

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи

Плотникова Виктория Юрьевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБРАЗА СЕМЬИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Вьюнова Наталья Ивановна

Воронеж 2019

Оглавление

| | |
|--|-----|
| Введение | 3 |
| Глава I. Теоретические основы формирования образа семьи у студентов в процессе обучения в вузе | 16 |
| 1.1 Характеристика образа семьи как философского, психологического и педагогического феномена | 16 |
| 1.2 Структура и особенности образа семьи у студентов вуза..... | 34 |
| 1.3 Характеристика педагогической модели формирования образа семьи у студентов вуза..... | 47 |
| 1.4 Факторы и педагогические условия формирования образа семьи у студентов вуза..... | 72 |
| Выводы по первой главе | 107 |
| Глава II. Опытнo-экспериментальное исследование по формированию образа семьи у студентов вуза | 110 |
| 2.1 Программа исследования и формирования образа семьи у студентов вуза..... | 110 |
| 2.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента по формированию образа семьи у студентов вуза..... | 118 |
| 2.3 Динамика формирования образа семьи у студентов вуза в процессе опытнo-экспериментальной работы..... | 130 |
| Выводы по второй главе..... | 155 |
| Заключение | 159 |
| Список литературы | 162 |
| Приложение 1..... | 190 |
| Приложение 2..... | 198 |
| Приложение 3..... | 210 |
| Приложение 4..... | 226 |
| Приложение 5..... | 229 |

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время исследования проблем семьи являются актуальными в социальном, теоретическом и практическом аспектах.

В социальном плане актуальность исследования образа семьи в студенческом возрасте продиктована важностью семейственности, семейной преемственности для воспитания молодого поколения как основы общества, а также сензитивностью юношеского возраста (в том числе студенческого) в плане формирования мировоззрения, в частности, образа семьи и осознания ее ценности [134]. Официальные статистические данные подтверждают, что состояние современной семьи является одновременно как следствием, так и причиной целого ряда процессов, происходящих в современном обществе, в частности, нестабильная динамика числа браков за последние 10 лет и одновременно стабильная динамика числа разводов за это же время, что свидетельствует о базовых семейных проблемах, в том числе и о недостаточном внимании к формированию образа семьи в студенческом возрасте [143]. От того, насколько реалистичным и гармоничным будет образ семьи каждого члена общества, скорее всего, будет успешным и социум в целом. Исторические, политические, экономические и демографические события, разворачивающиеся на постсоветском пространстве, повлекли за собой не только изменения в обществе, но и трансформирование ценностной сферы людей.

Многими исследователями (С. И. Голод, С. Ю. Девярых, А. Б. Измайлова и др.) отмечается кризис брачно-семейных отношений, вызванный изменением ценностной сферы. Актуальность защиты традиционных семейных ценностей в современных геополитических и социальных условиях прозвучала в выступлении президента России В. В. Путина на Евразийском женском форуме 20 сентября 2018 года. Внимание при этом было обращено на важность семейственности, семейной преемственности для развития и формирования молодого поколения как основы общества. В Концепции государственной семейной политики на период до 2025 года одной из целей является поддержка, укрепление и защита семьи и

ценностей семейной жизни [16], что особенно актуально для переориентации молодежи с внесемейных ценностей на семейные [72]. Все это, на наш взгляд, подтверждает актуальность исследования и формирования образа семьи в студенческом возрасте.

В теоретическом плане были проведены исследования проблемы образа семьи на разных возрастных этапах, в различных жизненных и профессиональных условиях (Е. А. Ипполитовой, Н. А. Кругловой, С. В. Моцарь, А. В. Рыжковой и др.). В то же время следует отметить, что в них не в полной мере представлены целостность и системность исследования образа семьи, что, на наш взгляд, объясняется мультипредметностью феномена [81, 106, 133, 181]. Отсюда актуализируется задача уточнения понятия «образ семьи у студентов вуза», разработка педагогических условий и модели формирования образа семьи в студенческом возрасте в современных условиях.

В практическом аспекте нами были проанализированы программы, затрагивающие вопросы формирования образа семьи (Е. А. Ипполитова, Т. В. Кузнецова, С. В. Мерзлякова и др.) [82, 107, 119]. На основе проведенного анализа можно утверждать, что актуализируется необходимость разработки и реализации программ формирования образа семьи у студентов вуза.

Степень разработанности проблемы. В настоящее время активно разрабатываются вопросы по исследованию семьи, ее места, роли в жизни современного общества (Ю. Е. Алешина, Т. В. Андреева, С. В. Мерзлякова, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис и др.). В зарубежной психологии этой проблеме посвящены исследования Б. Пфау-Эффингер, В. Сатир, А. А. Шутценбергер и др. [7, 17, 121, 169, 185, 245, 250, 251, 253].

Исследования, связанные с брачными представлениями в студенческом возрасте, особенностями выбора брачного партнера посвящены работы О. В. Алмазовой, Н. В. Гордиловой, Т. А. Гурко, Т. А. Долбик-Воробей, Д. А. Задорожиной, О. А. Карабановой, Е. А. Кедяровой, С. В. Мерзляковой, О. Е. Мухордовой, Д. Я. Райгородского, Х. Ремшмидта, Т. М. Трапезниковой, А. М. Швец и др. [8, 56, 64, 84, 94, 121, 135, 170, 175, 218, 237].

Особое внимание уделялось таким проблемам, как социально-психологический аспект общения в семье и его роль в процессе формирования личности (Е. И. Артамонова, А. А. Бодалев, О. А. Карабанова, С. В. Несына, М. Н. Петров и др.). [19, 85, 137, 142, 188].

Предпринимались попытки осмысления основных тенденций развития отношений внутри семьи, вопросы влияния родительской семьи на супругов (С. В. Ковалев, И. С. Кон, О. В. Краснова, Т. А. Куликова, А. А. Темкина и др.). Достаточно часто семья анализировалась в экономическом, социально-политическом, социологическом аспектах [52, 56, 93, 98, 103, 108, 215].

Образ семьи как психологический феномен исследовался О. С. Гуровой, Н. С. Даниловой, А. А. Денисовой, Е. А. Ипполитовой, Н. А. Кругловой, Т. В. Кузнецовой, Э. В. Лихачевой, В. Л. Мишиной, С. В. Моцарь, А. В. Рыжковой, Т. С. Серединой и др. [57, 58, 80, 106, 107, 114, 127, 133, 181].

Анализ исследований проблем, связанных с формированием образа семьи в студенческом возрасте, позволил выявить ряд **противоречий**:

1) между потребностью общества в формировании ценности семьи и недостаточным осознанием юношами и девушками в студенческом возрасте семьи как ценности;

2) между потребностью в создании модели формирования образа семьи в студенческом возрасте и недостаточной разработанностью вопросов моделирования образа семьи в педагогических исследованиях;

3) между необходимостью создания программы формирования образа семьи, ориентированной на современную студенческую молодежь, и недостаточной представленностью вариативных программ формирования образа семьи в педагогических исследованиях.

Актуальность проблемы исследования и выявленные противоречия позволили сформулировать **научную задачу исследования**, которая заключается в научном обосновании и разработке модели, педагогических условий формирования образа семьи у студентов вуза на основе реализации программы «Моя будущая семья».

Недостаточность разработки проблемы формирования образа семьи у студентов вуза определила тему диссертационного исследования «Педагогические условия формирования образа семьи у студентов вуза».

Цель исследования – разработать модель и педагогические условия, направленные на формирование образа семьи у студентов вуза, реализовать и проверить эффективность программы «Моя будущая семья».

Объект исследования – формирование образа семьи у студентов вуза.

Предмет исследования – педагогические условия формирования образа семьи у студентов вуза.

Гипотеза исследования базировалась на предположении о том, что формирование образа семьи в студенческом возрасте будет успешным, если:

- на основе анализа философской, психолого-педагогической литературы будет уточнено понятие «образ семьи у студентов вуза»; его содержание, структура, критерии и показатели, что позволит выделить общие и частные характеристики понятия;

- выявлены общие характеристики и гендерные особенности образа семьи в студенческом возрасте, уточнены факторы, влияющие на его формирование, что позволит содержательно более точно определить педагогические условия и разработать педагогическую модель формирования образа семьи;

- разработана и реализована модель, состоящая из шести структурных блоков (целевого, методологического, содержательного, диагностического, формирующего, результативного), которая будет способствовать реализации педагогических условий и программы формирования образа семьи в студенческом возрасте;

- определены и реализованы педагогические условия формирования образа семьи в студенческом возрасте (учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию образа семьи; реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами; психолого-педагогическое

сопровождение студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья»);

– разработана и реализована программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья», которая будет способствовать успешному формированию образа семьи у студентов вуза.

Для достижения поставленной цели определены следующие **задачи**:

1) на основе анализа философской, психолого-педагогической литературы уточнить понятие «образ семьи у студентов вуза»; его содержание, структуру, критерии и показатели;

2) выявить общие характеристики и гендерные особенности образа семьи в студенческом возрасте;

3) разработать и реализовать педагогическую модель формирования образа семьи у студентов вуза;

4) определить и создать в процессе опытно-экспериментальной работы педагогические условия формирования образа семьи в студенческом возрасте;

5) разработать и реализовать программу формирования образа семьи «Моя будущая семья» у студентов вуза;

6) в процессе опытно-экспериментальной работы выявить динамику формирования образа семьи у студентов вуза и сформулировать психолого-педагогические рекомендации субъектам образовательного процесса.

Методологическую основу исследования составили следующие подходы: системный (Л. фон Бергаланфи, Н. П. Болотова, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, А. Д. Холл), идеи которого положены в основу исследования образа семьи студентов вуза [31, 32, 115, 178, 228, 257]; субъектный (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, К. М. Гайдар, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко, В. Н. Слободчиков, С. Д. Смирнов и др.), идеи которого способствовали разработке программы формирования образа семьи студентов вуза [1, 20, 30, 76, 193, 200, 201]; аксиологический (Б. М. Бим-Бад, О. И. Волжина, Б. И. Додонов, И. Ф. Исаев, Н. С. Розов, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.), идеи которого составили основу выделения педагогических условий и составления программы

формирования образа семьи [28, 43, 63, 83, 180, 195, 198]; интегративно-дифференцированный (Б. Г. Ананьев, Р. Ассаджолли, Н. И. Вьюнова, В. Н. Келасьев, В. А. Слостенин, П. Тейяр де Шарден, М. А. Холодная и др.), который способствовал разработке педагогических условий и модели формирования образа семьи студентов [13, 21, 47, 88, 197, 228, 270].

Теоретическую основу исследования составили: концепция семейных систем М. Боуэна [217], которая раскрывает особенности дифференциации и интеграции когнитивных и эмоциональных процессов личности в рамках семьи; представляет собой вербализированную систему из представлений о семье, взаимоотношениях, мотивах, семейных навыках; теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной [49, 213] ценна идеей о первоначальном формировании субъектом образа действия, а затем – реализацией деятельности; основные положения теории деятельности В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна [74, 111, 178], которые ориентируют личность в процессе формирования образа семьи на проявление активной деятельной позиции, осознание собственных потребностей и возможностей в формировании образа семьи; идеи аксиологической концепции семьи О. И. Волжиной [43], которая показывает детерминирующую роль социума в определении ценностной картины личности, рассматривает семью как ведущую социальную ценность; педагогическая концепция К. Д. Ушинского [222], которая включает идею ведущей роли семьи в воспитании подрастающего поколения, рассматривает семью как социальную основу формирования народной педагогической системы; педагогические идеи А. С. Макаренко, заключающиеся в приоритете семейного воспитания для развития личности и общества [117].

Соответственно цели, предмету и задачам был определен **комплекс методов исследования:**

1) теоретические (анализ философской, психологической, педагогической литературы; сравнение, обобщение и систематизация имеющихся исследований; абстрагирование и конкретизация; моделирование) [33];

2) эмпирические (педагогический эксперимент; анкетирование, изучение результатов деятельности; тестирование; контент-анализ) [33, 160];

3) статистические (φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера), t – критерий Стьюдента [77, 192]. Расчеты осуществлялись с помощью компьютерных программ «STATISTICA 6.0» и «Microsoft Excel».

В исследовании использовались конкретные **методики**, направленные на изучение различных характеристик образа семьи: «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)» [112]; «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская) [7]; «Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье» (Т. Шрайбер) [51]; «мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) [158]; «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири (адаптация Л. Н. Собчик); «Ценностные ориентации» (М. Рокич); «Опросник для самооценки настойчивости» (Е. П. Ильин и Е. К. Фещенко) [79, 166, 205]; модифицированная методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментausкаса – «Моя семья сейчас, моя семья в будущем» [140].

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», ФГКВБОУ ВО ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», ФГБОУ ВО Воронежский институт ГПС МЧС России.

Основные этапы исследования:

1 этап (2012-2013 гг.) – осуществлялся анализ литературы, посвященной проблемам семьи и образа семьи; изучалось содержание понятия «образ семьи», его структура; определялись методологические и теоретические основы исследования.

2 этап (2013-2016 гг.) – определялись цель, гипотеза, задачи, уточнялось понятие «образ семьи у студентов вуза»; выявлялись факторы и педагогические условия, влияющие на образ семьи; определялись компоненты, критерии и показатели; создавался диагностический инструментарий; разрабатывалась модель и

программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья»; реализовывался педагогический эксперимент; проводились анализ и интерпретация результатов исследования.

3 этап (2017-2018 гг.) – подводились общие итоги исследования, формулировались выводы; проводилась оценка успешности реализации разработанной программы; разрабатывались психолого-педагогические рекомендации субъектам образовательного процесса; определялись перспективы исследования; оформлялся текст диссертационной работы.

Научная новизна исследования:

1) уточнено понятие «образ семьи у студентов вуза», который представляет собой интегрированную совокупность представлений студента о родительской и идеальной семьях, о себе как о будущем члене семьи и субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи, о возможных вариантах динамики ее развития, которые регулируются посредством реализации рефлексивных способностей студентов как новообразования этого возраста; уточнена структура образа семьи в студенческом возрасте, которая включает мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивный компоненты;

2) определены критерии (мотивационный, знаниевый, эмоционально-волевой, деятельностный, оценочный) и соответствующие им показатели формирования образа семьи у студентов вуза;

3) выявлены общие характеристики и гендерные особенности образа семьи в студенческом возрасте;

4) разработаны и апробированы модель формирования образа семьи у студентов вуза, включающая целевой, методологический, содержательный, диагностический, формирующий и результативный блоки;

5) разработаны и апробированы педагогические условия формирования образа семьи в студенческом возрасте.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что результаты работы вносят вклад в развитие теории общей педагогики, описывая и уточняя феномен «образ семьи у студентов вуза». Изучение зарубежных и отечественных

исследований образа семьи способствует обобщению и уточнению содержания, структуры, критериев и показателей, факторов (социальные и личностные) и педагогических условий, влияющих на формирование образа семьи в студенческом возрасте. Теоретически обоснованная модель формирования образа семьи в студенческом возрасте дополняет теоретические основания обучения, воспитания и развития студента вуза.

Практическая значимость исследования состоит в реализации программы формирования образа семьи у студентов вуза «Моя будущая семья» на факультете философии и психологии Воронежского государственного университета, которая может быть использована субъектами образовательного процесса – специалистами психологической службы вуза. Разработанные нами диагностический инструментарий и психолого-педагогические рекомендации по формированию образа семьи у студентов вуза также могут применяться в воспитательной деятельности вузов, кураторов и в работе сотрудников психологической службы вуза.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась методологическим обоснованием исследования; опорой на достижения современной философии, педагогики и психологии; применением валидных и надежных методов, соответствующих предмету, гипотезе и задачам исследования; эмпирическим подтверждением основных теоретических положений; репрезентативностью выборки испытуемых; тщательным и корректным проведением качественного анализа и статистической обработки исходных данных.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Образ семьи у студентов вуза понимается нами как интегрированная совокупность представлений студента о родительской и идеальной семьях, о себе как о будущем члене семьи и субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи, о возможных вариантах динамики ее развития, которые регулируются посредством реализации рефлексивных способностей студентов как новообразования этого возраста.

Структура образа семьи включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий, рефлексивный. Под формированием образа семьи у студентов вуза мы понимаем процесс и результат взаимодействия педагога-психолога (куратора и др.) и студентов, направленного на систематизацию и содержательное наполнение представлений студентов о родительской и идеальной семьях, о себе как субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи и вариантах динамики ее развития.

2. Образ семьи в студенческом возрасте обладает рядом общих характеристик и гендерных особенностей. К общим характеристикам относятся: наличие/отсутствие стремления к созданию семьи (большинство респондентов не задумывались о возможности создания семьи, но при этом демонстрировали потенциальное желание); предпочтение определенного уклада семьи (для респондентов наиболее актуален патриархальный уклад семьи); сформированность представлений о семье (имеются базовые знания; стереотипы, установки по различным аспектам семьи носят разрозненный характер; у подавляющего большинства отмечается низкая степень структурированности образа семьи); наличие/отсутствие желания общаться с родственниками (большинство респондентов нейтрально оценивают феномен семьи; отмечают, что после создания собственной семьи хотели бы дистанцироваться от родительской семьи); ценностные ориентации (студенты осознают ценность семьи). К гендерным особенностям относятся: активность/пассивность семейного опыта (юноши гражданских образовательных учреждений более пассивны по сравнению с курсантами в рассмотрении проблем семьи); мотивированность в вопросах изучения семьи (девушки по сравнению с юношами гражданских образовательных учреждений более мотивированы к изучению особенностей семьи и развитию образа семьи); субъектность (девушки и курсанты чаще демонстрировали активную жизненную позицию и субъектность по отношению к себе, семье и жизни); гендерные стереотипы (респонденты не демонстрировали каких-либо ригидных паттернов поведения относительно роли и деятельности супруга/супруги в семье, но к роли женщины в семье (в отличие от роли мужчины) респондентами выдвигали широкий спектр требований).

3. Модель формирования образа семьи в студенческом возрасте состоит из следующих структурных блоков: *целевого* (цель: формирование образа семьи у студентов вуза; задачи: освоение теоретических и практических знаний о семье в процессе реализации программы; формирование ценностного отношения к семье в целом и ее аспектам в частности; развитие осознанного отношения к формированию образа семьи и созданию семьи); *методологического* (подходы: системный, субъектный, аксиологический, интегративно-дифференцированный; принципы: системности; единства теории и практики; субъект-субъектных отношений; социальной целесообразности; развития; реалистичности; взаимосвязи процессов интеграции, дифференциации и индивидуализации); *содержательного* (понятие «образ семьи у студентов вуза», его компоненты (мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий, рефлексивный); *диагностического* (критерии и показатели: мотивационный (желание создавать собственную семью, стремление создавать конкретный тип семьи, желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь), знаниевый (совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье, знания о моделях семьи), эмоционально-волевой (позитивное восприятие семьи, отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи, степень развитости настойчивости личности), деятельностный (выраженность в образе поведенческих паттернов будущих супругов и локус контроля), оценочный (осознание себя как члена семьи, оценка себя как будущего члена семьи, осознание ценности семьи); методики), *формирующего* (педагогические условия и программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья», состоящая из четырех этапов (мотивационный, теоретический, практический, рефлексивный), *результативного* (позитивная динамика формирования образа семьи у студентов вуза).

4. Совокупность педагогических условий, направленных на формирование образа семьи у студентов вуза: учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию образа семьи; реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; создание благоприятного психологического климата в процессе групп-

повой и индивидуальной работы со студентами; психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья».

5. Программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья» включает в себя: цель – формирование образа семьи у студентов вуза; задачи (освоение теоретических и практических знаний о семье в процессе реализации программы; формирование ценностного отношения к семье в целом и ее аспектам в частности; развитие осознанного отношения к формированию образа семьи и созданию семьи); разделы программы (развитие личности в семье, развитие семьи); этапы реализации программы (мотивационный, теоретический, практический, рефлексивный); формы (индивидуальные, групповые, онлайн-взаимодействие); методы (формирования сознания личности (рассказ, беседа, диспут, метод примера), организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (метод создания воспитывающих ситуаций, иллюстрации), стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности по формированию образа семьи (дискуссия), оценки и самооценки в воспитании (опросы (анкетные), анализ результатов деятельности); средства (психолого-педагогическая поддержка и сопровождение, фасилитаторство, учебно-методические материалы (видео, схемы, рисунки, картины).

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические и эмпирические результаты исследования отражены в публикациях на международных (Воронеж: 2013, 2014, 2016, 2017, 2018, Москва 2015, Самара 2014, Караганда 2015, Рязань 2017), Всероссийских (Екатеринбург 2013, Москва 2014, Смоленск 2014), Региональных (Воронеж: 2012, 2013, 2014, 2015, 2018) научно-практических конференциях; в выступлениях на научной сессии аспирантов кафедры педагогики и педагогической психологии факультета философии и психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет».

