

© И.В. ВОРОБЬЕВА, О.В. КРУЖКОВА

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)
lorisha@mail.ru, galiat1@yandex.ru

УДК 159.922.736+159.922.763

**РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ВАНДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ***

**THE ROLE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP
IN THE FORMATION OF READINESS TO VANDAL BEHAVIOR
IN THE EARLY SCHOOL YEARS**

АННОТАЦИЯ. В статье описывается феномен вандального поведения с точки зрения представленности в наиболее типичных для него возрастных группах — подростковых и юношеских, а также предполагается, что детерминация готовности к совершению вандальных актов закладывается в более раннем возрасте онтогенетического развития человека. Так, дошкольный и младший школьный возрастные периоды характеризуются формированием представлений об окружающем мире вещей, отработкой форм допустимых действий с ними, а также осознанием социальных норм и правил, регулирующих эти процессы. Кроме того, в эти периоды ребенок включается в систему многоуровневого социального взаимодействия, которая также регламентирует определенные паттерны поведения по отношению к чужой или общественной собственности. Особое внимание уделяется рассмотрению проблемы взаимодействия ребенка с миром вещей, его готовности к совершению вандальных актов в аспекте обусловленности подобного поведения спецификой детско-родительских взаимоотношений на примере младшего школьного возраста. Показано, что отдельные типы деструктивного семейного воспитания, такие как отвержение, симбиоз, дистанцирование могут способствовать формированию готовности ребенка к совершению вандальных действий с объектами общественной или частной собственности, принадлежащей другим людям.

SUMMARY. The phenomenon of vandal behavior in terms of representation in the most typical for vandalism age groups — teenagers and young people — is described, and it is assumed that the determination of readiness to commit vandal acts is laid at an earlier age of ontogenetic development of a person. For instance, preschool and primary school age periods are characterized by the formation of ideas about the world of things, the completion of the forms of possible actions with them, as well as awareness of social norms and rules that govern these processes. In addition, during these periods the child is included in the system of multi-level social interaction, which

* Исследование проводится в рамках гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых МК-4245.2013.6.

also regulates certain patterns of behavior in relation to private or public property. A particular attention is paid to the problem of the child's interaction with the world of things, his or her willingness to commit vandal acts, such behavior being conditioned by the specificity of parent-child relationship by the example of primary school age. It is shown that certain types of destructive family upbringing, such as rejection, symbiosis, distancing a child can contribute to a child's readiness to commit vandal actions on objects of public or private property.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Вандализм, готовность к вандальному поведению, детско-родительские отношения, младший школьный возраст.

KEY WORDS. Vandalism, willingness to vandal behavior, parent-child relationship, primary school age.

Постановка проблемы исследования. С актами вандализма и результатами вандальных действий современное общество сталкивается все чаще, начиная с уже ставших привычными надписями на стенах и граффити и заканчивая разрушением каких-либо знаковых объектов, которое обсуждается СМИ и широкой общественностью. Подобный резонанс вызывает закономерные вопросы: Кто те люди, которые совершают данные действия? Почему они это делают и какова их собственная оценка совершенных поступков? По мнению специалистов, склонность к осознанному нанесению вреда чужой или общественной собственности наиболее свойственна подросткам и юношам, но, соответственно, имеет специфическую мотивационную основу в данных возрастных группах. Так, например, подростки чаще совершают вандальные акты для отреагирования собственной агрессии, выражения протеста или несогласия с доминирующей позицией взрослых [1]; [2] или в силу конформных установок [3]. Юноши же больше руководствуются идеологическими, эстетическими мотивами, а также поиском способов самовыражения собственной личности или возможностями получения какой-либо выгоды [4].

Кроме того, зарубежные исследования показали, что подростки, склонные к вандальному поведению, имеют некоторые специфические характеристики. В целом они не отличаются по уровню общего интеллекта, однако все же имеют более низкую школьную успеваемость и, возможно, пониженный социальный статус в группе [5]; [6]. Результаты отечественных исследований показывают прямую связь этого вида отклоняющегося поведения с неблагоприятной обстановкой в семье, а также с низкой социальной компетентностью подростка [7].

Однако, несмотря на объективно существующие группы риска, к которым, как уже было отмечено, специалисты относят подростковый и юношеский возраст, внимания заслуживают и более ранние периоды онтогенеза. Так, в дошкольном возрасте происходит интенсивный процесс освоения норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений в социуме и формирования механизмов собственно субъектного поведения. Саморегуляция своего поведения становится предметом осознания, что обозначает переход на новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого — определение своего места в системе отношений с другими людьми [8].

