

столкновениях с новыми ситуациями, требующими быстрых и адекватных реакций, человеку свойственны нервозность, лабильность, постоянная тревога.

13. Существует обратная взаимосвязь между показателем подвижности нервных процессов и показателем нейротизма ( $r = -0,26$ ;  $p=0,05$ ). Это означает, что чем выше способность к быстрой перестройке реакций при столкновении с новыми ситуациями, тем ниже уровень нервозности и тревоги.

Взаимосвязь тревожности и свойств темперамента в мужской подвыборке. Результаты корреляционного анализа общей выборки показали, что:

1. Существует прямая взаимосвязь между показателем нейротизма и показателем личностной тревожности ( $r = 0,70$ ;  $p=0,05$ ). Это означает, что при чрезвычайной нервности, лабильности, чувстве виновности и беспокорства, уровень постоянной тревоги возрастает.

2. Существует обратная взаимосвязь между показателем экстраверсии/интроверсии и показателем силы процессов торможения ( $r = -0,66$ ;  $p=0,05$ ). Это означает, что при сильных нервных процессах со стороны торможения; когда возбуждения и стимулы легко гасятся, человек спокойный, застенчивый и склонный к самонаблюдению.

**О.Ю. Демьянова**

г. Санкт-Петербург

### **Трудности общения матерей – учительниц и их детей – подростков, обучающихся в классах, где работают родители.**

Общение и социальное взаимодействие вообще – это область, в которой ярко проявляется стремление подростков обрести свою идентичность. Человек познает себя в общении с другими. Огромное значение для подростка имеет общение со сверстниками, которое связано у него со многими переживаниями. Однако полное слияние с группой может стать препятствием в познании самого себя, может мешать развитию самостоятельности во всех отношениях, может угрожать формированию личности. В романе Милана Кундеры «Шутка» дано такое описание трудного и даже опасного периода в становлении человека: «Молодость страшна: это сцена, по которой ходят на высоких котурнах и во всевозможных костюмах дети

и произносят заученные слова, которые понимают лишь на половину, но которым фанатически преданы...». Подростки, как религию, исповедуют правила «своей» группы. И в этот период очень важно, как поведёт себя семья подростка. Сумеют ли члены семьи правильно оценить появляющееся у ребёнка новообразование – «чувство взрослости?». Близкий взрослый должен стать для него другом, мудрым наставником, с чьим мнением подросток будет считаться. Чтобы представить себе подростка, достаточно обратиться к своему повседневному опыту общения – общения с соседями, родственниками, наконец, с собственными детьми. Чтобы лучше понять подростка, приходится обращаться к большому количеству литературных источников.

Как профессионального учителя, как мать и как социального психолога меня заинтересовал вопрос о наличии механизмов, препятствующих полноценному общению в среде учительских семей. Используют ли учителя свои теоретические знания в общении с собственными детьми – подростками, или в суеде школьной среды теория остаётся лишь багажом знаний; всегда ли родители – учителя ощущают комфорт при общении со своими детьми – учениками? Не является ли факт наличия их школьных отношений неким социально – психологическим механизмом, затрудняющим общение в учительской семье? Что чувствуют и думают дети учителей, если и мама, и учительница один и тот же человек? В настоящее время мы можем судить о душевных «ранах» тринадцати учительских детей по семантике их высказываний в сочинении «Моя мама – учитель». Вот каковы эти высказывания и их количественное представление: «Мамин родительский опыт повторяю, а профессиональный – ни за что» (11 чел.). «Учителя жалуются на меня, или обсуждают мои оценки и поступки» (7 чел.). «Мама и в жизни похожа на учительницу» (6 чел.). «Мы говорим о школе дома, только как о проведённом мной времени» (6 чел.). «Возьму из маминой профессии только общение с людьми» (3 чел.). «Мама и дома, и на работе остаётся мамой» (3 чел.). «Мам» сердится, если ей делают замечания по поводу меня» (3 чел.). «Мне нравится, что я в школе могу подойти к маме за информацией» (3 чел.). «Одноклассники вымещают недовольство мамой на мне» (3 чел.). «Вся школьная злоба срывается на мне» (2 чел.). «Мне никогда не нравилось, что моя мама – учитель» (2 чел.). «Мы не говорим о школе дома» (2 чел.). «Профессия учителя тяжёлая и делает маму более усталой» (2 чел.). «Мы говорим о школе и дома, и это раздражает» (2

чел.). «Меня раздражает мамина профессия, школа» (1 чел.). Очевидно, что по результатам опроса преобладают отрицательные высказывания. Подростки говорят также о конфликтных ситуациях общения, которые могут возникать внутри семьи и со стороны одноклассников, что, безусловно, во многом обедняет сферу общения в целом для каждого участника этой ситуации.