Разработанная программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья» и материалы исследования были апробированы в

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет».

Результаты диссертации представлены в 32 научных публикациях.

Структура и объем диссертации состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 277 источников, из них 21 на иностранном языке, 5 приложений. Результаты теоретического и эмпирического анализа представлены в таблицах и рисунках. Основной текст изложен на 189 страницах.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1.1 Характеристика образа семьи как философского, психологического и педагогического феномена

Центральной категорией нашего исследования является феномен «образ семьи». Остановимся на анализе понятий «образ» и «семья».

Категория «образ» исследовалась и исследуется с позиций различных наук, направлений и подходов. В теории и практике философского направления феномен «образ» рассматривается с различных точек зрения, начиная с античности. Образ как соответствие чувственного восприятия действительности изучали Аристотель, Демокрит, Платон, Эмпедокл, Эпикур. Они сходились во мнении о том, что зрение – это развитое осязание, а образ есть слепок предмета. В средневековой философии к пониманию категории «образ» добавился религиозный аспект, данный феномен стал наделяться качествами всевидящего ока как интеллектуального органа чувств (Августин Аврелий, Фома Аквинский, Д. Бонавентура и др.).

Эпоха Возрождения придала образу характеристики творческого чувственного отражения. В Новое время образ стал исследоваться с точки зрения взаимодействия объекта и субъекта (К.-А. Гельвеций, Т. Гоббс, Р. Декарт, Э. Б. Кондильяк, Б. Спиноза). Дж. Локк образ рассматривал как учение о первичных и вторичных качествах. Д. Беркли и Д. Юм под образом понимали продукты сознания. С точки зрения представителя немецкой классической философии Г. В. Ф. Гегеля, образ является результатом процесса получения человеком знания на уровне чувственного. В отличие от Г. Гегеля Э. Гуссерль считал, что образ не является инертным явлением, а проявляется на уровне единого сознания. Заметим, что подробный анализ категории «образ» с философской точки зрения проведен Е. И. Сутович [210]. В исследованиях философа О. В. Кириченко подробно

представлен зрительный образ в европейской культуре. Так, она отмечает, что отечественные философы (В. С. Соловьев, Е. Н. Трубецкой, П. А. Флоренский) рассматривали образ с точки зрения ценностных и духовных аспектов. Такие стороны рассмотрения образа, как объективность и субъективность, особенности чувственного формирования (Л. И. Аксельрод, Н. И. Губанов, Ф. Ф. Кальсин, А. И. Котляров, Б. Рассел, В. Н. Сарабьянов, В. С. Тьютин и др.) являются актуальными в философском рассмотрении до сих пор [90].

Таким образом, можно говорить, что восприятие категории «образ» развивалось по пути от констатации деятельности божественного происхождения до ментальной деятельности, присущей человеку. Общим в понимании образа философами является признание его чувственности.

В свою очередь в психологической науке образ как объект исследования рассматривается в качестве системы (Т. В. Андреева, В. П. Зинченко, Е. И. Сутович и др.), изучаются механизмы его действия (Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов и др.), взаимосвязь образа с различными социальными и внутриличностными аспектами (Г. М. Андреева, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.) и т. д. Как показано в исследованиях Т. В. Андреевой, методология психологической науки определяет категорию «образ» как одну из центральных, которая описывает внутреннюю психическую реальность индивида. Образ в классической отечественной психологии понимается в двух контекстах: согласно первому образ рассматривается как перцепция (В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов и др.), согласно второму – идеализируется (Т. А. Дронова, Н. Д. Завалова, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Шемякин и др.) [15, 65, 75, 115, 178, 191, 202, 210, 243].

В той или иной степени, проблематику категории «образ» исследовали многие отечественные психологи: Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, С. Д. Смирнов и др. [11, 17, 49, 74, 110, 178, 202].

В рамках психологического направления наиболее детально раскрыл категорию «образ» В. П. Зинченко. Согласно его определению, «образы – субъектив-

ные феномены, возникающие в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной и мыслительной деятельности» [75, с. 336]. Ученый понимает образ как «целостное, интегральное отражение действительности, в котором одновременно представлены основные перцептивные категории (пространство, время, движение, цвет, форма, фактура и т. д.)» [75, с. 336].

Анализируя труды отечественных и зарубежных авторов, направленных на изучение феномена «образ», можно констатировать, что образ формируется под влиянием внешних причин на органы чувств [191] и содержательно направлен на предметы объективной реальности [115]. Следовательно, можно предположить, что образ (как и его разновидности, в частности образ семьи) развивается под влиянием типичных причин, факторов и условий. По мнению С. Л. Рубинштейна, образ не может существовать без предмета восприятия. Формирование образа представляет собой процесс постепенной субъективации воспринимаемого объективного предмета [178]. Хронологически в этом процессе проявляются новые свойства предмета и уточняются выявленные. Из-за постоянного уточнения могут возникать противоречия, искажения, «застревания» на травмирующих моментах.

В то же время в рамках теории отражения феномен «образ» понимается как содержание предмета: «...образ является отражением какого-либо объекта, предмета или события и выступает в качестве содержания психики человека» [210, с. 53]. Этой точки зрения придерживались такие отечественные психологи и педагоги, как: Н. А. Бернштейн, Л. М. Веккер, В. П. Вишневская, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, С. Д. Смирнов и др. В теории отражения образ позволяет увидеть специфику процесса отражения на различных уровнях психической организации индивида. Но вместе с тем образ как элемент сознания представляет собой продукт взаимодействия человека с окружающим миром, раскрывающий основные функции психики. Разрабатывая положения теории отражения, С. Д. Смирнов выяснил, что не сумма образов об окружающем мире и себе составляет образ мира, а, наоборот, целостная картина (образ) мира определяет образ отдельного предмета [202]. Он также отмечает, что образы су-

ществуют не изолированно, а результатом любого когнитивного процесса выступает модифицированный образ мира [201].

В работах Г. М. Андреевой отмечается динамичность, лабильность и активность характеристики феномена «образ». Именно образ может оказывать воздействие на эмоции, сознание, поведение как людей, так и отдельных групп [15].

С точки зрения А. Бека, Дж. С. Брунера, Ж. Пиаже и др., образ – это явление, которое одновременно представляет цель и результат познавательной деятельности. В широком смысле образ рассматривается как субъективная форма отражения объективной реальности, в узком смысле представляет собой чувственные формы сенсорной и квазисенсорной природы. Психологи отмечают, что отдельный образ не детерминирует действия, но их совокупность может уточнять картину мира, а она, в свою очередь, побуждать к действию [202]. С. Л. Рубинштейн дополняет данное мнение тем, что образ представляет собой чувственное впечатление, в котором явления и их свойства выступают в качестве предмета или объекта познания [80, 179]. По мнению Б. Г. Ананьева, образ определяется как отражение какого-либо объекта, предмета или события [11].

А. Н. Леонтьев в определение феномена «образ» привносит социальный компонент и выдвигает предположение о том, что образ – субъективный психологический феномен, процесс формирования которого хронологически определен и детерминирован индивидуальной жизненной позицией [80, 109]. Его позицию поддерживает А. В. Петровский, который под образом понимал субъективную картину мира и ее фрагменты, включающие субъекта, объекты реальности, людей и хронологическую последовательность событий [16, 141].

Эстетический компонент в образе выделяют Т. А. Дронова и А. А. Дронов и понимают категорию «образ», с одной стороны, как дихотомию явлений (части – целого, абсолютного – относительного и т. д.), а с другой – рассматривают ее как «специфический способ воспроизведения объективной действительности с позиций определенного эстетического идеала в конкретно-чувственной непосредственно воспринимаемой форме» [65, с. 29].

По мнению ряда авторов (А. А. Гостев, Н. Д. Завалова, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Шемякин), отражение является процессом формирования образа. Теоретические и экспериментальные исследования выделяют три уровня психического отражения: сенсорно-перцептивный, представлений, вербально-логический. Образ на сенсорно-перцептивном уровне реализуется через ощущения и восприятие при воздействии на органы чувств. По содержанию образ-представление предметен. Но в отличие от ощущения и восприятия образ-представление существует автономно как явление психической жизни. На вербально-логическом уровне происходит детализация, схематизация образа и его выделение из фона структуры личности [54, 139, 202].

Следует отметить, что в образной системе представлений человека, согласно С. Д. Смирнову, выстраивается иерархия селективных образов (образа-Я, образа семьи, образа другого человека) в систему – образ мира [202]. Соответственно, можно предположить, что согласно картине мира общества (индивид – семья – общество) может выстраиваться иерархия образов личности. Данную точку зрения подтверждают А. А. Гостев и Н. Д. Завалова. Они отмечают, что поскольку образная сфера формируется и развивается в процессе жизнедеятельности субъекта, она в большей степени субъективна. Генерализированным проявлением субъективности является зависимость «отражения окружающего мира от индивидуальной позиции личности в обществе» [54, с. 135].

Обращаясь к вопросу о действии механизма формирования образа, следует отметить, что при переходе от ощущения и восприятия к представлению и детализации происходит преобразование селективного набора ощущений в синхронизированный образ. Как отмечает Н. Ф. Шемякина, уровень представлений играет определяющую роль при формировании образов-эталонов [243].

Таким образом, в психологической науке образ – базовый феномен, обеспечивающий связь и взаимодействие внешнего окружающего мира и внутреннего мира человека. Он изучается в нескольких направлениях: как чувственное впечатление, как субъективный феномен, часть более обширной структуры мира личности, как продукт социальной жизни общества.

В настоящее время ситуация развития общества выстраивается таким образом, что вопросам изучения семьи (в частности образа семьи) уделяется большое внимание. Поскольку семья является междисциплинарным объектом исследования, то логично рассмотреть ее с различных точек зрения. Предысторией выделения феномена «образ семьи» как объекта исследования можно считать многовековое изучение семьи и семейных взаимоотношений, которые формулировали и раскрывали правила жизни личности и семьи с точки зрения философии, социологии, педагогики и психологии. В той или иной степени рефлексию семьи и семейных связей можно проследить в работах Демокрита, Платона, Аристотеля, Плутарха, Конфуция. Позднее вопросов семьи и брака касались Г. Гегель, И. Кант, М. Монтень, В. В. Розанов, П. А. Флоренский, Н. Г. Чернышевский, А. Шопенгауэр и др.

Понимание семьи с философской точки зрения конкретизировалось в зависимости от сферы научного знания в исторические, этнографические, социологические, а затем – в психологические исследования. Несмотря на то, что современной психологией семьи накоплен обширный теоретический и эмпирический материал, раскрывающий различные аспекты семьи, недостаточно внимания уделяется исследованию и развитию образа семьи в юношеском возрасте.

В первую очередь мы уточним, что понимается в современной науке под семьей. Социологические исследования рассматривают данное понятие как социальный феномен и социологический элемент. Так, основатель социологии Огюст Конт определял семью как социологический элемент, главной функцией которого является осуществление межпоколенческой связи [233].

Дополняя определение О. Конта, юрист и этнолог Л. Г. Морган обосновал эволюционное развитие форм семьи от кровнородственной семьи до моногамной. Развитие моногамной семьи, по мнению Л. Г. Моргана, будет идти по пути признания равноправия полов [52]. Социологическое понимание семьи дополняет философским содержанием Э. Дюркгейм и подчеркивает, что семья – социальное явление, подчиняющееся общим законам бытия. В то же время семья является индикатором здоровья общества. Все негативные явления общества (аномии) в

первую очередь проявляются на семейном уровне. Происходит уничтожение традиционных ценностей, образуется общественный вакуум, который грозит разрушением общества [233].

С точки зрения Ф. Ле Пле, семья рассматривается как малая социальная группа, имеющая определенный цикл развития – возникновение, стабилизация, распад. Вместе с тем семейные отношения всегда строятся на эмоциональной близости членов семьи [245].

В исследованиях Л. Б. Шнейдер анализируется развитие брачно-семейных отношений на протяжении истории человечества. В частности, И. Жоффруа Сент-Илер и К. Лоренц отмечают, что история развития брачно-семейных отношений включает в себя четыре периода: групповой брак, полиандрию, полигинию, моногамию. Многообразие брачно-семейных отношений представляет собой феномен, поскольку брачная система – видовой признак и является константой. А. Гуггенбюль-Крейг определял брак как выражение архетипического начала человека [246].

Подобной позиции придерживаются Ф. Арьес и И. С. Кон, которые считают, что семья развивалась в первую очередь в связи с развитием функции воспитания детей. Традиционная точка зрения на развитие семьи гласит, что переход к индустриализации общества спровоцировал появление нуклеарных семей в городах и увеличил сроки социализации подрастающего поколения [83].

Современный исследователь А. Эциони отмечает, что с конца 60-х годов XX в. происходит переоценка нуклеарной модели семьи. Представительницы феминистического направления подвергли сомнению целесообразность и предпочтительность нуклеарной семьи в пользу патриархальной. В подтверждение этому Тьерри указал на парадоксальное явление: семья способна выжить в департерских отношениях [262]. По сравнению с А. Эциони, Б. А. Адамс считает, что отход от патриархальной семьи является эволюционным путем развития семейных отношений. Такому развитию сопутствуют несколько причин и переменных: ядерность семьи, вертикальная структура семьи, неполные семьи и т. д. [257].

Таким образом, семья как объект исследования может анализироваться в двух направлениях: как социальный феномен человеческого общества и как основа для развития, социализации личности. Социологическая наука фокусирует свое внимание на вопросах эволюции семьи как формы сожителства в обществе.

Одно из самых полных определений семьи дал Н. Я. Соловьев: «Семья – малая социальная группа общества, важнейшая форма организации личностного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» [207, с. 8, 251, с. 38]. Семья представляет собой ядерную структуру, в центре которой находятся супруги. А. Я. Варга и Т. С. Драбкина определяют семью как культурно-историческое и социально-психологическое явление [38]. Эту точку зрения подтверждает М. М. Прокопьева, рассматривая семью как самоорганизующуюся социально-педагогическую систему. Так, по ее мнению, социально-педагогическая система создается благодаря взаимоотношениям членов семьи, традициям, ориентации на духовные ценности [159]. Э. И. Сокольникова отмечает, что семья несет в себе этническую характеристику, создавая пространство для традиционной национальной системы семейного воспитания [206]. По мнению А. Г. Харчева, «семья представляет собой более стабильную систему отношений, чем брак, поскольку она, как правило, объединяет не только супругов, но и их детей, а также других родственников или просто близких супругам и необходимых им людей» [223, с. 326].

Обращаясь к вопросу изучения семьи, следует отметить, что современная семейная психология развивается в нескольких направлениях. Происходит изучение, с одной стороны, психологических аспектов семьи, ее патологии и нормы (А. И. Захаров, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис и т. д.), с другой – педагогических аспектов данного феномена (А. Л. Венгер, О. Г. Кулиш, Е. М. Марич, В. С. Собкин, Г. А. Цукерман и т. д.) [109, 164, 204, 230, 250, 252].

Рассматривая семью с аксиологической точки зрения, Г. А. Цукерман отмечала, что эмоциональная атмосфера в семье может определять развитие семьи как ценности в иерархии ценностных ориентаций индивида [230].

Ряд авторов, например В. Сатир, К. Хорни, В. В. Юстицкис, занимающихся изучением нормальных семей, приходят к выводу о том, что нормальные семьи характеризуются гармоничностью взаимоотношений. Так, в психотерапевтической работе с семьей В. Сатир отметила существование двух типов семей – «зрелых» и «проблемных». Зрелые семьи в целом характеризуются гармоничностью взаимоотношений, а проблемные – дисгармоничностью [185]. Дополняя исследование В. Сатир, В. В. Юстицкис выделял четыре типа ориентаций в «почти нормальных семьях», детерминирующих предпочитаемый образ семьи: ориентацию на социальное недоверие, ориентацию на удовольствие, ориентацию на авантюризм в достижении целей, ориентацию на применение силы [253]. По мнению К. Хорни, психотравмирующие семейные переживания способствуют развитию невротических состояний и деструктивной модели семьи ребенка [230].

Изучая развитие личности в семье, Э. Фромм отмечал, что характер ребенка детерминирован характерами родителей и является ответом на их личностные особенности, а соответственно, и образ семьи развивается в зависимости от особенностей восприятия семьи родителями [225].

Дополняя исследование Э. Фромма, Ф. Райс обобщил особенности семейных отношений, выявленные разными авторами, обязательные для развития будущего семьянина в подростковом и юношеском возрасте. Среди них: родительская поддержка, родительская эмпатия, любовь и положительные семейные аффекты, родительское признание, доверие, самостоятельность ребенка, руководство со стороны родителей, родительский пример [171]. Также В. К. Шабельников отмечает, что индивидуальная ситуация семейного развития определяет формирование Я-концепции будущего семьянина, его отношения к миру [235].

Можно заключить, что на особенности восприятия могут оказывать существенное влияние физиологические и анатомические, психические и психологические, а также социальные характеристики человека.

Семья как объект исследования прошла достаточно долгий путь. Ученые сходятся во мнении, что семья является основой для формирования личности, которая определяет поведение человека в ходе жизни.

Педагогические исследования также были направлены на изучение семьи, в большей степени в рамках теории воспитания. С точки зрения традиционной педагогики, идеалом семьи является та, которая следовала правилам Священного Писания. Культура создания семьи четко регулировалась церковью и негласными правилами. С того момента, как юноши и девушки появлялись в обществе с целью подбора «подходящей партии», начиналась интериоризация и переформулирование комплекса семейных интроектов и ожиданий в комплекс действий по созданию предпочитаемой семьи [263].

В источниках русской народной педагогики описывается способ создания близкой к идеалу семьи: нравственное и трудовое воспитание детей, правильный выбор супруга, почитание родителей и предков, сохранение семейной истории, поддержка семейных традиций, преемственность и др. [79].

Представители зарубежной и отечественной педагогической мысли (Я. Корчак, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский) рассматривали семью как воспитательную среду подрастающего поколения [99, 117, 212]. Например, К. Д. Ушинский, разрабатывая идеи народной педагогики, утверждал, что семейное воспитание приоритетно, поскольку является основой для нравственного развития личности [222].

Далее, Т. А. Куликова отмечает, что задачи семейного воспитания отличаются соотношением эмоционального и рационального компонентов [108]. Так, подтверждая то, что наиболее гармоничной является полная семья, А. С. Макаренко отмечал, что воспитание в полной семье, где присутствуют несколько детей, будет более гармоничным по сравнению с воспитанием одного ребенка в семье. В его понимании, сущность семейного воспитания состоит в целостной организации семьи [117].

Поскольку основу семьи составляют личности, то целесообразно реализовывать воспитание семьянина. Этой точки зрения придерживался Я. Корчак. Не

только наследственный фактор влияет на формирование той или иной личности, но и так называемый «дух семьи». Он представляет собой воспитательную среду, который определяет поведение членов семьи [99]. Идею воспитания семьянина высказывал и В. А. Сухомлинский. По его мнению, к семейной жизни и родительству надо готовить с детства, а начинать подготовку к браку и семье надо с моральной подготовки, которая заключается в формировании культуры человеческих желаний [212].

Но семья – это не только некоторое количество людей, а еще и их отношения, поэтому, касаясь вопроса родительского отношения в рамках семейного воспитания, Е. Т. Соколова и В. В. Столин отмечают, что существует несколько типов неадекватного родительского отношения к ребенку, определяющих будущий образ семьи: отношение к сыну как к «замещающему» мужа, гиперопека, воспитание лишением любви, воспитание вызовом чувства вины [189].

Таким образом, педагоги и психологи сходятся во мнении, что семья является важнейшей системой, формирующей личность. Семейное воспитание заключается в правильной организации взаимоотношений и пространства семьи, что будет сопутствовать воспитательному влиянию.

Современная ситуация развития общества такова, что происходит постепенная инверсия полоролевых моделей поведения. Именно поэтому изучение образа семьи приобретает особую актуальность.

Мы полагаем, что феномен «образ семьи» включает в себя как индивидуальные аспекты, так и социальные. Понимание данной категории происходит с позиции субъективности феномена и его идеализации. Так, образ семьи как объект исследования представлен в работах таких современных ученых, как Е. Б. Горлова, Н. И. Демидова, Е. А. Ипполитова, Е. И. Зритнева, Н. А. Круглова, Т. В. Кузнецова, О. Г. Кулиш, Е. Б. Маценова, Т. Н. Михайленко, Т. М. Мишина, А. И. Панюшкина, А. В. Рыжкова, М. Р. Собченко, М. Н. Швецова [61, 78, 81, 106, 107, 109, 118, 126, 128, 146, 181, 240].

