Press, 2007, pp. 3—26.
18. Grych J.H., Fincham F.D. (eds.). *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*. New York: Cambridge University Press, 2001. 477 p.
19. John O.P., Gross J.J. Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences and Life Span Development. *Journal of Personality*, 2004. Vol. 72, no. 6, pp. 1301—1334. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
20. Harold G.T. et al. Marital conflict, child emotional security about family relationships and child adjustment. *Social Development*, 2004. Vol. 13, no. 3, pp. 350—376. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00272.x
21. Denham S.A. et al. Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 1997. Vol. 27, no. 1, pp. 65—86. doi: 10.1023/A:1024426431247
22. Parke R.D. Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions [Elektronnyi resurs]. *Merrill Palmer Quarterly*, 1994. Vol. 40, no. 1, pp. 157—169. Available at: <http://www.jstor.org/stable/23087913> (Accessed 5.07.2017).
23. Slep A.M.S., O'Leary S.G. Parent and partner violence in families with young children: Rates, patterns, and connections. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2005. Vol. 73, no. 3, pp. 435—444. doi:10.1037/0022-006X.73.3.435
24. Morris A.S. et al. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 2007. Vol. 16, no. 2, pp. 361—388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
25. Thompson R.A., Meyer S. The socialization of emotion regulation in the family. In Gross J.J. (ed.) *Handbook of emotion regulation*. N.Y.: Guilford Press, 2007, pp. 249—268.

Родительские и детские репрезентации межличностных отношений: обзор зарубежных исследований

Ярошевская С.В.,

*младший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт РАО», Москва, Россия,
s.yaroshevskaya@pirao.ru*

Представлен обзор западных эмпирических исследований, рассматривающих различные виды индивидуальных внутренних репрезентаций, формирующихся и/или функционирующих в детско-родительских отношениях. Под репрезентациями понимаются формы организации опыта и представлений о себе, Другом и межличностных отношениях. В обзоре репрезентации представлены параметрами привязанности, особенностями атрибутивного стиля и «модели психического», а также более частными аспектами отражения межличностных взаимодействий. Исследования систематизированы по принципу рассмотрения связей репрезентаций детей и родителей с личностными особенностями, практиками поведения, общим благополучием и наконец друг с другом. В заключении дана общая характеристика современного состояния области, подчеркнута явное доминирование теории привязанности, выделены неравномерности в исследовании разных тем, описаны до сих пор не разрешенные теоретические и методические трудности.

Ключевые слова: ментальные репрезентации, межличностные отношения, детско-родительские отношения, теория привязанности, атрибутивный стиль, theory of mind.

Для цитаты:

Ярошевская С.В. Родительские и детские репрезентации межличностных отношений: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 36—45. doi: 10.17759/jmfp.2017060204

For citation:

Yaroshevskaya S.V. Parenting and children's representation of interpersonal relations: foreign research review [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 36—45. doi: 10.17759/jmfp.2017060204 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Цель обзора — обобщение основных результатов исследований репрезентаций межличностных отношений детей с родителями.

Под «репрезентациями» (representations) понимаются способы внутренней организации жизненного опыта, представления о закономерностях явлений, включая и межличностные отношения. Функционально внутренние (ментальные) репрезентации связывают объективную реальность и поведение, отвечая за способы восприятия, интерпретацию событий и ситуаций. Существует несколько близких по содержанию терминов: например, когниции, схемы, имплицитные представления/теории, атрибуции. «Местом встречи» этих довольно разнородных понятий в последние несколько десятилетий стало исследовательское направление — по мнению некоторых авторов, скорее исследовательская парадигма или методология, — именуемое социальным познанием (social cognition); детско-родительские отношения занимают особое место в этой области исследований.

Эмпирические работы разумно рассмотреть в контексте основных теорий и традиций, важной составляющей которых являются источники, принципы, последствия построения и функционирования внутренних репрезентаций себя, Другого и отношений.

Теория привязанности

Теория привязанности была предложена британским психоаналитиком Дж. Боулби как альтернатива психоаналитическому подходу к развитию — со смещением акцента на реальное взаимодействие матери и ребенка. Практика работы с детьми и попытки анализа с ними привели Боулби к пониманию важности связи между ребенком и матерью, причем связи эмоциональной, не сводящейся к биологической, физической зависимости ребенка от взрослого. Эта связь формируется в первый год жизни, и определяет не только и не столько сами отношения матери и ребенка, но его развитие в целом.

Благодаря М. Эйнсворт, разработавшей процедуру экспериментальной оценки характера привязанности ребенка к матери («Незнакомая ситуация», Strange Situation — см. [3]), появилась возможность эмпирически исследовать привязанность и ее связь с другими аспектами развития. Именно «Незнакомая ситуация», позволяющая различить «надежный» и ненадежные типы привязанности, больше всего способствовала принятию теории, поскольку давала понятный и удобный инструмент диагностики индивидуальных различий [30, р. 34]. Это вылилось в невероятную по объемам исследовательскую традицию.

Первоначально речь шла лишь о младенцах и детях раннего возраста, но уже в первой обобщающей моно-

графии из своей знаменитой трилогии [7] Боулби указывает на существование привязанности в меняющихся формах на протяжении всей жизни человека, включая и преклонный возраст. Общим местом стало цитирование высказывания Боулби об «исключительно важной роли» привязанности в жизни человека «от рождения до смерти» ('from the cradle to the grave') [Ibid., p. 207].

Постепенно исследования распространились на привязанность у детей более старших возрастов и стали связываться с самыми разными признаками неблагополучия или же нормативного развития.

Наконец, разработка ученицей Эйнсворт М. Мэйн протокола «Интервью о привязанности для взрослых» (Adult Attachment Interview, AAI) [16; 1] позволила включить в число испытуемых взрослых людей любых возрастов, оценивая их репрезентации раннего опыта привязанности.

Одним из ключевых понятий теории привязанности, описывающим репрезентации, является идея о внутренних рабочих моделях (internal working models). Это понятие у Боулби — репрезентация окружающего мира и значимых фигур, прежде всего, объекта привязанности и себя самого. Она складывается на основе опыта взаимодействия, состоит из прогнозов и ожиданий и отвечает за оценку событий и регуляцию поведения.

Предполагается, что в младенчестве и раннем возрасте внутренняя рабочая модель отражает характер диадных отношений «мать–ребенок». Впоследствии, когда для ребенка становятся значимыми и другие люди, внутренняя рабочая модель служит своеобразным шаблоном настоящих и будущих отношений [19, p. 46].

Сложившись, внутренняя рабочая модель, с одной стороны, достаточно устойчива — в противном случае ее пришлось бы каждый раз конструировать заново. С другой стороны, слово *working* в этом словосочетании скорее означает «работающая», то есть отражает некоторую динамику. Динамика связана и с когнитивным развитием ребенка, в ходе которого модель усложняется, и с трансформацией под влиянием опыта взаимодействий.

В целом, взгляды теоретиков привязанности на внутренние рабочие модели предполагают их относительную неосознанность и автоматическую активацию в релевантных ситуациях. Также считается, что внутренняя рабочая модель, сложившаяся в раннем опыте, остается «ядерной», а ее дополнения и уточнения хоть и происходят, но чем дальше, тем с большим трудом [1].

Данные, получаемые с помощью «Интервью о привязанности для взрослых» (AAI), казалось, поддержали идею о трансформациях внутренней рабочей модели. AAI опирается не на сообщенные воспоминания о характере взаимодействия с матерью в детстве, а на косвенные параметры рассказа (когерентность, т.е. согласованность). Последователи Мэйн выделили по AAI не один, а два типа надежных репрезентаций привязанности: «последовательно надежная» (continuous secure) и «приобретенно-надежная» (earned secure),

иногда переводимая как «заслуженно надежная» [1]. Второй вариант означает когерентное описание негативного детского опыта и дает основания полагать, что травматичное детство (и, следовательно, ненадежная привязанность) может быть интегрировано и трансформировано в надежную репрезентацию и во внутреннюю рабочую модель, позволяющую строить близкие отношения.

Однако Дж. Ройзман и коллеги [13] в ретроспективном анализе участников лонгитюда не нашли признаков того, что 19-летние «приобретенно-надежные» испытуемые в детстве могли быть ненадежно привязанными, поэтому вопрос о связи AAI с детским типом привязанности остается открытым.

Тем не менее, психотерапевтический опыт говорит о возможности смены типа привязанности с ненадежного на надежный в результате переработки имеющегося опыта. Это, в свою очередь, свидетельствует о реальной возможности трансформации внутренней рабочей модели даже во взрослом возрасте.

Что касается содержания и функционирования внутренних рабочих моделей у детей старших возрастов и взрослых, есть множество данных по их обширности и значимости (часть из них будут рассмотрены ниже), однако в этом можно увидеть не достижение, а проблему теории. Как поясняет Р. Томпсон [17, p. 350], поскольку Боулби использовал этот термин скорее как метафору, а не проработанный теоретический конструкт, с ростом объема эмпирических исследований в дальнейшем его стали трактовать настолько широко, что возник вопрос, не стали ли внутренние рабочие модели универсальным объясняющим понятием, в которое можно постфактум интегрировать любые параметры и феномены, с которыми оказывалась связана надежная привязанность.

Эти сомнения привели к попыткам более точно определить и ограничить внутренние рабочие модели. Например, понимать их как *развивающиеся* репрезентации, опирающиеся в своем развитии на разные когнитивные процессы и феномены в разные периоды. Одним из них можно считать социальное познание.

Атрибутивный стиль

Один из типичных вопросов в разработке тематики социального познания — как люди понимают и репрезентируют каузальность, причинность событий. Соответствующие когниции принято называть атрибутивными процессами, или атрибуциями (то есть, буквально, приписыванием причин). В социальной психологии был открыт ряд общих закономерностей, а в сфере индивидуальных различий центральным стало понятие атрибутивного (объяснительного) стиля, то есть характерного способа, которым люди объясняют себе причины событий. Термин введен Мартином Селигманом, использовавшим для характеристики стиля параметры Вайнера: стабильность

(постоянство или временность причины), глобальность (универсальность/конкретность причинных объяснений), локус причинности (экстернальность/интернальность) [4]. В целом же атрибутивный стиль по Селигману характеризуется как оптимистический или пессимистический, причем каждый вариант предполагает свой паттерн для ситуаций успеха и неудачи. Оптимистический стиль более конструктивен: причины неудач видятся временными и внешними, а успехи приписываются внутренним и стабильным причинам. Пессимистический стиль, напротив, предполагает внутренние и стабильные причины неудач, тогда как успехи объясняются внешними и преходящими причинами.

Атрибутивный стиль можно понимать как схематический и не вполне осознанный когнитивный конструкт, состоящий из «хронически доступных» объяснительных процессов [9]. Так, пессимистический атрибутивный стиль не означает постоянной подавленности и безнадежности, но в случае стрессовых событий «активируется», приводя к чувству беспомощности и депрессивному состоянию.

Как и другие репрезентации, атрибутивный стиль складывается в детстве под влиянием жизненного опыта: взаимодействия с родителями, получения обратной связи от социума (воспитателей и учителей), переживания травматических событий.

Модель психического (theory of mind)

Theory of mind чаще всего переводится на русский язык как «модель психического». В буквальном смысле имеются в виду представления о психике, и термин применялся первое время после появления (в 1970-е) к приматам и маленьким детям: у первых существование, а у вторых — момент появления метапознания (т.е. знания о познании) и уровень таких метакогниций были под вопросом. Первые и самые известные приемы исследования модели психического — задания на понимание ложных убеждений — показали, что способность осознать заблуждение другого появляется примерно в возрасте 5 лет, а затем усложняется до различения своих и чужих переживаний и мыслей; возможности учитывать отличие тех и других от объективной реальности; способности приписывать сложные эмоциональные и когнитивные процессы другим людям, даже если те не демонстрируют каких-то ярких поведенческих проявлений [14].

Буквально через пару десятков лет исследование модели психического вышло за рамки психологии развития. В чем-то судьба этой концептуальной традиции похожа на путь теории привязанности — она начинает казаться едва ли не универсальной. Помимо возрастных различий, ставших центром внимания с самого начала, исследовались отклонения и особенности формирования модели психического: например, при аутизме или в разных культурах. Наконец, стали оце-

ниваться индивидуальные различия — и, соответственно, связи с другими конструктами. Уточнялось и само содержание понятия theory of mind, которое сейчас называется «репрезентативной теорией разума» и одной из парадигм исследования житейской психологии. Возникли новые термины, относящиеся по сути к тем же процессам и функциям: ментализация (mentalization) и рефлексивное функционирование (reflective functioning). Они во многом синонимичны и относятся к способности устанавливать связи между поведением и внутренними, психическими состояниями — как своими, так и окружающих [23]. Ментализация считается тесно связанной с привязанностью, так как и то, и другое складывается под влиянием раннего опыта взаимодействия с близким взрослым, однако характер этой связи пока относится к дискуссионным вопросам [Ibid., p. 24].

Исследования внутренних репрезентаций межличностных отношений у детей и родителей

Эмпирические данные об аспектах репрезентаций межличностных отношений у детей и их родителей чрезвычайно разнообразны и работы проводятся не только в рамках уже упомянутых концепций, но даже вне всяких концептуальных рамок. Круг вопросов, волнующих исследователей, можно очертить в первом приближении следующим образом:

— связь родительских репрезентаций с поведением: прослеживаются ли различия родительских представлений, убеждений, мотивов, атрибуций, параметров привязанности и т.д. в особенностях реальной практики родительства.

— связь различных параметров родительских репрезентаций с развитием и поведением ребенка (child outcomes).

— связь поведения родителей с репрезентациями ребенка: фактически, это попытки ответить на вопрос о том, приводят ли различия в воспитании к различиям в представлениях детей о себе, других и отношениях, к различиям в установках, ценностях, мотивах и атрибуциях. Также поиск подобных связей проверяет теоретические модели — прежде всего в теории привязанности.

— связь репрезентаций ребенка с его поведением: соотносятся ли характер и содержание внутренних моделей с поведением и различаются ли дети с разными особенностями поведения, уровнями адаптации и демонстрируемым благополучием/неблагополучием по характеру тех или иных репрезентаций.

— связь родительских и детских репрезентаций друг с другом.

Ниже мы подробнее остановимся на результатах, полученных в зарубежных эмпирических исследованиях по этим линиям изучения, объединив их в три условных блока, где центральное место могут занимать представления родителей, детей или их связь.

Родительские репрезентации и их связь с практиками воспитания и благополучием ребенка

Достаточно очевидной кажется идея о связи убеждений родителей и их поведения — практик воспитания и общения с детьми. Например, опросники стиля воспитания содержат не только утверждения о поведении в отношении ребенка, но и о ценностных установках, представлениях о функциях и обязанностях родителя и т.д. Однако соответствие практик сообщаемым убеждениям проверяется не так часто: иногда сразу после этого выясняются особенности детей (которые рассматриваются как следствие родительских убеждений), иногда — оценивается поведение родителей, но чаще также по самоотчетам. Например, португальское исследование детей 7—12 лет и их родителей показало, что отцовская гиперопека (по опроснику родительской тревоги и гиперопеки) значимо связана с тревожностью детей. [28].

Альтернативная исследовательская стратегия заключается в отборе групп родителей с особенностями поведения по отношению к ребенку и сравнении их убеждений и представлений с контрольными группами. Таким образом, связь убеждений и поведения устанавливается в обратном логическом порядке. Немало подобных исследований проводится в поиске когнитивных звеньев между жестоким обращением или пренебрежительным поведением родителей и детскими травмами. Так, у матерей из неблагополучных семей, не осуществляющих достаточный присмотр и контроль, были обнаружены более дезадаптивные убеждения о детских травмах: объяснение их волей случая, тенденция рассматривать травмы как то, что делает ребенка сильнее [25]. Другие исследования обнаруживали, например, приписывание детям намеренного неповиновения, а у родителей с таким атрибутивным стилем — если не физическое принуждение детей к желаемому поведению, то, как минимум, жесткий контроль [9].

Ряд исследований свидетельствует о связи внутренних рабочих моделей родителей (согласно теории привязанности) с поведением в отношении детей.

Например, матери с выраженным избегающим измерением в привязанности, слабее выражали позитивный аффект в ответ на положительные события, касающиеся как их самих, так и их 7—12-летних детей, а матери с выраженной тревожностью привязанности оказались склонны делать своим детям замечания по поводу бурных выражений радости [15].

Работы, рассматривающие репрезентации взаимодействий с активацией «сценариев безопасной основы/базы» (secure base scripts), показали, что у матерей более надежная репрезентация привязанности по ААI соответствует более высокой вероятности составления из заданного набора слов сюжета со сценариями поддержки, защиты и утешения, а также большей вероятности помощи своим детям при совместном составлении таких сюжетов [11].

В целом авторы всех подобных исследований приходят к выводу о том, что родители с внутренними рабочими моделями, отражающими ненадежную привязанность, с большей вероятностью не будут поддерживать детей и будут негативно реагировать на них, — при этом получая реципрокный ответ [9].

Исследования родительских репрезентаций в связи с благополучием детей (child outcomes) проверяют гипотезу о том, что представления родителей, содержание их внутренних когнитивных схем может предсказывать параметры развития детей: академические успехи, эмоциональный статус, поведенческие проявления. Некоторые авторы закономерно считают, что такие связи опосредуются рассмотренными выше — то есть, когниции и связанные с ними эмоции родителей влияют на их поведение, а через него — на ребенка [Ibid.]. Одно из таких исследований — лонгитюдный анализ, отправной точкой которого стало измерение враждебного стиля родительских атрибуций, а отслеживаемыми в течение четырех лет параметрами — агрессия детей дома и в школе. Была обнаружена прямая связь, опосредующим звеном в которой были строгие воспитательные практики. Однако многие другие авторы опускают эти медиаторы и напрямую связывают когниции родителей с особенностями детей.

В последние 15 лет резко выросло количество публикаций о связи стилей привязанности родителей с некоторыми когнитивными особенностями детей. В целом характер закономерности сводится к тому, что при ненадежных типах привязанности у родителей (особенно матерей) их дети хуже (менее точно и полно; с меньшим уровнем понимания; с меньшей готовностью и большей частотой отказов) перерабатывают негативную социальную информацию — как в отношении событий собственной жизни, так и при работе с гипотетическими ситуациями-виньетками [11]. Так, по ряду работ, касающихся автобиографической памяти, можно сделать вывод, что дети ненадежно привязанных родителей склонны к защитному подавлению болезненного эмоционального опыта: снижены точность и полнота их воспоминаний, например, о тяжело переживавшихся медицинских вмешательствах. В лонгитюдном исследовании, начавшемся с оценки надежности привязанности беременных по ААI, через 11 лет прослеживалась связь с пониманием их детьми отрицательных жизненных событий. Дети женщин с ненадежными типами привязанности реже, чем другие дети, понимали, что разлука с родителями — большой стресс для ребенка; даже в случае понимания они с меньшей вероятностью оказывались способны объяснить, почему это так, и как можно помочь ребенку в этой ситуации [Ibid.].

Репрезентации у детей: связь с поведением и личностью

Тип привязанности ребенка можно рассматривать как отражение внутренних репрезентаций межлич-

ностных отношений, при этом существует изрядное количество свидетельств его связи с важнейшими аспектами развития и поведения детей. Прежде всего — это способность устанавливать отношения в дальнейшем и качество любых отношений, даже если это не тесные «эмоциональные связи», а общение со сверстниками. Эта «гипотеза компетентности» вытекает из уточнения терминологии Боулби А. Сроуфе [17]: модель, направляющая не только ожидания, но и поведение в отношении других, вызывающая определенные паттерны реакций с их стороны. Надежная привязанность способствует развитию таких свойств и качеств, как уверенность, самооэффективность, самооценка, социальные навыки. Все это снова возвращает к отношениям, помогая строить их к обоюдному удовольствию и вступать в удовлетворительные взаимодействия. Эмпирические данные лонгитюдных исследовательских проектов поддерживают идею, говоря о том, что надежный тип привязанности к матери связан с более благополучными, менее конфликтными отношениями с сиблингами, детскими друзьями и просто ровесниками в будущем [Ibid.].

Обобщение подобных исследований в формате мета-анализа (80 независимых выборок с общей численностью испытуемых около 4500) показало, что надежная привязанность значимо связана с высокой компетентностью в общении с ровесниками, вне зависимости от возраста ребенка; каждый из ненадежных типов привязанности связан со сниженной социальной компетентностью, а способ и возраст оценки обоих конструкторов не играет значительной роли [29]. Еще один мета-анализ (44 исследования с 8505 участниками), также подтвердил связь надежной привязанности с успешностью построения отношений со сверстниками [12]. В этом исследовании дополнительно проверялся эффект характера отношений (близкие дружеские отношения по сравнению со всеми межличностными взаимодействиями в целом). Оказалось, что связь приблизительно одинакова для любых контактов, будь они близкими или поверхностными.

Ряд исследований устанавливает явную связь детско-родительской привязанности с тревожностью у детей [20]. Дети с ненадежными типами привязанности (по сравнению с теми, кто классифицируется как надежно привязанный к родителям) демонстрируют более высокие риски тревожных расстройств в разных возрастах. Однако данные о том, какой именно тип ненадежной привязанности связан с тревожностью, противоречивы. Обзорные работы предполагают, что наиболее последовательно такая связь обнаруживается для дезорганизованной привязанности.

Ненадежные типы привязанности у детей не очень тесно, но значимо связаны с проблемами эмоционального совладания и регуляции эмоций [24], а также — с худшим пониманием своих и чужих эмоций [11]. Однако при рассмотрении в более широком контексте «модели психического» (theory of mind) получены противоречивые результаты. Согласно одним, ненадеж-

ные типы привязанности (по «Незнакомой ситуации» и другим детским методикам) сопряжены с меньшей развитостью «модели психического», с упрощенным пониманием психических состояний, лежащих в основе наблюдаемых поступков. Другие исследования не обнаружили такой связи [Ibid.]. Одна из работ по так называемому рефлексивному функционированию (РФ), которое может считаться термином из парадигмы «модели психического» показывает, что на материале ААИ можно установить, что РФ опосредует для подростков связь между восприятием родительского пренебрежения и формированием привязанности: лишь у подростков с низким и средним уровнем РФ присутствуют самоотчеты о родительском пренебрежении и одновременно ненадежный тип привязанности [23]. Авторы полагают, что именно РФ помогает преодолеть последствия негативного опыта общения с родителями, но все показатели получены из анализа протоколов ААИ, что не позволяет построить каузальную модель.

Другое направление исследований берет за основу более частные аспекты репрезентаций: искажения в переработке межличностной информации. Например, работы К. Доджа, начатые в 1980-е, а в последние годы проведенные на большой международной выборке [18] связали социальное познание (атрибуции) детей и их выраженное агрессивное поведение. Различия обнаруживаются в интерпретации неясных ситуаций со сверстниками, где агрессивные дети склонны приписывать другому враждебные намерения и ожидать от него агрессии, а неагрессивные — действовать так, как будто он руководствовался добрыми побуждениями. Такое искажение атрибуций вводит агрессивных детей в замкнутый цикл подкрепления насилия.

Атрибуции связываются и с привязанностью: данные различных исследований говорят о том, что ненадежные типы привязанности соответствуют более негативным атрибуциям намерений окружающих — как при неясном, так и при явно неагрессивном либо агрессивном поведении, например, см. [11].

Связь родительских и детских репрезентаций межличностных отношений

Самое интригующее из всех возможных направлений при исследовании внутренних репрезентаций — взаимосвязь когнитивных детей и родителей. Любая гипотеза о связи в семейной системе, безусловно, обоснована. Но в случаях сравнения поведения членов семьи сходства можно объяснить усвоением через простое подражание, семейное социальное научение ребенка, главными фигурами в жизни которого субъективно и объективно являются родители. Реципрокность поведения также легко поддается объяснению. Далее, сравнивая способы конструирования мира и опыта взрослым или ребенком с его же поведением мы также имеем все основания ждать связности. Но можно ли

ожидать общих или как-то иначе связанных правил и способов конструирования реальности у родителя и ребенка? Могут ли дети усваивать не только характерные поведенческие реакции, но и характерные когнитивные искажения? Часть исследований дает основания считать, что могут.

Такой вывод справедлив в отношении уже упоминавшегося атрибутивного стиля. Автор этого термина М. Селигман и его коллеги обнаружили значимую положительную связь атрибутивного стиля детей с материнским стилем объяснения [4]. Селигман объясняет это тем, что мать проводит с ребенком больше времени, чем другие люди, и в это время ребенок учится у нее объяснению событий, задает вопросы «почему?» и внимательно усваивает ее способы интерпретации.

В. Беркс и Р. Парке [10] предположили, что социально-когнитивные репрезентации служат механизмом переноса поведения из семьи во внешний социальный контекст. Для проверки своей идеи они оценили и сопоставили когнитивные параметры матерей и детей-школьников. Использовались гипотетические социальные ситуации в двух социальных контекстах (семья/сверстники), поделенные на три типа: легкое отвержение (*mild rejection*), неясная провокация (*ambiguous provocation*), разрешение конфликта (*conflict resolution*). Выявлялись три социально-когнитивных компонента: атрибуции, цели действий, прогнозирование последствий. Почти все значимые результаты были получены при сравнении поведения одного члена семьи в разных контекстах и ситуациях, однако авторы специально подчеркивают, что связей в ответах матери о поведении с другими взрослыми и со своим ребенком не обнаружено. Таким образом, можно предполагать, что когнитивные модели этих отношений — разные. Для матери и ребенка связи обнаружились по всем трем когнитивным компонентам в ситуации разрешения конфликта, а также по атрибуциям в ситуации неясной провокации. В такой же смутно провоцирующей ситуации, но со сверстниками, ребенок судил о намерениях иначе, чем с матерью.

Другим примером изучения связи когнитивной организации опыта детей и родителей служат, конечно же, исследования рабочих моделей привязанности.

Преимущество типов привязанности показана прогностической силой результатов ААИ в отношении типа привязанности еще даже не рожденного ребенка. Д. Бенуа и К. Паркер организовали лонгитюдное исследование, примечательное участием трех поколений: они рекрутировали около сотни беременных женщин и их матерей. На последнем месяце беременности с основными участницами исследования было проведено интервью по стандартному протоколу ААИ, затем оно было повторено через год, когда их детям было 11 месяцев. Тогда же с младенцами проводилась процедура «Незнакомой ситуации» для оценки привязанности, также однократно ААИ проводилось с бабушками [6]. При классификации привязанности по 3 типам (автономный/надежный, тревожный, пре-

небрегающий/избегающий) результаты ААИ матери во время беременности предсказывали тип привязанности ребенка в 81% случаев (при классификации по 4 типам с добавлением неразрешенного/ дезорганизованного — в 68% случаев). Для бабушек прогностичность снижалась до 75% (49% при использовании 4 категорий).

Недавний мета-анализ передачи типа привязанности в двух поколениях (классификация по ААИ для родителей и тип привязанности у детей) показал, что для 78 исследований 1987—2015 годов с совокупной выборкой из 4819 испытуемых [21] есть значимый эффект, свидетельствующий о связи родительских репрезентаций с привязанностью детей, и для автономного/надежного стиля он несколько выше, чем для неразрешенного/дезорганизованного. Любопытно, впрочем, что аналогичный анализ по меньшему количеству работ, проведенный авторами в 1995 году, давал более сильные эффекты.

Важнейший вопрос для исследователей — путь межпоколенческой передачи привязанности. В соответствии с основными положениями теории Боулби, важная роль здесь отводится поведению матери или другого заботящегося взрослого: откликаясь на потребности и состояния ребенка, демонстрируя достаточную (или недостаточную) чувствительность к ним, взрослый обеспечивает опыт, который затем будет интернализован как модель отношений, то есть, внутренняя рабочая модель. В эмпирических исследованиях передачи привязанности много лет предпринимаются попытки смоделировать ее связь у детей и родителей через чувствительность к потребностям ребенка (*sensitivity, sensitive responsiveness*). Однако это встречает систематические затруднения, обозначенные термином *transmission gap*: показатели материнской чуткости участвуют как медиаторы в передаче надежности привязанности, но не могут объяснить наблюдаемую связь полностью [5; 21].