Для прояснения бытовых представлений о сложившейся ситуации был использован тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина, представляющий собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Ведь родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых именно в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

При анализе 264-х анкет матерей – «не – учителей» и тринадцати анкет «матерей – учителей», были получены следующие данные: По 1-ой шкале «Принятие – отвержение»: Низкие показатели (принятие): «матери – учителя» 53%; родители – не – учителя 70%; Высокие показатели (отвержение) «матери – учителя» – 46,1%; «матери – не-учителя» – 29,5%. Группе родителей – «не учителей» в большей степени свойственно симпатизировать своему ребенку, воспринимать его таким, какой он есть. Родители больше уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему, стремятся проводить много времени вместе с ребенком, одобряют его интересы и планы. Это подтверждается и большим результатом по шкале «отвержение», полученным в группе «учителя – родители». Также подобный показатель может подтверждать и тот вариант, что родители «не учителя» менее требовательны к ребёнку, у них не возникает вопрос о стиле воспитания, они видят, скорее, только достоинства подростка. А родители – учителя не обязательно полностью не доверяют ребёнку. Возможно, будучи постоянно на виду, они «перепроверяют» свои ощущения, и поступки подростка. По 2-ой шкале «Образ соц. желательности»: низкие показатели у «матерей – учителей» – 46,1%, а у «матерей – не – учителей» – 59%; высокие показатели у «матерей – учителей» – 53,8%, а у «матерей – не – учителей» – 40,9%. Процент «незаинтересованных» в своём ребёнке родителей меньше в группе «матерей – учителей», что подтверждается тем, что

группа заинтересованных родителей среди «матерей – учителей» больше – 53, 8%. Родители «не – учителя» часто воспринимают социально ориентированные действия ребёнка как его «личные» дела. Тогда родитель занимает позицию наблюдателя, т.е., например, школьные успехи – неудачи ребёнка – это что – то, что не относится к жизни семьи. У родителей – учителей более комплексное представление о ребёнке, так как даже если они сами что – пропустили, то коллеги обязательно расскажут им о том, как показался им их ребёнок во время занятий. По 3-ей шкале «симбиоз»: низкие показатели у «матерей – учителей» – 23%, а у «матерей – не – учителей» – 20,5%; высокие показатели у «матерей – учителей» – 77%, а у «матерей – не – учителей» – 79%. Эта шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребёнком. Родители – «не учителя» стремятся к симбиотическим отношениям с ребёнком в большей степени, чем родители – учителя. Не очень большие расхождения наталкивают на мысль, что «родителям – учителям» даже при желании трудно демонстрировать свои истинные чувства на глазах у коллег и учеников, и как раз в данной ситуации тревога за ребёнка, скорее, приводит к тому, что учитель стесняется лишний раз показать ребёнку свои истинные переживания, он как бы вынужден признать, скорее, его автономию, самостоятельность. Его преследует страх быть субъективным, например, в какой – либо спорной ситуации между учащимися. Таким образом, школа задаёт дополнительные рамки общения родителя с ребёнком – подростком. По 4-ой шкале: низкие показатели у «матерей – учителей» – 15,3%, а у «матерей – не – учителей» – 23%; высокие показатели у «матерей – учителей» – 85%, а у матерей – не – учителей – 77,2%. Шкала «Авторитарная гиперсоциализация» отражает форму и направление контроля за поведением ребёнка. «Учителя – родители» более авторитарны – 85% – пристально следят за социальными достижениями ребёнка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами. Родители – «не учителя», скорее, чаще стремятся помочь ему не ошибиться, предложив альтернативные решения или показать существенность или бессмысленность этих проявлений. Или вообще меньше интересуются тем, как ребёнок справляется с различными делами, не советуя ему, обсуждая с ним лишь результат, т.к. спокойнее относятся к факту, что за ребёнком и его действиями наблюдают окружающие. По 5-ой шкале: низкие показатели у «матерей – учителей» – 54%, а у «матерей – не – учителей» – 32%; высокие показатели у «матерей – учителей» –