Уточним, что исследование образа семьи началось относительно недавно. Т. М. Мишина в 1983 г. первой ввела в научный обиход понятие «образ се-

мьи», или образ «Мы». Под образом «Мы» при этом понималось целостное, семейное самосознание. По мнению Т. М. Мишиной, образ «Мы» дихотомичен. Он может быть адекватным и неадекватным [128]. Адекватный образ «Мы» определяет стиль жизни семьи как системы. Неадекватный образ «Мы» представляет собой согласованные разрозненные представления о характере взаимоотношений в семье, создающие семейный миф. Следует отметить, что понятие «образ семьи» носит описательный характер, и в исследованиях, как правило, отражается изучение его когнитивного аспекта. Значение образа семьи заключается в том, что в рамках семейного воспитания у молодого поколения формируется Я-концепция, система жизненных ценностей, образ мира и т. д. Кроме того, образ семьи определяет модель детско-родительских отношений и влияет на родительскую позицию в будущей семье. Развитие образа семьи происходит несколькими путями: посредством социализации, влияния СМИ, благодаря межличностной коммуникационной сети [218].

По мнению Э. Г. Эйдемиллера, образ семьи – совокупность представлений о сменяющих друг друга семейных сценариях. Как правило, представления о семье носят ситуационный, непоследовательный, противоречивый характер, но в то же время с их помощью человек пытается корректировать свое поведение в той или иной ситуации [251]. Образ семьи включает комплексные представления индивида о себе, своих потребностях, возможностях, о других членах семьи, во взаимоотношениях с которыми находится человек [251]. Вместе с тем в работах Н. И. Демидовой соотносятся понятия семьи и представления о ней, которые она не считает идентичными. Представления о семье не отражают всей полноты образа, а связаны с когнитивным аспектом данного феномена [61]. В исследованиях Г. Т. Ебишевой и С. М. Мансуровой образ семьи определяется как комплексный социально-психологический феномен, сущность которого заключается в семейном самосознании; он предназначен для развития образа-Я, концепции жизни [67].

Исследование М. Н. Швецово и М. Р. Собченко, направленное на изучение особенностей образа семьи у молодого поколения и поколения их родителей, по-

казало, что представления о семье у родителей и их детей в целом носят положительный характер, но в представлениях родителей доминирует восприятие семьи как домашнего очага, а у детей – как чувственно-эмоционального объекта [240].

По мнению К. Дейли, многие решения, касающиеся образа семьи, принимаются под руководством семейных мифов, традиций, практик и верований, в том числе и решения, приводящие к появлению «негативных пространств» или конфликтов в семье [261]. В противовес К. Дейли, Е. А. Ипполитова считает, что на основе социальных представлений формируется образ мира, образ личности, образ семьи, образ социальных объектов действительности [81].

Касаясь вопроса сущности образа семьи, следует отметить позицию Р. А. Яббаровой, которая понимает сущность образа семьи как совокупность представлений об аспектах семьи (состав семьи, взаимоотношения, распределение ролей в семье, ценностное отношение к семье и мотивации создания семьи) [254]. По мнению Т. Ю. Загвоздкиной, содержание образа семьи заключается в воспроизведении части картины мира, связанной с аспектами семьи. В детстве, как считает автор, данный образ необходим для выстраивания взаимоотношений с членами семьи [71].

Обращаясь к вопросу развития образа семьи в онтогенезе, можно сказать, что образ семьи начинает развиваться с рождения ребенка и продолжает свою трансформацию на протяжении всей жизни человека. По мнению Н. А. Кругловой, представление о семье как некоей общности получает импульс к формированию в тот момент, когда ребенок впервые сталкивается с объективированными оценками своих действий. Первоначально оно характеризуется признаками идеальной семьи, транслирующейся в сказках и мультфильмах, а с возрастом обуславливается рефлексией [106]. Исследуя развитие образа семьи в дошкольном возрасте, Н. И. Демидова отмечает, что образ семьи формируется от фрагментарных представлений к целостному образованию с момента рождения ребенка. У дошкольников не отмечается образ семьи в оформленном виде, но выделяются неустойчивые селективные представления о семье [61]. Так, О. Г. Кулиш в исследовании образа семьи у детей школьного возраста пришла к выводу о том, что в

разных психологических возрастах образ семьи различен [109]. Кроме того, внутрисемейные отношения могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на развитие образа семьи в сознании ребенка [142]. Исследуя механизм формирования образа семьи, Т. В. Кузнецова отмечает, что этот процесс предполагает как совместную работу самих юношей или девушек по восприятию знаний, умений и навыков по созданию семьи, так и влияние психолого-педагогической работы по коррекции и направлению их деятельности [107].

Представляют интерес исследования ученых (А. А. Карпенко, Н. В. Недождогиной, А. С. Шубина), изучающих образ семьи у детей, выросших вне семейной системы. В исследованиях А. А. Карпенко выявлено, что подростки из полных семей демонстрировали более сформированный и детально охарактеризованный образ семьи в отличие от детей из неполных семей и воспитывающихся в интернате [86]. По мнению А. С. Шубиной, образ семьи в представлении детей, оставшихся без попечения родителей, является доминантной структурой, но в то же время из-за отсутствия семейного воспитания отличается бессистемностью, фрагментарностью, ригидностью. В содержании понятия о семье преобладают социальные характеристики, а в психологическом представлении данного образа реалистичность отмечается в том случае, если дети имели опыт жизни в семье [248].

С точки зрения вопроса, будет ли механизм формирования образа семьи и результат этого процесса одинаковыми для детей из семей и сирот, представляет интерес исследование Н. В. Недождогиной, согласно которому в образе семьи подростков – социальных сирот затруднено выявление знаний и способности к развитию взаимоотношений в семье, мотивации создания семьи и других аспектов вследствие воспитания вне семьи [136].

М. Боуэн отмечает, что, кроме индивидуальных образов членов семьи, суммарного семейного образа, существует образ семьи, который формируется на протяжении всего жизненного цикла многих поколений. Наследование его происходит, когда молодое поколение готово осознавать события, происходящие в се-

мье, и их взаимосвязи. Все эти процессы обусловлены семейной социализацией, культурой СМИ, межличностным общением [217].

Подытоживая, отметим, что образ семьи как объект и предмет исследования выделяется в последней четверти XX века и рассматривается с нескольких сторон.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что образ семьи развивается на социокультурном базисе конкретного общества. Как правило, исследователи рассматривают образ семьи, анализируя возрастной диапазон от дошкольного до подросткового. Образ семьи как личностный конструкт начинает развиваться с момента рождения ребенка и включения его во взаимоотношения семьи и в процессе жизни подвергается изменению и дополнению. Исследователи констатируют что образ семьи необходим для регуляции личностных образований. В ходе онтогенеза образ семьи развивается от селективных ситуативных представлений ребенка о семье до целостного многоаспектного образа юношей и девушек. Наибольшее влияние на развитие образа семьи оказывает родительская семья.

Решая вопрос о сущности феномена «образ семьи», следует упомянуть ряд синонимичных ему понятий.

Как отмечает Э. Г. Эйдемиллер, существует достаточное количество синонимов понятия «семейный миф», которые распространены на категорию «образ семьи»: «верования», «убеждения», «семейное кредо», «ролевые экспектации», «согласованная защита», «образ Мы», «наивная семейная психология» и др. [251]. По мнению М. Н. Швецово́й и А. И. Томилиной, образ семьи можно определить как компонент образа мира или как синоним «семейного сценария» («семейного мифа») [239]. Но в действительности это не совсем так. Уточним соотношение этих понятий.

Образ семьи как часть образной системы человека включается в образ мира личности. Образ мира – «целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности» [167, с. 241]. Он является интегральным конструктом представлений человека о мире [201]. Понятие

образа мира было введено А. Н. Леонтьевым в теорию деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, мотивы учения возникают и изменяются в процессе деятельности учащегося, а процесс преобразования мотивов под воздействием жизненного опыта выражается в образе мира. Образ мира в структуре личности определяет стратегии поведения, т. е. прогнозирует жизнь [155].

Развивая взгляды А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейн констатирует, что психические явления существуют в форме деятельности, т. е. в ситуации непрерывного взаимодействия с окружающим миром, а именно деятельности, психика индивида проявляется в своем многообразии и развивается [178].

Далее, изучая взаимосвязь деятельности, сознания и установки, В. П. Зинченко пришел к выводу, что это не тождественные понятия, хотя они и взаимобусловлены. Установки, существующие в деятельности, выстраиваются в иерархию высшего и низшего порядка и оказывают влияние на образную картину личности [74].

С. Д. Смирнов, напротив, отмечает, что не сумма образов об окружающем мире и себе составляет образ мира, а, наоборот, целостная картина (образ) мира определяет образ отдельного предмета [202]. Исследователь указывает, что образы существуют не изолированно. Результатом любого когнитивного процесса выступает модифицированный образ мира [201]. Существует два уровня образа мира. К поверхностному уровню относятся перцептивные гипотезы, реализованные в чувственных анализаторах. На глубинном уровне гипотезы формулируются в личностных смыслах. Можно говорить, что существующие синонимы дают приблизительное, частичное представление о феномене образа семьи.

Также одним из синонимов образа семьи является понятие «семейные постулаты», которые играют не последнюю роль в формировании и функционировании образа семьи в сознании индивида. Предшественниками семейных постулатов являются семейные представления. Семейные представления определяют содержание постулата, который в свою очередь оказывает непосредственное влияние на образ семьи. Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис считают, что семейные

постулаты ситуативны и интегрируют внесемейные и внутрисемейные представления индивида [251].

Как неоднократно ранее отмечалось, каждый член семьи имеет собственные представления о различных семейных сторонах жизни. На первый взгляд может показаться, что «образ семьи» и «семейный сценарий» – понятия идентичные. Однако сценарии – это представления индивида о типичных семейных ситуациях повседневной жизни. Как и любые сценарии поведения, семейные сценарии помогают индивиду ориентироваться в жизни и предвидеть события. Как правило, дети повторяют семейные сценарии родителей. Данное явление называется положительной ассортативностью браков и связано с тем, что детям, как правило, требуется «пройти путь родителей», чтобы осознать и исправить ошибки поколений семьи [37].

Как мы отмечали ранее, еще одним синонимом понятия «образ семьи» является семейный миф – одна из форм проявления семейной идентичности, выражающаяся в общесемейной идее, иногда эта идея вербализируется, но чаще она находится на невербальном уровне. А. Я. Варга отмечает, что механизм действия мифа таков, что он включается в работу в момент, когда целостности и функционированию семьи грозит опасность [37]. Сценарии, представления и мифы необходимы для того, чтобы создать структуру взаимоотношений [250].

Понятие «образ Мы» сходно по содержанию с образом семьи, но носит в большей степени деятельностный характер. По мнению О. А. Карабановой, в гармоничных семьях формируется адекватный «образ Мы», в дисфункциональных семьях – неадекватный «образ Мы». Обе разновидности образа заключаются в супружеских и детско-родительских отношениях, согласованном поведении членов семьи. «Образ Мы» развивается на основе совместной деятельности и в ходе общения членов семьи. В дисфункциональных семьях зачастую регуляторами поведения выступают семейные мифы. Все искажения в семейном взаимодействии выражаются и подкрепляются предвзятыми селективными, субъективными эрзацами образа семьи [84].

Иным синонимом феномена «образ семьи» является понятие «наивная семейная психология», которое развилось из понятия «наивная психология». Впервые концепция «наивной семейной психологии» и ее идеи были изложены Ф. Хайдером в работе 1944 г. «Социальная перцепция и феноменальная причинность» [266]. Идея Ф. Хайдера заключается в том, что у человека, как защитный механизм, существует потребность в упорядочивании взглядов на окружающий мир, и этот процесс выражается в «наивной психологии», схожей с научной картиной мира [15]. Соответственно этому «наивная семейная психология» представляет собой согласованную картину взглядов на семью. На основании собственных исследований Ф. Хайдер сделал вывод о том, что не существует принципиальных различий между восприятием физических объектов и личностей [266]. Наивная семейная психология позволяет выявлять примитивные, селективные семейные сценарии.

Таким образом, можно заключить, что синонимы понятия «образ семьи» в некоторой степени отражают суть, сущность и механизм действия данного феномена.

В результате анализа философской, психологической, педагогической литературы мы можем констатировать, что исследователи-философы в определении образа семьи опирались на интеграцию понятий «образ» и «семья», психологи определяют образ семьи как личностный феномен, заключающийся в комплексе представлений личности о семье в целом и ее аспектах в частности, а педагоги в определении образа семьи фокусируются на проблеме семейного воспитания. В дальнейшем рассмотрении проблемы образа семьи в студенческом возрасте мы будем в большей степени опираться на понимание «образа семьи» Т. Ю. Загвоздкиной (целостное интегрированное образование, изменяющееся в онтогенезе) [71], А. В. Рыжковой (субъективное эмоционально-когнитивное образование, заключающееся в системе ожиданий о развитии событий в семье, влияющих на поведение в данном социальном образовании) [181], Р. А. Яббаровой (совокупность представлений о семье, ее составе, ролях, ценностях и т.д.) [254].

1.2 Структура и особенности образа семьи у студентов вуза

Известно, что студенческий возраст – это возраст юности, а юность – особый период в жизни человека, способный к рефлексии, осознанию предыдущего и направленный в будущее; возраст, который объединяет детство, подростничество и стоит на пороге ранней взрослости; закладывает основу для будущей профессиональной и семейной жизни.

Согласно большинству возрастных классификаций (И. В. Дубровина, В. В. Зацепин, И. С. Кон, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, А. Г. Хрипкова и др.) юность – онтогенетический период, следующий после подросткового возраста и предшествующий молодости и взрослости. В нашем исследовании мы будем придерживаться классификации В. С. Мухиной, согласно которой период с 15-16 до 21-25 лет является юношеским [42, 98, 125, 134]. Юность приносит и углубляет качественные изменения предыдущих периодов. Можно говорить, что развитие личности в юности осуществляется по нескольким направлениям. С одной стороны, происходит когнитивное формирование личности – меняется образ мышления, памяти, познавательные интересы, воля и накопление опыта [125]. Мышление становится более системным за счет накопленных знаний и критическим. С другой стороны, оформляются физиологические особенности организма. По сравнению с подростковым возрастом выравнивается эмоциональный фон юноши или девушки, это открывает возможности для более тонкого вчувствования, рефлексии [42].

Юность, как и любой возрастной период, знаменуется переживанием кризиса. В процессе взросления в юношеском возрасте происходит внутренний конфликт. Этот конфликт обусловлен разностью желаний и возможностей, что в свою очередь приводит к недовольству и сложности выбора целей [42]. В то же время при неблагоприятном переживании кризиса юности может не произойти актуализации социальных, рефлексивных и мировоззренческих новообразований.

Ведущей деятельностью в юности является учебно-профессиональная, как правило, связанная с приобретением конкретной профессии. Процесс профессионального становления является достаточно критическим, поскольку новый жизненный статус и обязанности порождают новые эмоциональные отношения, стереотипы, появляется стремление к стабильности в жизни [42]. Студент как представитель юношеского возраста характеризуется с нескольких сторон: психологической (единство психологических процессов), социальной (включение личности в общественные отношения), биологической (физиологические и анатомические особенности организма) [148].

Юность является периодом активного формирования ценностной, мировоззренческой систем, а также отношения к семье. В этот период окончательно оформляется система ценностей личности. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан и В. В. Зацепин отмечают, что юноши и девушки более сознательно подходят к вопросам мировоззрения и системе ценностей [42]. Данное мнение подтверждает А. Г. Хрипкова, отмечая, что в юношеском возрасте происходит выбор жизненного пути личности. Молодые люди проявляют склонность к планированию и прогнозированию жизни [125].

По мнению исследователей (И. В. Дубровина, В. В. Зацепин, А. М. Прихожан), на основе формирования системы ценностей активно происходит рефлексивная переоценка межличностных и семейных взаимоотношений. Процесс поиска своего места в жизни проходит через обособление, отчуждение от родительской семьи, выработку собственного образа семьи [42]. Так, степень семейной идентификации в юности снижается по сравнению с предыдущими периодами, но в то же время процесс оформления в сознании индивида образа семьи с присущими ему характеристиками углубляется, становится более качественным [98]. По мнению Х. Ремшмидта, в юности частым явлением становится конфликт поколений, причина которого – стремление к автономии со стороны юношей и девушек и психологическое нежелание, невозможность родителей пересматривать сложившиеся взаимоотношения. В первую очередь снижается важность примера от-

ца, это может быть следствием преобладания материнского воспитания в семье [175].

Таким образом, юность как период онтогенетического развития предваряет развитие зрелости личности. Несмотря на то, что данный период является более спокойным по сравнению с подростковым, отмечается кризис желаний и возможностей. В юношеском возрасте происходит системное завершение физического и оформление когнитивного развития. Активно проходят рефлексивные процессы оценки и переоценки прожитого отрезка времени, межличностных и семейных взаимоотношений, оформляются предпочтения в жизненном пути личности. Таким образом, юношеский возраст соответствует целям нашего исследования в том плане, что он является сензитивным для формирования образа семьи.

Образ семьи в юности содержательно обогащается и оформляется, но без формирующего воздействия может остаться неструктурированным. Данное понятие является комплексным. Оно включает в себя комплекс, интроецированный семьей; комплекс, интроецированный обществом; комплекс индивидуальных представлений личности.

Как мы отмечали ранее, первоначально понятие «образ семьи» было введено Т. М. Мишиной в 1983 г., и, по ее мнению, оно является синонимичным понятию «образ Мы». Под «образом Мы» понимается целостное, семейное самосознание [128]. По мнению С. В. Моцарь, образ семьи представляет собой социально-психологический феномен, заключающийся в системе и проявлении семейной идентичности. Исследователь отмечает, что он отличается рядом характерных признаков, например, таких, как функция регуляции поведения. Образ семьи выявляется через основные системные компоненты, функционирует в рамках ритуалов и семейных правил, он может быть как конструктивным, так и деструктивным [133]. Данное мнение поддерживают М. Н. Швецова и А. И. Томилина, которые отмечают, что образ семьи – индивидуальные и коллективные представления о браке и отношениях между членами семьи [239].

Образ семьи, как и любые когнитивные конструкты, представляет собой многокомпонентную структуру. Исследователи (Н. И. Демидова, Е. А. Ипполито-

ва, В. А. Мищенко, А. И. Томилина, М. Н. Швецова, А. С. Шубина) сходятся во мнении, что образ семьи как системный феномен имеет достаточно сложную структуру [61, 81, 130, 239, 248]. По мнению М. Н. Швецовой и А. И. Томилиной, в составе образа семьи можно выделить два компонента: структурный и ценностный. Структурный компонент отражает демографические (социальные) характеристики семьи, а ценностный – этические аспекты семейных взаимоотношений [239]. Н. И. Демидова, напротив, отмечает, что образ семьи раскрывается в таких структурных категориях, как: денотативная (предметная), коннотативная (дополняющая), ценностная, мотивационная категории [61]. Е. А. Ипполитова дополняет структурную композицию эмоциональным компонентом [81]. А. С. Шубина рассматривает структуру и содержание образа семьи как единство представлений и отношений, значений и смыслов личности [248]. По мнению В. А. Мищенко, образ семьи является символическим конструктом и имеет собственную структуру, логику, совокупность черт. С социологической точки зрения образ семьи носит векторный характер и трактуется как форма передачи представлений о семье [130]. Несформированный образ семьи, как правило, селективен и противоречив.

Раскрывая структуру образа семьи, следует упомянуть, что понятие «образ семьи» является многоаспектным. Такие конструкты, как личная жизнь, жизненный путь, удовлетворенность личности также тесно связаны с образом семьи. Обращаясь к компонентам исследуемого понятия и их иерархии в онтогенетическом развитии, отметим, что образ семьи включает в себя готовность к созданию семьи и коррекции ее образа, учет родительского опыта, осознание стереотипов поведения. Феномен образа семьи связан с таким понятием, как готовность к браку. Эти категории взаимосвязаны и взаимообусловлены. Готовность заключить брак и создать семью является и выражением, и мотивом, и компонентом образа семьи.

Готовность к браку, как отмечает Л. Б. Шнейдер, – интегральная категория, предполагающая готовность личности принять новую социальную роль, сотрудничество, ответственность и альтруизм, эмпатию, культуру поведения и чувств, умение разрешать конфликты конструктивным способом [246]. Для более полно-

го раскрытия процесса психологической подготовки к браку и семье и доказательства того факта, что успешность семьи находится в зависимости от степени соблюдения вышеперечисленных факторов, В. С. Торохтий ввел понятие «способность к браку», которое интегрирует в себе способности, знания и желание вступать в брак. Успешность брака и семьи зависит от степени зрелости личностей, создающих союз [246].