Отношение ребенка к материальной среде активно проявляется после первого года жизни, но осознанные действия скорее возможны в период дошкольного возраста, так как ребенок уже не ограничен пространством места его про-

живания, а включен в систему социальных связей в детских дошкольных учреждениях. Там ребенок выстраивает отношения с предметной средой, которая принадлежит всем, а также с чужой собственностью, которая может его привлекать или же наоборот — не вызывать желания ею обладать. Кроме того, дошкольник сталкивается с ситуацией отношения сверстников к его личным предметам (например, игрушкам) и следствиями, которые возникают благодаря выбранной ребенком стратегией поведения.

В период младшего школьного возраста происходит построение и преобразование связей и отношений в школьной со-бытийности, что, по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, определяет характер и результаты развития субъектности ребенка этого периода жизни. В целом поведение отличается произвольностью, намеренностью, осмысленностью и способностью соблюдать правила и нормы, принятые в отдельной группе и в обществе [8]. Саморегуляция младшего школьника проявляется в том, что он может самостоятельно ставить перед собой цели, а также следовать целям, которые для него поставил взрослый, что положительно отражается на самоконтроле поведения и деятельности. В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман в качестве ключевых возрастных задач психического развития выделили становление совместной учебной деятельности. Так, например, было выявлено влияние кооперации со сверстниками, характера их общения на развитие мышления у младших школьников [9]; [10]. Устанавливаемая система социальных связей младшего школьника находит свое отражение в действиях ребенка с объектами материального мира, которые в негативном аспекте могут трансформироваться в акты вандализма.

Таким образом, формирование системы отношения ребенка с предметной средой, дифференциация своей и чужой собственности закладывается на этапе детства и обуславливается системой детско-родительских отношений в семье. Определенное время проблемные аспекты взаимодействия ребенка и его родителей являются скрытыми и ситуативно проявляющимися. Но когда ребенок включается в социальное сообщество в учебном заведении, эти накопленные проблемы и сформированные деструктивные стратегии взаимодействия с предметным и социальным миром обретают активную внешненаправленную форму [11]. Так, деструктивные типы семейного воспитания обуславливают не только нарушения личностного развития ребенка [12], но и детерминируют образование и закрепление негативных поведенческих стратегий, которые в дальнейшем могут привести к осознанному выбору вандального поведения.

Организация и методы эмпирического исследования. Готовность ребенка младшего школьного возраста совершать действия, причиняющие вред чужой или общественной собственности, может быть обусловлена целым рядом факторов. Однако в силу возрастной специфики одним из ключевых моментов по-прежнему остается система детско-родительских взаимоотношений, в рамках которых осуществляется как становление ценностно-смысловой сферы, так и формирование набора допустимых поведенческих реакций. Таким образом, *целью эмпирического исследования* выступило определение роли взаимодействия «родитель — ребенок» в формировании у последнего готовности совершать вандальные действия по отношению к общественным или не принадлежащим ребенку объектам. *Основным предположением* выступила детерминация специфическими типами детско-родительских отношений определенных особенностей отношения ребенка младшего школьного возраста к миру вещей.

Для изучения роли детско-родительских отношений в формировании готовности младших школьников к совершению действий вандального характера была проведена диагностика 254 детей (из них: 128 мальчиков и 126 девочек; 134 — учащиеся 2-х классов, 120 — учащиеся 3-х классов), обучающихся в общеобразовательной школе, и их родителей.

Методики: методика PARI (parental attitude research instrument) (Е.С. Шефер и Р.К. Белл в адаптации Т.В. Нещерет); методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); авторская анкета на выявление особенностей взаимодействия ребенка с миром вещей в пространстве коммуникации. Кроме метода тестирования, использовался метод экспертных оценок, где экспертами выступили педагоги образовательного учреждения (10 экспертов).

Для обработки данных был использован метод структурного моделирования в статистическом пакете IBM SPSS Statistic 19.0 модуле AMOS.

Результаты и их обсуждение.

В результате применения математико-статистического метода была получена модель, содержащая в себе показатели, характеризующие систему детско-родительских отношений, и индикаторы, раскрывающие отношение ребенка к миру вещей (рис. 1).