Эти трудности привели к поискам других форм существования репрезентаций привязанности, которые могли бы удовлетворительно объяснить роль характера детско-родительских отношений. Одна из таких репрезентаций — уже упоминавшийся сценарий «надежной основы» (*secure base script*), разновидность когнитивных скриптов (сценариев), то есть схематических обобщений для объяснения и прогнозирования поведения других людей и выбора собственных поведенческих стратегий [31]. Хотя одним из методов оценки этого сценария служит система кодирования ответов на ААИ, здесь подчеркивается схематический характер репрезентации. Тогда как классический основной параметр ААИ для оценки репрезентации привязанности — когерентность нарратива испытуемого — носит выраженный автобиографический характер. Как именно две эти репрезентации соотносятся друг с другом, до конца не ясно. Одни исследователи сценария безопасной основы полагают, что его появление предшествует по времени автобиографиче-

ским репрезентациям, демонстрируемым в ААI. Другие предполагают обратную последовательность.

В только что опубликованной работе, анализирующей данные лонгитюдного исследования, начатого в 1970-е, найдены свидетельства в пользу версии о сценарии безопасной основы как факторе формирования автобиографической репрезентации привязанности. Таким образом, его предлагается рассматривать как механизм и недостающее звено: материнская отзывчивость через сценарий безопасной основы приводит к формированию у ребенка согласованной, когерентной репрезентации привязанности во взрослом возрасте [Ibid.].

Другие способы концептуализации родительского взаимодействия с детьми как пути межпоколенческой передачи привязанности включают, например, эмпатию. В исследовании, посвященном главным образом разработке протокола оценки родительской эмпатии в интервью о детях, было установлено, что эмпатия служит медиатором связи привязанности у родителей и надежности репрезентаций привязанности у их детей 7—12 лет [27].

В заключение хочется обратиться к стоящей особняком группе работ, также отслеживающих межпоколенческую согласованность привязанности: исследованиям семей с приемными детьми.

С. Паче и ее коллеги из нескольких итальянских университетов обследовали семьи с приемными детьми-подростками, усыновленными в сравнительно позднем возрасте 4—9 лет (30 матерей и 46 детей). Репрезентации привязанности у матерей оценивались по ААI, у детей — с помощью специального интервью о привязанности для подростков FFI (Friends and Family Interview). Конкордантность привязанности с точки зрения надежности/ненадежности была обнаружена в 70% семей, а связь репрезентаций такова, что матери с высоким уровнем когерентности и низким уровнем неразрешенных потерь по ААI чаще воспитывают приемных детей с высоким уровнем надежности привязанности [22; 2]. Распределение классификаций привязанности у приемных подростков соответствовало итальянским данным для общих популяций (около 70% с надежным типом).

Хотя центральным аспектом можно считать именно связь репрезентаций привязанности, такие работы в некотором смысле соединяют все упомянутые выше вопросы детско-родительских отношений, поскольку затрагивают и практики воспитания, и эмоциональную связь, и благополучие детей. Наконец, именно эти данные наиболее ярко иллюстрируют продуктивность понимания внутренних репрезентаций как, с одной стороны, устойчивых образований, влияющих на развитие и качество жизни, с другой — подлежащих коррекции, даже если ранний опыт был неблагоприятным.

Вывод

Подводя итоги, можно констатировать, что в изучении репрезентаций межличностных отношений у детей и их родителей доминирующую позицию в последние годы и даже десятилетия заняла теория привязанности. Такое положение дел во многом оправданно уникальным сочетанием ее концептуальной проработанности (это действительно очень связная, обоснованная и развернутая теоретическая модель), методической «оснащенности» (инструментов диагностики привязанности во много раз больше, чем было возможно упомянуть в рамках данного обзора) и прикладного значения. Более того, можно ожидать лишь увеличения потока исследований в этом направлении, поскольку, как было отмечено, некоторые принципиальные вопросы теории (например, о механизме межпоколенческой передачи привязанности) до сих пор не удалось подтвердить эмпирически, а инструменты диагностики продолжают и появляться, и совершенствоваться. Вне «парадигмы» привязанности наблюдается некоторая неравномерность в выборе аспектов рассмотрения: какие-то вопросы в настоящее время почти перестали подниматься (так, например, произошло с родительскими ценностями и установками из-за сложностей увязывания их с практиками воспитания [9]), а некоторые другие остаются недостаточно изученными — как, например, связь характера репрезентаций у членов семьи, исследование которой за пределами теории привязанности практически не ведется.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике. М.: Когито-Центр, 2012. 520 с.
2. Adoptive parenting and attachment: association of the internal working models between adoptive mothers and their late-adopted children during adolescence / C.S. Pace [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. № 1433. doi:10.3389/fpsyg.2015.01433
3. Ainsworth M.D.S., Bell S.M. Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation // *Child Development*. 1970. Vol. 41. P. 49—67. doi:10.2307/1127388
4. Attributional style and the generality of learned helplessness / L.B. Alloy [et al.] // *Journal of personality and social psychology*. 1984. Vol. 46. № 3. P. 681—687. doi:10.1037/0022-3514.46.3.681
5. Behrens K.Y., Haltigan J.D., Gribneau Bahm N.I. Infant attachment, adult attachment, and maternal sensitivity: revisiting the intergenerational transmission gap // *Attachment & Human Development*. 2016. Vol. 18. № 4. P. 337—353. doi:10.1080/14616734.2016.1167095

6. *Benoit D., Parker K.C.H.* Stability and Transmission of Attachment across Three Generations // *Child Development*. 1994. Vol. 65. № 5. P. 1444—1456. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00828.x
7. *Bowlby J.* Attachment. New York: Basic Books, 1982. 464 с.
8. *Bretherton I., Main M.* Mary Dinsmore Salter Ainsworth (1913—1999) // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 10. P. 1148—1149. doi:10.1037/0003-066X.55.10.1148
9. *Bugental D.B., Johnston C.* Parental and Child Cognitions in the Context of the Family // *Annual Review of Psychology*. 2000. Vol. 51. P. 315—344. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.315
10. *Burks V.S., Parke R.D.* Parent and Child Representations of Social Relationships: Linkages Between Families and Peers // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1996. Vol. 42. № 3. P. 358—378.
11. *Dykas M.J., Cassidy J.* Attachment and the Processing of Social Information Across the Life Span: Theory and Evidence // *Psychological Bulletin*. 2011. Vol. 137. № 1. P. 19—46. doi:10.1037/a0021367
12. Early child-parent attachment and peer relations: a meta-analysis of recent research / S. Pallini [et al.] // *Journal of Family Psychology*. 2014. Vol. 28. № 1. P. 118—123. doi:10.1037/a0035736
13. Earned-secure Attachment Status in Retrospect and Prospect / G.L. Roisman [et al.] // *Child Development*. 2002. Vol. 73. № 4. P. 1204—1219. doi:10.1111/1467-8624.00467
14. *Flavell J.H.* Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2004. Vol. 50. № 3. P. 274—290. doi:10.1353/mpq.2004.0018
15. *Gentzler A.L., Ramsey M.A., Black K.R.* Mothers' attachment styles and their children's self-reported security, as related to maternal socialization of children's positive affect regulation // *Attachment & Human Development*. 2015. Vol. 17. № 4. P. 376—398. doi:10.1080/14616734.2015.1055507
16. George C., Kaplan N., Main, M. The Adult Attachment Interview Protocol // *Adult Attachment Interview: Unpublished manuscript* / C. George, N. Kaplan, M. Main. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, 1996. P. 39—60.
17. *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications. Second Edition* / Eds. J. Cassidy, P.R. Shaver. New York: The Guilford Press, 2008. 1020 с.
18. Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context / K.A. Dodge [et al.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2015. Vol. 112. № 30. P. 9310—9315. doi:10.1073/pnas.1418572112
19. *Jones J.D., Cassidy J., Shaver P.R.* Parents' Self-Reported Attachment Styles: A Review of Links with Parenting Behaviors, Emotions, and Cognitions // *Personality and Social Psychology Review*. 2015. Vol. 19. № 1. P. 44—76. doi:10.1177/1088868314541858
20. *Kerns K.A., Brumariu L.E.* Is Insecure Parent-Child Attachment a Risk Factor for the Development of Anxiety in Childhood or Adolescence? // *Child Development Perspectives*. 2014. Vol. 8. № 1. P. 12—17. doi:10.1111/cdep.12054
21. Narrowing the transmission gap: A synthesis of three decades of research on intergenerational transmission of attachment / M. L. Verhage [et al.] // *Psychological Bulletin*. 2016. Vol. 142. № 4. P. 337—366. doi:10.1037/bul0000038
22. *Pace C.S.* Assessing attachment representations among adoptees during middle childhood and adolescence with the Friend and Family Interview (FFI): clinical and research perspectives // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. № 1114. doi:10.3389/fpsyg.2014.01114
23. Reflective functioning moderates the association between perceptions of parental neglect and attachment in adolescence / J.L. Borelli [et al.] // *Psychoanalytic Psychology*. 2015. Vol. 32. № 1. P. 23—35. doi:10.1037/a0037858
24. Review: Is parent—child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping? / M.J. Zimmer-Gembeck [et al.] // *International Journal of Behavioral Development*. 2017. Vol. 41. № 1. P. 74—93. doi:10.1177/0165025415618276
25. Social cognition, child neglect, and child injury risk: the contribution of maternal social information processing to maladaptive injury prevention beliefs within a high risk sample / S.T. Azar [et al.] // *Journal of pediatric psychology*. 2017. Vol. 42. № 7. P. 759-767. doi:10.1093/jpepsy/jsw067
26. Socially anxious mothers' narratives to their children and their relation to child representations and adjustment / L. Murray [et al.] // *Development and Psychopathology*. 2014. Vol. 26. № 4(2). P. 1531—1546. doi:10.1017/S0954579414001187
27. *Stern J.A., Borelli J.L., Smiley P.A.* Assessing parental empathy: a role for empathy in child attachment // *Attachment and Human Development*. 2015. Vol. 17. № 1. P. 1—22. doi:10.1080/14616734.2014.969749
28. The Relationships Among Parental Anxiety, Parenting, and Children's Anxiety: The Mediating Effects of Children's Cognitive Vulnerabilities / A.I. Pereira [et al.] // *Journal of Child and Family Studies*. 2014. Vol. 23. № 2. P. 399—409. doi:10.1007/s10826-013-9767-5
29. The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study / A.M. Groh [et al.] // *Attachment and Human Development*. 2014. Vol. 16. № 2. P. 103—136. doi:10.1080/14616734.2014.883636
30. *Van Rosmalen L., van der Horst F.C.P., van der Veer R.* From Secure Dependency to Attachment. Mary Ainsworth's Integration of Blatz's Security Theory Into Bowlby's Attachment Theory // *History of Psychology*. 2016. Vol. 19. № 1. P. 22—39. doi:10.1037/hop0000015
31. *Waters T.E.A., Ruiz S.K., Roisman G.I.* Origins of Secure Base Script Knowledge and the Developmental Construction of Attachment Representations // *Child Development*. 2017. Vol. 88. № 1. P. 198—209. doi:10.1111/cdev.12571

Parenting and children's representation of interpersonal relations: foreign research review

Yaroshevskaya S.V.,

junior research fellow, Differential psychology and psychophysiology lab, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, Moscow, Russia,
s.yaroshevskaya@pirao.ru

The article provides an overview of the Western empirical research dealing with various types of individual internal representations, emerging and/or functioning in the child-parent relationship. Representations are understood as forms of experience and self-images, images of others and interpersonal relationships. The review introduces the representations as parameters of attachment, characteristics of attributive style and models of the «psychic», and also as more sectional aspects of reflection of interpersonal interactions. Researches are systemized on the principle of consideration of links between representations of children and parents with personal characteristics, behavior practices, general well-being and with each other. In conclusion, the overview of the current state of events in the area is highlighted, the dominance of attachment theory is emphasized, the absence of uniformity in the study of different themes is singled out, the poorly studied theoretical and methodological difficulties are described.

Keywords: mental representation, interpersonal relations, child-parent relationships, attachment theory, attribute-centric style, theory of mind.

REFERENCES

1. Brish K.Kh. Terapiya narushenii privyazannosti. Ot teorii k praktike [Therapy of attachment disorders. From theory to practice]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2012. 520 p. (In Russ.).
2. Pace C.S. et al. Adoptive parenting and attachment: association of the internal working models between adoptive mothers and their late-adopted children during adolescence. *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol. 6, no. 1433. doi:10.3389/fpsyg.2015.01433
3. Ainsworth M.D.S., Bell S.M. Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 1970. Vol. 41, pp. 49—67. doi:10.2307/1127388
4. Alloy L.B. et al. Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of personality and social psychology*, 1984. Vol. 46, no. 3, pp. 681—687. doi:10.1037/0022-3514.46.3.681
5. Behrens K.Y., Haltigan J.D., Gribneau Bahm N.I. Infant attachment, adult attachment, and maternal sensitivity: revisiting the intergenerational transmission gap. *Attachment & Human Development*, 2016. Vol. 18, no. 4, pp. 337—353. doi:10.1080/14616734.2016.1167095
6. Benoit D., Parker K.C.H. Stability and Transmission of Attachment across Three Generations. *Child Development*, 1994. Vol. 65, no. 5, pp. 1444—1456. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00828.x
7. Bowlby J. Attachment. New York: Basic Books, 1982. 464 p.
8. Bretherton I., Main M. Mary Dinsmore Salter Ainsworth (1913-1999). *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 10, pp. 1148—1149. doi:10.1037/0003-066X.55.10.1148
9. Bugental D.B., Johnston C. Parental and Child Cognitions in the Context of the Family. *Annual Review of Psychology*, 2000. Vol. 51, pp. 315—344. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.315
10. Burks V.S., Parke R.D. Parent and Child Representations of Social Relationships: Linkages Between Families and Peers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1996. Vol. 42, no. 3, pp. 358—378.
11. Dykas M.J., Cassidy J. Attachment and the Processing of Social Information Across the Life Span: Theory and Evidence. *Psychological Bulletin*, 2011. Vol. 137, no. 1, pp. 19-46. doi:10.1037/a0021367
12. Pallini S. et al. Early child-parent attachment and peer relations: a meta-analysis of recent research. *Journal of Family Psychology*, 2014. Vol. 28, no. 1, pp. 118—123. doi:10.1037/a0035736
13. Roisman G.L. et al. Earned-secure Attachment Status in Retrospect and Prospect. *Child Development*, 2002. Vol. 73, no. 4, pp. 1204—1219.
14. Flavell J.H. Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2004. Vol. 50, no. 3, pp. 274—290. doi:10.1353/mpq.2004.0018
15. Gentzler A.L., Ramsey M.A., Black K.R. Mothers' attachment styles and their children's self-reported security, as related to maternal socialization of children's positive affect regulation. *Attachment & Human Development*, 2015. Vol. 17, no. 4, pp. 376—398. doi:10.1080/14616734.2015.1055507
16. George C., Kaplan N., Main, M. The Adult Attachment Interview Protocol. In George C., Kaplan N., Main, M. *Adult Attachment Interview*. Unpublished manuscript. — University of California at Berkeley, 1985. pp. 39—60.
17. Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications. Second Edition. In J. Cassidy (ed.), P.R. Shaver (ed.). New York: The Guilford Press, 2008. 1020 p.

18. Dodge K.A. et al. Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2015. Vol. 112, no. 30, pp. 9310-9315. doi:10.1073/pnas.1418572112
19. Jones J.D., Cassidy J., Shaver P.R. Parents' Self-Reported Attachment Styles: A Review of Links with Parenting Behaviors, Emotions, and Cognitions. *Personality and Social Psychology Review*, 2015. Vol. 19, no. 1, pp. 44—76. doi:10.1177/1088868314541858
20. Kerns K.A., Brumariu L.E. Is Insecure Parent-Child Attachment a Risk Factor for the Development of Anxiety in Childhood or Adolescence?. *Child Development Perspectives*, 2014. Vol. 8, no. 1, pp. 12—17. doi:10.1111/cdep.12054
21. Verhage M. L. et al. Narrowing the transmission gap: A synthesis of three decades of research on intergenerational transmission of attachment. *Psychological Bulletin*, 2016. Vol. 142, no. 4, pp. 337—366. doi:10.1037/bul0000038
22. Pace C.S. Assessing attachment representations among adoptees during middle childhood and adolescence with the Friend and Family Interview (FFI): clinical and research perspectives. *Frontiers in Psychology*, 2014. Vol. 5, no. 1114. doi:10.3389/fpsyg.2014.01114
23. Borelli J.L. et al. Reflective functioning moderates the association between perceptions of parental neglect and attachment in adolescence. *Psychoanalytic Psychology*, 2015. Vol. 32, no. 1, pp. 23—35. doi:10.1037/a0037858
24. Zimmer-Gembeck M.J. et al. Review: Is parent—child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping? *International Journal of Behavioral Development*, 2017. Vol. 41, no. 1, pp. 74—93. doi:10.1177/0165025415618276
25. Azar S.T. et al. Social cognition, child neglect, and child injury risk: the contribution of maternal social information processing to maladaptive injury prevention beliefs within a high risk sample. *Journal of pediatric psychology*, 2017. Vol. 42, no. 7, pp. 759—767. doi:10.1093/jpepsy/jsw067
26. Murray L. et al. Socially anxious mothers' narratives to their children and their relation to child representations and adjustment. *Development and Psychopathology*, 2014. Vol. 26, no. 4(2), pp. 1531—1546. doi:10.1017/S0954579414001187
27. Stern J.A., Borelli J.L., Smiley P.A. Assessing parental empathy: a role for empathy in child attachment. *Attachment and Human Development*, 2015. Vol. 17, no. 1, pp. 1—22. doi:10.1080/14616734.2014.969749
28. Pereira A.I. et al. The Relationships Among Parental Anxiety, Parenting, and Children's Anxiety: The Mediating Effects of Children's Cognitive Vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 2014. Vol. 23, no. 2, pp. 399—409. doi:10.1007/s10826-013-9767-5
29. Groh A.M. et al. The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment and Human Development*, 2014. Vol. 16, no. 2, pp. 103—136. doi:10.1080/14616734.2014.883636
30. Van Rosmalen L., van der Horst F.C.P., van der Veer R. From Secure Dependency to Attachment. Mary Ainsworth's Integration of Blatz's Security Theory Into Bowlby's Attachment Theory. *History of Psychology*, 2016. Vol. 19, no. 1, pp. 22—39. doi:10.1037/hop0000015
31. Waters T.E.A., Ruiz S.K., Roisman G.I. Origins of Secure Base Script Knowledge and the Developmental Construction of Attachment Representations. *Child Development*, 2017. Vol. 88, no. 1, pp. 198—209. doi:10.1111/cdev.12571

Родительские практики, способствующие появлению неврозов у детей

Рагулина О.А.,

магистр психологии, педагог-психолог Государственного Бюджетного Учреждения Городской Психолого-Педагогический Центр Департамента Образования города Москвы, Москва, Россия, ragulina.olga2015@yandex.ru

Фокина А.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, alexandrafokina@mail.ru

В статье представлен обзор современных зарубежных исследований, посвященных пониманию природы, симптоматики и семейных факторов детских неврозов. Обсуждаются некоторые вопросы оценки распространенности невротических расстройств. Приводятся данные о симптоматике невротических расстройств в зависимости от психологических факторов, в частности, привязанности, стиля воспитания, родительской занятости, супружеских отношений родителей, степени осознанности психогенного характера нарушений. Обсуждаются данные зарубежных исследований, свидетельствующие о роли психогений в формировании СДВГ, оппозиционно-вызывающего расстройства, нарушений обучаемости. Рассматриваются характеристики детско-родительских отношений и родительские практики, провоцирующие невротические расстройства у детей. Описываются практики «родитель-вертолет» и «родитель-газнокосилка». На основании анализа консультативной работы с семьями описываются родительские практики, способствующие возникновению неврозов у детей: «отказ от дифференциации», «сопровождение тревогой», «переделывание ребенка».

Ключевые слова: детско-родительские отношения, невроз, семейные факторы невротизации, родительские практики, гиперопека, родительская враждебность, родительский контроль, родительская тревога, родитель-невротик.

Для цитаты:

Рагулина О.А., Фокина А.В. Родительские практики, способствующие появлению неврозов у детей [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 46—53. doi:10.17759/jmfp.2017060205

For citation:

Ragulina O.A., Fokina A.V. Parental practices contributing to the child's neuroses emergence [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 46—53. doi:10.17759/jmfp. 2017060205 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Современное понимание происхождения, симптоматики и типологии неврозов

Патогенное влияние детско-родительских отношений на становление личности ребенка принадлежит к числу актуальных направлений исследований в психологии. Это обусловлено, в первую очередь, запросами практики: растущая эпидемиология неврозов детского возраста [6; 9; 11; 23; 26] требует научного осмысления и разработки практико-ориентированных моделей диагностической и консультативной психологической помощи. Изучение семьи как фактора невротизации ребенка имеет достаточно длительную историю. Оно берет начало еще от работ З. Фрейда, показавшего обусловленность истерии аффективными переживаниями. В классических исследованиях к причинам возникновения неврозов относили неразрешимые внутри- и межличностные конфликты, недостаток родительской любви, неверное научение, неудовлетворенную потребность в самореализации, нарушения контакта с собой, миром и другими и проч. В отечествен-

ной традиции особенное внимание уделяется неправильным типам семейного воспитания (гипер- и гипопека, фобия утраты ребенка, предпочтение детских или несоответствующих полу ребенка качеств, неразвитость родительских чувств, глобальная и «тлеющая» семейная неудовлетворенность, тревога, вина, примитивизм семейных представлений и др.) [5], личностным характеристикам детей, родителей и прародителей и детским страхам («быть ни с кем», «быть ничем», «быть не тем», «быть не собой» и др.) [1], родительскому отношению: симпатии, уважению, дистанции — и проистекающим из него любви, жалости, снисходительному отстранению, преследованию и т.д. по отношению к ребенку [4]. Все перечисленное признается потенциальными источниками невроза и в настоящее время [6; 11; 19; 28]. Очевидной современной тенденцией в изучении неврозов служит дифференциация невротических расстройств в зависимости от источника их происхождения; так, выделяются посттравматические неврозы, неврозы беременных, ятрогении, неврозы участников боевых действий, сексуальные

неврозы, неврозы ожидания и т.д. [7; 11; 23; 28]. Другой подход к классификации неврозов — симптоматический: здесь чаще всего различают неврастению, невроз навязчивых состояний, депрессивный и фобический невроз, конверсионные расстройства [3; 23]. При множестве подходов к пониманию неврозов дефинитивным является признание ведущей роли психогенного фактора; по сути, в широком понимании термин «невроз» употребляется в значении «психогения».

Невроз — это не соматическая болезнь, а «болезнь человека», существенно снижающая качество жизни, возможности гибкой адаптации к повседневным условиям, коммуникативные, учебные и профессиональные достижения, способность к радости и удовольствию. Любопытно, что в МКБ-10 к диагностическим критериям невроза относятся его психогенная природа, обратимость, отсутствие психотических симптомов, сохранность критичности к своему состоянию, а конкретная симптоматика неврозов зависит от формы невротического расстройства [3]. Позволим себе предположить, что современные феномены неврозов столь разнообразны, что возможно лишь выделение общих признаков, дающих основания оценить явление психической жизни как невротическое, но не исчерпывающий перечень неврозов.

Неврозы могут проявляться широким кругом сомато-вегетативных (головные боли, скачки давления, нарушения со стороны ЖКТ, расстройства сна, аппетита, энурез) и психологических (страхи, тревожность, навязчивые действия и проч.) симптомов. Симптоматика сомато-вегетативных компонентов неврозов признается зависящей от психологических факторов. Так, разработана классификация кожных расстройств с обсессивно-компульсивным компонентом, основанная на различиях в степени осознания пациентами психосоматической природы их заболевания [25]. Наиболее распространенные кожные симптомы обсессивно-компульсивного характера в порядке возрастания степени осознания пациентами их психосоматической природы классифицируются следующим образом: иллюзия заражения паразитами, самоповреждения кожи, дисморфомании, дерматит, СПИДофобия, навязчивое стремление избавляться от волос, трихотилломания, эксфолиация (навязчивости, центрированные на теле: кусание губ, грызение ногтей, облизывание губ и др.). В сходном исследовании оценивались распространенность, сочетание, степень тяжести и беспокоенность наличием двух симптомов — частого и непроизвольного мочеиспускания — на почти 4 000 пациентов клиники неврозов [10]. Было обнаружено несовпадение наличия и осознания симптома (от почти половины до 1% и 9% пациентов соответственно, причем беспокойство по поводу частого мочеиспускания встречалось чаще, чем по поводу непроизвольного). Интересно, что указанные симптомы имеют сильную взаимосвязь с соматоформными, диссоциативными, сексуальными расстройствами и агорафобией. В свете этих исследований представляет-

ся важным создание клинически пригодных классификаций невротических расстройств с учетом степени осознанности больным их природы.

Эпидемиология неврозов

Оценка распространенности неврозов представляет значительные трудности. Неврозы не охватываются систематическими исследованиями в области здравоохранения; невротическая симптоматика часто неочевидна и может быть констатирована не каждым специалистом в силу различий в профессиональных взглядах и компетенции; страдающие неврозами люди далеко не всегда обращаются за помощью и не всегда имеют такую возможность; наконец, неврозы могут быть отнесены к соматическим заболеваниям, индивидуальным особенностям или проявлениям якобы свойственных «всем людям» качеств. Однако исследователями единодушно признается, что неврозы — один из наиболее распространенных типов нервно-психических расстройств. Приводятся цифры до 70—80% распространенности неврозов [13]. Неврозы, возникающие в детстве, по разным данным охватывают от 3% до 20% населения. Без сомнения лидируют по распространенности тревожные невротические расстройства [11; 23; 26]. Это относится и к детским неврозам. К их типичным проявлениям относятся чрезмерная обеспокоенность мнением других и принятием решений, озабоченность собственными личностными качествами, внешностью, здоровьем, страх смутиться, быть осмеянным, чрезмерное беспокойство о повседневных происшествиях, «общая неспособность справиться», трудности расслабления, соматические жалобы (боли в конечностях, животе, головные боли, рецидивирующий кашель). В детском возрасте особенно типичны социофобия (социальное тревожное расстройство, встречается с частотой до 7%) — преувеличенная и устойчивая тревога, страх и смущение перед чужими, которая может принимать форму паники, плача, оцепенения, вегетативного возбуждения, селективного мутизма, и сепарационная тревога (до 4,7%): чрезмерное беспокойство по поводу разлуки с домом или с тем лицом, к кому ребенок привязан, трудности с посещением школы, засыпанием вдали от дома, сном в собственной кровати, апатия, замкнутость; достаточно типичны соматические жалобы, среди которых наиболее распространены перидические боли в животе и головные боли [13; 23].

Высокие показатели заболеваемости неврозами связываются со значимыми обстоятельствами жизни ребенка, в первую очередь, с влиянием семьи.

Родительские практики как источник невротизации ребенка

Традиционно среди факторов семейной невротизации выделяют такие особенности родителей, как:

- наличие зависимостей и психических болезней;
- родительские модели тревожности;
- насилие как основное средство управления поведением ребенка;
- физическое, психологическое, сексуальное насилие;
- эксплуатация ребенка для удовлетворения собственных психологических потребностей;
- гипоопека или попустительский стиль воспитания;
- гиперопекающий авторитарный контроль;
- стремление к чрезмерно раннему обучению детей;
- педагогическая неграмотность и невозможность адекватно реагировать на поведение ребенка, его возрастные изменения и кризисы;
- преобладание рационального подхода к воспитанию в виде морально-нравственных предписаний в ущерб детской непосредственности;
- фанатичная приверженность собственным убеждениям и отсутствие гибкости в правилах и ролевых ожиданиях, предъявляемых ребенку [9; 13; 14; 15; 20; 21].

Рассматривая родительские практики, способствующие невротизации ребенка, исследователи показывают, что существует связь между симптоматикой невротических расстройств у детей и семейными факторами. Так, следствием гиперопеки становятся тревожность, депрессивные расстройства, соматизация («бегство в болезнь») [21; 23]. Вследствие чрезмерной вовлеченности родителя и постоянных ограничений свободы у ребенка формируется и поддерживается привычка к избеганию, восприятие нового как опасного, неумение верно оценить реальную угрозу и приспособиться к ней [21]. В последние годы появился термин «родитель-вертолет» («helicopter parent»): так называют родителей, как будто постоянно парящих над ребенком, чрезмерно пристально сосредоточенных на его переживаниях и трудностях, особенно на разных аспектах учебной деятельности. Такие родители «сражаются вместо детей», разрешая их конфликты с друзьями, выполняют за них учебные задания, имеют проблемы с идентичностью, поскольку воспринимают неуспехи ребенка как показатели своей неполноценности, поддерживают только послушание, приравнивая его к любви, не позволяют детям принять никакой риск и жестко контролируют их деятельность, в том числе, используя мобильную связь, когда ребенок находится не с ними [8; 12]. Вслед за этим термином возник сходный — «родитель-газонокосилка» («lawnmower parent»), который применяется к тем взрослым, кто пытается сгладить все трудности, которые могут возникнуть у ребенка, вплоть до помощи в трудоустройстве, решении карьерных вопросов и даже вторжении в переговоры о зарплате уже взрослого ребенка с работодателем [16].