Механизм формирования образа семьи у юношей и девушек различен. При первом знакомстве восприятие юношей идет по пути интеграции суммы ощущений в общий образ, а у девушек – от общего образа юноши к сумме ощущений. Тот же принцип действует при восприятии психологического устройства личности юноши или девушки, т. е. юноши в первую очередь обращают внимание на те черты, которые проявляются ярче (эмоциональность), а девушки – на темперамент. Важное значение для успешности будущей семьи имеют семейные установки, взгляды молодых людей на уклад будущей семьи [188]. О. А. Карабанова справедливо утверждает, что развитие образа семьи в большей степени детерминировано представлениями о родительской семье, ее ролевой структуре и партнере [85].

В вопросе выявления готовности к семейной жизни в юности целесообразно учитывать особенности семейного самоопределения юношей и девушек. Так, С. В. Мерзлякова выделяет следующие гендерные особенности семейного самоопределения: «...ценности брачно-семейных отношений, такие как счастливая семейная жизнь, любовь, родительская семья, брак, будущая семья имеют большую значимость для девушек по сравнению с юношами» [120, с. 58], «девушки в большей степени по сравнению с юношами ценят свое настоящее и будущее» [120, с. 62], «...для девушек в большей степени, чем для юношей характерны целеустремленность, убежденность в возможности контролировать и управлять собственной жизнью, наполненной смыслом» [120, с. 63], «в представлениях юношей идеальный муж должен быть заботливым, независимым, уравновешенным, трудолюбивым, уважать других людей, сексуальным, ответственным, выполняющим свои обязанности, терпеливым, успешным, умеющим

сопереживать. У девушек наблюдается следующая иерархия качеств идеального мужа: сексуальность, независимость, уравновешенность, выполнение обязанностей, успешность, заботливость, уважение к другим людям, трудолюбие, терпеливость» [120, с. 64].

Процесс самопознания и познания другого проходит через образование эталонных структур на основе субъективного жизненного опыта. Эти эталоны можно назвать образами. Соответственно, система эталонов формирует образную картину личности. Поскольку образ как психологическая структура подвержен изменениям в течение жизни, то образ семьи можно считать изменчивой и нестабильной категорией. Как правило, образ семьи реализует в себе социально-одобряемые гендерные качества личности [59].

Исследуя готовность к семейной жизни, С. В. Несына пришла к выводу, что в построении брачно-семейных взаимоотношений юноши и девушки нацелены на партнерские отношения, но выступают в эгоцентрической позиции, что осложняет формирование конструктивного образа семьи [137]. Целесообразным для формирования образа семьи может оказаться применение учения об ориентировочной деятельности П. Я. Гальперина, которое определяет регуляцию поведения на основе образа среды. Согласно данному учению сначала происходит формирование образа действия, а затем реализация деятельного акта [49].

Далее, Н. Ф. Талызина, продолжая развивать теорию П. Я. Гальперина, отмечает, что выделение умственных действий позволяет эффективно управлять процессом усвоения интеллектуального опыта [213]. В рамках ориентировочной деятельности образ семьи можно понимать как семейное самоопределение, которое представляет собой многоэтапный процесс конструирования образа семьи в зависимости от культурно-исторической ситуации развития [117].

Раскрывая вопрос о формировании образа семьи, следует отметить, что изначально он находится под влиянием родительского брака и носит стихийный копирующий или сопротивляющийся характер; как правило, такое поведение связано с компенсаторной мотивацией [239]. Л. Сонди описывает и подтверждает предположение К. Г. Юнга о том, что архетипические образы отца и матери

вливают на поведение личности в выборе брачного партнера, направляя индивида. Через механизм идентификации с архетипом формируется суггестивно-доминирующее влияние, которое детерминирует поведение [209].

Далее, по мнению Н. И. Шевандрина, существует ряд факторов, способствующих развитию деструктивных установок в семейной жизни, которые сводятся к ошибкам в воспитании, взаимоотношениях, образе жизни родителей, семейном укладе [241]. Затруднения с формированием адекватного образа семьи существуют не только в условно нормальных, но и в дисфункциональных семьях. По мнению А. К. Менсфилд, Г. И. Кейтнер, Дж. Дейли, семьи с латентными или явными нарушениями функционирования склонны к избеганию возможности принятия посторонней помощи и воспринимают свои семьи как удовлетворительно функционирующие [267]. С этой позиции можно утверждать, что в дисфункциональных семьях формируется дисгармоничный образ семьи, который влияет на образ мира личности.

В связи с тем, что на ранних этапах развития как мальчики, так и девочки идентифицируют себя с матерью, происходит первичное формирование образа семьи по типу женского отношения. В дальнейшем мальчику, а затем и юноше приходится пройти более долгий путь развития, чтобы сформировать мужское отношение к семье. Мы солидарны с мнением Н. Чодороу, что «дети обоего пола всегда сначала идентифицируют себя с матерью, поскольку всегда находятся рядом с ней; роль женщины в семье и сущность женского более доступны для наблюдения и часто более понятны подрастающим детям по сравнению с мужскими ролями и сущностью мужского» [235, с. 31].

В то же время О. В. Алмазовой, В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой было выявлено, что образ семьи в юности отличается большей степенью позитивности по сравнению с оценкой родительской семьи. Если процесс сепарации от родительской семьи у молодых людей прошел успешно, то межличностные отношения в браке строятся более конструктивно, а соответственно, конструктивизируется образ семьи.

У девушек представления о будущей семье отличаются большей позитивностью по сравнению с юношами. Однако на образ семьи оказывают влияние не только гендерные особенности, воспитание и т. д., но и национальные традиции. Универсальный образ семьи включает в себя обобщенные образы родительской и предпочитаемой будущей супружеской семьи [8].

О. С. Гурова и Т. С. Середина выявили, что чем более теплые отношения в родительской семье у юношей и девушек, тем более идеализирован образ семьи и менее реалистичны представления о семье по сравнению с юношами и девушками, пережившими развод в родительской семье. В целом юноши и девушки в большей степени сосредоточены на брачных взаимоотношениях по сравнению с родительскими [57].

Ю. А. Цыганова отмечает, ссылаясь на исследование О. А. Карабановой, что тип родительской семьи определяет содержательно-структурные характеристики семейного самоопределения молодежи. У девушек тип структуры родительской семьи определяет образ «Я – жена», ценностную систему, образ партнера. В то же время у некоторых из них существует представление о семье как образце идеальных межличностных отношений, а брак осознается при этом инструментом надежной поддержки отношений [231]. В семьях юношей отмечается более низкий уровень сплоченности, семейное самоопределение связано с образом «Я – семьянин», ценностной системой и мотивацией и т. д. Юноши по сравнению с девушками склонны фокусироваться на негативных аспектах родительской семьи и переносить их в свою. Как у юношей, так и у девушек отмечается хаотичная ролевая структура будущей семьи в представлениях [120].

Наиболее гармоничный и адекватный образ семьи развивается в ситуации любви и позитивной атмосферы в семье. На разных возрастных этапах ребенок пытается анализировать семейные отношения, вырабатывая личностную позицию; и чем более ребенка не устраивает наличествующая ситуация в семье, тем активнее он воспринимает внесемейные образцы.

Образ семьи, сформированный к началу самостоятельной жизни, не только определяет супружеские отношения, но и влияет на построение детско-

родительских взаимоотношений. А. В. Рыжкова ввела понятие «ретроспективный образ семьи», представляющее собой образ прародительской семьи, который через семейный фольклор передается детям [182]. Исследователь выяснила, что гендерные стереотипы мужчин и женщин совпадают в том мнении, что ведущая роль в организации хозяйства принадлежит женщине, но представительницы прекрасного пола имеют тенденцию к преувеличению роли мужчины в хозяйственной деятельности. Различно также гендерное восприятие роли лидера в семье, женщины, кроме того, склонны воспринимать решения мужчин как единоличные [182]. Однако женщины воспринимают образ супруга более позитивно, чем мужчины.

В исследовании Е. А. Кедяровой и Д. А. Задорожиной было выявлено, что наибольшее влияние на выбор будущего супруга или супруги, организацию семейного уклада в семье оказывают образы родителей. Образ будущего супруга представляет собой индивидуальный интегральный образ, и можно предположить, что он включается в образ семьи как систему. У юношей и девушек из неполных семей по сравнению с молодыми людьми из полных семей процесс пололевой идентификации происходит с большими затруднениями, чаще формируются созависимые отношения с одним из родителей, следствием чего становится затруднение межличностных отношений с противоположным полом из-за неуверенности. Создавая семью, юноши и девушки из полных семей больше внимание уделяют представлениям об образе жизни семьи и взаимоотношениям в целом, а юноши и девушки из неполных семей чаще обращают внимание на физические критерии будущего партнера, внешность, состояние здоровья и социально-экономическое положение [94].

По подтвержденным данным исследования О. Е. Мухордовой и Н. В. Гордиловой, чаще в образе «идеальной семьи» юноши и девушки описывают родительскую семью без указания затруднительных (конфликтных) семейных ситуаций. Рассматривая содержательно компоненты образа семьи, они обращают внимание на взаимопонимание и психологическую поддержку друг друга, социальную успешность, профессионализацию. Девушки чаще указывают, что буду-

щий супруг должен взять на себя бóльшую часть забот о детях. Менее всего юношей и девушек беспокоят возможные бытовые трудности [135]. Так, можно предположить, что образ семьи для большинства индивидов служит инструментом регулирования собственной жизни и построения межличностных, брачно-семейных взаимоотношений.

Личная жизнь каждого человека неповторима и с трудом поддается определению извне с точки зрения норм или критериев. Но существуют два универсальных критерия, которые помогают качественно оценить жизнь индивида. Ими выступают понятия удовлетворенности и неудовлетворенности. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, построение личной жизни является частью полноценного жизненного пути личности. Поскольку понятие «образ семьи» динамическое, то в течение жизни оно видоизменяется (совершенствуется или разрушается). По этой причине необходимо четко определиться с жизненными целями и ожиданиями. Жизненный путь личности нельзя рассматривать вне понятия жизненная позиция. В зависимости от того, в какой базовой жизненной позиции (успешной или неуспешной) находится человек, выстраивается его жизнь и семейная ситуация [2]. Образ семьи также зависит от смысла жизни личности. В соответствии с внутренней мотивацией индивида реализуется спектр его жизненных целей и задач [2]. Совокупность всех аспектов жизненного пути личности оказывает серьезное влияние на образ семьи личности.

Раскрывая сущность и структуру феномена «образ семьи», нельзя не упомянуть различные аспекты (ценность семьи, материальное положение будущих супругов, любовь, сожитительство, планирование семьи), связанные с образом семьи. Л. Б. Шнейдер отмечает, что представления молодежи о браке и семье скорее идеализированы, нежели отражают реальное положение дел. Представления юношей онтогенетически являются выражением доминирования рефлексивных процессов, а также индивидуального опыта отдельной семьи [245]. У каждого поколения выявляются наиболее обобщенные и типичные характеристики семьи, оформляемые в образе идеальной семьи. По мнению Н. А. Кругловой, данный образ включает в себя ряд типичных компонентов для представителей всех наций и

культур (моногамность, полнота, присутствие детей, отдельное жилье, эмоциональная теплота) и отличается общей гармонией, бесконфликтностью взаимоотношений [106].

В то же время категорически утверждать, что у молодежи отсутствуют семейные ценности, нельзя. Чаще всего юноши и девушки проявляют скрытность в проявлении приверженности семейным ценностям по той причине, что массовая культура пропагандирует индивидуализм. Создают дополнительные трудности и финансовые условия, не позволяющие поддерживать союз (ухудшение материально-жилищных условий), распространенность разводов при ориентации на пожизненные союзы [64]. И. Л. Шелехов, Е. В. Гребенникова, М. Ю. Слободчикова отмечают, что формирование идеалов в большей степени детерминировано социумом и государственной идеологией. Чаще всего идеалом является обобщенный образ, являющийся синтезом значимых черт. Предпочитаемый образ семьи на каждом возрастном этапе развития изменяется и переходит к рефлексивному формированию предпочитаемого образа семьи [242]. Из этого можно сделать вывод, что показатель брачности студентов может зависеть от социоэкономического состояния молодежи.

Можно предположить, что важность степени материального достатка в семье начинает осознаваться в подростковом возрасте и активно развивается в юности. Изучая подростковый возраст и особенности развития образа семьи, М. Н. Швецова пришла к выводу, что ценность материального достатка семьи, по мнению подростков, является одним из ключевых основ семейного благополучия. Речь идет о счастье семьи при условии наличия необходимого материального дохода членов семьи. Данный стереотип (финансовый доход) может сохраняться и фиксироваться в юношеском возрасте, помогая или мешая создавать семью [238].

Так, в исследовании Н. Л. Москвичевой выяснилось, что существует достаточно ограниченный круг вопросов, интересующий молодых людей в вопросах семьи: вопросы гендерных взаимоотношений, развитие Я-концепции, витальные и потребности в безопасности. В противовес Н. Л. Москвичевой, Е. Б. Маценова выявила прямую зависимость между возрастом и развитием образа семьи. По мере взросле-

ния человека увеличивается структурированность и объем его знаний в вопросах семьи [118, 127].

По данным исследований С. В. Мерзляковой, высокая значимость любви и семейных отношений для девушек определяется ролью женщины в обществе. В то же время ценность счастливой семейной жизни так же высока и для юношей, но она начинает осознаваться в более поздний период взросления [6].

Э. В. Лихачевой и А. А. Денисовой было выявлено, что юноши и девушки, стремящиеся к созданию семьи и совмещению семьи с карьерой, отличаются большей жизнестойкостью. Такие молодые люди склонны чаще вступать в межличностные отношения и более позитивно оценивать свой опыт гендерных отношений и образ семьи в целом [112].

Несмотря на то, что большинство девушек отмечают негативное отношение к институту сожительства, касаясь вопроса добрых отношений, Т. А. Доблик-Воробей констатирует, что подобная форма «семьи» является лучшей формой узнать человека в быту. Доказанным фактом является то, что период перехода от индивидуальной жизни к брачно-семейной является достаточно травматичным, поскольку требует жертвы со стороны эгоистических интересов и целей. Нельзя говорить о том, что сожительство является системой, которая готовит будущих семьянинов, но как способ коррекции образа семьи оно может быть достаточно полезным [64].

Исследуя особенности планирования семьи в юности, Н. С. Данилова пришла к выводу, что на образ семьи решающее влияние оказывает рефлексия, способность к построению планов, система жизненных планов. Кроме того, исследователем было выяснено, что для представителей юношеского возраста семья и ее создание уступают в системе целей и планов карьерным планам [58].

Е. А. Ипполитова, изучая семью, в представлении юношей и девушек выделяет два ее образа (реальный и идеальный). В то время как образ идеальной семьи носит обобщенный, неструктурированный характер и лежит в плоскости фантазий, образ реальной семьи более четок и осмыслен [81]. Так, изучив семейные идеалы студенческой молодежи, Т. Н. Михайленко пришла к выводу о том, что среди студентов выявляются корреляционные связи между требованиями к иде-

альным супругам и поиском желаемых личностных качеств в предполагаемом брачном партнере. Семейные ценности студентов носят противоречивый характер между желанием иметь традиционную семью и ориентацией на удовлетворение эгоцентрических желаний [126].

Уточняя понятие сформированного образа семьи студента, Е. И. Зритнева и Е. Б. Горлова определяют его как «внутриличностное когнитивно-эмоциональное образование, интегрирующее в целостную систему ценностные представления о семье, ее общественной и индивидуальной значимости, об этапах становления и развития, сопровождающихся нормативными кризисами, детерминирующее представления о характеристиках семьи как объекта и субъекта профессиональной деятельности и играющее активно-действенную роль в социализации и профессионализации студентов, а также оптимизирующее процесс воспитания будущего семьянина» [78, с. 186].

Таким образом, в результате проведенного исследования мы можем заключить, что образ семьи в студенческом возрасте понимается нами как социально-психологический феномен, имеющий многокомпонентную структуру, которая формируется под влиянием родительской семьи на основе рефлексивных процессов и функционирует в рамках правил семейной системы. По нашему мнению, образ семьи у студентов вуза представляет собой интегрированную совокупность представлений студента о родительской и идеальной семьях, о себе как о будущем члене семьи и субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи, о возможных вариантах динамики ее развития, которые регулируются посредством реализации рефлексивных способностей студентов как новообразования этого возраста. Под формированием образа семьи у студентов вуза мы понимаем процесс и результат взаимодействия педагога-психолога (куратора и др.) и студентов, направленного на систематизацию и содержательное наполнение представлений студентов о родительской и идеальной семьях, о себе как субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи и вариантах динамики ее развития.

Анализ исследований позволил выделить структуру образа семьи у студентов вуза, которая обобщенно представлена следующими компонентами: мотива-

ционный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий, рефлексивный. Образ семьи у студентов вуза характеризуется рядом особенностей таких как: у юношей в большей степени механизм формирования образа семьи идет от интеграции суммы ощущений в общий образ, больше внимания обращают на эмоциональность супруги, юноши чаще обращают внимания на качества супруга, связанные с субъектностью по отношению к семье; у девушек – механизм формирования образа идет от общего образа к сумме ощущений, внимание девушек больше обращено на темперамент партнера, ярче выражено ценностное отношение к семье, девушки чаще обращают внимание на личностные качества супруга, но как юноши так и девушки нацелены на партнерские отношения при эгоцентрической позиции в семье и образ семьи в юности чаще носит идеализированный характер и т.д.

Понимание сущности и структуры образа семьи в студенческом возрасте, определение его особенностей ориентируют нас в процессе исследования на разработку модели, определение педагогических условий, а также на осознание содержания и логики построения программы исследования и формирования образа семьи у студентов вуза.

1.3 Характеристика педагогической модели формирования образа семьи в студенческом возрасте в процессе обучения в вузе

Раскрывая логику и сущность создания нашей модели, прежде следует уточнить такие понятия, как формирование и моделирование. Формирование можно рассматривать как наиболее результативный процесс психолого-педагогического управляемого развития личности, который обладает достаточно широким спектром возможностей – от образования до воспитания. Но, несмотря на множество положительных характеристик формирования, есть и ряд ограничений, таких как: подготовленность педагога к формирующей деятельности, гуманистическая направленность субъектов формирования, готовность к реализации

склонностей и задатков [227]. Так, И. В. Завгородняя, определяя общее и различное в исследуемых понятиях, констатирует, что формирование в отличие от развития представляет собой процесс, идущий извне относительно обучающегося. Оно предполагает четкое соблюдение разработанной программы изменений и основано на внешнем контроле. Кроме того, формирование предполагает фиксацию новообразований в личности. Развитие же в отличие от формирования может сопутствовать процессу личностного совершенствования индивида. В целом формирование можно рассмотреть и как процесс, и как результат. В жестких условиях оно будет более предпочтительно. В формировании основополагающим является образ конечного результата, в нашем случае им выступает позитивная динамика формирования образа семьи у студентов вуза [70].

Таким образом, формирование по сравнению с развитием является более управляемым процессом, который поддается влиянию внешних факторов и условий. Для образа семьи более целесообразным будет применение формирования, т. к. оно предполагает четкое закрепление новообразований в личности.

В современной педагогической науке наиболее популярным теоретическим методом исследования является моделирование. Преимуществом педагогического моделирования является создание условий, отвечающих целям и задачам исследования с целью провоцирования требуемых реакций объекта. Использование метода педагогического моделирования позволяет получать прямые и косвенные данные о взаимодействии личности и группы, выявлять корреляцию между воздействием субъекта и изменениями в личности, на основании полученных данных разрабатывать приемы психолого-педагогической помощи [138].

В психолого-педагогических исследованиях моделирование понимается в двух направлениях: как моделирование психики и ее различных проявлений и как психологическое моделирование в искусственном создании условий для проявления психики. И то, и другое направление моделирования служит для всестороннего изучения личности и социума [138]. В педагогическом моделировании существует ряд особенностей: человек как объект и субъект, искусственные условия

исследования, целенаправленность воздействий, гуманизация, программирование воздействия [138].

Д. Хорафас определяет моделирование как динамическую аналогию. А. А. Братко – как «научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, и изучение функционирования моделей с переносом получаемых данных на предмет исследования» [256, с. 34].

А. А. Братко и П. П. Волков констатируют, что часто термин «моделирование» соотносят с термином «воспроизведение». В этом случае под моделированием понимается воспроизведение определенных сторон объекта. Для воспроизведения как процесса характерно совпадение воспроизводимой системы с эталоном не только в структуре, но и в сути, а также в происходящих явных и скрытых процессах. Моделирование не предполагает тождественного воспроизведения, а подразумевает воссоздание сторон объекта, входящих в предмет исследования [131].

По мнению В. А. Ясвина, результатом процесса моделирования выступает модель. Так, одним из первых дал определение понятие «модель» Г. Клаус: «. . . под моделью понимается отображение фактов, вещей и отношений определенной области знания в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой области или другой области» [254, с. 32].