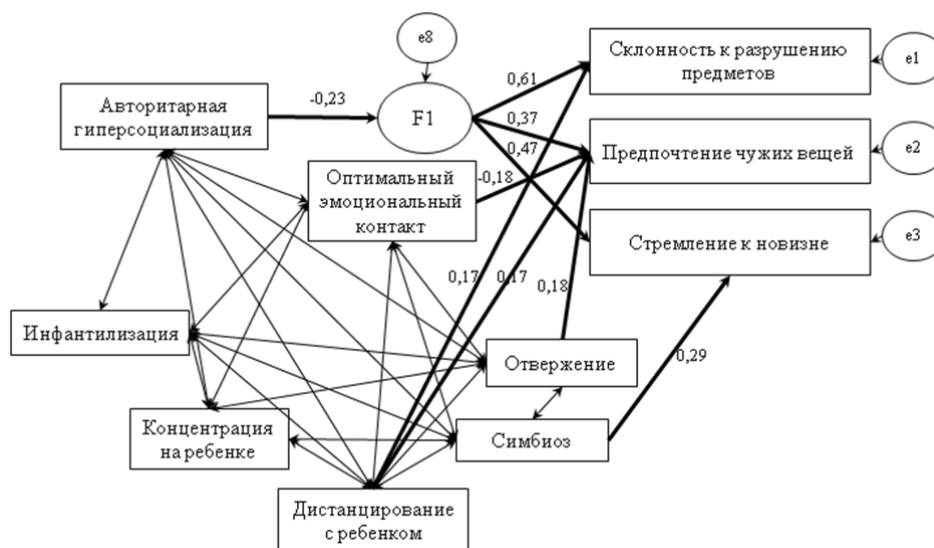


Рис. 1. Измерительная модель взаимосвязей изучаемых особенностей детско-родительских отношений и показателей системы отношения ребенка к объектам материального мира [10]

Примечание: Статистика модели: $CMIN=14,545$; $p=0,485$; $CMIN/df=0,970$; $AGFI=0,951$; $GFI=0,987$; $CFI=1,000$; $RMSEA=0,000$; $F1$ — показатели системы отношения ребенка к объектам материального мира, жирные стрелки — регрессионные связи показателей детско-родительских отношений и показателей системы отношения ребенка к объектам материального мира; обоюдоострые стрелки — интеркорреляционные взаимосвязи стилей семейного воспитания; цифры у стрелок — регрессионные веса.

Так, наиболее связанными из всех диагностируемых особенностей взаимодействия ребенка младшего школьного возраста с объектами окружающего пространства являются: предпочтение чужих вещей, стремление к систематическому обновлению своего предметного мира и обесценивание «старых» объектов, склонность к разрушению предметов или вандальные действия по отношению к ним.

Ориентацию учащегося на вещи, не принадлежащие ему, нельзя рассматривать исключительно в негативном аспекте. Например, выбор чужих игрушек (при наличии своих собственных) демонстрируют дети уже раннего возраста, однако любопытство и эффект новизны в данном случае младшие школьники удовлетворяют посредством просоциальных стратегий поведения, таких как: просьба, сотрудничество, обмен и т.п. Однако при этом существуют прямо противоположные варианты действий — обман, присвоение себе чужого, порча и т.п. Именно они наиболее тесно связаны с негативными поведенческими паттернами, которые может демонстрировать младший школьник по отношению к предметам окружающей его среды. Анализ показал, что обуславливают данные паттерны такие специфические особенности детско-родительских отношений, как: отсутствие эмоционального контакта между родителем и ребенком, сформированная позиция дистанцирования родителя от ребенка и его отвержение. Соответственно, можно предположить, что с одной стороны поступки ребенка могут диктоваться объективной потребностью в каких-либо знаковых для его возрастной группы вещах, которые родители не приобретают ему в силу разнообразных причин. С другой стороны, многочисленные исследования показывают, что при подобных вариантах поведения родителей ребенок скорее обеспечен всем необходимым, а испытывает потребность не в материальных объектах, а во внимании и участии со стороны родителя. В связи с этим предпочтение чужих вещей и присвоение их даже без разрешения владельца может выступать своего рода компенсаторной реакцией на отчуждение в семье, а в некоторых случаях являться способом привлечения внимания к себе со стороны окружающих. Ребенок как бы заменяет систему социальных связей, в первую очередь ту, которая априори должна была быть для него эмоционально комфортна и безопасна, на более предсказуемую и уже хорошо освоенную им в предыдущие возрастные периоды систему действий с материальными объектами.