Очевидно невротизирующей признается враждебная практика воспитания. Постоянное недовольство, неодобрение и обесценивание чувств ребенка приводят к формированию деструктивного и саморазрушаю-

щего поведения [23]. Напротив, теплота родителей защищает от психогенных трудностей: так, она позволяет смягчить негативное влияние сильной занятости матерей дошкольников на возникновение у детей поведенческих проблем [18].

Воспитание психически больным или невротичным родителем — еще один значимый фактор невротизации детей. Это не отдельная родительская практика, а значимая личностная особенность родителя, оказывающая влияние на то, каким образом он будет взаимодействовать с ребенком. Родительская психопатология — не «приговор к неврозу», поскольку иногда психически больные родители принимают меры для защиты ребенка от собственных симптомов, особенно находящиеся в депрессии матери. Другие родители могут быть настолько очевидно психически больны, что дети без труда различают «действие родителя» и «действие болезни» и соответственно реагируют на это. Наибольшее негативное влияние на развитие личности ребенка оказывают родители-невротики. Причина усматривается в том, что ребенку чрезвычайно трудно понять, что некоторые формы поведения родителя определяются его неврозом, а не другими обстоятельствами детско-родительских отношений. Кроме того, многим родителям-невротикам свойственно обвинять в собственных трудностях ребенка и отрицать свою ответственность за них [23].

Наконец, в качестве факторов детской невротизации имеют значение степень конфликтности, уверенности и уровень знаний родителя, которые могут влиять на родительские практики и модели поведения в семье [23; 24; 27]. Семейные конфликты и супружеское благополучие родителей оценивается с учетом отрицательных (супружеские разногласия и неудовлетворенность браком и партнером) и положительных (тепло и взаимная удовлетворенность) факторов. Чем выше конфликтность супружеских отношений, тем выше вероятность невротических расстройств у ребенка, в том числе, из-за того, что дети часто приписывают ответственность за родительские стычки и разводы себе. В особенности это относится к открыто конфликтным бракам. Браки со скрытым от детей супружеским конфликтом также невротизируют, однако брак, в котором нет партнерских отношений, меньше огорчает детей, чем брак, в котором постоянно возникают конфликты [23]. Фактором риска невротических расстройств у детей служат разводы: так, показано, что подростки из разведенных семей, в особенности юноши, более тревожны и депрессивны, чаще имеют проблемы с вниманием и обучением, более склонны к делинквентному, саморазрушающему и агрессивному поведению, чем их сверстники из полных семей [27]. Имеют значение родительская уверенность и знания о воспитании: родители с низким уровнем знаний и воспитательной уверенности в большей степени подвергаются риску дисфункционального воспитания детей и детского деструктивного поведения, чем уверенные в своей компетентности родители. Взаимосвязь между

воспитательной уверенностью и дисфункциональным воспитанием опосредуется уровнем знаний. При недостатке знаний существует сильная обратная связь между уверенностью и дисфункциональным воспитанием [24].

Показана связь между такими составляющими родительских практик, как безразличие, насилие и контроль, и психическим здоровьем (стресс, тревога и депрессия) у девушек-подростков. Прямо связаны безразличие матери и стресс и тревожность дочери; контроль и стресс; жестокое обращение со стороны матери и стресс и депрессия. Тревожность девушек также имеет связь с жестоким обращением со стороны любого из родителей [22].

Существуют данные о влиянии травмы привязанности на развитие неврозов у детей. Хронический стресс, связанный с нарушениями привязанности, может приводить к структурным изменениям нейронов, снижению способности к интеграции сенсорной информации, и проистекающим из этого расторможенности, моторной гиперактивности, импульсивности, нарушениям внимания, мелкой моторики и сна. Ранние неврологические повреждения префронтальной коры, возникающие как следствие травмы привязанности, могут становиться причиной отказа от приобретения новых социальных знаний на очередном этапе онтогенеза и непреходящего ухудшения социального и нравственного поведения [20]. Как следствия травмы привязанности возможны и диссоциативные расстройства, например, психологический уход в мир фэнтези, где ребенок воображает себя обладателем особых свойств и способностей. По мнению автора одного из исследований отдаленных последствий травмы привязанности, огромное количество нарушений развития в детстве неверно диагностируются как СДВГ, аутизм, оппозиционно-вызывающее расстройство, нарушения обучаемости. Перечисленные симптомы следует рассматривать как невротические, вызванные травмой привязанности [там же]. Это мнение не единично. Существуют данные о том, что наличие СДВГ имеет связь с отношениями зависимости и лишением ребенка самостоятельности [15]. Показана также связь между СДВГ и враждебной практикой воспитания и родительской психопатологией [18]. Связанной с характеристиками детско-родительских отношений признается биологическая реакция на стресс: показано, что отсутствие должного ухода за ребенком, потеря родителя вызывают изменения в биологических основах реакции ребенка на стресс, а именно, негативно влияют на гипоталамо-гипофизарно-адреналиновую систему и симпатическую нервную систему. В свою очередь, реакция на стресс влияет на связь между ранним опытом, здоровьем ребенка и его адаптацией в будущем [17].

Таким образом, невротизирующие родительские практики ассоциируются с нарушениями привязанности, избыточным контролем и ограждением от трудностей, враждебностью, невротичностью и воспита-

тельной неуверенностью. Формирование невротических симптомов объясняется в зависимости от теоретических убеждений исследователя как результат нейро-физиологической ослабленности, канализации избыточного напряжения, латентного научения, неполного эмоционального принятия, препятствий для освоения нормативных возрастных требований. Несмотря на некоторые противоречия в исследованиях, представляется, что весь комплекс указанных факторов участвует в образовании невротических симптомов у детей.

Невротизирующие родительские практики: анализ консультативных случаев

Понятно, что формирование невроза у ребенка происходит в контексте целостного повседневного взаимодействия членов семьи. Авторами на основании анализа собственного опыта консультативной работы с семьями была предпринята попытка выделить родительские практики, невротизирующие ребенка. Под родительскими практиками мы понимаем систему устойчивых, повторяющихся, в разной степени осознанных воспитательных воздействий на ребенка, обусловленных позицией родителя. Исследовались материалы практической работы с семьями, обратившимися за психологической помощью ребенку. Были отобраны консультативные случаи, отвечающие трем критериям:

- соответствие состояния ребенка критериям невроза по МКБ-10 и наличие у него невротической симптоматики;
- отсутствие психотических и органических процессов, способных спровоцировать системные психоневрологические нарушения, по внешним проявлениям сходных с невротическими;
- наличие достоверных сведений о детско-родительских отношениях, полученных в диагностической и консультативной работе с семьей на протяжении не менее чем 10 часовых консультаций.

Было проанализировано более ста случаев. Рассматривались семейная история и качество детско-родительского взаимодействия; дифференциация «Я» — «другой» или слиятельный тип отношений в семье, родительские представления о ребенке и установки в отношении воспитания. В работе использовались наблюдение, анамнестическая и консультативная беседа, семейное интервью К.А. Серебряковой, техника совместного рисования, шкала дифференциации М. Боуэна, методики АСВ, ОРО, ВРР, КРС, ТАТ. В результате были получены данные, на основании которых мы выделили три вида родительских практик, свойственных родителям детей — невротиков:

1. «Отказ от дифференциации»: воспитательные воздействия, игнорирующие и нивелирующие различия между членами семьи, в первую очередь между родителем, оказывающим это воздействие, и ребен-

ком. Характерно недопущение конфликта различий, предпочтение «одинаковости». Позиционно это может быть описано как «все хорошо, если мы не имеем различий». Это касается не только представлений и установок относительно сходства ребенка с родителем по каким-то конкретным параметрам (интересы, вкусы, способности, яркие черты характера), но и всего способа функционирования семьи. Прослеживается негласное предписание не учитывать то, что ребенок — другой человек. Для «отказа от дифференциации» характерна нерелексивность, неспособность разделить субъективное состояние и объективное положение дел. В качестве короткого примера приведем фрагмент встречи с матерью и ребенком дошкольного возраста. В совместной игре мальчику было интересно играть в сюжетную игру с игрушками, а мать выбрала игру-классификацию, настойчиво пытаясь вовлечь в нее ребенка. Мальчик это делал нехотя, и когда психолог спросил, нравится ли ему игра и ребенок ответил, что нет, мать в негодовании вскрикнула: «Что значит не нравится, когда нравится?!».

2. «Сопровождение тревогой»: в противовес описанному М.Е. Ланцбург «сопровождению любовью» [2] эта родительская практика состоит в переживании тревоги, обеспокоенности как основного чувства, связанного с воспитанием, недоверии к ребенку и сопутствующем чрезмерном контроле его деятельности, опеке, часто противоречащей нуждам и желаниям ребенка. Еще ни разу нам не довелось увидеть тревожного ребенка без сопровождения тревожной матери, отца или бабушки. Тревогой сопровождаются безопасные действия ребенка, размышления о его настоящем и будущем, общая оценка его личности. Характерны ограничения родителем действий ребенка, обусловленные тревожным прогнозом: «не бегай, шею свернешь!», «брось карандаш, глаз выколешь!», «что из него выйдет, ему 12 лет, а он не понимает, как важен французский язык».

3. «Переделывание ребенка»: основной смысл воспитательных воздействий состоит в оценке свойства ребенка или его способа действий как недостаточно хорошего и их исправлении. Во взаимодействии с ребенком родителю характерны бдительность, недоверие, оценочность, назидательность, предпочтение

насильственных средств воздействия. Мы отметили взаимную неудовлетворенность («все всем испортили жизнь»), контроль и перевоспитание как частое фоновое явление в таких семьях. Позиция, обеспечивающая такую практику, может быть охарактеризована как «я лучше знаю, каким ты должен быть», представление о ребенке — это человек, нуждающийся в корректировке. Особенно часто мы встречали старания переделать темповые характеристики (быстрых и активных — в неторопливых и наоборот), способы выражения переживаний (нельзя хохотать, плакать, стесняться, злиться, спорить, стремиться к друзьям, интересоваться мультфильмами, «слишком переживать», обижаться), выраженность лидерских качеств (при постоянном вождении «за ручку»), хобби (лучше рисуй, чем танцуй) ребенка.

Полученные данные позволяют говорить о том, что для нашей выборки оказались характерны те же тенденции, которые констатируются в западных исследованиях сходной тематики.

В частности, обнаружено, что невротизируют: повышенный тревожный контроль, — это совпадает с данными зарубежных исследований [8; 12; 16];

враждебность (в нашем исследовании не прямая враждебность, как в работах западных психологов [9; 22], а враждебность в форме взаимной неудовлетворенности и переделывания, что, возможно, связано с непопулярностью психологических услуг у открыто конфликтных семей);

взаимная супружеская неудовлетворенность [аналогично данным 15; 18; 27].

Мы, однако, не заметили однозначной связи [как 21; 22; 23] между типом родительской практики и конкретной формой невротической симптоматики ребенка, за исключением тенденции к появлению обсессивно-компульсивных расстройств и фобий у детей, чья деятельность сопровождается родительской тревогой.

Несомненно, полученные данные представляют собой лишь отправную точку для последующих исследований. Их перспективность определяется неослабевающим интересом к невротизирующему воспитанию исследователей по всему миру, появлением новых данных в этой области и значением этого знания для практической психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 448 с.
2. Ланцбург М.Е. Сопровождение любовью [Электронный ресурс] // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2010. № 5. С. 3—8. URL: <http://www.obruch.ru/node/689> (дата обращения: 23.05.2017).
3. Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства (F40-F48) [Электронный ресурс] // Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). URL: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4237> (дата обращения: 25.05.2017).
4. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с.
5. Эйдмиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
6. A systematic review of reviews on the prevalence of anxiety disorders in adult populations / O. Remes, [et al.] // *Braine and Behavior*. 2016. Vol. 6. № 7. e00497. doi:10.1002/brb3.497

7. Anxiety Disorders in Pregnancy and the Postpartum Period: Chapter 11 / R. Anniverno [et al.] // *New Insights into Anxiety Disorders* / Ed. F. Durbano. Rijeka: InTech, 2013. P. 259—286. doi:10.5772/52786
8. *Armour S.* Helicopter' parents hover when kids job hunt [Электронный ресурс] // *USA Today*. Retrieved October 1, 2011. URL: http://www.usatoday.com/money/economy/employment/2007-04-23-helicopter-parents-usat_N.htm (дата обращения: 23.05.2017).
9. *Aslam N.* All eyes on me? Role of Negative Parenting in the Development of Social Anxiety Disorder among Children and Adolescents // *International Journal of School and Cognitive Psychology*. 2014. Vol. 1. № 1. 1000e101. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.826.3370&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 23.05.2017).
10. Associations of selected lower urinary tract symptoms with biographical context in patients of a day hospital for neurotic disorders / M. Skalski, [et al.] // *Psychiatria Polska*. 2016. Vol. 50. № 6. P. 1207—1234. doi:10.12740/PP/61583
11. *Bandelow B., Michaelis S.* Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century [Электронный ресурс] // *Dialogues Clin Neurosci*. 2015. Vol. 17. № 3. P. 327—335. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4610617/> (дата обращения: 23.05.2017).
12. *Bayless K.* What Is Helicopter Parenting? [Электронный ресурс] // *parents.com*. URL: <http://www.parents.com/parenting/better-parenting/what-is-helicopter-parenting/> (дата обращения: 23.05.2017).
13. *Cummings C.M., Caporino N.E., Kendall P.C.* Comorbidity of Anxiety and Depression in Children and Adolescents: 20 Years After // *Psychological Bulletin*. 2014. Vol. 140. № 3. P. 816—845. doi:10.1037/a0034733
14. Engur B. Parents with Psychosis: Impact on Parenting & Parent-Child Relationship // *Journal of Child and Adolescent Behavior*. 2016. Vol. 5. № 1. doi:10.4172/2375-4494.1000327
15. *Flores S.M., Salum G.A., Manfro G.G.* Dysfunctional family environments and childhood psychopathology: the role of psychiatric comorbidity [Электронный ресурс] // *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*. 2014. Vol. 36. № 3. P. 147—151. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311032220004> (дата обращения: 23.05.2017).
16. *Greeson B.* Move over, helicopter parents: Here come the lawnmower parents! [Электронный ресурс] / *The Aquila Report*, 2016. URL: <http://theaquilareport.com/move-over-helicopter-parents-meet-the-lawnmower-parents/> (дата обращения: 23.05.2017)
17. *Ha T., Granger D.A.* Family Relations, stress and Vulnerability: Biobehavioral Implications for Prevention and Practice // *Family Relations*. 2016. Vol. 65. № 1. P. 9—23. doi:10.1111/fare.12173
18. *Hadzic R., Magee C.A. & Robinson L.* Parental employment and child behaviors: Do parenting practices underlie these relationships? // *International Journal of Behavioral Development*. 2013. Vol. 37. № 4. P. 332—339. doi:10.1177/0165025413477274
19. *Hall R.C.W., Hall R.C.W.* Compensation Neurosis: A Too Quickly Forgotten Concept? [Электронный ресурс] // *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online*. 2012. Vol. 40. № 3. P. 390—398. URL: <http://jaapl.org/content/jaapl/40/3/390.full.pdf> (дата обращения: 23.05.2017).
20. *Hooghe D.* Seeing the Unseen — Early Attachment Trauma and The Impact on Child' Development // *Journal of Child and Adolescent Behavior*. 2017. Vol. 5. № 1. doi:10.4172/2375-4494.1000326
21. *Hudson J.L.* Parent-Child Relationships in Early Childhood and Development of Anxiety & Depression [Электронный ресурс] // *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 2013. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/anxiety-and-depression/according-experts/parent-child-relationships-early-childhood-and-development> (дата обращения: 23.05.2017).
22. *Jahan A., Suri S.* Parenting Style in Relation to Mental Health among Female Adolescents // *Abnormal and Behavioural Psychology*. 2016. Vol. 2. № 3. 1000125. doi:10.4172/2472-0496.1000125
23. *Lask B., Taylor S., Nunn K.P.* Practical Child Psychiatry: The Clinician's Guide [Электронный ресурс] // London. BMJ Publishing Group. 2003. 381 p. URL: <http://dl4a.org/uploads/pdf/Practical.Child.Psychiatry.pdf> (дата обращения: 23.05.2017)
24. *Morawska L., Winter M., Sanders R.* Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behavior // *Child: Care, Health and Development*. 2009. Vol. 35. № 2. P. 217—226. doi:10.1111/j.1365-2214.2008.00929.x
25. Obsessive-compulsive skin disorders: a novel classification based on degree of insight / T. Zhu, [et al.] // *Journal of Dermatological Treatment*. 2017. Vol. 28. № 4. P. 342—346. doi:10.1080/09546634.2016.1240864
26. Occurrence of neurotic and anxiety disorders in rural schoolchildren and the role of physical exercise as a method to support their treatment [Электронный ресурс] / H. Krauss, [et al.] // *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*. 2012. Vol. 19. № 3. P. 351—356. URL: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.agro-3d82bc61-8dc8-4762-8cef-b0dc27a79edc> (дата обращения: 23.05.2017).
27. *Pappa V.S.* Relationships between Parents' Marital Status and the Psychological Well-being of Adolescents in Greece // *Journal of Psychology & Psychotherapy*. 2013. Vol. 3. № 2. doi:10.4172/2161-0487.1000110
28. *Price J.S.* An Evolutionary Perspective on Anxiety and Anxiety Disorders // *New Insights into Anxiety Disorders*. InTech, Chapters 1. 2013. doi:10.5772/52902

Parental practices contributing to the child's neuroses emergence

Ragulina O.A.,

master of psychology, education psychologist in State Budgetary Educational Institution "City Psycho-Pedagogical Center"
of Moscow Education Department, Moscow, Russia Россия,
ragulina.olga2015@yandex.ru

Fokina A.V.,

candidate of psychological sciences, chair of age-related psychology by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
alexandrafokina@mail.ru

The article is devoted to the overview of modern foreign studies exploring the nature, symptomatology and factors of neurotic disorders. The matter of estimating prevalence of neurotic disorders is being discussed. It provides information about somatic-vegetative and affective symptoms of neurotic disorders, depending on psychological factors (in particular, attachment, parenting style, marriage relationships, parental business, degree of awareness of psychogenic character of disorders). It also describes foreign studies, which show the role of psychogenic factor in the development of such disorders as ADHD, opposition-defiant disorder and learning disabilities. Parental practices contributed to child neurotic disorders emergence is analyzed. The "helicopter parents" and "lawnmower parents" are described. Authors use their experience of psychological work with families to describe some of these practices: "rejection of differentiation", "anxiety escort", "child's rectification".

Keywords: child-parent relationships, neuroses, factors of neurotic disorders, family, parenting, parental practices, over-controlling parenting, parental hostility, parental control, parental anxiety, neurotic parents.

REFERENCES

1. Zakharov A.I. Proiskhozhdenie detskikh nevrozov i psikhoterapiya [The origin of children's neuroses and psychotherapy]. M.: Eksmo-Press, 2000. 448 p. (In Russ.).
2. Lantsburg M.E. Soprovozhdenie lyubov'yu [Escort by love] [Elektronnyi resurs] // *Obruch: obrazovanie, rebenok, uchenik [Hoop: education, child, student]*, 2010, no. 5. pp. 3—8. Available at: <http://www.obruch.ru/node/689> (Accessed 23.05.2017). (In Russ.).
3. Nevroticheskie, svyazannye so stressom i somatoformnye rasstroistva (F40-F48) [Neurotic, stress-related and somatoform disorders (F40-F48)] [Elektronnyi resurs] // *Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei 10-go peresmotra (MKB-10) [International Classification of Diseases of the 10th revision (ICD-10)]*. Available at: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4237> (Accessed 25.05.2017). (In Russ.).
4. Spivakovskaya A.S. Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya [Psychotherapy: play, childhood, family]. M.: OOO Aprel' Press, ZAO EKSMO-Press, 2000. 464 p. (In Russ.).
5. Eidemiller E.G., Yustitskis V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Psychology and psychotherapy of the family]. SPb.: Piter, 2008. 672 p. (In Russ.).
6. Remes O., et al. A systematic review of reviews on the prevalence of anxiety disorders in adult populations. *Braine and Behavior*, 2016. Vol. 6, no. 7, e00497. doi:10.1002/brb3.497
7. Anniverno R., et al. Anxiety Disorders in Pregnancy and the Postpartum Period; Chapter 11. In *Durbano F., ed. New Insights into Anxiety Disorders*. Rijeka: InTech, Chapters published, 2013, pp. 259—286. doi:10.5772/52786
8. Armour S. Helicopter' parents hover when kids job hunt [Elektronnyi resurs]. USA Today. Retrieved October 1, 2011. Available at: http://www.usatoday.com/money/economy/employment/2007-04-23-helicopter-parents-usat_N.htm (Accessed 25.05.2017).
9. Aslam N. All eyes on me? Role of Negative Parenting in the Development of Social Anxiety Disorder among Children and Adolescents. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2014. Vol. 1, no. 1. 1000e101. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.826.3370&rep=rep1&type=pdf> (Accessed: 23.05.2017).
10. Skalski M., et al. Associations of selected lower urinary tract symptoms with biographical context in patients of a day hospital for neurotic disorders. *Psychiatria Polska*, 2016. Vol. 50, no. 6, pp. 1207—1234. doi:10.12740/PP/61583
11. Bandelow B., Michaelis S. Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century [Elektronnyi resurs] // *Dialogues Clin Neurosci*, 2015. Vol. 17, no. 3, pp. 327—335. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4610617/> (Accessed 23.05.2017).
12. Bayless K. What Is Helicopter Parenting? [Elektronnyi resurs] // parents.com. Available at: <http://www.parents.com/parenting/better-parenting/what-is-helicopter-parenting/> (Accessed 23.05.2017).

13. Cummings C.M., Caporino N.E., Kendall P.C. Comorbidity of Anxiety and Depression in Children and Adolescents: 20 Years After // *Psychological Bulletin*, 2014. Vol. 140, no. 3, pp. 816—845. doi:10.1037/a0034733
14. Engur B. Parents with Psychosis: Impact on Parenting & Parent-Child Relationship. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 2016. Vol. 5, no. 1. doi:10.4172/2375-4494.1000327
15. Flores S.M., Salum G.A., Manfro G.G. Dysfunctional family environments and childhood psychopathology: the role of psychiatric comorbidity [Elektronnyi resurs]. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 2014. Vol. 36, no. 3, pp. 147—151. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311032220004> (Accessed 23.05.2017).
16. Greeson B. Move over, helicopter parents: Here come the lawnmower parents! [Elektronnyi resurs]. *The Aquila Report*, 2016. Available at: <http://theaquilareport.com/move-over-helicopter-parents-meet-the-lawnmower-parents/> (Accessed 23.05.2017)
17. Ha T., Granger D.A. Family Relations, stress and Vulnerability: Biobehavioral Implications for Prevention and Practice. *Family Relations*, 2016. Vol. 65, no. 1, pp. 9—23. doi:10.1111/fare.12173
18. Hadzic R., Magee C.A. & Robinson L. Parental employment and child behaviors: Do parenting practices underlie these relationships? *International Journal of Behavioral Development*, 2013. Vol. 37, no. 4, pp. 332—339. doi:10.1177/0165025413477274
19. Hall R.C.W., Hall R.C.W. Compensation Neurosis: A Too Quickly Forgotten Concept? [Elektronnyi resurs]. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online*, 2012. Vol. 40, no. 3, pp. 390—398. Available at: <http://jaapl.org/content/jaapl/40/3/390.full.pdf> (Accessed 23.05.2017).
20. Hooghe D. Seeing the Unseen — Early Attachment Trauma and The Impact on Child Development. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 2017. Vol. 5, no. 1. doi:10.4172/2375-4494.1000326
21. Hudson J.L. Parent-Child Relationships in Early Childhood and Development of Anxiety & Depression [Elektronnyi resurs]. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2013. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/anxiety-and-depression/according-experts/parent-child-relationships-early-childhood-and-development> (Accessed 23.05.2017).
22. Jahan A., Suri S. Parenting Style in Relation to Mental Health among Female Adolescents. *Abnormal and Behavioural Psychology*, 2016. Vol. 2, no. 3. doi:10.4172/2472-0496.1000125
23. Lask B., Taylor S., Nunn K.P. Practical Child Psychiatry: The Clinician's Guide [Elektronnyi resurs]. London. BMJ Publishing Group, 2003. 381 p. Available at: <http://dl4a.org/uploads/pdf/Practical.Child.Psychiatry.pdf> (Accessed 23.05.2017)
24. Morawska L., Winter M., Sanders R. Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behavior. *Child: Care, Health and Development*, 2009. Vol. 35, no. 2, pp. 217—226. doi:10.1111/j.1365-2214.2008.00929.x
25. Zhu T., et al. Obsessive-compulsive skin disorders: a novel classification based on degree of insight. *Journal of Dermatological Treatment*, 2017. Vol. 28, no. 4, pp. 342—346. doi:10.1080/09546634.2016.1240864
26. Krauss H., et al. Occurrence of neurotic and anxiety disorders in rural schoolchildren and the role of physical exercise as a method to support their treatment [Elektronnyi resurs]. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 2012. Vol. 19, no. 3, pp. 351—356. Available at: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.agro-3d82bc61-8dc8-4762-8cef-b0dc27a79edc> (Accessed 23.05.2017).
27. Pappa V.S. Relationships between Parents' Marital Status and the Psychological Well-being of Adolescents in Greece. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 2013. Vol. 3, no. 2. doi:10.4172/2161-0487.1000110
28. Price J.S. An Evolutionary Perspective on Anxiety and Anxiety Disorders. *New Insights into Anxiety Disorders. InTech, Chapters 1*, 2013. doi:10.5772/52902

Родители и взрослые дети: особенности взаимоотношений (по материалам зарубежных источников)

Егоров Р.Н.,

*аспирант кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, заместитель генерального директора, ООО «ВиР Трейд», Москва, Россия,
roego@yandex.ru*

Шаповаленко И.В.,

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова
факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия.
irin_vlad@mail.ru*

Традиционно большое внимание в научной литературе уделяется взаимоотношениям родителей и детей от младенческого до подросткового возраста. В настоящей работе представлен обзор иностранной литературы на тему взаимоотношений родителей и детей в период их вхождения во взрослую жизнь. Уделено внимание важности этих отношений и некоторым особенностям периода взросления детей (emerging adulthood). Рассмотрен ряд подходов и моделей, используемых для описания отношений родителей и взрослых детей; проанализированы факторы, определяющие различия в отношениях между детьми и их родителями на стадии взросления и сепарации детей, а также различные типологии этих отношений. Описаны некоторые закономерности детско-родительских отношений на стадии взросления детей. Обозначены методологические особенности организации исследований детско-родительских отношений. Выводы, сделанные на основе настоящего литературного обзора, могут быть полезны при проведении эмпирического исследования, а также в практике семейного консультирования.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, взрослые дети, сепарация, контроль, стили родительского воспитания.

Для цитаты:

Егоров Р.Н., Шаповаленко И.В. Родители и взрослые дети: особенности взаимоотношений (по материалам зарубежных источников) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 54—62. doi: 10.17759/jmfp.2017060206

For citation:

Egorov R.N., Shapovalenko I.V. Parents and Adult Children: Special Features of Relationships (following foreign sources) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 54—62. doi: 10.17759/jmfp.2017060206 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Большинство теорий, описывающих поведение человека, признают важность межличностных отношений в его жизни (А. Bandura, J. Bowlby, U. Bronfenbrenner, Е.Е. Массобы & J.A. Martin). Результаты исследований показывают исключительную значимость межличностных отношений и для физического, и для психологического благополучия [4; 11; 20].

Значимость детско-родительских отношений

Несмотря на многочисленные работы по изучению отношений с друзьями, соседями, одноклассниками, коллегами по работе, большинство авторов подчеркивает важность именно детско-родительских отношений — из-за их продолжительности и значения в жизни человека. Рост интереса исследователей к отношениям родителей со своими взрослыми детьми отмечается с 70—80 гг. XX века (В. Adams, V. Cicirelli, M. Field, S. Weishaus).