Внимание таких исследователей, как В. М. Глушков, Ю. А. Гастев, уделялось исследованию моделирования внутренних свойств объекта, которое позволило выделить три основных типа моделей: физические, вещественно-математические, логико-математические [254]. В педагогических моделях больше всего реализуются логико-математические модели.

Раскрывая сущность модели, следует упомянуть такие ее признаки, как: субъектность, абстрактность, реальность, системность, интеграция-дифференциация, активность. Модель имеет субъектный характер, поскольку человек ее создает по образу реального феномена. Она всегда представляет собой абстракцию, поскольку создает возможность с помощью анализа и синтеза выделить характер-

ные для объективной реальности стороны феномена. Следует заметить, что модель отличается от модельной ситуации тем, что учитывает взаимоотношения феномена и среды и может существовать в них. Модельная ситуация является изолированной [41].

Модель как результат процесса моделирования выполняет ряд функций: реконструирующую, измерительную, описательную, интерпретационную, обобщающую, прогнозирующую, критериальную, эвристическую [60]. В. В. Никандров выделяет еще познавательную-иллюстрирующую, обучающую и развлекательно-игровую [138].

Таким образом, обладая рядом специфических особенностей, моделирование получило распространение в психолого-педагогических исследованиях, изначально используясь в математической науке. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях набирает все большую популярность потому, что наглядно и схематично показывает связи внутри феномена. Моделирование позволяет проводить изучение предмета исследования в ситуациях, когда взаимодействие с объектом затруднено или невозможно; позволяет изучать как личность, так и группы людей, создавать искусственные условия для проявления ими необходимых качеств.

Освещая моделирование как метод психолого-педагогического исследования в контексте нашего исследования, целесообразно упомянуть существующие модели семьи и брака. Различные их варианты приводятся в работах Е. И. Артамоновой, В. Н. Дружинина, О. А. Карабановой, И. С. Клециной, Б. Пфау-Эффингер, Д. Я. Райгородского, Н. В. Самоукиной, В. И. Слепковой, А. А. Темкиной, Л. Б. Шнейдер [19, 66, 84, 91, 168, 170, 183, 199, 215, 246].

Следует сказать, что существующие модели семьи и брака анализируются с точки зрения разных подходов и критериев. Большинство моделей являются актуальными и распространенными в современных российских семьях в наше время с поправкой на существующие социальные и исторические условия. Но все модели можно свернуть до наличия двух критериев: лидерства в семье и цели создания семьи.

По мнению Л. Б. Шнейдер, историческое развитие брачно-семейных взаимоотношений проходило по пути, начиная с неделимой семьи, где женщины и дети принадлежали всем мужчинам группы, к сегментарной семье, когда глава семьи имел гарем, братья имели общих жен, а сестры – общих мужей; затем к семьям моногинии, полигинии или полиандрии; далее – к языческой семье, далее – к древнееврейской семье (матриархальной); затем к браку в Древнем мире (патриархальной семье) и к приходу к добровольным бракам, которые получили распространение с эпохи Возрождения и до наших дней [246].

Вместе с тем, рассматривая эволюцию моделей семьи и брака, Е. И. Артамонова констатирует, что в дохристианский период нормативная семейная модель включала родителей и детей. Отношения в семье строились на основах матриархата, а между супругами существовала достаточно большая степень свободы. Женщина имела право на развод и могла по желанию вернуться в родительскую семью, а права мужчины, наоборот, ограничивались. С распространением христианства нормативная модель семьи изменилась от матриархата к патриархату. Мужчина стал полностью нести ответственность за семью, все домочадцы подчинялись ему безраздельно [19].

По мнению Д. Я. Райгородского, для эпохи индустриализации характерна эгалитарная семья, которая является выражением социальных, экономических и политических условий. Поскольку эгалитарную семью характеризует внутренний конфликт, то и кризисные явления семьи являются предсказуемыми. Также Д. Я. Райгородский констатирует, что распад семейной системы является базисом для рождения нового варианта взаимоотношений, не похожих на традиционное понимание семьи [170].

Таким образом, историческое развитие семьи происходило по направлению от коллективных форм к нуклеарным, от матриархата к патриархату, от рассмотрения брака с точки зрения экономической выгоды к свободному выбору жениха или невесты.

На каждом историческом этапе преобладал определенный, наиболее популярный тип семейного уклада или нормативная модель. «Нормативная модель се-

мы принимается обществом, отражается в коллективных представлениях, нравственных ценностях, культуре общества, в том числе – в религиозной культуре» [247, с. 57]. Она в некоторой степени является общей, нейтральной моделью семьи для всего общества в целом, а с другой стороны – детерминируется государственной и религиозной политикой.

По мнению В. Н. Дружинина, нормативная модель всегда лежит в основе различных форм брака и семьи. Сегодня ее отличает ответственность. В. Н. Дружинин поддерживает мнение М. Мид о том, что эталоном такой семьи является патриархальная семья, где на отце лежит ответственность за семью [66].

С целью систематизации существующих нормативных моделей далее нами будут приведены основные типы брака, семьи и семейного уклада. О. А. Карабанова выделяет три основных исторических типа семьи: традиционный (патриархальный), современный (детоцентристский), постсовременный (супружеский). От двух предыдущих супружеский тип семьи отличает достаточно недавнее проявление [84].

В то же время Н. В. Самоукина считает, что наиболее часто встречаются смешанные модели брака и семьи, но при этом выделяются особенности, обнаруживающиеся в гражданском, юридическом, церковном, визитном, родительском и партнерском видах брака. Перечисленные виды брака различаются степенью социальной регламентации и территориальной или эмоциональной близости [183]. По мнению Н. В. Самоукиной, наиболее перспективным является партнерский брак, поскольку он создает условия для самореализации и развития супругов и детей.

По признаку власти Л. Б. Шнейдер выделяет патриархальную, матриархальную, детоцентристскую и эгалитарную модели семьи. Кроме того, распределение власти и обязанностей в эгалитарной семье является почвой для конфликтов и дестабилизации системы [247]. Максимально стабильной семья будет в том случае, если формальным и неформальным лидером является одно и то же лицо. Вместе с тем И. С. Клецина сужает перечисленный ряд моделей до двух типов гендерных отношений в семье: партнерские отношения, доминантно-зависимая модель отношений в семье [91].

В зависимости от того, кто несет ответственность за семью (отец, мать или взрослый ребенок), В. Н. Дружинин выделяет: нормальную (ответственность на отце), аномальную (ответственность матери) семью, псевдосемью (никто не несет ответственности) [247].

По признаку распределения ролей в семье О. А. Карабанова выделяет традиционную, авторитарную, эгалитарную, демократическую семьи [84]. По признаку состава и семейного стажа семьи – нуклеарную, расширенную, неполную, функционально неполную семьи, смешанную семью, а также семью молодоженов, молодую семью, семью, ждущую ребенка, семью среднего супружеского возраста, семью старшего супружеского возраста и пожилые супружеские семьи [84]. Вышеперечисленные варианты представляют собой вариации нуклеарной семьи с различными формами взаимоотношений.

Касаясь вопроса проживания в семье, следует отметить, что Н. В. Самоукина в случае совместного проживания супругов выделяет три модели взаимоотношений: симбиотическую (модель «Мы»), партнерскую (модель «Мы + Я + Я») и дифференцированную (модель «Я + Я»). Предпочитаемая модель семьи может меняться в течение жизни под действием кризисных явлений [186].

По признаку количества детей в семье О. А. Карабанова выделяет: бездетные, однодетные, малодетные и многодетные семьи, которые С. Минухин и Ч. Фишман дополняют моделями: семьи с маленькими детьми, семьи с детьми-школьниками или подростками, семьи с взрослыми детьми [199].

Б. Пфау-Эффингер, преобразуя пять моделей гендерного разделения труда в континууме традиционных гендерных отношений Р. Кромптон, выделила шесть моделей семьи, которые можно рассмотреть в рамках понятия «гендерный уклад» [215], которое иллюстрирует различия в стереотипах поведения мужчины и женщины. Б. Пфау-Эффингер выделяет несколько гендерных моделей западноевропейского уклада семьи: гендерная модель семейной экономики (семья воспринимается как бизнес), модель мужчины-кормильца и женщины-домохозяйки, модель мужчины-кормильца и женщины-частичной домохозяйки, модель двух кормиль-

цев при государственном уходе за детьми, модель двух кормильцев / двух домохозяев, модель двух кормильцев / наемной женщины-домохозяйки [168].

В. И. Слепкова констатирует, что в классификации С. Минухина и Ч. Фишмана приводятся модели семей с дисгармонией существования: семьи «паде-де» (модель одного родителя и ребенка, активно включенного в общество взрослых, или семья, состоящая из пожилой пары); семьи, состоящие из трех поколений; семья с делегированием обязанностей или многодетная семья; семья-«аккордеон» (семья, в которой один из родителей подолгу отсутствует); бродячие семьи; опекунские семьи; семьи с приемными родителями (семьи, когда один из родителей не состоит в кровном родстве с ребенком); семьи «с привидением» (семья, пережившая смерть одного из своих членов); неуправляемые семьи (семьи, в которых у одного из членов проявляются симптомы неуправляемости); психосоматические семьи [199].

На основе информации о существующих моделях семьи и брака мы создали интегративно-дифференцированную модель типов семьи и брака, представленную на рисунке 57 приложения 5. В качестве методологической базы применялся интегративно-дифференцированный подход. Создавая интегративно-дифференцированную модель распространения всех известных типов семьи и брака, мы отталкивались от наличия в них двух общих мотивирующих критериев: главой семьи может быть либо мужчина, либо женщина и целью создания семьи выступает желание развития семьи как сообщества (выживание) или развитие личности (иные мотивы). Соответственно этим двум критериям сложились оси абсцисс и ординат. За единицу отсчета мы принимаем нормативную модель семьи, поскольку она является наиболее нейтральной и принимается всеми членами общества в данный исторический период. Наиболее близкими к нормативной модели семьи можно считать модели нормальной семьи и супружеского типа семьи, поскольку они самые гармоничные. Сообразно модели, выбранной «за ноль», и относительно критериев располагаются все известные модели семьи и брака. Чем дальше от центра находится модель семьи и брака, тем более экстремальные формы она принимает. Те модели, которые могут совмещать в себе какие-либо признаки,

располагаются на пересечении осей. Поскольку все психолого-педагогические феномены не могут существовать изолированно, то группы моделей объединяются окружностями, а стрелками показаны связи между окружностями.

Нами была разработана модель формирования образа семьи, представленная на рисунке 1 с. 56. В создании педагогической модели формирования образа семьи мы исходили из наличия шести основных блоков (целевого, методологического, содержательного, диагностического, формирующего, результативного), которые логически следуют друг за другом и взаимосвязаны.

Работа по формированию образа семьи в студенческом возрасте начинается с постановки цели (формирование образа семьи у студентов вуза) и определения задач (освоение теоретических и практических знаний о семье в процессе реализации программы; формирование ценностного отношения к семье в целом и ее аспектам в частности; развитие осознанного отношения к формированию образа семьи и созданию семьи), что представляет собой целевой блок.

В соответствии с поставленной целью нами были выбраны методологические подходы (системный, субъектный, аксиологический, интегративно-дифференцированный), а также принципы (системности, единства теории и практики, субъект-субъектных отношений, социальной целесообразности, развития, реалистичности, взаимосвязи процессов интеграции, дифференциации и индивидуализации), положенные в основу программы формирования (методологический блок).

С позиции системного подхода образ семьи можно рассматривать как совокупность взаимодействующих и взаимосвязанных объектов (Л. фон Бергаланфи, Н. П. Болотова, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, А. Д. Холл) [31, 32, 115, 178, 228, 258]. По мнению Л. фон Бергаланфи, любая закрытая система поддерживает себя в состоянии динамического гомеостаза и изменения компонентов. Но, несмотря на постоянное изменение систем, на определенном уровне формируются устойчивые и постоянные структуры более высшего порядка при создании, изменении и разрушении подструктур низшего порядка [258].

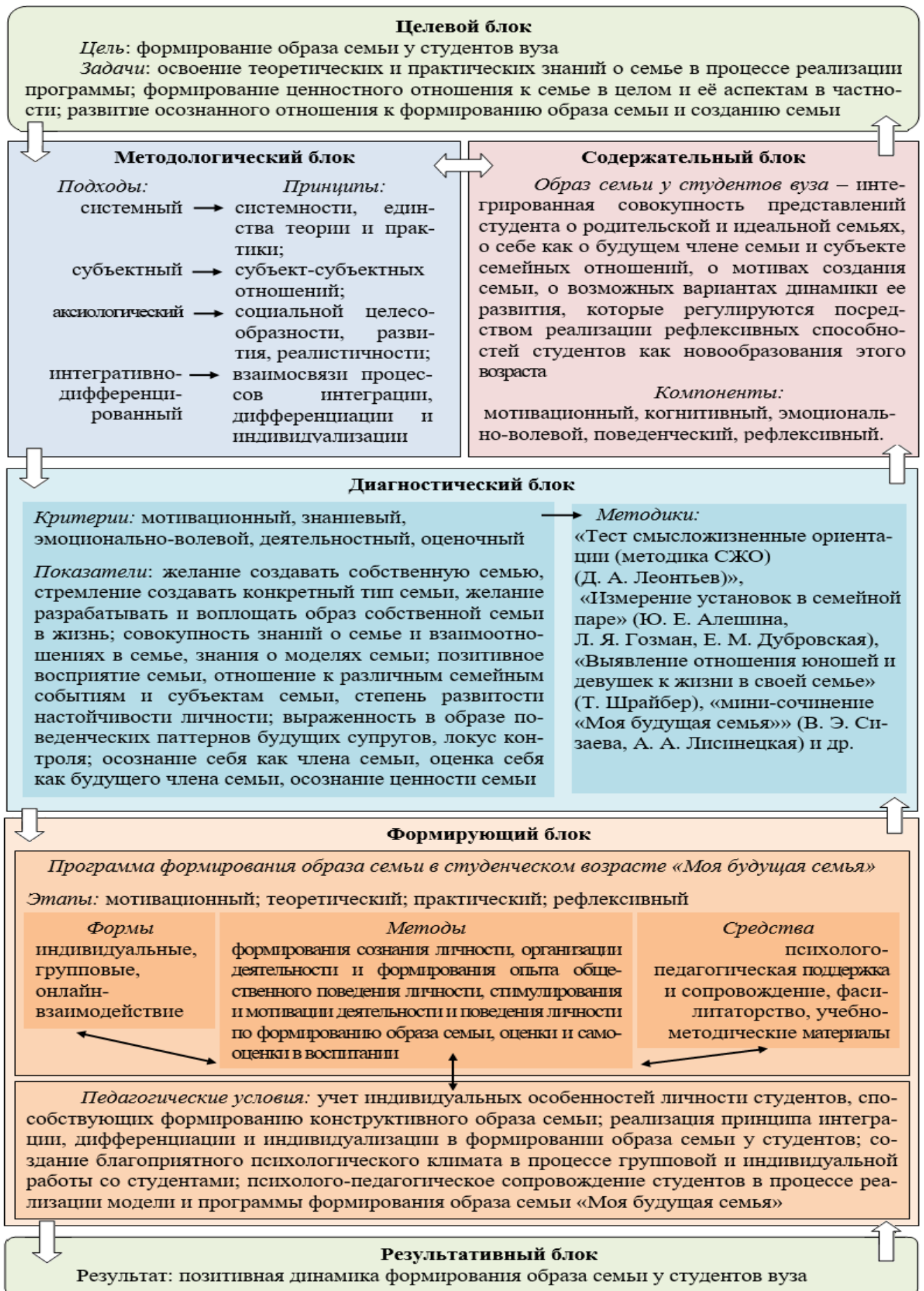


Рисунок 1 – Педагогическая модель формирования образа семьи у студентов вуза

По мнению А. Д. Холла, «для данной системы окружение есть множество всех предметов вне системы, изменение признаков которых влияет на систему и признаки которых изменяются вследствие поведения системы» [228, с. 73]. Соответственно А. Д. Холлу, если представить человека как систему, то можно предположить, что, влияя на один из аспектов личности, можно формировать всю личность. Следовательно, формируя образ семьи, можно влиять на развитие личности в целом. А. Д. Холл утверждает, что существуют три вектора развития системы: факторизация, систематизация, централизация [228]. Соответственно этому можно предположить, что феномен образа семьи тоже может развиваться по векторам факторизации, систематизации, централизации. Говоря о факторизации системы, следует сказать, что данный вектор развития представляет собой постепенное возрастание независимости частей системы. Представляет ли факторизация собой обособление и независимость или разделение с последующей дифференциацией функций – так или иначе факторизация системы как процесс носит характер распада. Систематизация представляет собой процесс, обратный факторизации, когда обособленные подсистемы собираются в целое по какому-либо признаку. В случае централизации системы происходит систематизация систем с выделением одной ведущей [228].

Разрабатывая основы системного подхода, Б. Ф. Ломов утверждал, что психические явления многомерны по своей структуре и изучать их следует с точки зрения системного подхода. Система психологических явлений многоуровневая и включает в себя ряд более простых подсистем, обладающих различным функционалом. Проводя системный анализ, можно выделить три основные подсистемы: когнитивную (познавательную), регулятивную, коммуникативную [116]. Образ семьи как подсистема личности формируется на основе этих трех подсистем, а именно на основе селективных знаний о семье и ее аспектов, регуляции собственного поведения соответственно образной картине личности, обогащению образа семьи посредством коммуникации. Многоуровневость психики, по мнению Б. Ф. Ломова, определяет существование закономерностей разного порядка, кото-

рые влияют на развитие психики в целом. Таким образом, существуют более общие закономерности, влияющие на все компоненты психики и частные закономерности, обуславливающие деятельность отдельных подсистем. Если психика человека представляет собой систему, состоящую из подсистем высшего и низшего порядка, то актуальным является вопрос о структуре системы психических явлений и месте образной подсистемы в этой структуре. Так, в работах С. Л. Рубинштейна отмечается, что психика человека проявляется в деятельности и развивается в системном взаимодействии с окружающей средой [178]. В исследованиях Н. П. Болотовой утверждается, что системный подход в рамках системной психотерапии позволит наиболее эффективно работать с семьей и скорректировать социально-психологическую дезадаптацию личности. Так, семья представляется как социальная, самоорганизующаяся, открытая система, которая стремится к достижению динамического равновесия [31, 32].

Мы считаем, что образ семьи можно рассматривать и как самостоятельную систему со сложноорганизованной структурой, и как часть еще большей системы психики личности.

Раскрывая второй методологический подход, реализуемый в нашем исследовании, отметим, что субъектный подход исторически возник как ответ на необходимость в интеграции и дифференциации интерпретаций субъектности человека в связи с ограниченностью системного изучения психологии человека в рамках существовавших подходов [163]. Сущностные характеристики субъектного подхода представлены в трудах К. А. Абульхановой, А. Г. Асмолова, Л. И. Божович, К. М. Гайдар, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчикова и др. [1, 20, 30, 76, 193, 200, 201].

Так, разрабатывая системно-субъектный подход, Е. А. Сергиенко реализует континуально-генетический принцип, который позволяет объединить различные представления субъектности в системном, непрерывном процессе. По мнению исследователя, системно-субъектный подход предполагает выделение уровневых критериев субъекта, которые позволяют проследить процесс и результат развития личности [190].

А. Г. Асмолов считает, что системная сущность человека проявляется в том, что, являясь элементом социума, человек становится носителем и транслятором совокупности социальных качеств и представлений, которые являются результатом его жизнедеятельности в обществе, а субъектная сущность человека выражается в деятельности, которая способствует развитию личности [20].

Отечественный психолог и педагог Л. И. Божович изучала субъектность личности в процессе развития. По ее мнению, внутренняя позиция личности как представление о своем месте в системе социальных отношений и соотнесение с потребностями и возможностями влияет на субъектность и зрелость [30]. Позиция Близки позиции К. А. Абульхановой и А. Г. Асмолова в том, что личность является продуктом развития общества, но может носить двойственную позицию: либо развивается конструктивно, когда интегрирована в социум, либо деструктивно, когда противостоит обществу [1].

В. В. Знаков отмечает, что в современной психологической науке происходит переосмысление категории субъект в качестве саморазвития и самоконструирования. Изучение категории субъекта структурно менялось, и внимание исследователей во многом было направлено на изучение субъектности как процесса становления личности [76].

Согласно В. И. Слободчикову, пик развития субъектности приходится на юность и молодость, когда юноша или девушка, усвоив социальные установки, начинает реализовывать себя с учетом индивидуальности. Результатом становления личности является его активная субъектность, когда человек не только впитывает социальные нормы и установки, но и транслирует их младшим поколениям [199].