Стремление к систематическому обновлению своего предметного мира с одной стороны проявляется в регулярных просьбах ребенка о покупке новых вещей, а с другой — в отсутствии адекватного отношения к уже принадлежащим ему объектам. Так, младший школьник может терять, ломать, дарить или просто не использовать вещь, которую очень просил купить и при этом озвучивать новые просьбы. Подобная стратегия инициируется выраженной симбиотической позицией родителя с ребенком, которая проявляется в стремлении взрослого удовлетворить все потребности ребенка, максимально оградить его от неприятностей и трудностей. Чем больше родители ориентированы на создание максимально комфортного для ребенка мира посредством удовлетворения его самых разнообразных потребностей в самых разных вещах, тем менее значимы для ребенка эти вещи. В результате могут отсутствовать адекватные представления о ценности объектов и процессе и возможностях их приобретения.

Склонность к разрушению и порче предметов, собственно сами вандальные действия, совершаемые ребенком в силу отсутствия у него четких представлений о допустимых границах, в рамках которых он может реализовывать и проявлять свою субъектность, проявляются как неосознаваемые вандальные акты. При этом ребенок вполне осознает процесс их совершения, скорее всего, предполагает результат, но не понимает, что этого делать нельзя, так как данные объекты — не его личная собственность. Зачастую они идентифицируются учащимся как «ничьи» или «ненужные» и не наделяются им какой-либо значимостью для социума, группы или конкретного человека. Данный вариант стратегии также обусловлен позицией родителя на сохранение максимальной дистанции с ребенком. Вероятно, отсутствие систематического взаимодействия между родителем и ребенком, посредством которого закладывается не только система ценностей и представлений об окружающем мире, но и формируется осознание своего места в нем, приводит к непониманию границ реализации своей активности. При этом формы взаимодействия с окружающим миром, в том числе и миром вещей, складываются у ребенка стихийно под влиянием ситуационного фактора, что может привести к развитию чувства недоверия к миру и комплекса неполноценности личности. Вандальные действия таких детей систематичны, нерелефизуемы. Ребенок не осознает их социальную неприемлемость, а мотивационная основа подобного поведения зависит от конкретного опыта взаимодействия с миром, который он получил в процессе своего развития.

Выводы:

1. Вандальное поведение, наиболее характерное для подросткового и юношеского возраста, имеет более длительный генезис и формируется, начиная с ранних этапов онтогенеза. При этом младшие школьники, причиняя ущерб чужой или общественной собственности, не всегда осознают социально негативный характер своих действий, однако именно в этот период могут сформироваться устойчивые установки на умышленное причинение вреда материальным объектам.

2. Ранние этапы становления личности во многом обусловлены социальным фактором, ключевым элементом которого в период младшего школьного возраста остается система детско-родительских отношений. В рамках взаимодействия ребенка с родителями уточняется картина мира, определяется ценностно-смысловой аспект материальных объектов, отрабатываются социально приемлемые способы взаимодействия с ними, а также формируется механизм отражения социальных характеристик субъекта через его вещи и отношение к ним.

3. Деструктивные типы детско-родительских отношений негативно влияют на процесс становления и развития личности ребенка, а также формируют у него искаженные представления о самом себе и своем месте, как в системе социальных отношений, так и в системе отношений с предметами материального мира. Так, излишняя дистанция или даже отвержение во взаимодействии «ребенок — родитель» инициирует определенные поведенческие паттерны деструктивных действий компенсаторно-демонстративного характера по отношению к чужим вещам. И наоборот — излишняя симбиотическая связь с ребенком обесценивает материальную среду, как его собственных вещей, так и объектов, принадлежащих обществу или другим людям.