В работе А. Шапиро [21] отмечены два фундаментальных демографических сдвига, которые привели

к повышению значимости взаимоотношений родителей и их взрослых детей в США во второй половине XX века: значительное увеличение количества пожилых людей (связанное с повышением продолжительности жизни) и низкая рождаемость наряду с большим количеством разводов. Аналогичные демографические изменения отмечаются и в немецком обществе, при этом уход за стареющими родителями все чаще ложится на плечи взрослых детей [14].

Несколько десятилетий назад отношения между родителями и их взрослыми детьми рассматривались как продолжение отношений «родитель — ребенок», установленных в детстве (J. Bowlby, M.S. Mahler). Однако более современные исследования показывают, что эти взаимоотношения значительно изменяются по мере таких преобразований в жизни «ребенка» как, например, уход из родительского дома, трудоустройство, супружеские отношения, рождение и воспитание собственного ребенка [5; 12].

Зарождающаяся взрослость как самостоятельный период развития

Американский психолог J.J. Arnett в своих работах восполнил пробел в изучении развития молодых людей студенческого возраста (с 18 до 25 лет) [3]. Он выделил отдельный период развития между подростковым и взрослым возрастом — раннюю, или дословно, зарождающуюся взрослость (*emerging adulthood*). В ранней взрослости молодой человек получает высшее образование, занимается самоисследованием и определяется с планами на будущее. J.J. Arnett предложил пять характеристик ранней взрослости: изучение идентичности, лабильность, ориентация на себя, чувство неопределенности и переживание ряда возможностей. Также отмечается, что явление зарождающейся взрослости характерно только для развитых стран.

С ходом времени заметно растет возраст, в котором молодые люди создают собственную семью и обзаводятся детьми. Во многих европейских странах он достигает 30 лет [25]. Отмечается, что семейная общность (при совместном проживании родителей и взрослеющих детей) выполняет стабилизирующую функцию, защищает детей от экономической и психологической нестабильности [18]. Одновременно с этим может происходить затруднение процесса индивидуации взрослеющего ребенка [17].

Теоретические модели и подходы к изучению детско-родительских отношений

В иностранной научной литературе нередко в качестве теоретической основы для описания детско-родительских отношений применяется теория привязанности [13; 16]. Автор теории Дж. Боулби полагает, что привязанность представляет собой мотивационную систему, которая возникает из защитной функции родительского отношения.

Для описания отношений между родителем и ребенком также применяется теория социального контроля (I.F. Nye, T. Hirschi). Если теория привязанности объясняет, каким образом родители создают безопасную базу для социализации своих детей, то теория социального контроля показывает, как родители убегают своих детей от поведения, которое могло бы препятствовать их здоровому взрослению. Можно сказать, что оба подхода подразумевают позитивный эффект привязанности детей к родителям, достигаемый однако посредством противоположных механизмов («push and pull» — «толчок и удерживание») [7].

В некоторых работах для изучения семьи применялся системный подход [6; 15]. Согласно этому подходу, жизнедеятельность семьи нельзя понимать как сумму индивидуальных действий каждого ее члена. Семья представляет собой сложную систему взаимосвязанных и взаимозависимых личностей, которые не могут рассматриваться в отрыве от нее. Структура

семейной системы включает в себя супружескую, родительскую и сиблинговую подсистемы.

В рамках системного подхода встречается также циклическая модель Д. Олсона (D.H. Olson). Данная модель выделяет среди факторов жизнедеятельности семьи согласие и гибкость. Согласие относится к эмоциональной связи между членами семьи и отображает способ, с помощью которого семья находит баланс между разобщением и сплоченностью. Гибкость определяется как качество и выражение лидерства и организации, распределение ролей и стилей взаимодействия, характеризует способ, с помощью которого семья поддерживает стабильность.

Для описания отношений родителей и их взрослых детей применяются понятия теории индивидуации [22; 25]. Индивидуация представляется как процесс последовательного повышения от детства к взрослости уровня автономизации при стабильно высоком уровне привязанности. Привязанность описывается как уважение к родителям, желание им угодить, чувство долга по отношению к семье. В то же время автономность характеризуется независимостью от родительского влияния, авторитета. С точки зрения изменений в детско-родительских отношениях при переходе к взрослости процесс индивидуации сопровождается установлением равных отношений между родителями и детьми. Изменения в отношениях усиливаются, когда дети покидают родительский дом, обретают независимость (экономическую и психологическую) и устанавливают романтические отношения. Важную роль в успешном переходе к взрослой жизни играет баланс между борьбой за независимость от родителей и попыткой остаться с ними связанными.

Сравнительно недавно в изучении семей в старшем возрасте появился новый подход под названием межпоколенная амбивалентность. Этот подход возник из понимания сложности и многогранности отношений «родитель — взрослый ребенок» (M. Silverstein & R. Giarrusso). Доказано, что члены семьи испытывают друг к другу одновременно чувства любви и отторжения. В работе В. Schwarz [2] показан амбивалентный характер помощи, которую оказывают взрослые дети (дочери) своим матерям. С одной стороны, оказываемая помощь положительно связана с качеством отношений и семейными ценностями, но, с другой стороны, — вызывает у дочерей чувство несправедливости и переживание чувства обязанности.

В качестве теоретического конструкта, объясняющего взаимоотношения родителей и взрослых детей, применяются положения теории ролевой идентичности в рамках направления символического интеракционизма. В данной теории утверждается, что виды идентичности, чувство самости и даже Я-концепция происходят из общественных отношений путем взаимодействия социальных ролей (P.A. Thoits). Так, выход на пенсию означает потерю профессиональной ролевой идентичности, которая является важным личностным образованием для взрослого человека, и пожилой одинокий человек оказывается в условиях повышения

значимости родительской ролевой идентичности для самого себя.

Теория социо-эмоциональной селективности (L.L. Carstensen et al.) также подчеркивает увеличение ценности отношений с детьми для стареющих родителей. Исходными для данной теории являются положения о том, что человек самостоятельно выбирает себе цели в жизни, исходя из контекста (имеется в виду хронологический возраст, ощущаемые пределы жизненного времени); выбранная жизненная цель определяет поведение индивида. Так, в молодом возрасте, не ощущая конечности жизненного пути, человек отдает предпочтение целям, ориентированным на знания, а в пожилом — аффективно-ориентированным целям.

Модель «двойной динамики развития семьи» (G.A. Elder) предполагает изменения семейных взаимоотношений в ответ на индивидуальные изменения любого члена семьи. В то же время корректировка паттернов семейного взаимодействия изменяет индивидуальную траекторию развития каждого члена семьи.

Факторы и типологии детско-родительских отношений

В иностранной литературе, посвященной воспитанию детей (parenting), фокус внимания исследователей чаще всего направлен либо на факторы детско-родительских отношений, либо на их типологии [1; 16; 20; 24].

В разное время при описании взаимодействия между родителями и детьми был выделен ряд факторов, но ключевыми считаются поддержка и контроль, которые используются для оценки родительского поведения. С помощью фактора поддержки, который часто обозначается как теплота, отзывчивость, принятие, любовь и т.д., может быть описано поведение родителя, результатом которого становится чувство комфорта у ребенка, ощущение принятия его со стороны родителей. Фактор контроля, иногда обозначаемый как требовательность, определяет соответствующие действия родителей по отношению к детям.

На основе двухфакторной модели «поддержка-контроль» была создана типология стилей родительского воспитания (D. Baumrind, E.E. Maccoby & J.A. Martin), до сих пор не теряющая своей актуальности в научном мире. Авторами были описаны четыре стиля родительского воспитания: авторитарный (низкая поддержка, высокий контроль); попустительский (высокая поддержка, низкий контроль); авторитетный (высокая поддержка, высокий контроль); отвергающий (низкая поддержка, низкий контроль).

В более современной работе М. Ноеве et al. [16] для определения стиля родительского воспитания по отношению к подросткам использовались следующие измерения: привязанность (эмоциональная близость родителя); автономность (какими способами родитель вдохновляет ребенка на самостоятельность и независимость); требования послушания (насколько роди-

тель сосредоточен на послушании своего ребенка); наказание (насколько родитель использует наказание для воспитания ребенка); игнорирование (пассивный ответ родителя на то, что ребенок переходит границы); отзывчивость (насколько родитель внимателен к различным сигналам ребенка).

В работе L.M. Popov, R.A. Pesanmi [20] показано, что среди факторов, влияющих на взаимоотношения родителей и взрослых детей, выделяются: структура семьи (полная/неполная, нуклеарная/расширенная семья и т.д.), стиль воспитания, поведенческие характеристики ребенка (темперамент, нормативность поведения), гормональный фактор (наличие повышенного уровня тестостерона у отцов), социо-эмоциональный фактор (импульсивность отцов). Последние два фактора чаще затрудняют детско-родительские отношения.

Отмечается, что факторы родительского воспитания не стоит рассматривать по отдельности, поскольку взятые изолированно, они могут некорректно отражать природу и динамику детско-родительских взаимодействий (T.G. O'Connor, R. Atwood et al.). Гораздо чаще при изучении родительского отношения к ребенку используется многофакторный подход (D.V. Henry, P.H. Tolan & D. Gorman-Smith, J. Mandara).

Аналогично мультифакторным представлениям о природе детско-родительских отношениях, было показано, что вклад каждого из стилей родительского воспитания нельзя рассматривать как изолированный (B.K. Barber, S.L. Maughan, & J.A. Olsen).

В работе М. Матежевич et al. [15] показано, что паттерны функционирования семьи находят свое отражение в стиле родительского воспитания. Исходя из позиций системного подхода, супружеская и родительская подсистемы являются неделимыми, а для оценки вклада той или иной подсистемы необходимо определить модель функционирования всей семьи. Ведущими факторами, определяющими модель семейного поведения, оказались уравновешенная связь (cohesion) и уравновешенная гибкость.

Влияние внешних факторов на детско-родительские отношения

На детско-родительские отношения оказывают влияние такие внешние факторы, как возраст, пол, цвет кожи, классовая принадлежность, структура семьи [7].

Согласно исследованиям, проведенным в 80—90-е годы XX века в США, уровень близости отношений афроамериканских студентов со своими родителями значительно более высокий, чем у их светлокожих товарищей. Выявлено, что в семьях латиноамериканцев поколения являются наиболее сплоченными и менее склонными к конфликту; молодые люди азиатского происхождения обнаруживали низкий уровень семейного единства и частые конфликты с родителями (выборка более пяти тысяч иммигрантов).

Отмечается, что социальный класс (слой), к которому принадлежит семья, влияет на стиль родительского воспитания. Так, в своих работах А. Lagueau применяет понятие «совместного взращивания» («concerted cultivation») для описания воспитания детей в семьях среднего класса. Передача жизненно важных умений (навыки аргументации, умение отстаивать личные интересы и т.д.) происходит в соответствующей социальной среде, а усвоенные навыки помогают молодым людям в учебе и работе добиваться успеха на уровне своих родителей.

Дети бедных родителей и родителей из рабочего класса находятся в менее выгодном положении, поскольку родители зачастую взаимодействуют с детьми, применяя принцип «достижения естественного взросления» («accomplishment of natural growth»), который не включает ценности получения ребенком высшего образования и хорошего рабочего места. Так, получив отказ в приеме на работу, молодой человек, воспитанный с использованием «совместного взращивания», скорее всего, обратится к наемщику, чтобы оспорить отказ. Человек, выросший в условиях «достижения естественного взросления», будет склонен к тому, чтобы принять отказ без возражений.

Отмечается, что представления родителей о качестве детско-родительских отношений являются максимально позитивными в то время, когда их дети проживают ранний, дошкольный возраст. После того, как ребенок идет в школу, представления родителей о взаимоотношениях с собственными детьми ухудшаются [19].

Относительно велика роль гендерного фактора в отношениях родителей с детьми [4]. Матери более тесно связаны с дочерьми, чем с сыновьями; с наступлением ранней взрослости детей детско-родительские отношения улучшаются, причем эта зависимость проявляется сильнее во взаимодействии взрослого ребенка с матерью, чем с отцом (А. Thornton et al.). В исследовании (А.Н. Eagly) показано, что дочери более зависимы от родителей, менее полагаются на себя в отношениях с матерями, чем сыновья. При этом утверждается, что пол ребенка не влияет на зависимость детей от родителей [25]. Отмечаются количественные (время, проведенное вместе с детьми) и качественные различия в воспитательной практике матерей и отцов (Т.М. Videon). Отцы склонны проявлять заботу инструментального характера (помощь в деле, решение вопроса), а матери чаще проявляют эмоциональную заботу о ребенке.

В работах ряда авторов отмечается, что развод родителей отрицательно влияет на качество детско-родительских отношений, и период плохих отношений может длиться до наступления ранней взрослости у ребенка [6; 7; 20]. Была установлена связь между разводом родителей, качеством отношений с детьми и приспособлением диад (родитель — взрослый ребенок) к рождению ребенка в молодой семье [6].

Особенности взаимоотношений родителей и взрослых детей

При переходе от отношений «родитель-подросток» к отношениям «родитель — взрослый ребенок» рассматривают другие параметры, влияющие на эти отношения. На смену половому и физическому созреванию приходят территориальная и экономическая сепарация от родителей, романтические отношения, становление трудовой и родительской идентичности (А.Л. Greene & А.М. Boxer). Претерпевают изменения родительские ожидания относительно контакта с детьми, поддержки, совместной деятельности, выражения любви. Новые тенденции — увеличение эмоциональной близости между родителем и ребенком, снижение уровня конфликтности и интенсивности общения между родителями и детьми (А. Thornton et al.).

Исследование С.Д. Copeland [7] показало, что привязанность к родителям в юности оказывает не столь выраженное, но отрицательное влияние на обретение независимости взрослеющим ребенком, что идет вразрез с теориями привязанности и социального контроля. Объяснение этого явления, вероятно, кроется в тенденции усиления гиперопеки со стороны современных родителей, которая не приводит к здоровой сепарации. По мнению авторов исследования, независимость детей достигается в равной степени и благодаря, и вопреки детско-родительским отношениям.

Согласно результатам исследования М. Zupancic et al. [25], по мере взросления детей снижается чувство их близости к матери. Однако в работе К.М. Nomaguchi [19] отмечено отсутствие значимой связи между возрастом ребенка, показателями общего счастья, самооценкой родителей. В том же исследовании было отмечено значение совместного проживания: у родителей, дети которых проживают отдельно, отмечались более высокие показатели счастья и самооценки по сравнению с теми, кто проживает совместно. Можно говорить о том, что уход из родительского дома — нормативно ожидаемое событие в США.

В работе А.Д. Howell [9] изучалось расстояние, на которое уезжают взрослые дети, покидая родительский дом. Взрослые дочери после ухода склонны проживать ближе к родителям, чем сыновья. Дети с худшим здоровьем также селятся ближе к родителям, чем более здоровые дети. Было показано, что если взрослый ребенок проживает поблизости от родителей, то последние оказывают на него непосредственное влияние. Дети с более высоким доходом при наступлении сепарации живут на более далеком расстоянии от своих родителей, чем дети с меньшим доходом.

В работе S. Кoерке, J.J.A. Denissen [10] предложены модели траектории развития идентичности ребенка в зависимости от поведения родителей. Оптимальная модель предполагает частичную передачу полномочий от родителей к детям в течение подросткового возраста. В этом случае новая форма взаимодействия между родителями и взрослеющими детьми зарождается на

пересечении их взрослых идентичностей и представляет собой положительную эмоциональную связь, уважение индивидуальности друг друга. Дезорганизованный вариант развития событий может иметь место в случае проблем в идентичности родителя/ей. Расхождение между ожиданиями родителей и реальностью может привести к тому, что дети будут действовать от имени и в интересах родителей с целью достижения их (родительских) ожиданий (*delegation mode*; Н. Stierlin).

Родительское отношение оказывает влияние на принятие решения взрослых детей остаться или покинуть родительский дом: дети охотнее останутся дома, когда они ощущают своих родителей партнерами; дети раньше будут покидать родительский дом, если родители проявляют авторитарный стиль общения [12]. Отмечается, что это особенно характерно для молодых женщин.

В работе М. Tanis et al. [23] изучается стадия ухода детей из родительской семьи. После наступления территориальной сепарации использование родителями социальных сетей, в которых также были зарегистрированы и их дети, значительно возросло, достигая пика через полгода после разделения, а затем снижалось. Большая выраженность переживаний, связанных с уходом детей из семьи, связана с более частым использованием родителями интернета и социальных сетей для контакта с детьми.

Изучались стили разрешения конфликтных ситуаций родителями и детьми, при этом учитывались шесть типов (три прямых — компромиссный, сотрудничающий, прямое соперничество, три косвенных — избегающий, уступающий и непрямое соперничество (L.K. Guerrero, P.A. Andersen). Родители чаще использовали компромиссный, сотрудничающий и уступающий типы поведения, в то время как дети — соперничество и избегание [13]. Результаты объяснялись «эффектом зрелости», когда родители как более опытные личности в состоянии конфликта лучше контролируют негативные эмоции.

В другой работе получены результаты о влиянии супружеского статуса и пола взрослого ребенка на отношения с родителями [21]. Так, неженатые или разведенные взрослые дети чаще помогали и поддерживали своих родителей, чем женатые. Согласие в детско-родительских отношениях отмечалось чаще между матерью и ребенком, либо между родителем и ребенком одного пола (мать-дочь, отец-сын).

Использование модели межпоколенной общности (V.L. Bengtson & R.E.L. Roberts, W.S. Aquilino) позволило показать, что качество детско-родительских отношений с наступлением ранней взрослости у детей улучшается, особенно если дети имеют собственную семью. В этом случае родители ощущают большую близость к детям, проводят с ними больше свободного времени, отмечается меньшее количество конфликтов и проявлений контролирующего поведения. Эффект супружеского статуса детей на отношения с родителями может быть объяснен тем, что часто родители при-

нимают участие в свадебных приготовлениях, то есть становятся в некотором роде «проводниками» для своих детей во взрослую семейную жизнь. Однако родители взрослых детей отмечали снижение качества взаимоотношений с собственными детьми, ставшими родителями, а именно: уменьшение эмоциональной близости, увеличение конфликтности и борьба за власть в отношениях с детьми (внуками).

Развод в родительской семье оказывает влияние на детско-родительские отношения: разведенные отцы реже общаются с детьми и помогают им, чем женатые [7; 20]. Расторжение брака сильнее влияет на отношения «отец — взрослый ребенок», чем на отношения ребенка с матерью.

Некоторые методологические вопросы изучения отношений родителей и взрослых детей

Для изучения детско-родительских отношений важным является использование диадического анализа, при котором обработке подвергаются ответы и родителей, и детей. Так, при исследовании конфликтного поведения в семье родители чаще, чем дети обнаруживали безопасный тип привязанности, что связывалось с «эффектом опыта отношений» [13]. Применение анализа диады «ребенок-взрослый» можно встретить и в более ранних работах (А. Thornton et al.; W.S. Aquilino и т.д.).

Было замечено, что родители и дети по-разному воспринимают связь между поколениями, что в итоге дало свет новому подходу к изучению детско-родительских отношений — модели межпоколенной общности (*intergenerational solidarity*). Следствием различного восприятия, или разрыва между поколениями (*generation gap*) является то, что родители склонны более позитивно оценивать взаимоотношения с детьми, чем дети. Объяснение этого явления в США таково: восприятие межпоколенных отношений может систематически искажаться мотивационными характеристиками отдельного участника этих отношений (V.L. Bengtson & J.A. Kuipers). Природа искажения — в различии возрастных ценностей и мотивирующих предпосылок для разных периодов развития. Младшее поколение ощущает меньшую близость со старшими членами семьи из-за желания независимости и сниженного участия в жизни родителей. Старшее поколение находится в поисках генеративности и чаще стремится к сохранению преемственности поколений и участию в жизни детей. С возрастом разница интересов и мотивов родителей и детей нивелируется.

Тем не менее, лишь в отдельных исследованиях используются данные о диаде «родитель-ребенок», с учетом точек зрения обоих поколений [19]. Гораздо чаще исследования основываются на данных, полученных только при опросе детей [7; 8; 19; 25], реже — только родителей взрослых детей [23]. Вероятно, причина кроется в доступности получения эмпирического

материала. При этом степень вклада данных обоих поколений в детско-родительские отношения пока неясна.

Для получения данных, которые более полно описывают процессы, происходящие в динамике, в развитии, проводятся лонгитюдные исследования [7; 11; 16] наряду с исследованиями методом «поперечных срезов» [8].

Результаты исследований показывают, что практика родительского воспитания и качество детско-родительских отношений различаются по отношению к первенцу и к последующим детям (К.В. Guzzo, Н. Lee). Так, для определения благополучия родителей за критерий определения стадии родительского цикла был взят возраст старшего ребенка, поскольку взаимодействие со вторым и последующими детьми является менее значимым для формирования родительского отношения, чем с первенцем [19].

Выводы

1. Исследователями отмечается важность отношений «родитель — взрослый ребенок» для качества жизни современной семьи, а также растущее значение этих отношений на фоне демографических изменений последних десятилетий в некоторых странах (США, ФРГ) [4; 5; 11; 13; 20].

2. В современной науке зарождающаяся «взрослость» («emerging adulthood») — это не только отдельный период развития (примерно от 18 до 25 лет), но и широкая область исследований, включающая в себя также и детско-родительские отношения в этот период. Отмечаются некоторые особенности этого возраста [3], приводятся данные, отражающие актуальную ситуацию, наблюдаемую в семьях с взрослеющими детьми [17; 18; 25].

3. Среди теоретических подходов и моделей, применяющихся для описания взаимоотношений родителей и взрослых детей, есть такие, в которых фокус внимания находится на ребенке, — это теория индивидуации, теория привязанности и т.д. [7; 13; 16; 25].

Также в этой области имеется группа подходов, которые сосредотачивают внимание на обоих участниках взаимодействия, на семье в целом, — например, системный подход, модель межпоколенной амбивалентности и др. [15]. Именно эта группа подходов представляется более адекватной для исследования взаимоотношений между родителями и их взрослеющими детьми.

4. При всем многообразии выделяемых факторов отношений «родитель — взрослый ребенок», [1; 15; 16; 20], основной для классификации стилей родительского воспитания продолжает оставаться двухфакторная модель (Е.Е. Массобу & J.A. Martin), которая включает в себя принятие (любовь) по отношению к детям и контроль (требования) со стороны родителей. В зависимости от соотношения принятия и контроля выде-

ляют авторитарный, авторитетный, отвергающий и попустительский стили воспитания (D. Baumrind, Е.Е. Массобу & J.A. Martin). Эталонным стилем воспитания считается авторитетный, остальные являются искажением адекватных отношений двух взрослых людей между собой «на равных». Стоит отметить, что зачастую статистическая проверка факторов детско-родительских отношений выявляла их корреляцию между собой, что, с одной стороны, говорит в пользу идеи о невозможности изоляции факторов друг от друга, а с другой стороны, является предпосылкой для того, чтобы считать отдельно взятый стиль семейного воспитания смешанным.

5. Описана группа внешних факторов (возраст, пол, цвет кожи, классовая принадлежность, структура семьи), оказывающих влияние на взаимоотношения родителей и их взрослых детей [7; 19; 20]. Несмотря на некоторую противоречивость данных о силе и характере их влияния на детско-родительские отношения, самыми важными параметрами считаются пол участников отношений и структура семьи. Совершенно ясно, что данные факторы должны учитываться при проведении исследования.

6. Выявлены некоторые закономерности взаимоотношений «родитель — взрослый ребенок». Вступление ребенка во взрослую жизнь сопровождается улучшением качества его отношений с родителями. Особенно значимым оказался фактор совместного проживания: родители, проживающие отдельно с взрослыми детьми, имели более высокие показатели психологического благополучия [19]. Наряду с этим, изменение характера проживания детей выступало следствием типа имеющихся взаимоотношений с родителями [12]. Важным негативным фактором отношений «родитель — взрослый ребенок» могут выступать проблемы идентичности одного из родителей [10]. Наличие или отсутствие собственных детей у взрослых детей также оказывает влияние на их взаимоотношения со своими родителями (W.S. Aquilino). Среди тенденций в типологии стилей семейного воспитания отмечают повышение частоты гиперопекающего поведения со стороны современных родителей [7].

7. Диадический подход представляется наиболее подходящим для определения характеристик взаимодействия родителей и детей [13]. Установлены систематические различия во взглядах на отношения со стороны родителей и детей (generation gap, W.S. Aquilino), однако при этом не существует модели, четко характеризующей вклад каждой стороны. По этой причине для определения характеристик, имеющих одностороннюю направленность (родительское отношение, родительская позиция и т.д.), целесообразно задействовать данные, полученные при опросе родителей. При этом информация о количестве и порядке детей, наряду с социальными факторами, может быть важной для объяснения обнаруженных закономерностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация [Электронный ресурс] / Т.Л. Кузьмишина [и др.] // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 16—25. URL: http://psyjournals.ru/files/69040/jmfp_2014_1_n2_Kuzmischina.pdf (дата обращения: 24.07.2017).
2. Adult parent-child relationship: Relationship quality, support, and reciprocity / B. Schwarz [et al.] // Applied Psychology: An International Review. 2005. Vol. 54. № 3. P. 396—417. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00217.x
3. Arnett J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 5. P. 469—480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469
4. Ali S., Khaleque A., Rohner R.P. Pancultural. Gender Differences in the Relation Between Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment of Children and Adult Offspring: A Meta-Analytic Review of Worldwide Research // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2015. Vol. 46. № 8. P. 1059—1080. doi:10.1177/0022022115597754
5. Bouchard G. How Do Parents React When Their Children Leave Home? An Integrative Review // Journal of Adult Development. 2014. Vol. 21. № 2. P. 69—79. doi: 10.1007/s10804-013-9180-8
6. Bouchard G., Doucet D. Parental divorce and couples' adjustment during the transition to parenthood: The role of parent—adult child relationships // Journal of Family Issues. 2011. Vol. 32. № 4. P. 507—527. doi:10.1177/0192513X10389304
7. Copeland C.J. Do parents matter? Parental attachment and its effect on becoming independent in emerging adulthood: Dissertation [Электронный ресурс]. Ann Arbor: Portland State University, 2010. 66 p. URL: <https://search.proquest.com/docview/597946793?pq-origsite=gscholar> (дата обращения: 24.07.2017).
8. Hill P.L., Burrow A.L., Sumner R. Sense of purpose and parent—child relationships in emerging adulthood // Emerging Adulthood. 2016. Vol. 4. № 6. P. 436—439. doi:10.1177/2167696816640134
9. Howell A.J. All in the family: Residential outcomes and family proximity: Dissertation [Электронный ресурс]. University of Cincinnati, 2014. 125 p. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1415283636 (дата обращения: 26.05.2017).
10. Koepke S., Denissen J.J.A. Dynamics of identity development and separation-individuation in parent-child relationships during adolescence and emerging adulthood — A conceptual integration // Developmental Review. 2012. Vol. 32. № 1. P. 67—88. doi:10.1016/j.dr.2012.01.001
11. Kretschmer T., Vollebergh W., Oldehinkel A.J. Parent—child positivity and romantic relationships in emerging adulthood: Congruence, compensation, and the role of social skills // Behavioral Development. 2017. Vol. 41. № 2. P. 198—210. doi:10.1177/0165025415612228.
12. Kuhar M., Reiter H. Leaving home in Slovenia: A quantitative exploration of residential independence among young adults // Journal of Adolescence. 2014. Vol. 37. № 8. P. 1409—1419. doi:10.1016/j.adolescence.2014.05.011
13. La Valley A.G., Guerrero L.K. Perceptions of conflict behavior and relational satisfaction in adult parent-child relationships: A dyadic analysis from an attachment perspective // Communication Research. 2012. Vol. 39. № 1. P. 48—78. doi:10.1177/0093650210391655.
14. Luetzelberger T. Independence or interdependence. Norms of leaving home in Italy and Germany // European Societies. 2012. Vol. 1. № 1. P. 1—20. doi:10.1080/14616696.2012.717634.
15. Matejevic M., Todorovic J., Jovanovic D. Patterns of Family Functioning and Dimensions of Parenting Style // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 141. P. 431—437. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.075.
16. Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency / Hoeve M. [et al.] // Journal of Adolescence. 2011. Vol. 34. № 5. P. 813—827. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.004.
17. Mendonça M., Fontaine A.M. Late nest leaving in Portugal its effect on individuation and parent-child relationships // Emerging Adulthood. 2013. Vol. 1. № 3. P. 233—244. doi:10.1177/2167696813481773.
18. Moreno A. The transition to adulthood in Spain in comparative perspective: the incidence of structural factors // Young. 2012. Vol. 20. № 1. P. 19—48. doi:10.1177/110330881102000102
19. Nomaguchi K.M. Parenthood and psychological well-being: Clarifying the role of child age and parent-child relationship quality // Social Science Research. 2012. Vol. 41. № 2. P. 489—498. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.08.001.
20. Popov L.M., Ilesanmi R.A. Parent-Child Relationship: Peculiarities and Outcome // Review of European Studies. 2015. Vol. 7. № 5. P. 253—263. doi:10.5539/res.v7n5p253
21. Shapiro A. Revisiting the generation gap: exploring the relationships of parent/child dyads [Электронный ресурс] // International journal of Aging and Human Development. 2004. Vol. 58. № 2. P. 127—146. URL: <http://www.jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/OA%20YA/articles/differences%20in%20reporting%20relationship.pdf> (дата обращения: 26.05.2017).
22. Stey P.C., Hill P.L., Lapsley D. Factor structure and psychometric properties of a brief measure of dysfunctional individuation // Assessment. 2014. Vol. 21. № 4. P. 452—462. doi:10.1177/1073191113517261.
23. Tanis M., van der Louw M., Buijzen M. From empty nest to Social Networking Site: What happens in cyberspace when children are launched from the parental home? // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 68. P. 56—63. doi:10.1016/j.chb.2016.11.005.
24. Tinajero A.T. Effective parental parenting among Hispanics: a quantitative analysis of parenting styles [Электронный ресурс]: Dissertation. Ann Arbor: Capella University. 2015. 94 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1711754340> (дата обращения: 26.05.2017)
25. Zupancic M., Komidar L., Levpuscek M.P. Individuation in Slovene emerging adults: Its associations with demographics, transitional markers, achieved criteria for adulthood, and life satisfaction // Journal of Adolescence. 2014. Vol. 37. P. 1421—1433. doi:10.1016/j.adolescence.2014.03.014.