По нашему мнению, семья является базовой социальной ценностью. Именно поэтому формирование образа семьи опирается на идеи аксиологического подхода. Его разработкой занимаются и занимались Б. М. Бим-Бад, И. Ф. Исаев, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др. В той или иной степени эти аспекты затрагивали в своих исследованиях Б. И. Додонов, О. И. Волжина,

Б. Г. Кузнецов, Б. Т. Лихачев, З. И. Равкин, Н. С. Розов, В. А. Ситаров и др. [28, 40, 43, 63, 83, 114, 169, 174, 177, 195].

Аксиологический подход исторически сформировался на гуманистических идеях. Базовой категорией аксиологического (ценностного) подхода является ценность. «Ценность – понятие, используемое для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного» [167, с. 442]. Ценность оказывает влияние на мотивационный, рефлексивный компоненты личности, а соответственно, и образной системы. Ценности личности как выражения общественных идей оказывают влияние на образную систему каждого индивида.

Ценностный подход актуален в различных направлениях психолого-педагогических исследований. Например, Б. И. Додонов, рассматривая эмоции как ценность, пришел к выводу, что эмоции служат маркерами поведения личности, но в то же время и самостоятельными ценностями, действующими в эмоционально-оценочной деятельности человека [63].

Б. Г. Кузнецов, изучая ценности в гносеологическом плане, выделяет два вида ценностей: непосредственные и опосредованные. Познание является непосредственной ценностью, а его производные, направленные на «обнаружение истины» – опосредованными ценностями [40].

Н. С. Розов отмечает, что ценностное сознание характеризуется рациональным языком, необходимым для взаимопонимания, т. е. можно предположить, что аксиологическая система является общечеловеческим языком взаимодействия. Первоначально под ценностями понималось предельное нормативное основание актов сознания и поведения [177]. Согласно исследователю, структура ценностей включает в себя: ценности, совмещающие ценностную категорию и объективную категорию, которые по логике определения схожи с непосредственными и опосредованными ценностями Б. Г. Кузнецова; идеалы, совмещающие набор ценностных категорий и описание абстрактного объекта, соотносимые с понятием «образ»; принципы поведения, соединяющие ценностные категории и

схемы поведения; принципы сознания, объединяющие ценностные категории и мыслительные схемы; конкретные цели, совмещающие ценностные категории и описания конкретных объектов [40].

Н. И. Вьюнова и Н. Ю. Зыкова, касаясь вопроса ценностей, ценностных ориентаций, пришли к выводу, что последние регулируют поведение человека и определяют отношение личности к значимым сферам жизни. Чем более устойчивы и разнообразны ценностные ориентации, тем более зрелой является личность [169].

В. А. Ситаров констатирует, что ценности первоначально образуются личностью и ею транслируются в культуру. Интериоризованные ценности образуют личностный смысл человека, далее, находясь в субъектной позиции, личность транслирует их в социум [195]. Обращаясь к общеметодологическим вопросам, отметим, что в исследованиях В. А. Ситарова аксиологический подход лежит в основе постановки образовательных целей при интерпретации социального заказа, отражающего ценностные ориентиры как общества, так и личности. Современный социальный заказ направлен на формирование идеала перспективного развития личности и средств приближения к нему посредством реализации культурно-исторических и личностно-индивидуальных ценностей [194].

Л. А. Ибрагимова и О. И. Истрофилова отмечают, опираясь на позиции З. И. Равкина и Н. С. Розова, что аксиологический подход тесно связан с целеполаганием субъекта. Как и формирование любого психологического явления, по мнению Б. Т. Лихачева, формирование ценностей может происходить стихийно или целенаправленно, при этом структуры меньшего порядка интегрируются в структуры большего порядка (единичные ценности личности интегрируются в индивидуальную систему ценностей). Индивидуальная система ценностей определяет содержательную сторону личной направленности, что составляет основу отношений к миру, людям, себе и т. д. [171, 173]. Так, в исследовании М. Н. Швецово́й и Е. А. Кондрашевой было доказано, что осознание ценности семьи приходит с возрастом и носит дифференцированный характер, например, среди женщин младшей возрастной группы превалирует представление о важно-

сти терпения и дружбы, а мужчины с возрастом ориентируются на свою полезность как ценность и т. д. [238].

Обосновывая методологию аксиологического подхода, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов утверждают, что в рамках гуманистической парадигмы педагогики и психологии необходима реализация равноправия философских взглядов субъектов; традиций и творчества; необходимость признания и апробации в новых условиях истории педагогики и психологии; субъектность участников психолого-педагогического процесса [83]. Аксиологический подход имеет широкий спектр применения. Так, в педагогической науке Б. М. Бим-Бад, рассматривая концептуальную основу опережающего обучения, выстраивает его на аксиологическом подходе, который выражается в следующих образовательных и личностных ценностях: личная и социальная ответственность, конструктивное мировоззрение, трудолюбие и т. д. [28].

Аксиологический подход актуален и ценен потому, что представляет собой основу для универсальности и фундаментальности современного образования. Исходя из вышеперечисленных гуманистических принципов, можно выделить культурно-гуманистические функции образования, которые влияют на актуальность формирования образа семьи в юношеском возрасте: развитие духовных сил, позволяющих преодолевать жизненные трудности; формирование характера и моральной ответственности; обеспечение возможностей для роста и самореализации; овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной свободы [197].

В рамках нашего исследования отметим, что согласно концептуальным взглядам О. И. Волжиной, семья как личностная ценность находится в прямой зависимости от степени ее социальной ценности. Общественные отношения определяют степень ценности семьи как личностного, социально-культурного феномена в целом, ее место в общественных взаимоотношениях и отношение к различным видам и формам брака и семьи в частности [43]. Если социум определяет ценностную структуру данного общества, то логично предположить, что на

уровне отдельного индивида можно сформировать ценностное отношение к семье, которое будет способствовать гармонизации его личности.

Таким образом, можно говорить, что понятие «ценность» является многоаспектным и универсальным. Вместе с тем аксиологический подход как методологическая основа исследования позволяет обеспечить гуманистическое отношение к объекту и предмету исследования. Если учесть, что семья и образ семьи являются маркерами здоровья общества, то аксиологический подход наиболее предпочтителен для проведения исследования.

Четвертым методологическим подходом нашего исследования является интегративно-дифференцированный подход, который является универсальным методологическим подходом потому, что в процессе жизнедеятельности происходит развитие и формирование личности благодаря процессам интеграции и дифференциации. Актуальность применения интегративно-дифференцированного подхода отмечали многие исследователи (Б. Г. Ананьев, Р. Ассаджоли, Н. И. Вьюнова, В. Н. Келасьев, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, П. Тейяр де Шарден, О. П. Морозова, М. А. Холодная, Е. Н. Шиянов и др.) [9, 13, 21, 47, 88, 150, 216, 229, 260, 271].

П. Тейяр де Шарден писал, что процессы интеграции и дифференциации существуют в природе и отмечались исследователями до выделения их в отдельный методологический подход. В ходе коллективного развития человечества процессы взаимодействуют процессы дивергенции и конвергенции, то есть первоначально с целью обогащения происходят процессы дифференциации, которые затем интегрируются с целью совершенствования. Кроме того, П. Тейяр де Шарден отмечает, что без интеграции наук о социуме и человеке нельзя полностью и достоверно изучить человеческую природу [270]. Напротив, с точки зрения М. Крамптон, человек представляет собой интегрированную систему, а патологические проявления являются дифференцированными аспектами личности [260].

Высказывая предположение о необходимости интегративно-дифференцированного подхода, Б. Г. Ананьев утверждал, что наиболее полно он может быть реализован в учении о человеке. Потребность науки в интегративно-дифферен-

цированном подходе выражается в развитии междисциплинарных связей между антропологическими науками, между науками о человеке и техническими науками и т. д. [13].

Как отмечал В. А. Слостенин, интегративность и дифференцированность являются характерными чертами развития как единства изменений. Изменения, которые опосредованы конкретной целью, могут интегрироваться в четкую линию развития. Все интегративные личностные характеристики представляют собой результат процесса накопления и отделения [150]. Дифференцированность процесса позволяет отделять подлинное развитие от функционирования системного объекта и воспроизведения существующих структур [216].

По мнению В. Н. Келасьева, интегративно-дифференцированный подход сообщает любой системе динамику. Изменения в структуре систем, их развитие реализуются в интегративных или резких процессах, приводя к изменению структуры, формы, конфигурации. Когда система достигает уровня развития, при котором ее части могут выступать самостоятельными системами, происходит обновление головной системы, реализуемое в дифференциации. Дифференциация внутри системы способствует укреплению структуры и развитию [88].

Согласно концепции Н. И. Вьюновой, интегративность феномена проявляется в связях и совокупности его компонентов, а дифференцированность – в выделении внутри феномена ведущего компонента. Процессы интеграции и дифференциации способствуют существованию феномена и его развитию. Внутри любого феномена существуют устойчивые и неустойчивые компоненты. Инвариантность реализуется в устойчивых индивидуально-личностных компонентах и связях между ними, а вариативность – в особенностях психолого-педагогического процесса, формирующего личность [47].

Интегративно-дифференцированный подход нашел широкое применение в психологической и педагогической науках. Например, основатель теории психосинтеза Р. Ассаджоли практически применил интегративно-дифференцированный подход, объединив западные и восточные традиции. Человека можно представить как самостоятельную интегрированную систему, а также как дифференцирован-

ную «клетку человеческой группы». С позиции Р. Ассаджоли, механизм действия Вселенной и ее компонентов похож на борьбу множественности и единства [21].

Занимаясь изучением интеллекта, одаренности, когнитивных стилей, М. А. Холодная пришла к выводу, что интегральность и дифференциальность как стили индивидуальности являются выражением «образа мира» человека. При склонности к интегральному стилю индивидуальный «образ мира» отличается целостным восприятием происходящего. При склонности к дифференцированному стилю – конкретностью, ситуативностью и фрагментарностью [229].

Таким образом, можно заключить, что процессы интеграции и дифференциации присущи всем развивающимся системам. Интеграция и дифференциация являются не только маркером формирования и развития, но и обеспечивают структуризацию этого процесса.

В основу нашей модели легли концепция семейных систем М. Боуэна, теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, положения психологической теории деятельности В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, идеи аксиологической концепции семьи О. И. Волжиной, педагогическая концепция К. Д. Ушинского, педагогические идеи А. С. Макаренко. В качестве основы для создания программы формирования нами были определены следующие принципы: системности, субъект-субъектных отношений, единства теории и практики, социальной целесообразности, развития, реалистичности, взаимосвязи процессов интеграции-дифференциации и индивидуализации.

Системность модели формирования образа семьи реализуется в совокупности мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого, рефлексивного компонентов, а субъектность понимается через осознание, что личность является субъектом и ценностью любого психолого-педагогического процесса. Нельзя обойти вниманием и теорию семейных систем М. Боуэна, представляющую собой вербализированную систему из представлений о семье, взаимоотношениях, мотивах, семейных навыков. Системный подход реализуется в принципах системности (мы формируем образ семьи в юношеском возрасте через об-

щее развитие личности, поскольку образ семьи является частью образной картины личности), единства теории и практики (в процессе прохождения программы формирования участникам давались не только теоретические знания о семье, которые выражались в когнитивном критерии, но и формировались практические навыки взаимодействия в семье, которые были представлены в поведенческом критерии).

В рамках субъектного подхода реализовывались идеи психологической теории деятельности В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, согласно которой в процессе формирования образа семьи личность выступает в активной деятельной позиции, позволяющей сформировать гармоничный, конструктивный образ семьи. Субъектному подходу соответствует принцип субъект-субъектных отношений (в процессе групповой работы студенты являются активными субъектами деятельности).

Аксиологическая характеристика образа семьи раскрывается в социальной и индивидуальной ценности семьи. Аксиологический подход лежит в основе аксиологической концепции семьи О. И. Волжиной, которая реализуется в предположении, что семья является интегративной социальной ценностью. Применяя данную концепцию, исследователь может сформировать образ семьи у дифференцированной группы людей, которые смогут транслировать ценность в социум. А также педагогическая концепция К. Д. Ушинского, которая заключается в ведущей роли семьи в воспитании подрастающего поколения, педагогические идеи А. С. Макаренко, заключающиеся в приоритете семейного воспитания для развития личности и общества. Семья как социальная основа формирует народную педагогическую систему, которая влияет на общественное развитие в целом и интеллектуальное развитие молодого поколения в частности. Аксиологическому подходу соответствуют принцип социальной целесообразности, который реализуется в том, что семья является базовой ценностью общества; развития, который предполагает, что в процессе реализации программы у участников происходит общее развитие и коррекция личности; реалистичности, который понимается

нами в необходимости направленности усилий на конструктивизацию образа семьи в студенческом возрасте.

Интегративность и дифференцированность модели проявляются в том, что на каждом уровне формирования появляются новые аспекты формирования и укрепляются уже сформированные. Интерпретируя концепцию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, мы выделяем следующие этапы в формировании образа семьи: мотивационный этап, заключающийся в мотивировании участников эксперимента необходимостью формирования образа семьи; этап составления схемы ООД (по П. Я. Гальперину), который интерпретируется в теоретический этап; практический этап, который заключается в реализации программы формирования образа семьи в юношеском возрасте; рефлексивный этап, который заключается в коллективной рефлексии и текущей коррекции формируемого образа семьи, а также интериоризации и экстериоризации сформированного образа семьи. Далее, интегративно-дифференцированному подходу соответствуют концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной и принцип взаимосвязи процессов интеграции-дифференциации и дифференциации-индивидуализации.

Методологическая основа формирования образа семьи переходит в содержательный блок, в котором дается определение образа семьи у студентов вуза, отражаются его компоненты. Образ семьи у студентов вуза представляет собой интегрированную совокупность представлений студента о родительской и идеальной семьях, о себе как о будущем члене семьи и субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи, о возможных вариантах динамики ее развития, которые регулируются посредством реализации рефлексивных способностей студентов как новообразования этого возраста. Е. В. Кривотулова, рассматривая структуру профессиональной деятельности, опирается на идеи В. Д. Шадрикова и выделяет некоторые компоненты психолого-педагогической компетентности, которые могут быть схожи с компонентами образа семьи, а именно: гносеологический, ценностно-смысловой, деятельностный [104]. В нашем исследовании выде-

ляются следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий, рефлексивный.

Определив компоненты образа семьи, мы выделили критерии его формирования, показатели и диагностические методики, которые составили диагностический блок. Мотивационный компонент образа семьи выражается в мотивационном критерии и показателях (желание создавать собственную семью, стремление создавать конкретный тип семьи, желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь). Когнитивный компонент образа семьи реализуется через знаниевый критерий и показатели (совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье, о моделях семьи). Эмоционально-волевой компонент образа семьи может быть диагностирован через эмоционально-волевой критерий и показатели (позитивное восприятие семьи, отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи, степень развитости настойчивости личности). Поведенческий компонент образа семьи реализуется в деятельностном критерии и показателях (выраженность в образе поведенческих паттернов будущих супругов и локус контроля). Рефлексивный компонент образа семьи выражается в оценочном критерии и показателях (осознание себя как члена семьи, оценка себя как будущего члена семьи, осознание ценности семьи).

Для диагностики показателей мотивационного критерия были определены следующие методики: «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская) и «мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая), использовалась также дополнительная методика для диагностики экспериментальной группы [7, 158]. Для диагностики показателей знаниевого критерия образа семьи –методика «Мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) [155].

Показатели эмоционально-волевого критерия диагностировались с помощью следующих методик: «Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)», «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская), «мини-сочинение «Моя будущая семья»

(В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая), а также дополнительной методика для диагностики студентов экспериментальной группы [7, 112, 158].

Диагностика показателей деятельностного критерия образа семьи проводилась с помощью следующих методик: «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)», «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская), «мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая), а также дополнительной методики для диагностики студентов экспериментальной группы [7, 112, 158].

Для диагностики показателей оценочного критерия образа семьи нами использовались следующие методики: «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)», «Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье» (Т. Шрайбер), «мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая), а также дополнительная методика для диагностики студентов экспериментальной группы [51, 158]. В дополнение к основной батарее методик были выбраны дополнительные методики: модифицированная методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментускаса – «Моя семья сейчас, моя семья в будущем» (мотивационный критерий); графические изображения образов идеальной семьи, а также дополнительный опросник для диагностики полученных знаний студентами экспериментальной группы, за основу при составлении которого был взят анкетный опрос Е. Б. Маценовой [118] (Приложение 4) (знаниевый критерий); «Опросник для самооценки настойчивости» (Е. П. Ильин и Е. К. Фещенко) (эмоционально-волевой критерий); «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири (адаптация Л. Н. Собчик) (деятельностный критерий); «Ценностные ориентации» (М. Рокич) (оценочный критерий) [79, 85, 140, 166, 205].

В формирующем блоке модели представлены педагогические условия (учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи; реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивиду-

альной работы со студентами; психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья») и программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья» (цель – формирование образа семьи у студентов вуза; задачи – формирование ценностного отношения к семье в целом и ее аспектам в частности; развитие осознанного отношения к формированию образа семьи и созданию семьи; разделы программы – развитие личности в семье, развитие семьи; этапы реализации программы – мотивационный, теоретический, практический, рефлексивный; формы (индивидуальные, групповые, онлайн-взаимодействие); методы (формирования сознания личности (рассказ, беседа, диспут, пример), организации деятельности и формирования опыта общественно-поведения личности (создание воспитывающих ситуаций, иллюстрации), стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности по формированию образа семьи (дискуссия), оценки и самооценки в воспитании (опросы (анкетные), анализ результатов деятельности); средства (психолого-педагогическая поддержка и сопровождение, фасилитаторство, учебно-методические материалы (видео, схемы, рисунки, картины), представленные в приложении 1.

Формы, методы и средства, тесно взаимодействуя между собой, составляют триединую основу процесса формирования. Поскольку процесс формирования образа семьи в юности в большей степени осуществляется в воспитании, нежели обучении, в нашем исследовании мы будем ориентироваться на методы, формы и средства воспитания.

По мнению П. И. Пидкасистого, формы воспитания представляют собой образ взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечиваемый системой методов и средств воспитания [149]. В зависимости от целей и задач форма воспитания модифицируется. В ходе нашей опытно-экспериментальной работы были выбраны три основные формы работы: индивидуальные, групповые, онлайн-взаимодействие. Групповые занятия представляют собой практические занятия с элементами теоретической подготовки по вопросам личностного развития и семейным аспектам. По желанию участников тренинга проводились индивиду-

альные консультации с целью проработки отдельных семейных аспектов, в том числе онлайн-консультации.

Следует отметить, что В. А. Сластенин определяет метод воспитания как способ профессионального взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью решения образовательно-воспитательных задач [151]. И. Ф. Харламов расширяет определение В. А. Сластенина и под методами воспитания понимает совокупность специфических способов и приемов воспитательной работы, которые используются для организации деятельности педагогов и воспитанников с целью развития и формирования личности [227].

Основываясь на сказанном, в качестве методов формирования образа семьи будем использовать методы: формирования сознания личности (рассказ, беседа, диспут, пример); организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (создание воспитывающих ситуаций, иллюстрации); стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности по формированию образа семьи (дискуссия); оценки и самооценки в воспитании (опросы, анализ результатов деятельности).

Методы и средства воспитания следует различать между собой. По мнению И. Ф. Харламова, средства воспитания представляют собой конкретные мероприятия, направленные на реализацию того или иного метода воспитания [227]. Согласно В. А. Сластенину, средством воспитания может выступать как деятельность, так и предметы материальной и духовной культуры [151].

В связи с этим в качестве таковых при подготовке программы формирования нами использовались следующие: психолого-педагогическая поддержка и сопровождение, фасилитаторство, учебно-методические материалы (видео, схемы, рисунки, картины).

Рассматривая, каким образом фасилитаторство влияет на формирование образа семьи, мы опирались на концептуальные взгляды К. Роджерса и Дж. Фрейберга. Согласно их позиции, фасилитация представляет собой обоюдный процесс развития как ученика, так и учителя.

Как отмечает К. Роджерс, «содействующий тип обучения предоставляет возможность находиться в изменяющемся процессе, пробовать, конструировать и находить гибкие ответы на те серьезнейшие вопросы, которыми в наши дни озабочено человечество» [176, с. 225]. Поэтому в реализации программы формирования образа семьи фасилитаторство понималось нами как процесс взаимодействия педагога-психолога и участников экспериментальной группы, облегчающий успешную групповую коммуникацию по изучению различных аспектов семьи.

В результативном блоке по итогам формирующей работы ожидалась позитивная динамика формирования образа семьи у студентов вуза. На основе контент-анализа сформированность образа семьи характеризовалась как сформированная и частично сформированная, а именно чем более четко и детально вербализировался образ семьи, тем более сформированным он считался.