46,1%, а у «матерей – «не – учителей» – 68,2%. Шкала «Маленький неудачник» отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. У «родителей – учителей» меньше стремление видеть ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка не кажутся ему детскими, несерьезными. Ребенок не представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель доверяет своему ребенку, не досадует на его неуспехи, неумелость, не старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. А родители – «не – учителя» больше стремятся инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку или оказывает слишком активную помощь.

Опираясь на полученные результаты, можно сказать, что некоторые сферы общения «родителей – учителей» с их детьми обусловлены самой социально – психологической ситуацией, возникающей, когда «родители – учителя» работают в классах, где учатся их дети. Так факт родственной близости часто привносит в общение некоторую долю настороженности. Судя по результатам шкалы «Принятие – отвержение» «родители – учителя» зачастую сомневаются в способностях своего ребёнка, точнее, в уровне этих способностей – достаточно ли они высоки, и любой детский промах воспринимают как досадное для себя событие, что, естественно, сказывается на общении, степени близости, эмоциональной окрашенности общения. Сама степень этого сомнения может быть разной, но крохотная доля сомнения, видимо, есть всегда. Родители – учителя более пристально вглядываются в своих детей. Это и хорошо, и плохо. С одной стороны, этот факт помогает общению, а с другой возникает очень тонкая грань, где тотальный контроль над тем, чтобы ребёнок не расстроил окружающих коллег и одноклассников, как раз и является причиной того повышенного авторитаризма, который подтверждён данными исследования по 4-ой шкале. И хотя «родители – учителя» не стремятся инфантилизировать своих детей, эта тенденция видеть ребёнка взрослым связана иногда, что учительским детям часто стараются не просто привить, а навязать чувство ответственности. Это отражено в отзывах детей учителей, написавших, что дру-

гие учителя часто выставляют их семейное положение как дополнительный «аргумент-требование» быть ответственным. Общение – важная и хрупкая часть нашей жизни. От качества общения в семье зависит будущее человека. Проблема учительской семьи, на первый взгляд, частная, но встречается она часто. Основной вопрос, который решает для себя родитель – учитель, обучающий своего ребёнка – это появление шкалы ценностей в общении со своим ребёнком, на составляющие которой не всегда должны влиять рамки школьной среды, как это часто бывает.

**Г.М. Зайцева**  
г. Екатеринбург

### **Психопрофилактика ритмико-интонационных нарушений речи у детей дошкольного возраста**

Фонетическая сторона речи представляет собой тесное взаимодействие основных ее компонентов: звукопроизношения и просодики. Просодика в свою очередь представляет сочетание различных элементов звучащей речи, которые являются звуковой оболочкой речи, с их помощью происходит материальное воплощение содержания, смысла речи. У детей дошкольного возраста, помимо разнообразных недостатков произношения звуков, часто отмечаются нарушения просодических элементов речи и, прежде всего таких, как темп, ритм и плавность, мелодико-интонационная выразительность речи.

Неустойчивость у детей темпа и ритма речи в дошкольном возрасте – довольно распространенное явление, т.к. именно в этот период идет становление речевой функции и всех составляющих ее компонентов. Нарушения темпа и ритма речи можно наблюдать при позднем или наоборот слишком раннем речевом развитии ребенка. Иногда логопеды фиксируют нарушение темпа и плавности речи, когда возникает несоответствие между накопленными языковыми средствами и речевыми возможностями ребенка. Особенно это чревато, когда родители загружают своего сына или дочку информацией, недоступной пониманию ребенка, или разговаривают с малышом, используя незнакомые слова и сложные обороты речи.

Заметим, что ускоренный темп речи характерен для жителей Уральского региона. Поскольку формирование речевой функции происходит на основе, прежде всего, речеслухового анализатора и по подражанию, то не-