Parents and Adult Children: Special Features of Relationships (following foreign sources)

Egorov R.N.,

postgraduate student of the developmental psychology chair by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Deputy CEO, ViR Trade Ltd, Moscow, Russia,
roego@yandex.ru

Shapovalenko I.V.,

candidate of psychological sciences, head of the developmental psychology chair by L.F. Obukhova,
faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
irin_vlad@mail.ru

Traditionally scientific literature presents many investigations on relationship between parents and children of age from a newborn child to a teenager. This paper presents an overview of foreign literature on the relationship between parents and children in the period of their transition into adulthood. First, attention is paid to the importance of these relations and to some peculiarities of the period of children becoming adults and separating from parents. Some approaches and models used to describe the relationship of parents and adult children are considered; the factors that determine the differences in relations between children and their parents at the period indicated, as well as various typologies of these relationships, are analyzed. Some patterns of child-parent relationships during this period of family development are described. The methodological features of conducting research on child-parent interactions are indicated. The conclusions made on the ground of this literature review may be helpful when carrying out scientific investigation or during family counseling practice.

Keywords: parent-adult child relationship, emerging adulthood, separation, control, parenting style.

REFERENCES

1. Kuz'mishina T.L. et al. Stili semeinogo vospitaniya: otechestvennaya i zarubezhnaya klassifikatsiya [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 16—25. Available at: http://psyjournals.ru/files/69040/jmfp_2014_1_n2_Kuzmishina.pdf (Accessed 24.07.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Schwarz B. et al. Adult parent-child relationship: Relationship quality, support, and reciprocity. *Applied Psychology: An International Review*, 2005. Vol. 54, no. 3, pp. 396—417. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00217.x
3. Arnett J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 5, pp. 469—480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469
4. Ali S., Khaleque A., Rohner R.P. Pancultural. Gender Differences in the Relation Between Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment of Children and Adult Offspring: A Meta-Analytic Review of Worldwide Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2015. Vol. 46, no. 8, pp. 1059—1080. doi:0.1177/0022022115597754
5. Bouchard G. How Do Parents React When Their Children Leave Home? An Integrative Review. *Journal of Adult Development*, 2014. Vol. 21, no. 2, pp. 69—79. doi: 10.1007/s10804-013-9180-8
6. Bouchard G., Doucet D. Parental divorce and couples' adjustment during the transition to parenthood: The role of parent-adult child relationships. *Journal of Family Issues*, 2011. Vol. 32, no. 4, pp. 507—527. doi:10.1177/0192513X10389304
7. Copeland C.J. Do parents matter? Parental attachment and its effect on becoming independent in emerging adulthood [Elektronnyi resurs]: Dissertation. Ann Arbor: Portland State University, 2010. 66 p. Available at: <https://search.proquest.com/docview/597946793?pq-origsite=gscholar> (Accessed 24.07.2017).
8. Hill P.L., Burrow A.L., Sumner R. Sense of purpose and parent—child relationships in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2016. Vol. 4, no. 6, pp. 436—439. doi:10.1177/2167696816640134
9. Howell A.J. All in the family: Residential outcomes and family proximity: Dissertation [Elektronnyi resurs]. University of Cincinnati, 2014. 125 p. Available at: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1415283636 (Accessed 26.05.2017).
10. Koepke S., Denissen J.J.A. Dynamics of identity development and separation-individuation in parent—child relationships during adolescence and emerging adulthood — A conceptual integration. *Developmental Review*, 2012. Vol. 32, no. 1, pp. 67—88. doi:10.1016/j.dr.2012.01.001
11. Kretschmer T., Vollebergh W., Oldehinkel A.J. Parent—child positivity and romantic relationships in emerging adulthood: Congruence, compensation, and the role of social skills. *Behavioral Development*, 2017. Vol. 41, no. 2, pp. 198—210. doi:10.1177/0165025415612228.
12. Kuhar M., Reiter H. Leaving home in Slovenia: A quantitative exploration of residential independence among young adults. *Journal of Adolescence*, 2014. Vol. 37, no. 8, pp. 1409—1419. doi:10.1016/j.adolescence.2014.05.011

13. La Valley A.G., Guerrero L.K. Perceptions of conflict behavior and relational satisfaction in adult parent—child relationships: A dyadic analysis from an attachment perspective. *Communication Research*, 2012. Vol. 39, no. 1, pp. 48—78. doi:10.1177/0093650210391655.
14. Luetzelberger T. Independence or interdependence. Norms of leaving home in Italy and Germany. *European Societies*, 2012. Vol. 1, no. 1, pp. 1—20. doi:10.1080/14616696.2012.717634.
15. Matejevic M., Todorovic J., Jovanovic D. Patterns of Family Functioning and Dimensions of Parenting Style. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 141, pp. 431—437. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.075.
16. Hoeve M. et al. Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence*, 2011. Vol. 34, no. 5, pp. 813—827. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.004.
17. Mendonça M., Fontaine A.M. Late nest leaving in Portugal its effect on individuation and parent-child relationships. *Emerging Adulthood*, 2013. Vol. 1, no. 3, pp. 233—244. doi:10.1177/2167696813481773.
18. Moreno A. The transition to adulthood in Spain in comparative perspective: the incidence of structural factors. *Young*, 2012. Vol. 20, no. 1, pp. 19—48. doi:10.1177/110330881102000102
19. Nomaguchi K.M. Parenthood and psychological well-being: Clarifying the role of child age and parent-child relationship quality. *Social Science Research*, 2012. Vol. 41, no. 2. P. 489—498. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.08.001.
20. Popov L.M., Ilesanmi R.A. Parent-Child Relationship: Peculiarities and Outcome. *Review of European Studies*, 2015. Vol. 7, no. 5, pp. 253—263. doi:10.5539/res.v7n5p253
21. Shapiro A. Revisiting the generation gap: exploring the relationships of parent/child dyads [Elektronnyi resurs]. *International journal of Aging and Human Development*, 2004. Vol. 58, no. 2, pp. 127—146. Available at: <http://www.jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/OA%20YA/articles/differences%20in%20reporting%20relationship.pdf> (Accessed 26.05.2017).
22. Stey P.C., Hill P.L., Lapsley D. Factor structure and psychometric properties of a brief measure of dysfunctional individuation. *Assessment*, 2014. Vol. 21, no. 4, pp. 452—462. doi:10.1177/1073191113517261.
23. Tanis M., van der Louw M., Buijzen M. From empty nest to Social Networking Site: What happens in cyberspace when children are launched from the parental home? *Computers in Human Behavior*, 2016. Vol. 68, pp. 56—63. doi:10.1016/j.chb.2016.11.005.
24. Tinajero A.T. Effective parental parenting among Hispanics: a quantitative analysis of parenting styles: [Elektronnyi resurs]. Dissertation. Ann Arbor: Capella University, 2015. 94p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1711754340> (Accessed 26.05.2017).
25. Zupancic M., Komidar L., Levpuscek M.P. Individuation in Slovene emerging adults: Its associations with demographics, transitional markers, achieved criteria for adulthood, and life satisfaction. *Journal of Adolescence*, 2014. Vol. 37, pp. 1421—1433. doi:10.1016/j.adolescence.2014.03.014.

Опыт исследования структуры отношения к ребенку у русскоязычных и немецкоязычных родителей, проживающих в Германии

Котляр (Корепанова) И.А.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна, Россия,
iakorepanova@gmail.com*

В статье рассматривается проблема детско-родительских отношений в семьях эмигрантов, переехавших на постоянное место жительства в Германию. Отличаются ли отношения к детям у родителей, которые воспитывают своих детей в измененной культурной среде? Есть ли общие черты в отношении русскоязычных и немецкоязычных родителей к своим детям? Для ответов на эти вопросы проведено пилотажное эмпирическое исследование, в основу которого положен метод исследования структуры родительского отношения, разработанный Е. Смирновой и М. Соколовой (Быковой). В исследовании приняло участие две группы испытуемых. Первую группу составили 30 русскоязычных мам и 1 папа детей раннего и дошкольного возраста. Во вторую группу вошло 17 немецкоязычных родителей. Было выявлено, что в родительском отношении русскоязычной группы доминирует личностное отношение. При этом немецкоязычные родители склонны относиться к ребенку более эмоционально-сдержанно, четче и яснее выражать собственные желания и потребности. В этой группе превалирует автономный стиль воспитания. Русскоязычные родители, воспитывающие детей в Германии, чаще используют те же стили, что и родители, воспитывающие своих детей-дошкольников в России.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, родительское отношение, личностное начало, предметное начало, стили родительского поведения, ценностные установки родителей, эмиграция.

Для цитаты:

Котляр (Корепанова) И.А. Опыт исследования структуры отношения к ребенку у русскоязычных и немецкоязычных родителей, проживающих в Германии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 63—71. doi:10.17759/jmfp.2017060207

For citation:

Kotliar (Korepanova) I.A. Study of the structure of the attitude to children in Russian-speaking and German-speaking parents living in Germany [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 63—71. doi:10.17759/jmfp. 2017060207 (In Russ., Abstr. in Engl.).

В своей консультативной практике в Германии я часто сталкиваюсь с двумя группами проблем. Русскоязычные родители жалуются на трудности налаживания контакта с воспитателями и администрацией детского сада, на несоответствие ожиданий и того, что реально происходит в детском саду. В свою очередь, сотрудники и руководство немецких детских садов говорят о своем непонимании как стратегий, так и конкретных приемов воспитания в среде русскоязычных родителей. Они апеллируют помимо знаний теории и практики воспитания к своему родительскому опыту и опыту других немецкоязычных родителей и отмечают разницу в ответах на повседневные вопросы.

Как одевать ребенка на прогулку? Что должно быть на завтрак и на обед? Может ли ребенок с небольшой температурой и насморком находиться среди других детей в саду? Как реагировать, если ребенок капризничает? Нужно ли учить ребенка читать и писать до школы или оставить его играть? Может ли ребенок сам решать, что и как он будет делать, надевать, есть?

За различными ответами на эти вопросы кроются различные воспитательные позиции, различные отношения к ребенку.

Как справедливо отмечают Е. Смирнова и М. Соколова, проблематика детско-родительских отношений актуальна на протяжении развития психологической науки [8]. Особое звучание она обретает в современном мире, для которого характерны глобальные социально-экономические изменения, выражающиеся в том числе в увеличении масштаба миграционных процессов [5]. Люди, рожденные в одной стране, меняют место жительства, переезжают, длительное время живут в другой стране, обретают вторую (или третью) «родину» и в вынужденно-измененном культурном пространстве воспитывают своих детей.

Психологические проблемы мигрантов носят комплексный характер и проявляются во всех сферах личности, но, прежде всего, они влияют на эмоционально-волевою составляющую личности, систему ценностей [6].

В случае неуспешной интеграции мигранты чувствуют себя буквально выброшенными из жизни общества, что негативно влияет на их самооценку (там же). Неуспешная интеграция также сказывается и на качестве детско-родительских отношений, увеличивается количество конфликтов, родители могут оказать меньше под-

держки ребенку или ребенок не принимает поддержку от своих родителей-«неудачников» (если процессы интеграции родителей в новой среде проходят неуспешно или являются таковыми с точки зрения детей). Н. Хрусталевой было установлено, что, например частота конфликтов между родителями и детьми увеличивается в 5—6 раз в первый период эмиграции [9].

С точки зрения W. S ss, в ситуации эмиграции традиционные ценности и представления о воспитании подвергаются сомнению; это приводит к тому, что родители испытывают неуверенность и тревоги, их представления о том, каким должно быть воспитание, подвергается ими самими сомнению. В результате могут возникать экзистенциальные кризисы и кризисы идентичности [17].

Л. Herwartz-Emden считает, что характер воспитания в ситуации миграции определяется с одной стороны национальными традициями и имеет функцию поддержки и защиты национальной идентичности, а с другой — позволяет осуществляться интеграции. В норме эти две тенденции должны быть сбалансированы. Особая роль в соблюдении и поддержании баланса, по данным Л. Herwartz-Emden, отводится матери, которая с одной стороны является проводником традиций, а с другой обеспечивает в семье возможность «выхода за границы», знакомство и принятие ценностей общества, в котором семья живет в реальном времени и месте [11].

Интересным представляется исследование В. Nauck, который обнаружил, что матери-мигрантки, выходцы из Турции и проживающие в Германии, определяют свои воспитательные установки и следуют им более жестко, нежели немки или турчанки, воспитывающие своих детей в Германии или Турции. Они более последовательны в передаче традиционных ценностей, больше опекают и контролируют своих детей [14].

Особое звучание проблема миграции имеет в группе немецких переселенцев. В странах Советского Союза они были «немцами», а приехав в Россию, оказались «русскими», ни там, ни тут не ощущающими себя на родине.

Эмпирическое исследование материнских установок по отношению к подросткам показало, что матери, приехавшие вместе со своими детьми-дошкольниками в Германию и прожившие там более 7 лет, демонстрируют больше заботы по отношению к своим детям, спектр контролируемых действий представлен от опеки до ригидных действий, присутствуют наказания за отступления от правил и т.п. При этом авторитарный стиль воспитания встречается редко. В интервью родители отмечали, что они никак не могут влиять на своих детей, им остается только волноваться и контролировать, понимая при этом, что контроль ни к чему не приведет [13].

В сравнительном исследовании родительских установок матерей и отцов-бурятов, живущих на исконных землях и переехавших в другие регионы России, было выявлено, что матери не изменяют своего стиля в зави-

симости от места проживания, для них типичны симбиотические отношения с детьми, а отцы более зависимы от социокультурного окружения, они изменяют стиль отношений в сторону сближения с титульным этносом [1].

А. Николаева и О. Заширинская провели анализ детско-родительские отношения в семьях так называемых трудовых мигрантов. Ими обнаружено, что подростки в семьях трудовых мигрантов относятся к своим родителям с меньшим доверием, чем сверстники из семей, не имеющих опыт миграции, а также переживают воспитательные воздействия родителей как непоследовательные. В целом отношения в семьях трудовых мигрантов менее доверительные и более конфликтные [4].

В исследовании особенностей родительского отношения в семьях вынужденных переселенцев с Украины было выявлено, что ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей; здесь господствует такой стиль воспитания, как потворствующая гиперпротекция (высокие баллы по параметрам шкалирования «гиперпротекция», «потворствование», «недостаточность обязанностей ребенка»), что способствует развитию демонстративных (истероидных) и гипертимных черт личности ребенка [2].

Приведенный выше краткий обзор исследований наглядно показывает, что ситуация миграции оказывает определенное влияние на детско-родительские отношения, но этот характер влияния не прямой и опосредован множеством факторов.

Не ставя перед собой задачу изучения механизмов влияния миграции на особенности детско-родительских отношений, мы ограничились своим исследовательским интерес изучением того, какова сравнительная феноменология родительского отношения к детям в среде эмигрантов (русскоязычных) и титульного этноса (немцев).

Так как предметом исследовательского интереса стал вопрос специфики отношения родителей к детям в мультикультурной (прежде всего — немецкой и русской) среде в особой ситуации миграции, где родители и дети были рождены и воспитываются в двух разных культурах (рождены в СССР или постсоветском пространстве и воспитывают своих детей в Германии), — дадим характеристику русскоязычному населению Германии.

Оно неоднородно и состоит из двух больших групп — это так называемые немецкие переселенцы (этнические немцы, чьи предки оказались на территории России или Казахстана и члены их семей) — всего 4,5 миллиона человек [15] и это «контингентные беженцы» (граждане СССР и постсоветских государств еврейской национальности и члены их семей) — более 210 тыс. человек). Студенты, молодые ученые, оставшиеся после обучения или различных стипендиальных или грантовых программ на постоянное жительство в Германии, составляют незначи-

тельную группу мигрантов и точных достоверных данных об их количестве нет.

В целом группа мигрантов из стран бывшего Советского Союза составляет 13% от всех мигрантов, живущих в Германии [10].

В семьях мигрантов можно выделить две тенденции, одна из которых выражается в интеграции в немецкую культуру с одновременным сохранением русской культуры и прежде всего поддержки русского языка, а вторая — в переходе к немецкой культуре и вытеснении русской культуры и языка из повседневной жизни.

В нашем исследовании приняли участие русскоязычные респонденты, в семьях которых ярко проявляется первая тенденция.

В нашем поисковом эмпирическом исследовании был использован методологический и методический аппарат изучения структуры и динамики родительского отношения (РО), разработанного Е. Смирновой и М. Соколовой (Быковой) [7; 8]. С их точки зрения «специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой — это объективное оценочное отношение, направленное на формирование ценных качеств и способов поведения» [7, с. 6].

Эти противоречивые позиции авторы предлагают обозначать как предметное (частичное) и личностное (целостное) начала, которые образуют две составляющие каждого конкретного отношения, в котором может преобладать то или иное начало. Авторы так же предлагают выделять ценности и установки современных родителей: 1) общение и коммуникативные навыки; 2) морально-нравственное развитие, 3) интеллект и умственное развитие ребенка; 4) волевое развитие; 5) развитие произвольности; 6) ценность здоровья.

Эти ценности характерны для предметного отношения. В личностном отношении разделение на конкретные ценности отсутствует. Помимо этого авторами были выделены и описаны семь вариантов родительского поведения (стиля): строгий, объяснительный, автономный, компромиссный, содействующий, ситуативный и потакающий.

Сбор данных производился с помощью анкеты, содержащей вопросы, предполагающие открытые ответы на вопросы, описывающие те или иные проблемные ситуации, отражающие типичные случаи взаимодействия родителя с ребенком, реакции на поведение ребенка. В анкете содержатся два типа вопросов или утверждений в виде незаконченных предложений: на определение выраженности личностного и предметного начала в родительском отношении и выявления стиля воспитания ребенка.

В нашем поисковом исследовании приняло участие 48 родителей. В первую группу вошел 31 человек — русскоязычные родители-мигранты, переехав-

шие жить в Германию на постоянное место жительства, чьи дети были рождены в Германии и воспитываются в этой стране; во вторую группу вошло 17 немецкоязычных родителей, рожденные в Германии и чьи дети были рождены и воспитываются все время в этой стране.

Дадим подробную характеристику обеим группам.

Первую группу составили 30 женщин и 1 мужчина (средний возраст 35,6), воспитывающие 17 мальчиков и 12 девочек (в двух анкетах пол не был указан), средний возраст 4,3 года. В 16 семьях воспитывается по 2 ребенка, в 10-ти — по 1 ребенку, в трех семьях — по три ребенка, в двух анкетах количество детей не указано. Две женщины не состоят в браке и живут вдвоем с ребенком. Все семьи не живут с другими родственниками под одной крышей. В 20 семьях только русский язык является языком семьи, в 11 семьях вторым, дополнительным языком (языком отца) является английский, итальянский или французский, в четырех семьях язык отца немецкий. В четырех анкетах язык отца не был указан. 27 родителей имеют высшее образование, 2 — среднее специальное образование, 2 не указали своего образования.

Вторую группу составили 11 женщин и 6 мужчин (средний возраст 35,1), воспитывающие 8 девочек и 9 мальчиков, средний возраст 4,8 лет. 7 семей воспитывает двух детей, в 5-ти семьях по 1 ребенку, в одной семье — 3 и еще в одной семье — 4 ребенка, в 3-х семьях количество детей не указано. 8 родителей имеют высшее и 9 родителей среднее профессиональное образование. Один родитель воспитывает ребенка без супруга. Два отвечавших отца воспитывают своих детей с русскоговорящими матерями (но основным языком является немецкий). В одной семье помимо немецкого присутствует итальянский язык.

Мы проводили анализ данных внутри каждой группы, а также сравнения между группами. Проводился подсчет количества ответов, при этом мы учитывали, что на часть вопросов не было дано ответа или было дано несколько ответов. Параметр «представленность личностного/предметного начал» рассчитывался индивидуально для всех респондентов как процентная доля ответов каждого класса к общему количеству заданных вопросов. Так же рассчитывались параметры «Ценности» и «Стиль воспитания». Определение статистически значимых различий производилось с помощью t-теста.

В группе русскоязычных родителей превалирует представленность личностного начала (рис. 1), различия между личностным и предметным началом статистически значимы ($p < 0,01$). Это отражает тенденцию, обнаруженную Е. Смирновой и М. Соколовой (Быковой) [7]. Чаще всего родители дошкольников хотят видеть своих детей счастливыми, жизнерадостными. Утверждение «Вам хотелось бы, чтобы Ваш ребенок стал более...» многие родители продолжали следующими словами: «мой ребенок прекрасен», «мой ребенок меня вполне устраивает», «я довольна».

В группе немецкоязычных родителей картина несколько иная. Предметное начало превалирует, но различия между двумя началами статистически не значимы (рис. 2).

Немецкоязычные родители хотят видеть своих детей счастливыми, радостными, успешными, хорошо интегрированными в обществе, умелыми. При этом они формулируют свои ожидания и свои отношения к детям более конкретно, обозначая сферы деятельности (умел постоять за себя в конфликтной ситуации, не растерялся в новой обстановке, умел свободно думать и постоять за себя, реализует свои способности).

Различия между частотой проявления личностного начала, а также предметного начала в обеих группах статистически значимы ($p < 0,001$ и $p < 0,01$ соответ-

ственно). Эта тенденция отчетливо прослеживается на рис. 3.

Можно сказать, что отношение немецкоязычных родителей более операционализировано, и это четче выражено в формулировках: «растет без особых проблем и не требует сверх-внимания», «говорит мне, что меня любит», «хорошо говорит», «самостоятельный и с удовольствием осваивает новые умения и навыки». Отношение русскоязычных родителей более эмоционально-заряжено и менее дифференцировано: «чтобы рос умным», «был в будущем успешным», «радовал меня и папу».

В целом эта тенденция выражена при анализе ценностей (рис. 4), выделяемых родителями. Между группами немецкоязычных и русскоязычных родителей статистически значимые различия ($p < 0,01$) обнаружены при частоте проявления ценности общения, морально-нравственных качеств и произвольности (они более ярко представлены в группе русскоязычных родителей).

По данным Е. Смирновой и М. Соколовой, для российских родителей ценность интеллекта была достаточно высока и оставалась таковой на протяжении всего детства, максимального значения достигая к младшему школьному возрасту [7].

В нашей выборке в обеих группах ценность интеллекта совсем незначительна и по проявлению уступает только ценности общения. В подавляющем большинстве случаев повседневная жизнь немецких дошкольников свободна от дополнительных развивающих занятий. Родители стремятся, чтобы их дети посещали детский сад, имели партнеров по игре, занимались спортом (чаще всего вместе с родителями в так называемых спортивных обществах). В детских садах также значительное внимание уделяется свободной игре и собственным инициативным действиям детей [3]. Общую позицию прекрасно, на наш взгляд, сформулировала одна из директоров немецкого детского сада: «Наша цель — помочь ребенку прожить детство во всей его полноте. В детстве нет умных и глупых. Есть любознательные и любопытные, играющие и фантазирующие. Детство — для игры и радости. А учиться, упражнять свой интеллект дети будут в школе».

Одна из причин недовольства русскоязычных родителей немецким детским садом — отсутствие в нем развивающих занятий и преобладание игры. Опыт, полученный в собственном детстве или опыт воспитания в России, не совпадает с опытом воспитания в Германии и это является одним из факторов фрустрации.

Именно родители, а не дети демонстрируют трудности привыкания к детскому саду.

На рис. 4 отчетливо видно, что ценность «Произвольность» наиболее проявлена среди предметных ценностей (по данным Смирновой и Соколовой — на втором месте). В своих ответах родители обеих групп писали о том, что им важно, чтобы дети умели подчиняться общим правилам, были интегрированы в детский коллектив, играть по правилам игры, отвечать за свои поступки, то есть умели контролировать свое поведение.

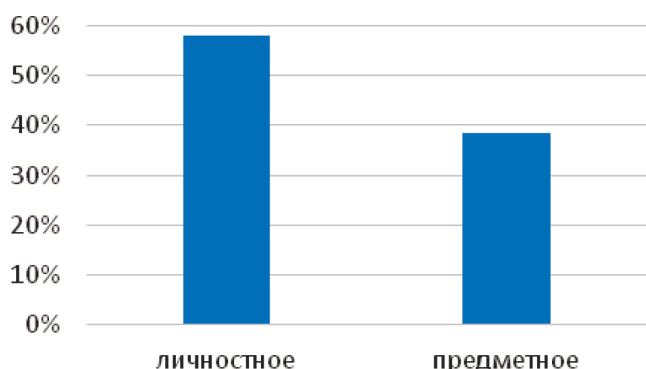


Рис. 1. Представленность личностного и предметного начал РО, 1 группа (% от общего количества вопросов)

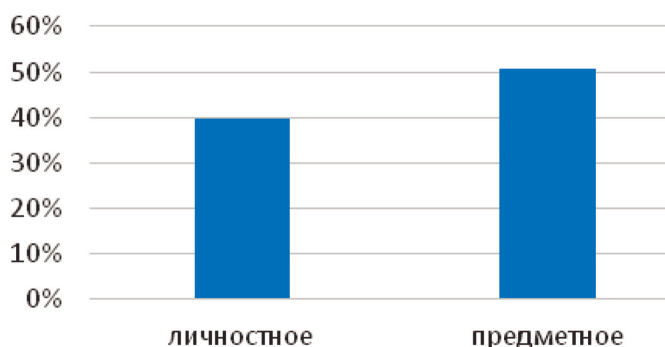


Рис. 2. Представленность личностного и предметного начал РО, 2 группа (% от общего количества вопросов)

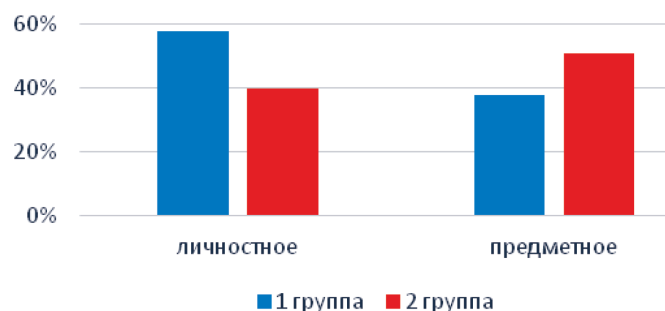


Рис. 3. Представленность личностного и предметного начал РО в двух группах (% от общего количества вопросов)

Интересно, что произвольность в отечественной психологии рассматривается как одно из новообразований дошкольного возраста. Русско- и немецкоязычные родители ожидают от своих детей, что в этом возрасте дети будут владеть своим поведением.