В результате проведенного исследования нами была разработана модель, состоящая из целевого, методологического, содержательного, диагностического, формирующего и результативного блоков, которые включали в себя цель и задачи (целевой блок); подходы и принципы (методологический); определение «образ семьи у студентов вуза», компоненты (содержательный); критерии, показатели, диагностические методики (диагностический); программу исследования, педагогические условия (формирующий); результат (результативный).

1.4 Факторы и педагогические условия формирования образа семьи у студентов вуза

Семья как социальный институт не есть простой исполнитель заданных свыше функций. Она активный элемент и агент социальных изменений. Семейная жизнедеятельность вплетена в социальную реальность – арену столкновения многообразных социальных сил, участвующих в процессах социализации. Вместе с тем образ семьи как выражение системы представлений о семье влияет на самовосприятие и социальное поведение юношей и девушек.

Общеизвестным является тот факт, что семья в большей степени детерминирует развитие образа семьи, но нельзя четко определить, каков именно механизм передачи семейных паттернов. Некоторые педагоги-психологи (А. Л. Венгер, Т. А. Куликова, О. Г. Кулиш, Е. М. Марич, В. С. Собкин, Г. А. Цукерман) [108, 109, 165, 204, 231] сходятся во мнении, что воспитание является основным механизмом передачи образа семьи, другие исследователи (М. Боуэн, М. В. Сапоровская, А. А. Шутценбергер) видят основу передачи образа семьи в наследственности и бессознательной передаче по семейным каналам связи [162, 217, 250], ряд психологов (Л. Сонди, К. Г. Юнг) усматривают механизм передачи в глубинной психологии [209, 254].

По мнению М. Бубера, есть три сферы, в которых строится мир отношений: жизнь с природой, жизнь с людьми, жизнь с духовными сущностями. И все эти «сферы жизни» формируют наше отношение к такой категории, как семья [35]. Подтверждают данную точку зрения Дж. Ф. Губрум и Дж. Холстен, которые отмечают, что единичная семья самостоятельно выстраивает систему контактов с миром [265]. Так, как подчеркивает С. Гарднер, семья как динамическая структура в течение жизненного цикла меняет отношения с социумом, соответственно трансформируются и образы семьи, передаваемые молодому поколению [265]. Исследование Т. А. Гурко подтверждает, что отход от регламентированных форм ролевого взаимодействия способствует дестабилизации отношений молодой семьи и людей, готовящихся к вступлению в брак, т. е. несогласованность между ожиданиями и возможностями, а также повышение значимости личной свободы приводят к избеганию возможности создания семьи.

Кроме того, исследование Т. А. Гурко, проведенное в 1981 г. в ЗАГСх г. Москвы, выявило, что в достаточно сильной мере характер гендерных, а затем семейных взаимоотношений зависит от индивидуальных установок молодых людей [56]. Это подтверждает распространенное мнение о влиянии семейных постулатов на образ семьи.

По мнению В. Л. Мишиной, супружество, родительство, родство являются триединой категорией, которая переживает период распада. Одной из причин кри-

зиса можно назвать неумение молодых супругов выстраивать отношения в браке и нежелание работать над ними [127].

Мы считаем, что образ семьи является интегральной структурой, соединяющей в себе индивидуальный жизненный опыт, опыт значимых людей и совокупность стереотипов (гендерных, социальных, семейных). Вместе с тем совместные образы юноши и девушки оказывают влияние на образ семьи. Общество от юношей, в первую очередь, требует активности в получении образования и профессии, а от девушек – создания семьи, профессионализации, получения образования, самоопределения и т. д. Таким образом, одной из причин кризисных явлений семьи является разобщенность социальных требований к юношам и девушкам [208]. Это подтверждает и исследование В. С. Собкина и Е. М. Марич, направленное на выявление ценностных ориентаций родителей, которое показало, что ценности мужчин и женщин, находящихся в браке, противоположны друг другу: если для женщин первостепенно воспитание детей, семья, сохранение здоровья, то для мужчин – личностная и профессиональная реализация, что не может не сказываться на кризисе института семьи [204].

Как мы отмечали ранее, образ семьи носит феноменологический характер и имеет сложную структуру. В определении феномена «образ семьи» допускается ряд неточностей. В частности подмена понятия синонимичными категориями не способствует его верному толкованию. Раскрывая вопрос о совершенствовании феномена в онтогенезе, исследователи сходятся во мнении, что он развивается от селективных представлений в дошкольном возрасте к интегрированному образу юности [109].

При раскрытии вопроса влияния факторов и условий на образ семьи первоначально следует уточнить, что мы понимаем под данными категориями. Например, Н. М. Борытко, определяя фактор, подчеркивает, что и факторы, и условия представляют собой обстоятельства объективной реальности, но факторы поддаются прогнозированию, а условия – конструированию [34]. Вслед за В. В. Краевским, Е. В. Бережновой и И. Ф. Бережной мы понимаем фактор как обстоятельство, существующее объективно и влияющее на выбор исследователем

того или иного способа действия, а условие – как обстоятельство, специально создаваемое исследователем [25, 100].

Ю. К. Бабанский и И. Ф. Харламов при классифицировании факторов развития личности исходили из понимания, что их можно разделить на две группы – внешние и внутренние, управляемые и неуправляемые [147, 227]. В определении того, какие именно факторы влияют на развитие личности, В. А. Слостенин соглашается с А. В. Мудриком и выделяет микро-, мезо-, макрофакторы, но добавляет и биологический фактор [151]. По мнению П. И. Пидкасистого и И. П. Подласого, к факторам развития относятся наследственность, среда, воспитание, деятельность [152]. И. Ф. Харламов среду относил к внешним факторам, а врожденные особенности – к внутренним [147, 227]. Б. Г. Ананьев отдельно отмечает важность деятельности [12].

В соответствии с целями нашего исследования мы обратимся к описанию факторов среды и воспитания. Переходя к характеристике факторов, которые определяют развитие образа семьи, надо упомянуть, что Е. И. Мещерякова отмечает в учебном процессе предметную раздробленность, которая не позволяет студентам воспринимать картину мира целостно и затрудняет формирование целостной личности. Поэтому междисциплинарная интеграция, по ее мнению, является фактором систематизации знаний студентов о единстве процессов, происходящих в обществе [122].

Образ семьи как феномен раскрывается через ряд факторов (социальных и личностных), таких как прародители, родительская семья, межпоколенческие отношения, сиблинги, ближайшее окружение, СМИ, Я-концепция, идентичность, самооценка, мотивы вступления в брак, гендерные стереотипы, представление о выборе брачного партнера, первый брачный опыт, ценность семьи; и условий – учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи; реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами; психолого-педагогическое сопровождение

студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья».

В первую очередь следует обратить внимание на то, каким образом семья и члены семьи влияют на развитие образа семьи. В основе семейных взаимоотношений лежат родственные отношения, которые связаны общностью происхождения и связью рождения. Число людей, вовлеченных в семейные взаимоотношения, и характер их общения зависят от географических, культурных и других факторов. Но основная цель родственных взаимоотношений состоит в заботе и поддержке членов родственно-социальной группы [170].

В современной психолого-педагогической науке чаще исследуются проблемы родительства по сравнению с исследованиями прародительства. Но тем не менее вопросам влияния старшего поколения на младшее посвящены ряд исследований (К. Андерсон, С. Вудбридж, И. И. Елисеева, О. В. Краснова, А. Г. Сардарян, А. А. Смолькин, М. Л. Хамерт, Дж. Харвуд и др.) [68, 103, 184, 203, 275, 277].

С. Вудбридж отмечает, что прародительство является феноменом человеческого существования. Из-за того, что границы времени деторождения сдвигаются на более поздний срок, старшее поколение зачастую приобретает статус прародителей в пожилом и немощном возрасте, что осложняет межпоколенческую интеракцию. Стереотип восприятия старшего поколения показывает, что пожилых людей исключают из внутрисемейного взаимодействия по причине впечатления об их немощности [277]. Так, И. И. Елисеева отмечает несомненную важность взаимодействия старшего поколения с представителями юношеского возраста. Проведенное ею моделирование межпоколенных связей показало, что прародительство играет важную, но искаженную роль в формировании жизненных ориентиров и ценностей юности [68]. А. Г. Сардарян подтверждает, что межпоколенное взаимодействие помогает развивать социальные навыки и предотвращает часть поведенческих проблем молодого поколения [183].

Среди исследователей в последнее время проявляется интерес к систематизации и классификации взаимоотношений со старшим поколением. Так, К. Ан-

дерсон, Дж. Харвуд и М. Л. Хамерт выделяют несколько моделей межпоколенческих взаимоотношений, которые можно разделить на две группы: позитивные отношения прародителей и внуков, стереотипные взаимоотношения. Стереотипная модель отличается от позитивной ситуативностью и неустойчивостью взаимоотношений [277].

Зарубежными исследователями в 60-е годы XX века была создана классификация прародителей в зависимости от предпочитаемых ими семейных ролей: формальный, далекий, заряд шуток, источник мудрости, суррогатные родители.

Интересные факты приводятся в работе О. В. Красновой: степень близости прародителей и потомков находится в прямой зависимости от возраста внуков и уровня образования прародителей [103].

В ситуациях взаимодействия старшего поколения с младшим могут появляться конфликты, данная проблема требует отдельного рассмотрения. Как правило, конфликт поколений возникает на почве разности мировоззрений. Межпоколенческие конфликты имеют затяжную вербальную форму, эскалация конфликта может происходить до тех пор, пока полностью не разрешатся разногласия [203]. Чаще всего инициатором примирения выступает молодое поколение. Также распространена тактика уклонения в конфликтах.

Таким образом, прародители играют достаточно весомую роль в воспитании молодого поколения. Основная функция старшего поколения – передача опыта и коррекция поведения младших членов семьи. Однако существует ряд обстоятельств, осложняющих данный процесс, а именно территориальный фактор, семейные традиции отношения к старшим, уровень образования, позитивность и стереотипность взаимоотношений, межпоколенные конфликты и др.

Формирование образа семьи начинается с раннего детства. Родительская семья является определяющим фактором развития образа семьи у подрастающего поколения. Наиболее часто в рамках детско-родительских отношений рассматриваются особенности эталонного поведения участников семейного взаимодействия, родительское программирование, динамика взаимоотношений во времени,

сепарация молодого поколения от семьи, влияние стилей воспитания на жизнь подросших детей.

Влиянию родительской семьи на развитие образной системы молодого поколения посвящены многие исследования (М. Ардельт, М. Боуэн, Л. Дей, В. П. Дзукаева, А. Б. Измайлова, Н. В. Ключева, А. А. Кроник, Д. Сарзала, И. Сейфидж-Кренке, А. Н. Сизанов, Е. А. Тернер, Р. В. Хеффер, Дж. А. Хоффман, М. Чендлер и др.) [62, 80, 92, 105, 193, 217, 258, 267, 272, 273, 276]. Благодаря механизму подражания, дети усваивают полоролевые модели поведения родителей. Именно поэтому от степени благополучности брака родителей зависит успешность брака и семьи детей. Наблюдая родительские взаимоотношения, не всегда положительные, ребенок воспринимает их как эталонные, а впоследствии воспроизводит механизмы поведения родителей в собственной семье [80]. В случае если происходит совпадение эталонного образа семьи с чертами выбранного партнера, возникает симпатия [193]. Это подтверждает Д. Сарзала, говоря, что, участвуя в повседневной жизни семьи, ребенок (а в дальнейшем юноша или девушка) усваивает знания о мире, моральных ценностях и т. д. [272].

Можно констатировать, что образ семьи в некоторой степени является результатом родительского программирования. Мы согласны с М. Боуэном, что родители своим воспитанием программируют определенную эмоциональную конфигурацию, в которой фиксируются непроработанные эмоциональные привязанности [217]. По мнению М. Боуэна, семья представляет собой триаду, состоящую из родителей и ребенка. Выстраивая взаимоотношения между собой и ребенком, супруги проявляют навыки, которые приобрели в родительской семье, т. е. реализуют сформированный в детстве образ семьи.

М. Боуэн сформулировал термин «эмоциональный разрыв», который обозначает эмоциональное или физическое дистанцирование внутри семьи. Чем сильнее и ярче выражена дистанция в родительской семье, тем более вероятно, что в своих семьях дети будут действовать по той же схеме с разной степенью выраженности [217].

Касаясь вопроса раскрытия взаимоотношений детей и родителей в семье, следует сказать, что степень психологической близости детей с родителями на протяжении жизни изменяется. Сначала, до подросткового возраста, дети и родители переживают высокую степень близости, затем в подростковом и юношеском возрасте психоэмоциональная связь становится менее выраженной, но затем опять восстанавливается, когда дети заводят собственные семьи и начинают понимать логику, мотивы поведения родителей.

Кроме того, отношение ребенка к матери и отцу тоже дифференцировано. Если с раннего детства ребенок воспринимает родителей безоговорочно, то к юношескому возрасту степень критичности по отношению к старшему поколению и их поведению возрастает [103].

Интересные результаты показало исследование Коллинза, описанное И. Сейфидж-Кренке: сыновья чаще дочерей демонстрируют тесные отношения с отцами, а девушки чаще, чем юноши, вступают в конфликтные отношения с родителями. И. Сейфидж-Кренке отмечает, что отцы в отличие от матерей чаще ожидают независимости от детей [273]. Опираясь на эти результаты, можно говорить о развитии образа семьи с учетом деформации и динамики семейных взаимоотношений и ожиданий детей и родителей.

Принято считать, что юность является периодом окончательной сепарации от родителей. Как отмечает В. П. Дзукаева, в случае успешного прохождения процесса отделения от родительской семьи происходит приобретение внутреннего баланса двух противоположных тенденций: потребности в психологической общности, эмансипации и самостоятельности. Кризис сепарации наступает при условии эмоциональной независимости юношей и девушек [62]. Так, Дж. Хоффман предложил модель психологической сепарации юношей и девушек от родителей, которая состоит из нескольких этапов: от конфликта независимости до способности нести ответственность за свою жизнь [277].

Не только межличностные отношения в семье оказывают влияние на развитие образа семьи, но и стиль воспитания. В исследовании Дж. Болдуина было выделено два наиболее часто встречающихся стиля родительского воспитания – де-

мократический и контролирующий. Ученый пришел к выводу, что в семьях с демократическим стилем воспитания дети отличались большей социализированностью, гармоничностью развития. В семьях с контролирующим стилем воспитания – проявляли больше качеств, свидетельствующих о пассивности, податливости, подчинении. Дети из семей смешанного типа демонстрировали качества, тяготеющие к контролируемому стилю воспитания [92]. Это может свидетельствовать о том, что контролирующий стиль более доминантен по отношению к детям.

Изучая взаимосвязь стиля родительского воспитания и социальную успешность в юности, Е. А. Тернер, М. Чендлер, Р. В. Хеффер пришли к выводу, что адекватный стиль воспитания и психологическая поддержка в большой степени определяют позитивные прогнозы на дальнейшую самостоятельную жизнь [276].

Исследуя отклоняющееся поведение подростков, М. Ардельт и Л. Дей приводят результаты, свидетельствующие, что схожесть взглядов на жизнь среди родителей и сиблингов оказывает более позитивное социализирующее воздействие [258].

Таким образом, родительская семья играет определяющую роль в развитии образа семьи в юности. Степень гармоничности воспитательной позиции родителей и семейных взаимоотношений определяет супружеское поведение в будущем и социальную успешность юношей и девушек. Поскольку юность является периодом становления самосознания и самостоятельности, то возможно переживание достаточно большого количества конфликтов с родительской семьей.

Прародители и родители оказывают влияние на развитие образа семьи юношей и девушек через межпоколенную связь. Изучению межпоколенной связи посвящены исследования А. С. Жуковой, М. В. Сапоровской, Л. Сонди, З. Фрейда, И. Ю. Хамитовой, А. А. Шутценбергер и др. [70, 162, 209, 224, 226, 250].

Раскрывая суть межпоколенной связи как фактора, следует упомянуть, что это сложный, активно изучающийся феномен, который не имеет однозначного толкования. С одной стороны, сильная связь поколений может делать представителей семьи более сильными и жизнестойкими, а с другой – ригидными [70].

Отвечая на вопрос об особенностях передачи опыта из поколения в поколение, З. Фрейд пришел к выводу, что межпоколенная связь может осуществляться наследственным путем (наследование психических предрасположений). Психологические и психические проблемы, возникающие в определенном поколении и переданные по пути наследования, могут подавляться до пределов исчезновения, но ни одно поколение не в состоянии скрыть от последующего более или менее значительные психические процессы [224]. Так, по мнению И. Ю. Хамитовой, механизм межпоколенной связи действует бессознательным и сознательным путем. Через бессознательную межпоколенную связь передаются отрицаемые, вытесняемые из семейного сознания травматические события, а по пути сознательной связи – семейные привычки, традиции, правила, стиль жизни [226]. Л. Сонди как основатель направления судьбоанализа обозначил понятие «родовое бессознательное» как форму психической наследственности. По мнению Л. Сонди, через генотип предки данного человека стремятся реализовать себя [209]. Этим определяется выбор жизненного пути, профессии, партнера. Обобщая вышесказанное, М. В. Сапоровская утверждает, что межпоколенная связь реализуется на трех уровнях: генетическом (наследственная передача свойств и видов поведения), генно-средовом (обусловленность поведения средой в пределах возможностей генотипа), средовом (обусловленность поведения включенностью в семейную группу) [162]. Следовательно, с разной степенью осознаваемости генеалогическая информация влияет на социальную, соматическую, психологическую жизнь членов семьи и их потомков.

Относительно того, как межпоколенная связь влияет на развитие образа семьи, А. А. Шутценбергер считает, что в данном процессе оказывают влияние не только родители, но три поколения предков. Этот механизм действует на уровне семейного фольклора и подсознания. В семье происходит взаимовлияние и взаимокоррекция психических функций членов семьи на подсознательном уровне. Несмотря на то, что дети интегрируют в себе уклады двух семей, одна из семей все же является доминирующей в восприятии молодого человека, детерминируя образ и отношение к семье [250]. Отвечая на вопрос о межпоколенческой переда-

че патогенных семейных сценариев, Ф. Дальто выдвинула гипотезу о бессознательной связи матери и ребенка в перинатальный период, а Ж. Хилгард доказала статистическую значимость в проявлении синдрома годовщины [162].

Исследовательский интерес представляет теория наследственного выбора объекта любви Л. Сонди, согласно которой брачные партнеры склонны к выбору друг друга на основе генетической схожести. Автор выделяет несколько форм выбора: эдипальный выбор, нарциссический выбор, принятие собственной личности в партнере, страх перед инцестом [209]. По мнению Л. Сонди, механизмом такого поведения может служить «стремление» рецессивных генов в генотипах супругов к доминантности [274]. В то же время ученый заметил, что данная закономерность распространяется и на другие сферы жизни людей.

Таким образом, можно утверждать, что механизм передачи семейных паттернов и образа семьи – комплексный. Он действует как через бессознательные каналы связи, так и через целенаправленное развивающе-воспитательное воздействие. Знание истории своей семьи, ее «призраков» может облегчить формирование жизненной позиции и понимание жизненного пути личности.

Обращаясь к отношениям сиблингов, можно сказать, что они оказывают косвенное влияние на формирование образа семьи. Изучением сиблинговых отношений занимались А. Адлер, М. Боуэн, В. В. Вараксина, Ф. В. Дериш, Е. Н. Красильникова, И. Намысловская, А. Северская и др. [5, 22, 36, 102, 270]. И. Намысловская и А. Северская считают, что взаимоотношения сиблингов зачастую являются проекцией взаимоотношений родителей. Т. е. демонстрируя конфликтные ситуации, сиблинги часто воспроизводят конфликты (скрытые и явные) родителей [270].

А. Адлер утверждал, что, если у детей одни и те же родители и они растут примерно в одних и тех же условиях, у них все же нет идентичного социального окружения. Опыт старшего или младшего ребенка в семье по отношению к другим детям, особенности влияния родительских установок и ценностей – все это меняется в результате появления в семье следующих детей и сильно влияет на формирование стиля жизни и восприятия семьи [5]. Согласно А. Адлеру, положе-

ние первенца можно считать завидным, пока он единственный ребенок в семье и получает безграничную любовь и заботу от родителей. Ученый полагал, что второму ребенку (среднему) задает темп развития его старший сиблинг. Однако интенсивность развития младших детей обычно выше (могут начать раньше разговаривать, ходить). Это обусловлено тем обстоятельством, что для всей семьи такой ребенок – малыш, и некоторые даже в зрелом возрасте продолжают казаться родителям и старшим детям маленькими [5].