Выявленные закономерности указывают на необходимость работы с семейными проблемами, а полученные данные целесообразно использовать в системе социально-профессионального воспитания молодежи в контексте формирования установки на осознанное родительство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева И.В. Подростковый вандализм: мотивы и возможные личностные детерминанты // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 208-213.
2. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Роль ценностно-поведенческих деструкций в мотивационной готовности подростка к вандальному поведению // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6. № 4. С. 46-52.
3. Ватова Л.С. Психологические причины и условия возникновения подросткового вандализма: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Калуга, 2000. 24 с.
4. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Психология городской среды. Екатеринбург, 2012. 243 с.
5. Hauber, A.R. A dutch perspective on some effects of alternative sanctions // *Crime, Law and Social Change*. 1991. № 15(2). Pp. 91-108.
6. Tygart, C. Public school vandalism: Toward a synthesis of theories and transition to paradigm analysis // *Adolescence*. 1988. № 23(89). Pp. 187-200.
7. Ватова Л.С. Социально-психологические особенности молодежного вандализма // Вестник интегративной психологии. 2009. № 7. С. 63-64.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека / Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособ. для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. С. 212-385.
9. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образования. 1996. № 2. С. 9-19.
10. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук, Москва. 1992. 39 с.
11. Vorobyeva, I.V., Kruzhkova, O.V. Parent-child relationship and the development of a child's vandal activity // Abstracts of 28th International Congress of Applied Psychology. 8-13.07.2014. Paris. URL: <https://b-com.mci-group.com/Abstract/Statistics/AbstractStatisticsViewPage.aspx?AbstractID=184410>.
12. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб: Питер, 2002. 656 с.

REFERENCES

1. Vorob'eva, I.V. Teenage vandalism: possible motives and personal determinants. *Vestnik Tiimenskogo gosudarstvennogo universiteta — Herald of the Tyumen State University*. 2012. № 9. Pp. 208-213. (in Russian).
2. Vorob'eva, I.V., Kruzhkova, O.V. The role of value and behavioral destructions in motivational readiness of teenager for vandalism. *Vestnik Iuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Psikhologiya — Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*. 2013. Vol. 6. № 4. Pp. 46-52. (in Russian).
3. Vatova, L.S. *Psikhologicheskie prichiny i usloviia vozniknoveniia podrostkovogo vandalizma* (Avtoref. diss. kand.) [Psychological causes and conditions of teenage vandalism (Extended abstract of Cand. Sci. Diss.)]. Kaluga, 2000. 24 p. (in Russian).
4. Vorob'eva, I.V., Kruzhkova, O.V. *Psikhologiya gorodskoi sredy* [Psychology of the urban environment]. Ekaterinburg, 2012. 243 p. (in Russian).
5. Hauber, A.R. A dutch perspective on some effects of alternative sanctions. *Crime, Law and Social Change*. 1991. № 15(2). Pp. 91-108.

6. Tygart, C. Public school vandalism: Toward a synthesis of theories and transition to paradigm analysis. *Adolescence*. 1988. № 23(89). Pp. 187-200.
7. Vatova, L.S. Socio-psychological characteristics of youth vandalism. *Vestnik integrativnoi psikhologii — Bulletin of Integrative Psychology*. 2009. № 7. Pp. 63-64. (in Russian).
8. Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. The main stages of development of human subjectivity. *Psikhologiya razvitiia cheloveka: Razvitie sub»ektivnoi real'nosti v ontogeneze: Uchebnoe posobie dlia vuzov* [Psychology of Human Development: Development of Subjective Reality in Ontogenesis: a study guide]. Moscow, 2000. Pp. 212-385. (in Russian).
9. Rubtsov, V.V. Social interaction and education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniia — Psychological Science of Education*. 1996. № 2. Pp. 9-19. (in Russian).
10. Tsukerman, G.A. *Sovmestnaia uchebnaia deiatel'nost' kak osnova formirovaniia umeniia uchit'sia* (Avtoref. diss. dokt.) [Co-curricular Activities as a Basis for Forming Ability to Learn (Extended abstract of Dr. Sci. Diss.)]. Moscow, 1992. 39 p. (in Russian).
11. Vorobyeva, I.V., Kruzhkova, O.V. Parent-child relationship and the development of a child's vandal activity / In: *Abstracts of 28th International Congress of Applied Psychology, 8-13.07.2014, Paris*. URL: <https://b-com.mci-group.com/Abstract/Statistics/AbstractStatistics ViewPage.aspx?AbstractID=184410>.
12. Eidemiller, E.G., Iustitskis, V. *Psikhologiya i psikhoterapiia sem'i* [Psychology and Psychotherapy in a Family]. St-Petersburg, 2002. 656 p. (in Russian).

Авторы публикации

Воробьева Ирина Владимировна — доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Уральского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук (г. Екатеринбург)

Кружкова Ольга Владимировна — доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Уральского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук (г. Екатеринбург)

Authors of the publication

Irina V. Vorobyeva — Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Olga V. Kruzhkova — Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)