По данным Е. Смирновой и М. Соколовой на первом месте среди ценностей родители дошкольников выделяют ценность самостоятельности и инициативности [7].

В нашей выборке эта ценность занимает второе место среди предметных ценностей (различия в проявлениях у русскоязычных и немецкоязычных респондентов статистически не значимы). То, что произвольность ценится родителями выше, нежели самостоятельность и инициативность, может быть объяснено требованиями повседневной жизни, прежде всего в детском саду: только соблюдая определенные правила,

ты можешь проявлять инициативность. Воспитатели постоянно за этим следят, обсуждают эту ситуацию с родителями. Зачастую именно тема «Умеет ли ребенок соблюдать правила» становится темой бесед с родителями, им даются советы по тому, как помочь ребенку быть свободным и инициативным, не нарушая границ других людей и общих правил.

Вслед за Е. Смирновой и М. Соколовой проанализируем выраженность стилей родительского отношения.

На рис. 5 мы видим, что выраженность проявления содействующего, ситуативного, потакающего и автономного стилей в двух группах различны (уровень статистической значимости $p < 0,001$). Особенно обратим внимание на то, что если в группе русскоязычных родителей наиболее распространен содействующий стиль воспитания, а также объяснительный, то для

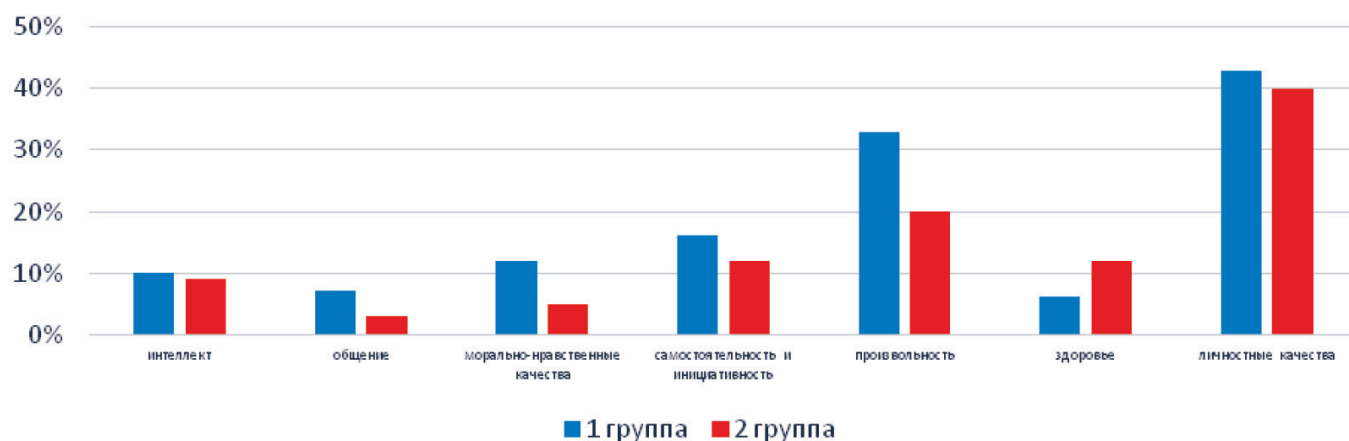


Рис. 4. Распределение родительских ценностей в двух группах (% от общего количества вопросов)

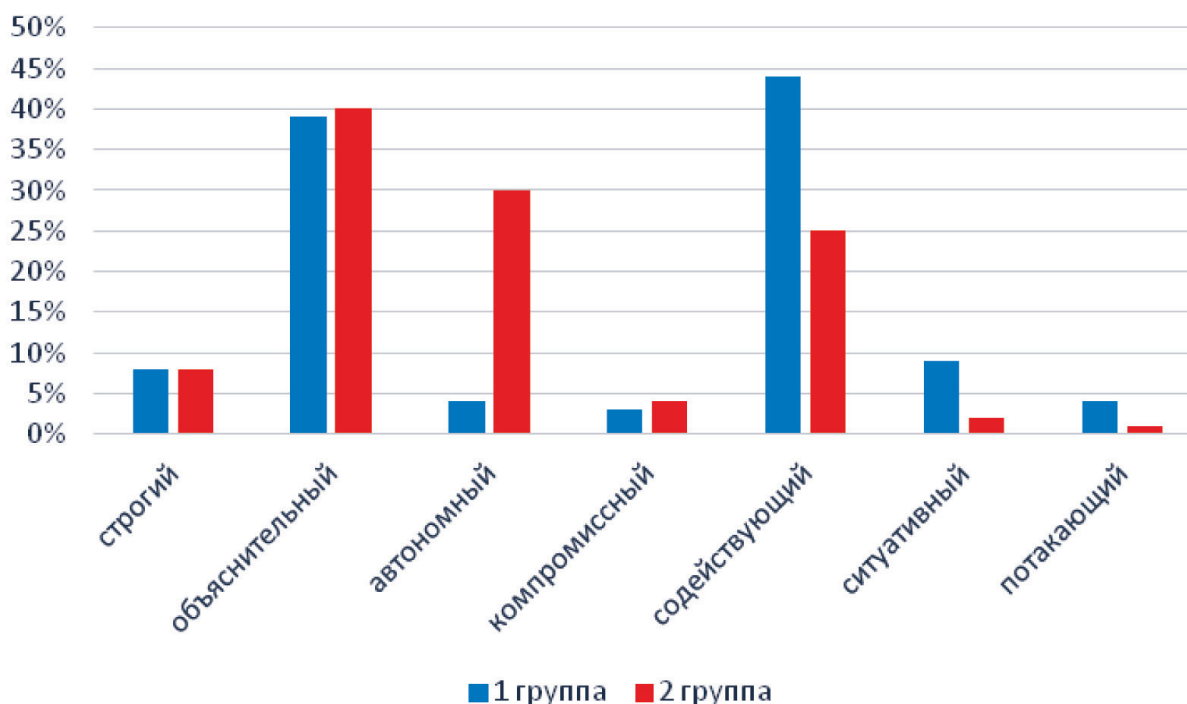


Рис. 5. Распределение выраженности стилей родительского отношения в двух группах (% от общего количества вопросов)

группы немецкоязычных родителей после объяснительного второй по популярности — автономный.

Преобладание объяснительного стиля согласуется с данными Е. Смирновой и М. Соколовой. Этот стиль вместе с содействующим являются ведущими в российской выборке на протяжении всего онтогенеза [7; 8]. Родители стремятся установить партнерские отношения с ребенком, советоваться с ним, учитывать его мнение во многих вопросах. Внешне это может выглядеть как потакание детям, подстройка под их интересы и неспособность родителей отстоять свою позицию. Родители многословно и всесторонне объясняют то, что должно быть сделано, почему это должно быть сделано и т.п.

Эта ситуация часто выступает предметом научно-популярных статей немецких СМИ. Нередко встречаются статьи с достаточно провокативными заголовками «У детей — все права, а у родителей — только обязанности» [16], в которых журналисты обсуждают современные тенденции воспитания — передачу ответственности за происходящее ребенку через его всестороннее и часто не соответствующее возрасту информирование.

Обратим внимание на второй интересный факт — практически полное отсутствие автономного стиля в группе русскоязычных родителей и второе место в группе немецкоязычных родителей.

В исследованиях Е. Смирновой и М. Соколовой автономный стиль «уступает» строгому и потакающему, по нашим данным в русскоязычной группе — только компромиссному. Е.О. Смирнова и М.В. Соколова так характеризуют автономный стиль: «родитель не навязывает решение ребенку, позволяя ему самому найти выход из сложившейся ситуации, предоставляя ему максимум свободы в выборе и принятии решения...» [7, с. 9]. Такое отношение предполагает, что родители уверены в своей позиции, в своей стратегии, в своих отношениях с ребенком. Как мы отмечали выше, родители-эмигранты, наоборот, не уверены в своих родительских позициях. Вероятно, именно эту тенденцию нам удалось обнаружить.

Итак, треть немецкоязычных родителей придерживаются автономного стиля. Объяснений этому факту может быть очень много и их поиск выходит за рамки нашей работы.

Наблюдения в повседневной жизни, анализ нашей деятельности в качестве психолога-консультанта

и психотерапевта, наблюдение за взаимодействием воспитателей с детьми и воспитателей с родителями по отношению к ребенку показывают, что многие родители с самого начала выстраивают с ребенком отношения независимости, учат ребенка рассчитывать на свои силы (а не на помощь родителей). Родители подчеркивают, что они и дети — автономные, независимые субъекты отношений, самостоятельно несущие ответственность за свои поступки и их последствия.

Обратим внимание лишь на данные, полученные в масштабном психологическом и социологическом исследовании, сравнивающем отношения к детям в немецких семьях и семьях мигрантов. Только 10% немцев считают, что одна из обязанностей детей — помогать им в старости (и 35% немецких переселенцев). 6,9% отцов и 9,3% матерей-немцев считают, что дети не оставляют времени для реализации собственных интересов (соотв. 16,3% отцов и 19,3% матерей — переселенцев). Эти цифры дополнительно иллюстрируют наше наблюдение — родители-немцы позиционируют себя более независимо по отношению к своим детям и ожидают от них того же [12].

Нашей целью мы видели представление некоторых эмпирических данных, иллюстрирующих особенности родительских отношений в среде эмигрантов по сравнению с титульным этносом.

Мы выявили, что среди русскоязычных родителей, воспитывающих детей в Германии как и среди родителей, воспитывающих детей в России, превалирует личностное начало в отношении к ребенку (а у немецкоязычных родителей — предметное).

Более детальный анализ ценностей показал, что русскоязычные родители более «близки» к немецкоязычным. Следует отметить, что для российских родителей имеет высокую ценность интеллект, для других исследуемых групп на первый план выступает ценность произвольности.

С точки зрения преобладания стилей воспитания была обнаружена общая тенденция — широкая представленность объяснительного стиля, — и выявлены отличия: для русскоязычных родителей наиболее характерен содействующий стиль, а для немецкоязычных — автономный.

Безусловно, проблема требует дальнейшего углубленного внимания исследователей.

Благодарность

Выражаю признательность доктору педагогических наук К. Хинце (Университет Потсдама, Германия) и канд. психол. наук А. Поршневу (ВШЭ, Н.Новгород) оказавшим неоценимую помощь в сборе материалов исследования. Материал статьи собран в рамках исследования, выполненного при поддержке Фонда Александра фон Гумбольдта и под руководством профессора, доктора педагогических наук Х. Гист (Университет Потсдама, Германия).

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Л.А. Психологические особенности детско-родительских отношений в этносе, проживающем в диаспоре и на исконной территории: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000. 143 с.
2. Андриянова Е.А., Шитова К.Ю. Специфика детско-родительских отношений в социально-уязвимых семьях [Электронный ресурс] // Bulletin of Medical Internet Conferences. 2015. Vol. 5. № 5. С. 734—734. URL: <https://medconfer.com/node/4735> (дата обращения: 18.06.2017).
3. Котляр И.А., Смирнова Е.О. Игра в детских садах Германии и России [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том. 5. № 1. С. 39—45. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n1/81149.shtml> (дата обращения: 18.06.2017).
4. Николаева А.В., Защиринская О.В. Представления о детско-родительских отношениях у школьников из семей трудовых мигрантов [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2010. № 4. С. 120—126. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/predstavleniya-o-detsko-roditelskih-otnosheniyah-u-shkolnikov-iz-semey-trudovyh-migrantov> (дата обращения: 18.06.2017).
5. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Современный ребенок: шаги к пониманию [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 5—19. URL: http://psyjournals.ru/files/29848/psyedu_2010_n2_Obuhova_Korepanova.pdf (дата обращения: 18.06.2017).
6. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2002. 479 с.
7. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 3—14.
8. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамики в онтогенезе ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 83—91. URL: http://psyjournals.ru/files/1356/psyedu_2005_n4_Smirnova.pdf (дата обращения: 18.06.2017).
9. Хрусталева Н.С. Психология эмиграции. (Социально-психологические и личностные проблемы): дисс. ... док. психол. наук. СПб., 1996. 332 с.
10. Ehe, Familie, Werte — Migrantinnen und Migranten in Deutschland [Электронный ресурс]: Monitor Familienforschung: Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik: Ausgabe 24 / Red. N. Ehlert. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010. 25 p. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/76216/2aea-ddc89821f9a2627bf454bc7c8893/monitor-familienforschung-nr-24-data.pdf> (дата обращения: 18.06.2017).
11. Herwartz-Emden L. Interkulturelle Erziehung und Vergleichsorientierung. Folgerungen aus einem empirischen Forschungsprojekt mit deutschen Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion // Bildung und Erziehung. 1995. № 3. P. 331—347. doi:10.7788/bue-1995-0309
12. Intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien [Электронный ресурс] // Friedrich-Ebert-Stiftung: Bibliothek. URL: <http://library.fes.de/fulltext/asfo/01389003.htm> (дата обращения: 18.06.2017).
13. Lingnau S. Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland, Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [Электронный ресурс]. BIS Verlag, 2000. 153 p. URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/597/1/630.pdf> (дата обращения: 18.06.2017).
14. Nauck B. Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten : ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken // Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft. 1990. № 1. P. 87—120.
15. Russlanddeutsche in der Bundesrepublik in Bundestag [Электронный ресурс]. Berlin: Deutscher Bundestag, 8 p. URL: <http://www.bundestag.de/blob/424502/e534deaef41f3f1f1efcf098f64cb013/wd-3-036-16-pdf-data.pdf> (дата обращения: 18.06.2017).
16. Schwelien M. Wie man in Deutschland Kinder erzieht [Электронный ресурс] // Die Zeit. 2003. № 51. 11.12.2003. URL: http://www.zeit.de/2003/51/Eltern_i_Dland (дата обращения: 18.06.2017).
17. Süß W. Zur psychosozialen Situation der Aussiedlerkinder und -jugendlichen // Sozialwissenschaften und Berufspraxis. 1995. № 2. P. 131—146.

Study of the structure of the attitude to children in Russian-speaking and German-speaking parents living in Germany

Kotliar (Korepanova) I.A.,

*candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Psychology, Dubna International University
for Nature, Society and Man, Dubna, Russia,
iakorepanova@gmail.com*

The article describes a problem of child-parent relationships in emigrants' families, who moved to Germany for the permanent residency. Do parents, who are raising their children in an unfamiliar cultural environment, have different attitudes towards children in comparison to natives? Are there similar traits in Russian-speaking parents' attitudes to their children in comparison to those of the German-speaking parents? In order to answer this question, we conducted a flight empirical study based on the research method by E.O. Smirnova and M.V. Sokolova (Bykova). Two groups of participants have taken part in the study. The first group included 30 Russian moms and 1 dad who had children of early and preschool age. The second group included 17 German-speaking parents. It was found that in Russian-speaking families the personal attitude to children dominates. German-speaking parents tend to demonstrate a more emotionally restrained type of attitude; they express their desires and requirements in a more sharp and clear way. In this group the autonomous parenting style prevails. Russian-speaking parents who are raising children in Germany, often use the same styles as parents caring for their preschool children in Russia.

Keywords: child-parent relationships, parent attitude, personal basis, object-related basis, parental styles of behavior, values of parents, emigration.

Acknowledgment

My acknowledgement to the doctor of pedagogical sciences K. Hinze (University of Potsdam, Germany) and the candidate of psychological sciences A. Porshnev (Higher School of Economics, Novgorod) who provided invaluable assistance in the collection of materials for this research. The data for the article was carried out with the support of Alexander von Humboldt Foundation, and under the guidance of the Professor, the doctor of pedagogical sciences H. Gist (University of Potsdam, Germany).

REFERENCES

1. Andreeva L.A. Psikhologicheskie osobennosti detsko-roditel'skikh otnoshenii v etnose, prozhivayushchem v diaspore i na iskonnoi territorii. Diss. kand. psihol. nauk. [Psychological features of child-parent relations in the ethnos living in the diaspora and in the original territory. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2000. 143 p. (In Russ.).
2. Andriyanova E.A., Shitova K.Yu. Spetsifika detsko-roditel'skikh otnoshenii v sotsial'no-uyazvimykh sem'yakh [Elektronnyi resurs] [Specifics of parent-child relationships in vulnerable families] // Bulletin of Medical Internet Conferences, 2015. Vol. 5, no. 5, pp. 734—734. Available at: <https://medconfer.com/node/4735> (Accessed 18.06.2017). (In Russ.).
3. Kotliar I.A., Smirnova E.O. Igra v detskikh sadakh Germanii i Rossii [Elektronnyi resurs] [Game in kindergartens of Germany and Russia]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [The Modern foreign psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 1, pp. 39—45. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n1/81149.shtml> (Accessed 18.06.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Nikolaeva A. V., Zashchirinskaya O. V. Predstavleniya o detsko-roditel'skikh otnosheniyakh u shkol'nikov iz semei trudovykh migrantov [Elektronnyi resurs] [Representations about child-parent relations among schoolchildren from families of labor migrants]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Sotsiologiya [Herald of the St. Petersburg University. Series 12. Sociology]*, 2010, no. 4, pp. 120—126. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/predstavleniya-o-detsko-roditelskih-otnosheniyah-u-shkolnikov-iz-semey-trudovykh-migrantov> (Accessed 18.06.2017). (In Russ.).
5. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Sovremennyyi rebenok: shagi k ponimaniyu [Elektronnyi resurs] [Modern child: steps to understanding]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2010, no. 2, pp. 5—19. Available at: http://psyjournals.ru/files/29848/psyedu_2010_n2_Obukhova_Korepanova.pdf (Accessed 18.06.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Soldatova G.U. (ed.). Psikhologicheskaya pomoshch' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis identichnosti [Psychological assistance to migrants: trauma, culture change, identity crisis]. Moscow: Smysl, 2002. 479 p. (In Russ.).
7. Smirnova E. O., Bykova M. V. Opyt issledovaniya struktury i dinamiki roditel'skogo otnosheniya [Bykova MV Experience of studying the structure and dynamics of the parental relationship]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2000, no. 3, pp. 3—14. (In Russ.).
8. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Metodika diagnostiki struktury roditel'skogo otnosheniya i ego dinamiki v ontogeneze rebenka [Elektronnyi resurs] [A technique for diagnosing the structure of the parent relationship and its dynamics in the

child's ontogenesis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2005, no. 4, pp. 83—91. Available at: http://psyjournals.ru/files/1356/psyedu_2005_n4_Smirnova.pdf (Accessed 18.06.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).

9. Khrustaleva N.S. *Psikhologiya emigratsii. (Sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye problemy)*. Diss. dokt. psihol. nauk. [Psychology of emigration. (Socio-psychological and personal problems). Dr. Sci. (Psychology) diss.]. St. Petersburg., 1996. 332 p. (In Russ.).

10. Ehe, Familie, Werte — Migrantinnen und Migranten in Deutschland [Elektronnyi resurs]. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Available at: <https://www.bmfsfj.de/blob/76216/2aeaddc89821f9a2627bf454bc7c8893/monitor-familienforschung-nr-24-data.pdf> (Accessed 18.06.2017).

11. Herwartz-Emden L. Interkulturelle Erziehung und Vergleichsorientierung. Folgerungen aus einem empirischen Forschungsprojekt mit deutschen Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion. *Bildung und Erziehung*, 1995, no. 3, pp. 331—347. doi:10.7788/bue-1995-0309

12. Intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien; Familiensurvey [Elektronnyi resurs]. *Friedrich-Ebert-Stiftung: Bibliothek*. Available at: <http://library.fes.de/fulltext/asfo/01389003.htm> (Accessed 18.06.2017).

13. Lingnau S. Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland, Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [Elektronnyi resurs]. BIS Verlag, 2000. 153 p. Available at: <http://oops.uni-oldenburg.de/597/1/630.pdf> (Accessed 18.06.2017).

14. Nauck B. Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten : ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 1990, no. 1, pp. 87—120.

15. Russlanddeutsche in der Bundesrepublik in Bundestag [Elektronnyi resurs]. Berlin: Deutscher Bundestag, 8 p. Available at: <http://www.bundestag.de/blob/424502/e534deaef41f3f1f1efcf098f64cb013/wd-3-036-16-pdf-data.pdf> (Accessed 18.06.2017).

16. Schwelien M. Wie man in Deutschland Kinder erzieht [Elektronnyi resurs]. *Die Zeit*, 2003, no. 51. 11.12.2003. Available at: http://www.zeit.de/2003/51/Eltern_i__Dland (Accessed 18.06.2017).

17. Süß W. Zur psychosozialen Situation der Aussiedlerkinder und -jugendlichen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 1995, no. 2, pp. 131—146.

Семейное образование в России и за рубежом

Поливанова К.Н.,

доктор психологических наук, профессор, директор Центра исследований современного детства,
Институт образования, НИУ ВШЭ, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова
факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kpolivanova@mail.ru

Любицкая К.А.,

аспирант, Институт образования, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия,
kerstina@yandex.ru

В статье представлена относительно новая для России практика домашнего образования. Обзор многочисленных исследований показывает, что переход на обучение дома характерен для семей с высокой ценностью сплоченности семьи, для желающих оградить своих детей от сомнительного влияния сверстников, для имеющих особое представление о религиозном образовании. Наибольшее распространение домашнее образование («хоумскулинг») имеет в США (до 8% школьников), оно разрешено и активно растет во многих странах Европы. Психологический аспект проблемы домашнего образования связывается в представленном обзоре преимущественно с темой сплоченности семьи, хотя ряд исследователей полагает, что само по себе домашнее образование является лишь дополнительным, а не основным фактором сплоченности. По данным эмпирического исследования, российские хоумскулеры при переходе на домашнее образование сталкиваются с большим количеством организационных проблем, в том числе с недостатком педагогических компетентностей родителей, поскольку лишь 16% родителей имеют педагогическое образование, и с дефицитом специальных методик индивидуального обучения. К основным психологическим проблемам при выборе семейного образования следует отнести непонимание со стороны близкого окружения, а при реализации — трудности в определении роли родителя. Если при традиционном школьном обучении родитель — принимающий и любящий, то при домашнем он берет на себя роль требующего и контролирующего. Семейное образование провоцирует создание различного рода ассоциаций и групп взаимной поддержки родителей, что свидетельствует о неоднозначности и трудности реализации данной формы образования детей.

Ключевые слова: семейное образование, причины выбора, детско-родительские отношения.

Для цитаты:

Поливанова К.Н., Любицкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 72—80. doi: 10.17759/jmfp.2017060208

For citation:

Polivanova K.N., Lyubitskaya K.A. Homeschooling in Russia and abroad [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 72—80. doi: 10.17759/jmfp. 2017060208 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Для многих родителей и их детей семейное образование стало решением многих проблем, например, по мнению самих хоумскулеров¹, семейное образование помогает в укреплении внутрисемейных связей, стало решением для семей, которые вынуждены постоянно менять место жительства, влекущее за собой постоянные смены школ или для детей, которые профессионально занимаются спортом, искусством или другими видами деятельности и, конечно же, для семей, которые считают, что образование в школе стало слишком религиозным или — наоборот — в школе не уделяют внимание вопросам религии.

В США и в Канаде семейное образование является актуальной темой для изучения и, в отличие от России,

где только начинается проведение исследований этого явления, там уже сформировалась большая база статистических данных, а также собраны результаты различных социологических исследований.

Иностранные исследования семейного образования в основном фокусируются на двух областях. Первая область изучения — это демография и характеристики семей, которые выбирают такую форму обучения. Вторая же группа исследований посвящена результатам семейного образования — в большей степени академическим, а в последнее время ракурс сместился на аффективные, эмоциональные и социальные результаты такого опыта обучения.

¹ Хоумскулеры — семьи, реализующие домашнее образование (от англ. Homeschooler); другое название — нешкольники.

Большая часть исследований были проведены по первому направлению и изучению академических результатов путем сравнения результатов выполнения школьниками и нешкольниками стандартизованных тестов. Не так давно ученые стали задумываться над эмоциональными и социальными проблемами такими, как самооценка и взаимодействие со сверстниками.

В нашей статье представлен краткий обзор зарубежных исследований семейного образования, которые изучали характеристики семей-хоумскулеров, причины выбора такого формата обучения и результаты нашего исследования семейного образования в Российской Федерации.

Семейное образование в форме «родитель во главе домашнего образования» — вековая традиционная образовательная практика, сменившаяся повсеместным школьным образованием и вновь появившаяся в последние десятилетия.

Еще десять лет назад она считалась ультрасовременной и «альтернативной», но теперь граничит с «мейнстримом» за рубежом, особенно в Соединенных Штатах, где это едва ли не самая быстрорастущая форма обучения (от 2% до 8% в год в течение последних нескольких лет) [22].

В 2015 году в США насчитывалось около 2,3 миллионов детей школьного возраста, обучающихся дома. В России на начало 2015—2016 учебного года общее количество учащихся в общеобразовательных учреждениях составило 14491800 учащихся, из них 8452 человека учатся в форме семейного образования, то есть около 0,058% из 100% [5].

Однако, оценивая число российских школьников, обучающихся вне школы в разных формах, — экстернат, смешанные формы и т.д., — можно предположить, что этот процент в реальности существенно выше. В РФ такие формы обучения появились (легально) с принятием Закона об образовании 1992 года.

Семейное образование в современном понимании является альтернативой государственному и частным школам, этот вариант образования, как и в России, во многих странах является легальным. Например, семейное образование разрешено законом в Австралии, Австрии, Бельгии, Канаде, Колумбии, Чешской республике, Дании, Финляндии, Франции, Гондурасе, Индии [6]. Но также есть страны, где семейное образование категорически запрещено законом: Албания, Андорра, Армения, Азербайджан, Беларусь, Босния и Герцеговина, Бразилия, Хорватия, Куба, Кипр, Сальвадор, Грузия [6]. По словам российских родителей, которые практикуют такую форму обучения для своих детей, наш закон об образовании является самым удобным и либеральным по сравнению с другими странами.

Четкого и точного определения что есть семейное образование или хоумскулинг (производное от англ. «homeschooling», международное обозначение) нет, но все, кто пытался дать этому термину определения, сходны во одном: это общий термин в литературе, опи-

сывающий феномен, в котором дети (всех возрастов) не посещают школу, обычно из-за убеждений их родителей [7].

Таким образом, для этих детей образование проводится главным образом в домашних условиях, в соответствии с учебными директивами, определяемыми в первую очередь родителями (Neuman, Aviram, 2003, 2008; Harding, Farrell, 2003; Lyman, 1998) [20; 13; 18].

В свою очередь тех родителей, которые практикуют такую форму обучения, и их детей называют «хоумскулерами», у нас же в России распространено еще обозначение — «семейники» или «нешкольники»,

Определение домашнего обучения/образования, несмотря на его легальность, остается не вполне точным: термином «обучение на дому» или «домашнее обучение» обозначают возможность получения образования дома при наличии медицинских показаний, а «семейное образование» обозначает обучение на дому, которое не требует конкретных обоснований для реализации.

В разных странах существуют различные типы домашнего обучения, своя специфика и локальные законы, которые регулируют такой формат обучения, но многие вопросы хоумскулинга могут быть рассмотрены на международном уровне.

Сотни исследований и метаанализов были проведены в последние десятилетия (например, Bagwell, 2010; Blok, 2004; Galloway, 1995; Kunzman, Gaither, 2013; Meighan, 1997; Ray, Wartes, 1991; Ray, 2010; Ray, 2013; Rothermel, 2002; Rothermel, 2004; Rudner, 1999) [21]. Интернет-сайты также предоставляют ссылки на сотни таких исследований (например, <http://www.hslda.org/docs/nche/000010/200410250.asp>).

Но, несмотря на увеличение числа детей, обучающихся на дому, и исследований сегодня мы имеем относительно небольшие данные о домашнем образовании, а по России — еще меньше.

Значительная часть данных — это данные о причинах, по которым родители выбирают семейное образование для своих детей.

Причины выбора семейного образования не универсальны, так как каждая семья по своим личным причинам начинает практиковать этот вид обучения. Самыми распространенными, помимо явных медицинских, являются следующие: нет постоянного сравнения с другими учащимися; нет давления со стороны сверстников; есть время для изучения и занятия интересными для ребенка вещами; находясь 24 часа в сутки вместе с ребенком, родители могут узнать его лучше; есть возможность использовать методики обучения, которые подходят данному конкретному ребенку.

Как мы видим, основное значение семьи, выбравшие хоумскулинг, придают индивидуальности ребенка и внутрисемейным отношениям. В частности, важной причиной является то, что хоумскулинг является «лекарством» для семей — это укрепление внутрисемейных связей через улучшение отношений между сиблингами; дети учатся заботиться о младших братьях и

сестрах; семья учится вместе; отцы имеют больше возможностей для взаимодействия со своими детьми; отношения между родителями и детьми крепкие — влияние родителей на детей сильнее, чем у сверстников; родители всегда в зоне доступа для своих детей [26].

В исследовании Планти и др. (2009) установлено, что популярными причинами выбора родителями хоумскулинга являются желание включить моральное или религиозное образование в рамки академического обучения, проблемы школьной среды и неудовлетворенность учебной программой школы [27]. В других исследованиях были описаны аналогичные причины (Lange, Liu, 1999) [17]. Немаловажным является желание родителей ограничить негативное влияние сверстников (Lange, Liu, 1999) и стремление к увеличению семейного времени (Planty et al., 2009; Lange, Liu, 1999).

Все эти причины подтверждают предположение, которое было выдвинуто Ван Галеном в 1988г., о том, что родители-хоумскулеры чувствуют себя более ответственными, и их участие в образовательном процессе характеризуется более личным отношением (Van Galen, 1988) [28].

Позже было показано, однако, что эти выводы следует интерпретировать с осторожностью, поскольку все они основаны на субъективных данных, то есть на ответах респондентов о себе (Isenberg, 2007) [16].

Так как ребенок и родители, которые практикуют семейное образование, находятся вместе 24 часа в сутки, то родителю необходимо помнить о том, что здоровые отношения между родителями и ребенком формируют комфортную среду для обучения и развития детей, такая среда улучшает коммуникацию между родителями и детьми и привязанность детей к своим родителям.

Роль родителей при семейном образовании огромна, так как помимо своей основной традиционной роли они выполняют и роль учителя; кроме того, родитель должен поддерживать ребенка в трудных ситуациях и быть ему другом.

Детям-хоумскулерам, как и всем другим, необходима уверенность в своих силах, в том, что они способны справиться со всеми академическими сложностями и требованиями. Такая уверенность достигается, только если родителям удастся обеспечить положительную среду, которая способствует развитию высокой самооэффективности (Гарсия, Ретубог, Толедано, Толентино и Рафферти, 2012) [9].

Шарма и Ягдев (Sharma and Jagdev, 2012) обнаружили, что школьники с высоким академическим стрессом, как правило, имеют низкую самооценку [25]. Следовательно, им необходимо повысить самооценку, чтобы снизить академический стресс. Верно и обратное: учащиеся с позитивной самооценкой склонны воспринимать академические сложности и требования позитивно. Поэтому более позитивная самооценка приводит к снижению академического стресса [25]. Это согласуется с исследованием Этургут и Этургут (Erturgut, Erturgut, 2010), которое обнаружило негатив-

ное влияние самооценки на академический стресс среди школьников [10].

В исследованиях Коллома, Грина и Хувера-Демпси (Collom, 2005; Green, Hoover-Dempsey, 2007) также объясняется важность роли родителей в оказании поддержки своим детям-хоумскулерам [8; 12]. Это понятно, если учесть, что процесс обучения проходит дома и среди членов семьи, особенно родителей, которые должны активно участвовать в оказании необходимой поддержки их в достижении наилучших результатов.

Несмотря на то, что обучение происходит дома, ребенок все же обязан учиться, выполнять задания и проходить экзамен. Неизбежно эта деятельность обычно становится источником академического стресса среди студентов (Уилсон, Барнс-Холмс и Барнс-Холмс, 2014). Шахмохаммади (2011) подтвердил это, заявив, что источниками академического стресса детей, среди прочего, являются экзамен, количество и сложность материала, который необходимо изучить, трудности в понимании материала и объем задания [24]. Сето Мулядия, Вахью Рахарджо, А.М. Херу Басукия (Seto Mulyadi, Wahyu Rahardjo, A.M. Heru Basuki, 2016) подтвердили, что на академический стресс ребенка-хоумскулера влияют такие переменные, как детско-родительское взаимодействие, чувство собственного достоинства и академическая самооэффективность, но прямое влияние на академический стресс оказывает самооценка, а другие характеристики — нет. Между тем, страх «не быть в состоянии удовлетворить свои собственные академические ожидания» — это условие, которое может объяснить их академический стресс, а не страх перед тем, что они не смогут удовлетворить академические ожидания своих преподавателей [19].

Как было указано выше, одной из причин выбора хоумскулинга является ограждение ребенка от влияния сверстников. Когда дети становятся подростками, они больше времени проводят со своими сверстниками, чем в детстве (Larson et al., 2002; Hartup, Stevens, 1999; Richards et al., 2002) [11]. Увеличение времени со сверстниками приводит к тому, что некоторые родители, ориентированные на семью, боятся потерять близость со своими детьми или влияние на них — данный страх является постоянным для родителей подростков (Collins et al., 2000) [11]. Некоторые родители отреагировали на эту угрозу семейной солидарности и влиянию, выбирая семейное образование для своих детей (Green, Hoover-Dempsey, 2007) [12].

Родители-хоумскулеры часто считают, что увеличение семейного времени и сокращение времени, проведенного в государственной школе, могут помочь снизить силу влияния сверстников. Этот аргумент базируется на предположении, что механизмы, с помощью которых влияние сверстников заменяет влияние родителей, в основном институциональны, то есть считается, что институт государственной школы создает условия, при которых родительское влияние постепенно прекращается и заменяется влиянием сверстни-

ков [11]. Часто родители-хоумскулеры забирают своих детей из государственных общеобразовательных учреждений для устранения потенциально опасного, по их мнению, влияния сверстников и в попытке увеличить семейное время (Planty et al., 2009; Lange, Liu, 1999) [27; 17]. По сути, семьи, участвующие в домашнем обучении, пытаются улучшить семейную сплоченность (от англ. «family cohesion»).

Когда родители, выбравшие семейное образование, говорят о том, что хотят укрепить семейную связь и увеличить совместное времяпрепровождение, они выражают желание увеличить семейную сплоченность, в которой члены семьи останутся самым сильным источником влияния в жизни ребенка, а влияние сверстников будет минимизировано [11]. Тем самым хоумскулеры возлагают большие надежды в укреплении семейных связей именно на домашнее образование.

Однако исследование Батлера, Харпера, Колла и Берда (2015) выявило, что семейное образование в качестве средства улучшения сплоченности семьи себя не оправдывает. Семьи, стремящиеся к большей сплоченности и позитивному партнерскому взаимодействию со своими детьми, могут обнаружить, что одно только удаление их детей из школы недостаточно для того, чтобы вызвать серьезные изменения в семейной среде. В семьях хоумскулеров семейное образование, вероятно, оказывает умеренное дополняющее влияние на сплоченность семьи. Тем не менее исследование не выявило никаких негативных эффектов хоумскулинга на сплоченность или взаимодействие между детьми, подростками и их родителями. Семьи, которые потенциально могут извлечь наибольшую выгоду из хоумскулинга, вероятно, являются избранной группой, которая и помимо хоумскулинга характеризуется высокой семейной сплоченностью (Butler, Harper, Call, Bird, 2015) [11].

В российской научной литературе исследований о домашнем образовании почти нет. Мы провели исследование специфических характеристик хоумскулинга в России, фокусом нашего исследовательского интереса были причины выбора и трудности, с которыми сталкиваются родители.

Методология и результаты исследования

На первом этапе мы провели пять глубинных полуструктурированных интервью с родителями-хоумскулерами, которые не только обучают своих детей дома, как минимум, 2—3 года, но и организуют и проводят конференции, вебинары и семинары для других хоумскулеров, являются организаторами объединений, коллективов хоумскулеров.

Основными темами интервью были: 1) определение сущности семейного образования в контексте законодательном и непосредственно на практике; 2) представления о воспитании детей, трудностях семейного образования; 3) взаимодействие с родственниками и

другими людьми, участвующими в воспитании ребенка; 4) взаимоотношение со школой как с представителем государственной структуры.

Далее была составлена анкета для родителей, практикующих домашнее образование, и проведен онлайн-опрос (N=151).

Поскольку мы искали респондентов на форумах хоумскулеров, выборка как «выборка добровольцев» смещена по ряду показателей в сторону более «благополучных» родителей: высокий уровень образования, наличие работы. Таким образом, изучаемая совокупность сужается до родителей-хоумскулеров в возрасте от 25 до 49 лет, в основном женщин (93% ответивших матерей против 7% отцов) со следующими характеристиками: 1) в среднем имеют двух детей 2) живут в городах, 3) участвуют в жизни онлайн-сообществ (как минимум состоят в них, просматривают сообщения), 4) имеют высшее образование, 5) имеют работу.

I. В основном семейное образование практикуют многодетные семьи.

II. Исходя из ответов респондентов, нам удалось выявить причины выбора семейного образования. Эти причины разнообразны:

1) Причины, связанные со здоровьем ребенка (5% из 100%);

2) Психологические причины: потеря мотивации к обучению у ребенка, сложности в обучении в школе (трудности в взаимодействии с одноклассниками, с учителями и администрацией школы) или укрепление внутрисемейных связей (38% из 100%);

3) Неудовлетворенность родителей школьным образованием (школа нерационально расходует время на изучение предметов, не обеспечивает достаточного качества образования) (52% из 100% ответивших).

III. Благодаря вопросу об опыте семейного образования, т.е., как давно семья практикует семейное образование, мы обнаружили, что чаще всего первый и второй ребенок получали семейное образование, начиная с начальной школы (1—4 классы), а вот уже третий и последующие дети посещали семейный детский садик (не государственный, а организованный родителями), то есть были вовлечены в семейное образование с самого раннего возраста. На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что родители не только не разочаровались в семейном образовании, но и стали доверять ему еще больше.

IV. Родители сталкиваются с двумя видами трудностей: формальные (организационные трудности, образовательные/компетентностные, ресурсные, административные при переходе, административные при реализации) и психологические барьеры при переходе и при непосредственно реализации семейного образования. Среди психологических трудностей родители указывают следующие:

— психологические проблемы при переходе на хоумскулинг — это непонимание и осуждение семьи, окружения, перестройка себя (родителя), неуверенность в своих силах;

— психологические проблемы при реализации — это взаимоотношение родителя с ребенком (кем становится родитель — учителем или остается родителем?), мотивация ребенка к обучению, перестройка (отвыкание) ребенка от школы, недостаток компании и общения у ребенка и родителя (мало хоумскулеров в городе, несовпадение с распорядком дня с другими детьми);

Не отмечают никаких проблем в процессе перехода на семейное образование 44% респондентов². 40% указали на трудности преодоления формальных (организационных) барьеров, на психологические трудности указали 16% ответивших.

После перехода, в процессе реализации семейного образования, указание на психологические проблемы возрастает до 27%.

Обсуждение результатов

Едва ли не основной психологической проблемой в данном контексте, как нам кажется, является определение роли родителя.

В анкете был открыт вопрос «Какова Ваша роль в процессе обучения?». Многие респонденты указывали, что их роль — роль учителя (38%), роль родителя (14%), роль организатора (29%), другое (6%), роль помощника (13%) или отвечали, что играют смешанные роли, например, родителя и помощника, организатора и учителя и пр.

На наш взгляд, это говорит о том, что хоумскулеры испытывают внутренний диссонанс, что отражается также на их детях: ребенку, как и родителю, трудно определить для себя, кто перед ним — учитель, который оценивает и дает знания или родитель, которому можно пожаловаться, у которого можно найти защиту. Кто есть родитель на семейном образовании — родитель, который любит, жалеет, поощряет, не оценивая своего ребенка, или учитель, который контролирует выполнение заданий, учит, требует?

Многие родители, выбравшие семейное образование для своих детей, пишут на страницах сообществ и групп хоумскулинга о психологических и формальных барьерах при переходе и реализации, эксперты-хоумскулеры для преодоления таких трудностей проводят вебинары, встречи, снимают видео лекций и выкладывают их на Интернет — каналы, посвященные семейному образованию на YOUTUBE или на Интернет-ресурс «Семья ТВ».

Важной особенностью хоумскулеров является их взаимная поддержка.

Родители создают объединения хоумскулеров в онлайн и офлайн режиме для помощи друг другу в решении самого широкого круга вопросов: от помощи в принятии решения практиковать семейное образование до советов по обучению ребенка дома, включая юридические советы по

взаимоотношению со школой, реализации перехода на семейное образование, организации аттестаций и многое другое (по данным опроса, 65% хоумскулеров взаимодействуют, объединяются в группы и сотрудничают с другими хоумскулерами, а 35% респондентов ответили, что не общаются с другими хоумскулерами³). В основном организаторами таких объединений выступают многодетные семьи, уже имеющие опыт обучения в семье и готовые поделиться им с другими менее опытными семьями.

В США, где история домашнего образования гораздо длительнее, существует организация адвокатов «Home School Legal Defense Association (HSLDA)» — это некоммерческая правозащитная организация, которая создана для защиты и продвижения конституционных прав родителей направлять и организовывать образование своих детей и для защиты «семейных свобод»; на сайте HSLDA можно найти необходимую информацию о юридическом статусе семейного образования по всем странам мира и контактное лицо непосредственно в запрашиваемой стране [15].

В Шотландии существует «Schoolhouse Home Education Association», больше известная как «Schoolhouse» (школа-дом), которая позиционирует себя как шотландская благотворительная организация для помощи и поддержки семьям-хоумскулерам и тем, кто только задумывается о семейном образовании (Schoolhouse Home Education Association) [23].

В России Министерство юстиции 15 февраля 2017 г. официально зарегистрировало Ассоциацию развития семейного образования (АРСО). Основными целями данной ассоциации, согласно Уставу, являются представление и защита общих, в том числе профессиональных, интересов членов Ассоциации — участников сферы семейного образования, в том числе содействие их социальному, культурному, общественному и профессиональному взаимодействию.

Такие объединения и ресурсы необходимы семьям, которые практикуют альтернативные формы, так как родители сталкиваются с барьерами уже на этапе знакомства с документами, малопонятными неспециалисту.

Появление формальных организаций содействия семьям, реализующим альтернативные формы образования, сопровождается ростом числа интернет-ресурсов, которыми пользуются хоумскулеры, обсуждая свои проблемы. Это две формы взаимной поддержки, отражающие два типа трудностей — психологические и формально-организационные.

Заключение

Наше исследование подтвердило, что в России, как и за рубежом, причины выбора семейного образования разнообразны, но в целом схожи и преимущественно обу-

² Но, как правило, указывают на обращение к помощи организаций-посредников, т.е. проблемы имеются, но есть средства их разрешить.

³ Заметим, что к этим цифрам следует относиться с осторожностью вследствие смещения выборки.

словлены неудовлетворенностью школой, с одной стороны, и желанием укрепить внутрисемейные связи, с другой.

Семейное образование привносит с собой в жизнь принципиально новые психологические проблемы — изменение типа детско-родительских отношений, когда родитель берет на себя несвойственную ему роль учителя.

Более глубокое изучение этой проблематики — предмет дальнейших исследований.

Но уже сейчас можно предположить, что ключевым вопросом данной проблемы является соотношение

свободы и контроля, которыми характеризуется связь ребенок-родитель.

Каковы последствия такой трансформации — еще предстоит понять. Пока данные о результатах семейного образования неоднозначны: формально результаты (во всяком случае, академические) весьма позитивны, но, с учетом специфики семей, выбирающих такие формы образования, большинство исследователей относятся к таким результатам с оправданной осторожностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломов А.И. Формы получения образования [Электронный ресурс] // Директор школы. 2014. № 5(188). С. 88—94. URL: <http://direktor.ru/article.htm?id=116> (дата обращения: 19.07.2017).
2. Письмо Минобрнауки от 15.11.2013 г. № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3775> (дата обращения: 19.07.2017).
3. Семёнычев А. Домашнее обучение и семейное образование [Электронный ресурс] // Сайт «Семья». URL: <https://semya.tv/obrazovanie-detei/domashnee-obuchenie-i-semeinoe-obrazovan.html> (дата обращения: 19.07.2017).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Последняя редакция / КонсультантПлюс — надежная правовая поддержка. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 19.07.2017).
5. Форма № 76-РИК на начало 2015/2016 учебного года [Электронный ресурс] // Единая информационная система обеспечения деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Общее_образование-Формы_2015-2016.aspx (дата обращения: 19.07.2017).
6. Bayer A. Which countries have banned homeschooling? [Электронный ресурс]. URL: <http://thedavelevinshow.ning.com/m/blogpost?id=3206217%3ABlogPost%3A63353> (дата обращения: 19.07.2017).
7. Cheng A., Tuchman S., Wolf P.J. Homeschool Parents and Satisfaction with Special Education Services // Journal of School Choice. 2016. Vol. 10. № 3. P. 381—398. doi:10.1080/15582159.2016.1202076
8. Collom E. The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement // Education and Urban Society. 2005. Vol. 37. № 3. P. 307—335. doi:10.1177/0013124504274190
9. Differential moderating effects of students- and parent-rated support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self efficacy / P.R.J.M. Garcia [et al.] // Journal of Career Assessment. 2012. Vol. 20. № 1. P. 22—33. doi:10.1177/1069072711417162
10. Ertugut P., Ertugut R. Stress and academic self-esteem in primary school children who applied to the hospital: A research in pediatric hospitals in Turkey // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 2. № 2. P. 1200—1204. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.172
11. Examining claims of family process differences ensuing from the choice to home-school / M.H. Butler [et al.] // Education and urban society. 2015. Vol. 47. № 1. P. 88—108. doi:10.1177/0013124513494777
12. Green C.L., Hoover-Dempsey K.V. Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement // Education and Urban Society. 2007. Vol. 39. № 2. P. 264—285. doi:10.1177/0013124506294862
13. Harding T., Farrell A. Home schooling and legislated education // Australia and New Zealand Journal of Law and Education. 2003. Vol. 8. № 1. P. 125—133.
14. Homeschooling [Электронный ресурс] // New World Encyclopedia. URL: <http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Homeschooling> (дата обращения: 19.07.2017).
15. HSLDA [Электронный ресурс]: Home School Legal Defense Association. URL: <http://www.hslda.org/hs/international/Russia/default.asp> (дата обращения: 19.07.2017).
16. Isenberg E.J. What have we learned about homeschooling? // Peabody Journal of Education. 2007. Vol. 82. № 2—3. P. 387—409. doi:10.1080/01619560701312996
17. Lange C.M., Liu K.K. Home-schooling: Parents' reasons for transfer and the implications for educational policy [Электронный ресурс]: Research Report № 29. Minneapolis, MN: National Center on Educational Outcomes, 1999. 25 p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433595.pdf> (дата обращения: 19.07.2017).
18. Lyman I. Homeschooling: Back to the future? Policy Analysis № 294 [Электронный ресурс]. Washington, DC: Cato Institute, 1998. 21 p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415325.pdf> (дата обращения: 19.07.2017).
19. Mulyadia S., Rahardjo W., Basukia A.M.H. The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy to Academic Stress // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 217. P. 603—608. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.063

20. Neuman A., Aviram R. Home Schooling as a Fundamental Change in Lifestyle // Evaluation and Research in Education. 2003. Vol. 17. № 2—3. P. 132—143. doi:10.1080/09500790308668297
21. Neutana A., Gutermanb O. Academic achievements and homeschooling — It all depends on the goals // Studies in Educational Evaluation. 2016. Vol. 51. P. 1—6. doi:10.1016/j.stueduc.2016.08.005
22. Ray B.D. Research Facts on Homeschooling [Электронный ресурс] // National home education research institute. 2016. 3 p. URL: <http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html> (дата обращения: 19.07.2017).
23. Schoolhouse [Электронный ресурс]. URL: <http://www.schoolhouse.org.uk/> (дата обращения: 19.07.2017).
24. Shahmohammadi N. Students' coping with stress at high school level particularly at 11th and 12th grade // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 30. P. 395—401. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.078
25. Sharma M., Jagdev T. Use of music therapy for enhancing self-esteem among academically stressed adolescents // Pakistan Journal of Psychological Research. 2012. Vol. 27. № 1. P. 53—64.
26. Sunderland M. 100 Reasons Why Homeschooling is Good for Families [Электронный ресурс] // Abundant Life. 2014. URL: <https://www.mariannesunderland.com/2014/12/08/why-homeschooling-good/> (дата обращения: 19.07.2017).
27. The condition of education 2009 [Электронный ресурс]: NCES 2009-081 / M. Planty [et al.]. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2009. 359 p. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009081.pdf> (дата обращения: 19.07.2017).
28. Van Galen J. Ideology, curriculum, and pedagogy in home education [Электронный ресурс] // Education and Urban Society. 1988. Vol. 21. № 1. P. 52—68. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013124588021001006> (дата обращения: 19.07.2017).

Homeschooling in Russia and abroad

Polivanova K.N.,

doctor of psychological sciences, director of Contemporary Childhood Research Center, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, professor at the chair of developmental psychology by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kpolivanova@mail.ru

Lyubitskaya K.A.,

postgraduate student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, kerstina@yandex.ru

The article presents a relatively new practice of home education for Russia. A survey of numerous studies shows that the transition to homeschooling is characteristic of families with a high value of family cohesion, for those who want to protect their children from the dubious influence of their peers, and for those who have a special idea of religious education. The most widespread home education (“homeschooling”) has in the USA (up to 8% of school-children), is allowed and is actively growing in many countries of Europe. The psychological aspect of the problem of home education is linked in the presented review mainly with the theme of family cohesion, although a number of researchers believe that homeschooling itself is only an additional and not the main factor of cohesion. According to the empirical study, Russian homeschoolers are faced with a large number of organizational problems in the transition to home education and with a lack of pedagogical competence of parents and a shortage of special methods of individual education, since only 16% have pedagogical education. The main psychological problems in choosing a homeschooling include a misunderstanding from the inner circle, and in the implementation — the difficulty in determining the parent role. If in traditional school education the parent is a welcoming and loving parent, then at home education the parent becomes demanding and controlling. Homeschooling provokes the creation of various kinds of associations and groups of mutual supports of parents, which indicates the ambiguity and difficulties in implementing this form of education for children.

Keywords: homeschooling, reasons for choice, child-parent relations.

REFERENCES

1. Lomov A.I. Formy polucheniya obrazovaniya zhurnal [Elektronnyi resurs] [Forms of obtaining an education journal]. Direktor shkoly [Director of the school], 2014, no. 5(188), pp. 88-94. Available at: <http://direktor.ru/article.htm?id=116> (Accessed 19.07.2017). (In Russ.)
2. Pis'mo Minobrnauki ot 15.11.2013 g. № NT-1139/08 «Ob organizatsii polucheniya obrazovaniya v semeinoi forme» [Elektronnyi resurs] [Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 15.11.2013, no. NT-1139/08 “On the organization of education in the family form”]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3775> (Accessed 19.07.2017). (In Russ.)
3. Semenychev A. Domashnee obuchenie i semeinoe obrazovanie [Elektronnyi resurs] [Home education and family education]. Sait «Sem'ya» [The site “Family”]. Available at: <https://semya.tv/obrazovanie-detei/domashnee-obuchenie-i-semeinoe-obrazovan.html> (Accessed 19.07.2017). (In Russ.)
4. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 13.07.2015) “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” (s izm. i dop., vstup. v silu s 24.07.2015) [Elektronnyi resurs] [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 13, 2015) “On Education in the Russian Federation” (as amended and supplemented, entered into force on July 24, 2015)]. Konsul'tantPlyus [ConsultantPlus]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (Accessed 19.07.2017). (In Russ.)
5. Forma №76-RIK na nachalo 2015/2016 uchebnogo goda [Elektronnyi resurs] [Form # 76-RIK at the beginning of 2015/2016 academic year]. Gosudarstvennye OU Edinaya informatsionnaya sistema obespecheniya deyatelnosti Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [State DU Unified information system for the activities of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. Available at: http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Общее_образование-Формы_2015-2016.aspx (Accessed 19.07.2017). (In Russ.)
6. Bayer A. Which countries have banned homeschooling? [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://thedavelevineshow.ning.com/m/blogpost?id=3206217%3ABlogPost%3A63353> (Accessed 19.07.2017).
7. Cheng A., Tuchman S., Wolf P.J. Homeschool Parents and Satisfaction with Special Education Services. *Journal of School Choice*, 2016. Vol. 10, no. 3, pp. 381—398. doi:10.1080/15582159.2016.1202076
8. Collom E. The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*, 2005. Vol. 37, no. 3, pp. 307—335. doi:10.1177/0013124504274190

9. Garcia P.R.J.M. et al. Differential moderating effects of students- and parent-rated support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self efficacy. *Journal of Career Assessment*, 2012. Vol. 20, no. 1, pp. 22—33. doi:10.1177/1069072711417162
10. Erturgut P., Erturgut R. Stress and academic self-esteem in primary school children who applied to the hospital: A research in pediatric hospitals in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 2, no. 2, pp. 1200—1204. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.172
11. Butler M.H., et all. Examining claims of family process differences ensuing from the choice to home-school. *Education and urban society*, 2015. Vol. 47, no. 1, pp. 88—108. doi:10.1177/0013124513494777
12. Green C.L., Hoover-Dempsey K.V. Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 2007. Vol. 39, no. 2, pp. 264—285. doi:10.1177/0013124506294862
13. Harding T., Farrell A. (2003). Home schooling and legislated education. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 2003. Vol. 8, no. 1. 125 p.
14. Homeschooling [Elektronnyi resurs]. New World Encyclopedia. Available at: <http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Homeschooling> (Accessed 19.07.2017).
15. HSLDA [Elektronnyi resurs]: Home School Legal Defense Association. Available at: <http://www.hslda.org/hs/international/Russia/default.asp> (Accessed 19.07.2017).
16. Isenberg E.J. What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 2007. Vol. 82, no. 2—3, pp. 387—409. doi:10.1080/01619560701312996
17. Lange C.M., Liu K.K. Home-schooling: Parents' reasons for transfer and the implications for educational policy (Research Report No. 29) [Elektronnyi resurs]. National Center on Educational Outcomes, Minneapolis, MN, 1999. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433595.pdf> (Accessed 19.07.2017).
18. Lyman I. Homeschooling: Back to the future? Policy Analysis № 294 [Elektronnyi resurs]. Cato Institute, 1998. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415325.pdf> (Accessed 19.07.2017).
19. Mulyadia S., Rahardjoa W., Basukia A.M.H. The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy to Academic Stress. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2016. Vol. 217, pp. 603—608. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.063
20. Neuman A., Aviram R. Home Schooling as a Fundamental Change in Lifestyle. *Evaluation and Research in Education*, 2003. Vol. 17, no. 2—3, pp. 132—143. doi:10.1080/09500790308668297
21. Neumana A., Gutermanb O. Academic achievements and homeschooling — It all depends on the goals. *Studies in Educational Evaluation*, 2016. Vol. 51, pp. 1—6. doi:10.1016/j.stueduc.2016.08.005
22. Ray B.D. Research Facts on Homeschooling [Elektronnyi resurs]. *National home education research institute*, 2015. Available at: <http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html> (Accessed 19.07.2017).
23. Schoolhouse [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.schoolhouse.org.uk/> (Accessed 19.07.2017).
24. Shahmohammadi N. Students' coping with stress at high school level particularly at 11th and 12th grade. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2011. Vol. 30, pp. 395—401. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.078
25. Sharma M., Jagdev T. Use of music therapy for enhancing self-esteem among academically stressed adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 2012. Vol. 27, no. 1, pp. 53—64.
26. Sunderland M. 100 Reasons Why Homeschooling is Good for Families [Elektronnyi resurs]. *Abundant Life*, 2014 Available at: <https://www.mariannesunderland.com/2014/12/08/why-homeschooling-good/> (Accessed 19.07.2017).
27. Planty M. et al. The condition of education 2009: [Elektronnyi resurs] NCES 2009-081. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2007. 359 p. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009081.pdf> (Accessed 19.07.2017).
28. Van Galen J. Ideology, curriculum, and pedagogy in home education [Elektronnyi resurs]. *Education and Urban Society*, 1988. Vol. 21, no. 1, pp. 52—68. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013124588021001006> (Accessed 19.07.2017).

Терапия детско-родительских отношений: тренинг детско-родительского взаимодействия Шейлы Эйберг (по материалам зарубежных источников)

Немировская Е.Г.,

магистр психологии, практикующий психолог, ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия,
jenemir@yandex.ru

Статья по материалам англоязычных источников посвящена одному из методов терапии детско-родительских отношений — тренингу детско-родительского взаимодействия, разработанному доктором Шейлой Эйберг (США). Тренинг предназначен для коррекции поведения дошкольников в возрасте от 2 до 7 лет и снижения уровня родительского стресса. Метод совмещает средства традиционной игровой терапии с инструментами поведенческой детско-родительской терапии. Он состоит из двух этапов — ориентированного на ребенка и ориентированного на родителя. Разработан подробный протокол тренинга — путеводитель терапевта для каждой сессии каждого этапа работы. Количество встреч варьируется от 8 до 12, продолжительность каждого этапа — 5—6 недель. Тренинг распространен среди психологов и исследователей, применяется в работе с проблемными семьями, в том числе в работе с детьми с проблемным поведением, с расстройствами аутистического спектра, с семьями групп риска.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, проблемное поведение, дошкольники, терапия детско-родительских отношений, тренинг детско-родительского взаимодействия.

Для цитаты:

Немировская Е.Г. Терапия детско-родительских отношений: тренинг детско-родительского взаимодействия Шейлы Эйберг (по материалам зарубежных источников) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 81—86. doi: 10.17759/jmfp.2017060209

For citation:

Nemirovskaya E.G. Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 81—86. doi:10.17759/jmfp.2017060209 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Начиная со второй половины XX столетия, в западной психологии отмечается увеличение числа исследований, посвященных детско-родительским отношениям, а также методам психологической помощи и коррекции.

Влияние детско-родительских отношений на формирование личности ребенка сложно переоценить — вряд ли можно представить какую-либо сферу жизни ребенка, независимую от этого влияния.

Терапия детско-родительских отношений призвана гармонизировать эти отношения — укреплять их, развивать эмпатию и сензитивность родителей по отношению к детям, углублять взаимопонимание и доверие, фиксировать конструктивные формы взаимодействия между родителями и ребенком, по мере необходимости корректировать поведение ребенка.

В психологической практике существует различная терапия детско-родительских отношений. Одна из распространенных форм такой терапии — тренинг.

Так, в отечественной психологии применяется «Тренинг взаимодействия родителей с детьми», разработанный И. Марковской. Основная идея этого тренинга состоит в развитии сотрудничества и партнерства родителя и ребенка. В основе данного метода лежат идеи Т. Гордона, К. Роджерса, А. Адлера, Д. Дрейкуса, а также опыт работы отече-

ственных психологов Института Тренинга (Санкт-Петербург).

Тренинг Марковской ориентирован на работу со старшими дошкольниками и младшими школьниками, включает три блока (диагностический, информационный и развивающий), в совокупности содержащих 12 занятий, и проводится в форме групповой работы. Протокол тренинга подробно расписан, включая происходящее на занятиях, а также домашние задания.

Родители детей, по итогам участия в тренинге, отмечали положительные изменения, в том числе большую осознанность своего поведения, способность ориентироваться на себя, а не других, большую открытость по отношению к своему ребенку, улучшение взаимоотношений с детьми в целом [2].

Аналогичный тренинг, разработанный доктором Шейлой Эйберг (Dr. Sheila Eyberg) США (1988), широко применяемый за рубежом в течение последних десятилетий — Тренинг детско-родительского взаимодействия (Parent-Child Interaction Therapy) — будет подробно рассмотрен в данной статье.

Этот тренинг демонстрирует высокую эффективность в работе с дошкольниками с проблемным поведением. К сожалению, он практически не знаком отечественным психологам — существуют лишь редкие упоминания Тренинга в научной литературе.

Описание Тренинга Эйберг: история и инструментарий

Рассматриваемый Тренинг детско-родительского взаимодействия (далее ТДРВ) был разработан для работы с семьями, имеющими детей в возрасте от 2 до 7 лет с проблемным поведением и проблемами развития. Цель данного Тренинга — улучшение качества детско-родительских отношений, снижение уровня проблемного поведения и повышение уровня про-социального поведения детей, повышение уровня родительских компетенций и снижение родительского стресса [10; 15].

Эйберг опиралась на теорию оперантного научения и работу своего коллеги д-ра Констанца Ханфа (Dr. Constance Hanf), создавшего двухступенчатую модель коррекции проблемного поведения маленьких детей, в рамках которой на первом этапе родителей обучают технике подкрепления условных рефлексов, а на втором обучают давать детям четкие инструкции и последовательно награждать ребенка за их исполнение и наказывать за неисполнение. Несмотря на высокую эффективность этой модели, Эйберг считала, что средства игровой и арт-терапии могут также внести значительный вклад в работу с родителями и детьми, т.к. обеспечивают ребенку полное внимание родителя, «отзеркаливание», создают условия для вербализации происходящего и т.д. [8].

Цели Тренинга

Сегодня ТДРВ включает две стадии работы: первую автор называет «взаимодействие, ориентированное на ребенка» (child-directed interaction). На этой стадии терапевт обучает родителей навыкам игровой терапии, которые они применяют во взаимодействии со своим ребенком на сессиях и дома с целью изменить его поведение. Эти навыки призваны помочь родителю и ребенку увидеть друг друга в новом, более позитивном свете, научиться ладить друг с другом.

Вторая стадия названа «взаимодействие, ориентированное на родителя» (parent-directed interaction); она заключается в освоении конкретных техник, которые позволяют ребенку научиться сотрудничеству и которые призваны разрешить ту проблему, которую родители принесли на терапию. Каждая стадия длится 5—6 недель, однако точная продолжительность Тренинга определяется индивидуально для каждого случая [6].

Перед началом Тренинга специалистом проводится подготовительная работа, которая включает: приглашение родителей на первую установочную сессию без участия ребенка; сбор информации о семье, включая анамнез, интервью, результаты опросника детского поведения Эйберг (The Eyberg Child Behavior Inventory), видеозаписи взаимодействия родителей с ребенком и другую информацию, которая позволит специалисту составить максимально подробную картину. На первой сессии родители знакомятся с тера-

певтом, который информирует о методе и начинает работу, направленную на формирование терапевтического альянса. Терапевт проясняет сложности и стрессоры, которые могут повлиять на участие в Тренинге, а также обещает оказывать максимальную поддержку в процессе терапии [6].

Опросник детского поведения Эйберг является частью Тренинга, и предназначен для диагностики отклонений в поведении детей соответствующего возраста. Опросник состоит из 36 кратких описаний проблемного поведения детей и включает две шкалы: шкалу выраженности нарушений поведения для ребенка и шкалу оценки проблемности поведения для родителей. Отвечая на вопросы опросника, родители оценивают частоту отклонений в поведении по 7-бальной шкале от полюса «никогда» до полюса «всегда», например: «Как часто Ваш ребенок лжет?» Где 1 — никогда, а 7 — всегда. А также «Является ли это проблемой для Вас?», предполагается ответ «нет» или «да». Баллы по отдельным пунктам суммируются, могут варьироваться от 36 до 252. По каждому пункту родитель также отвечает на вопрос о том, является ли описанное поведение для него проблемой. Сумма ответов по этой шкале составляет оценку по шкале проблемности [1; 15]. Опросник был переведен на русский язык. Стандартизация методики была проведена В.Н. Колесниковым в 2008 году на выборке 1500 родителей детей в возрасте от 3 до 8 лет, проживающих в Карелии. В результате стандартизации были получены нормативы для разных возрастных групп с учетом пола ребенка [1].

Ключевым инструментом ТДРВ является так называемый «прямой коучинг» (direct coaching) диады «родитель-ребенок», который имеет ряд преимуществ по сравнению с недирективными методами терапии. Во-первых, родительские ошибки исправляются в режиме реального времени, до того, как родитель начнет практиковать их дома. Во-вторых, терапевт, наблюдая диаду в действии, имеет возможность составить полную картину и учесть в работе индивидуальные особенности ребенка, а также получить обратную связь и от родителя и от ребенка. В-третьих, родитель получает поддержку терапевта в начале применения новых для него навыков и знаний. Некоторые сессии с терапевтом записываются на видео для дальнейшего совместного разбора. Количество сессий определяется индивидуально в зависимости от ситуации и от того, насколько быстро родитель осваивает новые навыки. Тренинг заканчивается тогда, когда выявленные проблемы решены или наблюдаются значительные улучшения. Наиболее распространенное количество сессий варьируется от 8 до 12 [8; 15].

Протокол тренинга подробно описывает схему терапии не просто на каждом этапе, но на каждой сессии, фактически направляя каждый шаг терапевта, а также обеспечивает всеми необходимыми материалами — бланками для домашнего задания, формами обратной связи, методическими материалами по игровой терапии и пр.

Например, первая сессия стадии «взаимодействие, направленное на ребенка» Тренинга, адаптированного для детей, перенесших травму, выглядит таким образом:

1. Коротко обсудите с ребенком:

- Почему семья пришла на терапию
- Как будет выглядеть терапия
- Обратите внимание на комнату, в которой проходит терапия

2. Попросите показать домашнее задание и вместе обсудите его в течение 10—15 минут

- Если родители не выполнили домашнее задание либо принесли не до конца заполненный бланк, заберите его и вместе с ними заполните бланк за каждый день пропуска

- Если родители занимались каждый день, похвалите их за добросовестность, подчеркните, что вы видите, как они стараются помочь своему ребенку, как сложно выделить время на новое занятие среди повседневных дел

- Если родители не занимались каждый день, потратьте время терапии на то чтобы проработать эту тему. Предложите им разработать совместный план, где будет выделено специальное время для выполнения домашнего задания

- Во время обсуждения домашнего задания по бланкам родителей, обратите внимание на соответствие того что они делали той стадии Тренинга, на которой они находятся. Похвалите их выбор либо начните обсуждение того, как и почему была выбрана неподходящая активность. Обсудите это, пока не достигнете консенсуса

- Прокомментируйте каждый заполненный пункт в их бланке домашнего задания

Это лишь два из десяти пунктов протокола, описывающих конкретную сессию. При этом в описании многих сессий есть варианты поведения терапевта в зависимости от тех или иных ответов или поведения клиентов. Кроме этого в протоколе описаны сценарии на разные случаи и ситуации, которые наверняка или вероятно случатся в ходе терапии, в том числе: как получать и оказывать поддержку родителям, как давать и получать обратную связь, как просить помощи, как сделать паузу в терапии, если необходимо, что делать если сессий недостаточно. Отдельный параграф протокола посвящен некоторым теоретическим аспектам детской психологии, например, «Дети и стресс. Понимая эмоции Вашего ребенка» [6; 14].

Практика применения и исследования эффективности

Данные исследований и метаанализа влияния ТДРВ, проведенные в разные годы, говорят о высокой эффективности метода в работе с семьями, в том числе семьями из групп риска [3; 6; 7; 9; 13; 15].

Д-р Эйберг при участии разных коллективов коллег в разные годы получила статистические и клинические

данные, свидетельствующие о значительном улучшении поведения у детей, проходящих терапию Тренингом, в том числе в рамках лонгитюдного исследования [8; 10].

В 2011 году исследование эффективности ТДРВ было проведено на выборке социально и экономически неблагополучных семей афроамериканцев имеющих детей с проблемным поведением. По окончании Тренинга матери сообщали о значительном улучшении поведения детей, однако, снижения уровня родительского стресса или уровня депрессивности у матерей не произошло. Несмотря на это, исследователи пришли к выводу об эффективности применения Тренинга в работе с данной категорией семей [7].

В 2012 было опубликовано исследование эффективности ТДРВ в семьях из группы риска (N=115), со случаями жестокого обращения с детьми в анамнезе. По окончании стандартного курса, состоящего из 12 встреч, матери сообщали о снижении уровня агрессии и аутоагрессии, снижении уровня родительского стресса и других положительных изменениях [13].

В 2014 году группа исследователей Университета штата Флориды опубликовала результаты проведенного ими метаанализа, посвященного изучению влияния ТДРВ на снижение уровня физического насилия в семьях, склонных к его проявлению. Исследователи пришли к выводу о том, что семьи, проходящие Тренинг, демонстрируют снижение количества рецидивов применения физического насилия, а также значительное снижение индекса родительского стресса (The Parenting Stress Index, PSI) по сравнению с контрольной группой [4].

В 2017 году опубликованы результаты пилотного исследования ТДРВ в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), для которых характерны непослушание, проблемы с вниманием, спонтанные вспышки гнева и т.д.

Несмотря на стандартный протокол, Тренинг учитывает индивидуальные особенности конкретного ребенка, поэтому родителей детей с задержками умственного развития обучают формулировать краткие ясные инструкции, обеспечивать подкрепление альтернативного поведения и гасить нежелательное поведение. Эти родители также обучаются стратегиям взаимодействия с детьми, которые сочетают краткие команды, например, «Сядь на диван», и соответствующие жесты. Результаты исследования говорят о том, что Тренинг является эффективным инструментом в работе с детьми с РАС: были получены данные, свидетельствующие о статистически и клинически значимом снижении уровня и частоты сообщений родителей о проблемном поведении. Кроме того, по окончании участия в Тренинге, родители отмечали значительное снижение проблем, связанных с гиперактивностью и проблемами внимания. Исследование также показало снижение уровня сложностей, которые традиционно ассоциируются с симптоматикой РАС.

При соблюдении протокола терапии, с учетом гибкости метода, исследователи говорят о возможном применении Тренинга для коррекции проблем у детей и с другими нарушениями РАС, такими как самоповреждения, агрессивность, проблемы социализации, задержки речи и развития [15].

Применение Тренинга в работе с семьями, имеющими детей с задержками развития и СДВГ также показало высокие результаты [3].

Что касается роли терапевта в терапевтическом процессе Тренинга, то этому явлению было посвящено отдельное исследование, в котором приняли участие 45 матерей, поделенные на три группы с точки зрения стиля коммуникации терапевта: 1. позитивный, 2. нейтральный 3. с использованием конструктивной критики. Несмотря на то, что улучшения отмечались у всех участников Тренинга, матери детей из третьей группы показали значительно более высокие показатели изменений по сравнению с остальными участниками [12].

Ограничения метода и перспективы развития

Одна из наиболее актуальных проблем ТДРВ заключается в том, что участие в Тренинге — интенсивная деятельность, которая требует времени и значительной включенности родителей, которые зачастую сомневаются в результативности метода для своего ребенка или в собственных способностях осилить программу Тренинга. Такие родители регулярно прекращают участие в Тренинге до его завершения. С целью поддержать заинтересованность родителей в Тренинге, в 2017 году при участии Эйберг была опубликована методика мотивирующего интервью для родителей. Интервью построено на четырех принципах: выражении эмпатии родителю; выявлении сомнений; работе с сопротивлением; поддержке веры в собственные силы [5].

С тем чтобы расширить возможности применения Тренинга для различных групп семей, а также сделать его использование более обоснованным, психологам стоит валидизировать методику для различных групп семей.

Последние несколько лет ученые говорят об онлайн-версии Тренинга (I-PCIT), преимуществами которой могут стать облегчение доступа к получению

помощи, доступ участников Тренинга к терапевту в режиме реального времени и т.д. С 2015 года проводится рандомизированное исследование, оценивающее преимущества онлайн версии по сравнению с оффлайн форматом Тренинга [11].

Заключение

Многочисленные, в том числе самые последние, датированные 2017 годом, исследования говорят о высокой эффективности ТДРВ в работе с семьями, имеющими детей с самыми разными нарушениями, в том числе проблемным поведением, РАС, задержками развития [3; 15].

К преимуществам Тренинга можно отнести:

- подготовка компетентных терапевтов для ведения Тренинга достаточно проста и не занимает много времени;
- протокол Тренинга детально разработан, предусмотрен каждый следующий шаг терапевта;
- Тренинг ограничен во времени и, даже с учетом индивидуальных особенностей каждого случая, предусматривает конечное количество встреч и занимает всего несколько недель;
- Тренинг может применяться в работе с семьями, имеющими детей, при наличии широкого спектра нарушений поведения.

К слабым сторонам Тренинга можно отнести:

- необходимость полноценной включенности родителя в процесс на всех уровнях терапии: предварительном, на сессиях и дома;
- отсутствие валидации Тренинга для семей с конкретными проблемами, например РАС;
- более высокая результативность групповой работы по сравнению с индивидуальной, которую отмечают психологи-практики.

Зарубежные психологи широко используют Тренинг в практике, исследователи посвящают свои труды анализу эффективности, метаанализу, поиску перспектив развития метода. При этом в научной литературе на русском языке существуют лишь немногочисленные упоминания ТДРВ, т.е. не существует системного перевода соответствующих материалов и их комплексного издания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесников В.Н. Стандартизация опросника детского поведения Ш. Эйберг // Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 5—21.
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150 с.
3. Vagner D.M., Eyberg S.M. Parent—Child Interaction Therapy for Disruptive Behavior in Children with Mental Retardation: A Randomized Controlled Trial // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2007. Vol. 36. № 3. P. 418—429. doi:10.1080/15374410701448448
4. Does Parent-Child Interaction Therapy Reduce Future Physical Abuse?: A Meta-Analysis / S. Kennedy [et al.] // Research on Social Work Practice. 2016. Vol. 26. № 2. P. 147—156. doi:10.1177/1049731514543024
5. Enhancing Parent—Child Interaction Therapy With Motivational Interviewing Techniques / A. N'zi [et al.] // Cognitive and Behavioral Practice. 2017. Vol. 24. № 2. P. 131—141 doi:10.1016/j.cbpra.2016.03.002

6. *Eyberg S.M.* Parent-child Interaction Therapy: Integration of Traditional and Behavioral Concerns // *Child & Family Behavior Therapy*. 1988. Vol. 10. № 1. P. 33—46. doi:10.1300/J019v10n01_04
7. *Fernandez M.A., Butler A.M., Eyberg S.M.* Treatment Outcome for Low Socioeconomic Status African American Families in Parent-Child Interaction Therapy: A Pilot Study // *Child & Family Behavior Therapy*. 2011. Vol. 33. № 1. P. 32—48. doi:10.1080/07317107.2011.545011
8. *Hembree-Kigin T.L., McNeil C.B.* Parent-Child Interaction Therapy. Boston, MA : Springer Science & Business Media LLC, 2013. 169 p.
9. Parent—Child Interaction Therapy: A Meta-Analysis of Child Behavior Outcomes and Parent Stress / M.E. Cooley [et al.] // *Journal Of Family Social Work*. 2014. Vol. 17. № 3. P. 191—208. doi:10.1080/10522158.2014.888696
10. Parent-Child Interaction Therapy with Behavior Problem Children: One or Two Years Maintenance of Treatment Effect in the Family / S.M. Eyberg [et al.] // *Child & Family Behavior Therapy*. 2001. Vol. 23. № 4. P. 1—20. doi:10.1300/J019v23n04_01
11. Rationale and Considerations for the Internet-Based Delivery of Parent-Child Interaction Therapy / J.S. Comer [et al.] // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2015. Vol. 22. № 3. P. 302—316. doi:10.1016/j.cbpra.2014.07.003
12. The Role of Therapist Communication Style in Parent-Child Interaction Therapy / A.D. Herschell [et al.] // *Child & Family Behavior Therapy*. 2008. Vol. 30. № 1. P. 13—35. doi:10.1300/J019v30n01_02
13. *Thomas R., Zimmer-Gembeck M.* Parent—Child Interaction Therapy // *An Evidence-Based Treatment for Child Maltreatment*. 2012. Vol. 17. № 3. P. 253—266. doi:10.1177/1077559512459555
14. *Urquiza A.* Parent-Child Interaction Therapy [Электронный ресурс]: Course of Treatment Manual: PCIT for Traumatized Children: Version 4.3. Sacramento, CA: UC-Davis PCIT Training Center, 2013. 23 p. URL: http://pcit.ucdavis.edu/wp-content/uploads/2013/01/Section-1_General-Information2.pdf (дата обращения: 25.05.2017).
15. *Zlomke K.R., Jeter K., Murphy J.* Open-Trial Pilot of Parent-Child Interaction Therapy for Children With Autism Spectrum Disorder // *Child & Family Behavior Therapy*. 2017. Vol. 39. № 1. P. 1—18. doi:10.1080/07317107.2016.1267999

Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources)

Nemirovskaya E.G.,

master degree student, Moscow State University of Psychology and Education, a practicing psychologist,
private psychological practice, Moscow, Russia,
jenemir@yandex.ru

The article based on English sources is devoted to child-parent therapy method which is a training of child-parent interaction, developed by Dr. Sheila Eyberg (USA). The training is designed to correct the behavior of preschoolers aged 2—7 and reduce the level of parental stress. The method combines the traditional playing therapy with the behavioral child-parental therapy tools. The training consists of two stages of work — child-centered interaction and parent-centered interaction. The detailed protocol of the Training which is the therapist's guide for each session of each stage of work was elaborated. The number of meetings varied from 8 to 12, the duration of each stage is about 5—6 weeks. The training is well known and used by psychologists and researchers abroad in their work with families displaying a wide range of problems, such as children with problem behavior, autism spectrum disorders, families from at-risk groups.

Keywords: child-parent relationship, problem behavior, preschoolers, child-parent therapy, child-parent interaction therapy.

REFERENCES

1. Kolesnikov V.N. Standartizatsiya oprosnika detskogo povedeniya Sh. Eiberg [Standardization of the questionnaire of children's behavior Sh. Aiberg]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2008, no. 1, pp. 5—21. (In Russ.).
2. Markovskaya I.M. Trening vzaimodeistviya roditelei s det'mi [Training of parents' interaction with children]. SPb.: Rech', 2005. 150 p. (In Russ.).
3. Bagner D.M., Eyberg S.M. Parent—Child Interaction Therapy for Disruptive Behavior in Children with Mental Retardation: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2007. Vol. 36, no. 3, pp. 418—429. doi:10.1080/15374410701448448
4. Kennedy S. et al. Does Parent-Child Interaction Therapy Reduce Future Physical Abuse?: A Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 2016. Vol. 26, no. 2, pp. 147—156. doi:10.1177/1049731514543024
5. N'zi A. et al. Enhancing Parent—Child Interaction Therapy With Motivational Interviewing Techniques. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2017. Vol. 24, no. 2, pp. 131—141. doi:10.1016/j.cbpra.2016.03.002
6. Eyberg S.M. Parent-child Interaction Therapy: Integration of Traditional and Behavioral Concerns. *Child & Family Behavior Therapy*, 1988. Vol. 10, no. 1, pp. 33—46. doi:10.1300/J019v10n01_04
7. Fernandez M.A., Butler A.M., Eyberg S.M. Treatment Outcome for Low Socioeconomic Status African American Families in Parent-Child Interaction Therapy: A Pilot Study. *Child & Family Behavior Therapy*, 2011. Vol. 33, no. 1, pp. 32—48. doi:10.1080/07317107.2011.545011
8. Hembree-Kigin T.L., McNeil C.B. Parent-Child Interaction Therapy. Boston, MA: Springer Science & Business Media LLC, 2013. 169 p.
9. Cooley M.E. et al. Parent—Child Interaction Therapy: A Meta-Analysis of Child Behavior Outcomes and Parent Stress. *Journal Of Family Social Work*, 2014. Vol. 17, no. 3, pp. 191—208. doi:10.1080/10522158.2014.888696
10. Eyberg S.M. et al. Parent-Child Interaction Therapy with Behavior Problem Children: One or Two Years Maintenance of Treatment Effect in the Family. *Child & Family Behavior Therapy*, 2001. Vol. 23, no. 4, pp. 1—20. doi:10.1300/J019v23n04_01
11. Comer J.S. et al. Rationale and Considerations for the Internet-Based Delivery of Parent-Child Interaction Therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2015. Vol. 22, no. 3, pp. 302—316. doi:10.1016/j.cbpra.2014.07.003
12. Herschell A.D. et al. The Role of Therapist Communication Style in Parent-Child Interaction Therapy. *Child & Family Behavior Therapy*, 2008. Vol. 30, no. 1, pp. 13—35. doi:10.1300/J019v30n01_02
13. Thomas R., Zimmer-Gembeck M. Parent—Child Interaction Therapy. *An Evidence-Based Treatment for Child Maltreatment*, 2012. Vol. 17, no. 3, pp. 253—266. doi:10.1177/1077559512459555
14. Urquiza A. Parent-Child Interaction Therapy [Elektronnyi resurs]: Course of Treatment Manual: PCIT for Traumatized Children: Version 4.3. Sacramento, CA: UC-Davis PCIT Training Center, 2013. 23 p. Available at: http://pcit.ucdavis.edu/wp-content/uploads/2013/01/Section-1_General-Information2.pdf (Accessed 25.05.2017).
15. Zlomke K.R., Jeter K., Murphy J. Open-Trial Pilot of Parent-Child Interaction Therapy for Children With Autism Spectrum Disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 2017. Vol. 39, no. 1, pp. 1—18. doi:10.1080/07317107.2016.1267999

Наши авторы

Авдеева Наталия Николаевна — кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, nnavdeeva@mail.ru

Егоров Роман Николаевич — аспирант кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, заместитель генерального директора, ООО «ВиР Трейд», Москва, Россия, roego@yandex.ru

Карабанова Ольга Александровна — доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, okarabanova@mail.ru

Котляр (Корепанова) Инна Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный университет природы, общества и человека "Дубна", Дубна, Россия, akorepanova@gmail.com

Любичкая Кристина Александровна — аспирант, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, kerstina@yandex.ru

Немировская Евгения Геннадьевна — магистр психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, практикующий психолог, частная психологическая практика, Москва, Россия, jenemir@yandex.ru

Падун Мария Анатольевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, maria_padun@inbox.ru

Поливанова Катерина Николаевна — доктор психологических наук, профессор, директор Центра исследований современного детства, Институт образования, НИУ ВШЭ, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kpolivanova@mail.ru

Рагулина Ольга Александровна — магистр, педагог-психолог, государственное бюджетное учреждение «Городской психолого-педагогический центр» Департамента образования города Москвы, Москва, Россия, ragulina.olga2015@yandex.ru

Фокина Александра Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова психологии, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, alexandrafokina@mail.ru

Шаповаленко Ирина Владимировна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, irin_vlad@mail.ru

Ярошевская Светлана Викторовна — младший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт РАО», Москва, Россия, s.yaroshevskaya@pirao.ru

Эльконинова Людмила Иосифовна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, доцент МВШСЭН, Москва, Россия, milaelk@gmail.com

Our authors

Avdeeva Nataliya Nikolaevna — candidate of psychological sciences, professor, Developmental Psychology Chair, faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nnavdeeva@mail.ru

Egorov Roman Nikolaevich — postgraduate student of the developmental psychology chair by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Deputy CEO, ViR Trade Ltd, Moscow, Russia,
roego@yandex.ru

Karabanova Ol'ga Aleksandrovna — doctor of psychological sciences, professor, head of the chair of developmental psychology, Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
okarabanova@mail.ru

Kotliar (Korepanova) Inna Aleksandrovna — candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Psychology, Dubna International University for Nature, Society and Man, Moscow, Russia
iakorepanova@gmail.com

Lyubitskaya Kristina Aleksandrovna — postgraduate student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kerstina@yandex.ru

Nemirovskaya Evgeniya Gennadiyevna — master degree student, Moscow State University of Psychology and Education, a practicing psychologist, private psychological practice, Moscow, Russia
enemir@yandex.ru

Padun Maria Anatol'evna — candidate of psychological sciences, senior research fellow, the Laboratory of the development of a subject in normal and post-traumatic states, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
maria_padun@inbox.ru

Polivanova Katerina Nikolaevna — doctor of psychological sciences, director of Contemporary Childhood Research Center, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, professor at the chair of developmental psychology by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Moscow, Russia,
kpolivanova@mail.ru

Ragulina Olga Aleksandrovna — master degree student, educational psychologist, State Budgetary Educational Institution «City Psycho-Pedagogical Center» of Moscow Education Department, Moscow, Russia,
ragulina.olga2015@yandex.ru

Fokina Aleksandra Vladimirovna — candidate of psychological sciences, associate professor, chair of developmental psychology by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
alexandrafokina@mail.ru

Shapovalenko Irina Vladimirovna — head of the chair of developmental psychology by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
irin_vlad@mail.ru

Yaroshevskaya Svetlana Viktorovna — junior research fellow, Differential psychology and psychophysiology lab, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
s.yaroshevskaya@pirao.ru

Elkoninova Lyudmila Iosifovna — candidate of psychological sciences, senior research fellow, associate professor of the chair of developmental psychology by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, associate professor, The Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia,
milaelk@gmail.com