Исследование У. Томана, посвященное порядку рождения детей и родителей в ядерной семье, показало, что вид и особенность сиблинговой позиции в семье зависят от числа детей в семье, пола и разницы в возрасте. Взаимоотношения в семье, особенности воспитания влияют обратно пропорционально на характер и жизненную позицию детей (чем более активный и целеустремленный старший ребенок, тем более пассивный и уступчивый младший) [22]. По мнению У. Томана, сиблинги учат друг друга тесным взаимоотношениям со сверстниками. Доказано, что у женщин, выросшей среди братьев, более конструктивные взаимоотношения с мужчинами всех возрастов. Этот же принцип распространяется и на мужчин. Соответственно, можно говорить, что особенности гендерной позиции сиблингов определяют образ семьи и характер взаимоотношений в семье. Но следует отметить, что профили сиблинговой позиции не являются абсолютной величиной и зависимы от многих факторов [22]. В то же время В. В. Вараксина отмечает, что в семьях с двумя и более детьми старший ребенок подвергается значительным психологическим и эмоциональным нагрузкам по сравнению с единственным ребенком. В момент рождения младшего ребенка старший переживает «стресс свержения с трона», который при ошибках в воспитании со стороны родителей может закрепиться в негативных оценках и поведении по отношению к младшему ребенку [36].

Проводя исследование взаимосвязи сиблинговой позиции и детско-родительских отношений, Е. Н. Красильникова и Ф. В. Дериш пришли к выводу, что зачастую, воздействуя на старшего ребенка, родители опосредованно оказывают воспитывающее влияние и на младшего. Отношения матери и детей также

зависят от детских отношений. Мать чаще взаимодействует с детьми по сравнению с отцом и чаще ими воспринимается как воспитательный субъект [102].

Таким образом, присутствие сиблингов оказывает серьезное формирующее воздействие на членов семьи. В зависимости от пола и порядка рождения формируется личность. Опыт взаимоотношения с сиблингами или родителями в процессе взросления юноши или девушки мотивирует к созданию семьи (похожей на родительскую или нет).

Обращая внимание на то, как среда оказывает влияние на образ семьи, мы должны сказать, что представители юношеского возраста наиболее полно и часто включены в группу сверстников. В исследованиях А. А. Бодалева, Д. Джонс, С. В. Ковалева, Я. Л. Морено, Л. Ю. Протасенко, О. А. Шубиной, А. А. Шутценбергер отмечается влияние группы сверстников на развитие личности юноши и девушки [29, 93, 132, 161, 249, 250, 268].

В вопросе влияния ближайшего окружения на образ семьи немаловажную роль играет восприятие личностно значимого другого. В 1983 г. на базе 7-9 классов школ г. Москвы В. Н. Князевым проводилось исследование, направленное на изучение особенностей личности значимого другого. А. А. Бодалев, интерпретируя и дополняя результаты исследования, пришел к выводу о том, что каждая возрастная группа имеет образ значимого другого. Характеристика качеств личности значимого другого в юношеском возрасте более гибкая, дифференцированная и обширная. С опытом понятия о позитивно значимом другом в большей степени включают качества, способствующие общению [29]. Так, О. А. Шубина приводит результаты исследований, согласно которым в юности значительно расширяется круг общения и в то же время дифференцируется. Расширение происходит за счет увеличения числа друзей и приятелей (неформальные объединения), не связанных территориальной близостью, а дифференциация – за счет четкого разграничения понятий «друг» и «знакомый». Круг общения в юности может дополняться людьми более старшего возраста [249].

С. В. Ковалев отмечает, что неформальные юношеские объединения выполняют две функции, оказывающие влияние на формирование образа семьи: разви-

тие семейно-личностных форм общения и совершенствование этих форм в процессе общения. Известно, что прообразом интимно-личностных взаимоотношений являются дружеские отношения в юности. [93]. По мнению В. Н. Князева, отождествление – основной механизм понимания значимого другого вне зависимости от возраста.

Для юношеского возраста характерно отождествление с позитивно значимым другим в аспектах общения [29]. Так, Я. Л. Морено для обозначения значимых отношений личности предложил понятие «социальный атом». По определению Я. Л. Морено, «социальный атом – наименьший жизнеспособный, далее не делимый социальный элемент, который включает в себя человека и его значимое окружение» [132, с. 49]. А. А. Шутценбергер расширяет классическое толкование данного понятия: «Социальный атом – это лица, составляющие «личный мир субъекта»: его семья, друзья, близкие, соседи, коллеги по работе или спорту, те, кого любят или ненавидят, независимо от того, умерли они или нет» [250, с. 10].

Социальный атом как структура межличностных отношений характеризует особенности психологической дистанции, взаимоотношения между людьми, степень близости и открытости в семье и за ее пределами. Его можно оценить с точки зрения ширины и узости. Широкий социальный атом проявляется в гармоничных межличностных отношениях, а узкий – в наличии основанного на привязанности замкнутого круга взаимоотношений. Соответственно степени широты социального атома личность выстраивает свою жизнь и взаимоотношения [161].

По мнению Д. Джонс, многообразие связей социального атома определяет вариативность социальных ролей и взаимоотношений, гибкость реагирования. В случае если индивидуальный социальный атом истощается, группа распадается, что может быть одной из причин кризисных явлений в семье [268].

Таким образом, группа сверстников, как и родительская семья, оказывает одно из определяющих значений для формирования образа семьи индивида. В юношеском возрасте на основе межличностного общения образуются устойчивые связи и происходит обмен опытом, его обогащение.

Не последнюю роль в развитии образа семьи играют СМИ. Например, Л. Ф. Адилова и В. А. Мищенко отмечают, что среди представителей СМИ преобладают условно консервативные взгляды на семью и общественный образ идеальной семьи, которые транслируются обществу [4]. Так, В. А. Мищенко констатирует, что СМИ всегда играли значительную роль в формировании общественного мнения и образа женщины, семьи, супружеских отношений. На протяжении советского периода в истории России СМИ транслировали образ семьи, представляющий собой модель многодетной семьи, члены которой являются активными, деятельными гражданами и составляют трудовую династию [129]. Проведя анализ различных СМИ (телевизионные, печатные, реклама), Т. В. Леонтьева пришла к выводу о том, что все виды СМИ пропагандируют образ малодетной семьи. В рекламных СМИ преобладает образ дружной и счастливой семьи, а телевизионные и печатные СМИ акцентируют внимание на развитии независимой и успешной личности [113]. Кроме того, Т. В. Леонтьева отмечает, что современные СМИ во многом определяют актуальные модели поведения и создают эталонные семейные отношения. Через механизм идентификации личность подражает образам, транслируемым СМИ.

В. А. Ситаров также отмечает, что СМИ (Интернет) оказывают влияние на ценностные ориентации современной молодежи, формируя ценность запретного и мировоззрение безответственности, поскольку интернет-площадка предполагает анонимность, что не может не оказывать влияния на формирование образа семьи [196].

Таким образом, можно заключить, что СМИ играют колоссальную роль в формировании и определении общественного образа семьи.

Развитие образа семьи в юности зависит не только от окружения и родственников, т. е. от социального фактора, но и от личностных факторов. Так, С. В. Мерзлякова выделяет индивидуально-психологические факторы, такие как динамические характеристики темперамента, эмоционально-волевые свойства личности, коммуникативные и межличностные особенности [119]. Но, по нашему мнению, на формирование образа семьи оказывают влияние также и компоненты

личности, например, Я-концепция, которая формируется в тесной связи с развитием возрастных новообразований и компонентов образной картины личности. Образ семьи зависит от самовосприятия личности, места семьи в ее ценностной системе и т. д. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно включение личностных аспектов в систему факторов, влияющих на образ семьи. Чем теплее взаимоотношения в семье, чем более открытые контакты внутри и вне семьи, тем вероятнее молодое поколение семьи будет занимать активную жизненную позицию в будущем [251].

Развитие Я-концепции личности начинается с момента рождения. Так, К. Г. Юнг подчеркивал, что в формировании личности ребенка решающую роль играют родители. Все деструктивные явления в социальной и личностной сфере родителей определяют нервные и психические нарушения ребенка [252].

По мнению В. С. Агеева, Я-концепция личности может быть представлена как «когнитивная система, выполняющая роль регуляции поведения в соответствующих условиях» [3, с. 204].

Я-концепция может включать в себя следующие компоненты: образ Я, представления о себе, идентификацию, самооценку, уровень притязаний, самореализацию, степень удовлетворенности. Естественно, что Я-концепция включает и элементы образа семьи: мотив вступления в брак (что может быть отнесено к мотивационному компоненту), гендерные стереотипы, представление о выборе брачного партнера (когнитивный компонент), первый брачный опыт (поведенческий компонент), ценность семьи (рефлексивный компонент). Анализ литературы свидетельствует, что наиболее часто встречаемыми факторами, влияющими на формирование образа семьи, являются: Я-концепция, идентичность, самооценка, мотивы вступления в брак, гендерные стереотипы, представление о выборе брачного партнера, первый брачный опыт, ценность семьи. Кроме того, в исследовании С. В. Мерзляковой подтверждается предположение о том, что индивидуально-типологические особенности темперамента оказывают влияние на семейное самоопределение юношей и девушек, а именно на ценностную, мотивационную, поведенческую сферы и образ Я [119].

Я-концепция подвержена воздействию специфических механизмов. Так, механизм социально-психологической идентификации помогает соотносить «Я» личности с ее притязаниями по отношению к другим людям. Как правило, механизм социально-психологической идентификации действует на интроецированно-бессознательном уровне. Иным выражением данного механизма является реализация образа «Я», создаваемого в глазах окружающих. Как правило, этот механизм идентификации действует через имиджевые шаблоны поведения. Мы не можем назвать данную стратегию поведения конструктивной, поскольку она не позволяет в рамках шаблона проявлять гибкость поведения и осознавать, что именно хочет личность. Маркером крайней дезинтеграции личности может являться неустойчивость и противоречивость личности [2].

Одним из компонентов Я-концепции является идентичность. Согласно В. С. Агееву, Я-концепция как базовая структура личности включает в себя два компонента, которые векторно направлены на саму личность (личностная идентичность) и окружающую социальную среду (социальная идентичность). Личностная идентичность оперирует методологическим аппаратом, принадлежащим психологии личности, когнитивной психологии и др. Социальная идентичность определяется принадлежностью человека к различным социальным группам и выступает в качестве регулятора социального поведения личности [3].

Создатель транзактного анализа Э. Берн рассматривал личность как систему трех элементов: родитель, взрослый, ребенок. Согласно его концепции в зависимости от социальной ситуации человек проявляет то или иное состояние Я. Соответственно, можно утверждать, что в зависимости от преобладающего состояния Я партнеров реализуется образ семьи. Диссонанс состояний образов семьи может приводить к конфликтам и разрушениям семей [27].

Другим компонентом Я-концепции является самооценка. Представления личности о себе раскрываются в самооценке. По мнению Д. Сирса, степень гармоничности и самоценности личности развивается в зависимости от степени любви и принятия его со стороны родителей. Было также обнаружено, что корреляция

между самооценкой и отношениями с родителями зависит от характера отношений с родителями преимущественно одного с ними пола [92].

Следует отметить, что формирование мотивационной системы вступления в брак и создания семьи оказывает влияние на Я-концепцию и проходит долгий путь развития. Существует достаточно большое количество классификаций, но все они сводятся к тому, что анализируются осознаваемые и неосознанные мотивы (К. Г. Юнг, Б. Ю. Шапиро) [44]. С целью выявления мотивов вступления в брак в 2000-2002 годах во Владивостоке в рамках программы «Семья XXI века» проводилось исследование, в ходе которого был выявлен ряд мотивов вступления в брак и их влияние на качество и стабильность семейных взаимоотношений. По результатам исследования группа ученых пришла к выводу, что современная семья не обеспечивает реализации ведущих мотивов вступления в брак, а наиболее популярные мотивы выступают как факторы дестабилизации семьи [236].

Д. А. Китова и Д. Ю. Балова в 2011 в результате исследования, направленного на выявление причин вступления в брак, пришли к выводу, что доминирующими мотивами являются любовь и желание иметь семью, за ними следуют экономические мотивы, желание избежать одиночества, незапланированная беременность девушки; завершает список стремление к независимости, желание оправдать ожидания родителей, страх одиночества, духовная близость. По мнению юношей, наиболее важным качеством девушки является способность к пониманию и поддержке, а наименее важным – к любви. С точки зрения девушек, в браке наиболее важна верность партнера, а наименее – любовь. Также большинство респондентов связывают семейное благополучие с эмоциональной атмосферой семьи, затем следует материальное благополучие и завершает список рождение детей [89].

Е. В. Волченко выделяет несколько обобщенных групп мотивов вступления в брак: по степени осознанности, содержанию, объектной направленности и т. д. Как правило, выделяются мотивы любви и симпатии, избегания одиночества, материальной выгоды и др. [44].

В поле образа семьи лежат гендерные стереотипы, которые оказывают влияние на выбор партнера. Анализируя данные исследования «Пути решения проблем социальной, правовой, психологической и экономической незащищённости материнства в Беларуси (на примере Гродненского региона)», реализованного в 2003-2004 годах, М. Ю. Сурмач пришла к выводу, что иерархия ценностных установок в юношеском возрасте выглядит следующим образом: для девушек средне-статистический идеал мужчины совпадает с идеалом мужа, у юношей идеалы женщины и жены разнятся. В идеале женщины доминируют внешние качества объекта, а в идеале жены – внутренние качества личности и домовитость [211].

О. А. Тарасова считает, что гендерные стереотипы, выраженные в идеях мужественности и женственности, представляют собой архетипы поведения. В ходе исследования автор доказывает, что семья является основной ценностью для студентов, а родители пользуются авторитетом при выборе брачного партнера детьми. Гендерные стереотипы девушек отличаются большей эгалитарностью. Установки юношей на брак и семью характеризуются большей стереотипностью, связаны с распределением мужских и женских обязанностей [214].

Неотъемлемой частью образа семьи является представление о выборе брачного партнера. По мнению Д. А. Китовой, механизмы выбора брачного партнера строятся на основе внутренней мыслительной деятельности личности, сворачивающейся до упрощенной картины мира. Как правило, в образе брачного партнера находят свое выражение такие факторы, как актуальная жизненная ситуация личности, желаемое представление о будущей жизни, способы преобразования желаемого в реальное. Как и любой психологический феномен, образ брачного партнера выполняет ряд функций: векторную, инструментальную, системообразующую, избирательную, интегрирующую, программирующую [89].

Представления о предпочитаемом брачном партнере реализуются в индивидуальных и общих особенностях. На индивидуальном уровне проявляются представления о предпочитаемых качествах личности партнера и мотивы вступления в брак, а на общем уровне – представления о семье и ее ценности, наиболее часто встречающиеся у всех представителей данной возрастной группы [87]. Иногда

представления о предпочитаемом партнере могут искажаться по ряду причин, таких как: недостаточная психологическая грамотность, присутствие противоречий между желаемым и действительным, отсутствие практического опыта проживания в семье [89].

Степень представлений об адекватности образа брачного партнера можно оценить исходя из критериев реалистичности, гибкости. Основными причинами невступления в брак, по мнению юношей и девушек, являются трудное экономическое положение и в родительских семьях, и в стране, а также карьера. Следует отметить, что «ярко выраженные альтруистические ценности при создании семьи в юношеском возрасте не проявляют себя открыто» [64, с. 84].

Значимую роль в выборе брачного партнера играет его или ее социально-экономический статус, т. е. юноши и девушки из полных семей бессознательно предпочитают друг друга и, наоборот, дети из неполных семей не имеют возможности проявить семейные качества личности.

На развитие образа семьи влияет множество факторов, в том числе и первый брачный опыт. Несмотря на негативное отношение к сожительству и разводам в обществе, они могут принести полезный жизненный опыт будущим супругам. Для крепких брачно-семейных отношений важен первый брачный опыт. Как неоднократно отмечалось зарубежными и российскими исследователями, неудачный первый брачный опыт для юношей является преградой для создания новых отношений, а для девушек – трамплином для создания новых отношений. Психологи утверждают, что чем более демократичные, доверительные и открытые отношения между супругами, тем продолжительнее и устойчивее брак [170].

Гармоничные семьи создаются в том случае, если партнеры осознают ценность семьи. Ценностное отношение к семье является основой и условием формирования образа семьи. Исследование «Семья. Демография. Социальное здоровье населения», проведенное в 2006 г., показало, что негативная оценка ценности семьи и брака, по мнению юношей и девушек, не является реалистичной [39]. В первую очередь в качестве ценностей указываются здоровье, семья, наличие де-

тей, душевный комфорт. Далее следуют любовь, дружба, профессия. Завершают ценностную картину личности образование, карьера, интимно-личностные отношения. Обращаясь к актуальным жизненным смыслам, можно сказать, что доминирующей ценностью для молодых людей является материальное благополучие [39]. В зависимости от социального статуса индивида семья как ценность проявляется в разной степени актуальности в различных социальных иерархиях и является важной для всех индивидов данной социальной группы. Но деторождение как ценность не так широко представлено и становится ведущей с возрастом: чем моложе респондент, тем менее важна для него ценность наличия детей [39].

Отметим, что в исследовании А. И. Панюшкиной был рассмотрен еще один из личностных факторов, влияющих на формирование образа семьи – креативность личности: чем выше уровень креативности личности, тем объемнее и содержательнее образ семьи личности [145].

Таким образом, на формирование образа семьи влияет достаточно большой комплекс факторов. Эти факторы могут быть как социальными, так и личностными. Социальные факторы связаны с семьей и ближайшим окружением, которые за счет обмена жизненным опытом дополняют и изменяют образ семьи. Личностные факторы связаны с содержанием Я-концепции личности и реализуются через рефлексию личности. Я-концепция включает в себя образования, связанные с самовосприятием и сформированным образом семьи, которые взаимодействуя, обогащают и структурируют личность.

Рассмотрим условия, которые могут способствовать формированию образа семьи в студенческом возрасте.

Условие, по мнению Н. М. Борытко, представляет собой, с одной стороны, философскую категорию, выражающую отношение предмета к явлениям среды, а с другой стороны – многообразие объективного мира. Система условий специально создается исследователем для достижения результатов исследования, но не гарантирует ожидаемого результата [34]. П. И. Пидкасистый определяет условия как составные части среды, в которых происходит развитие учащихся [152]. Как

упоминалось ранее, мы понимаем условие как обстоятельство, специально создаваемое исследователем [25].

П. И. Пидкасистый условия подразделяет на необходимые (закономерности развития) и достаточные (причины и противоречия развития) [152].

Н. В. Ипполитова и Н. С. Стерхова выделяют несколько разновидностей педагогических условий: «...организационно-педагогические (В. А. Беликов, Е. И. Козырева, С. Н. Павлов, А. В. Сверчков и др.), психолого-педагогические (Н. В. Ипполитова, А. В. Лысенко, Н. С. Стерхова и др.), дидактические (М. В. Рутковская и др.) и т. д.» [82, с. 11].

Исследователи сходятся во мнении, что организационно-педагогические условия предназначены для решения задач педагогического процесса. Так, Е. И. Козырева рассматривает социально-педагогические условия как совокупность возможностей, направленных на решение поставленных задач [95]. А по мнению В. А. Беликова, организационно-педагогические условия направлены на достижение целей педагогической деятельности [23]. С. Н. Павлов и А. Н. Сверчков считают, что организационно-педагогические условия не только представляют собой совокупность возможностей решения педагогических задач, но и носят развивающий характер [81, 144, 187].

Психолого-педагогические условия направлены на обеспечение педагогических мер воздействия на развитие личности, которое впоследствии ведет к повышению эффективности целостного педагогического процесса [116]. Психолого-педагогические условия от многих других отличает рассмотрение их как возможности пространственной и материально-пространственной среды, направленность на развитие личности субъектов педагогической системы [81]. Психолого-педагогические условия выполняют функцию обеспечения мер психологического воздействия, которые способствуют преобразованию конкретных характеристик личности. Они выбираются исходя из задач преобразования и особенностей личностной характеристики [81].

Н. М. Борытко определяет педагогические условия как внешнее обстоятельство, оказывающее влияние на педагогический процесс, а сами условия, по мнению ученого, поддаются конструированию со стороны педагога [34].

В исследовании М. В. Рутковской, дидактические условия являются результатом целенаправленного подбора форм, методов и средств достижения дидактических целей [180].

В. А. Ширяева под педагогическими условиями понимает создание образовательной среды, в которой совокупность факторов, компонентов обеспечивает педагогический процесс и формирование ключевых компетенций [242]. По мнению Е. А. Ганина, педагогические условия представляют собой совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для образовательного процесса [50].

В основе выбора условий лежат психологические и педагогические составляющие: психологический аспект связан с внутренними качествами объекта исследования, а педагогический – обеспечивает желаемый процесс развития.

Иной взгляд на педагогические условия имеет В. И. Андреев. По его мнению, педагогические условия представляют собой результат целенаправленного выбора или конструирования средств, форм, методов обучения для достижения целей педагогического воздействия [14].

Н. В. Ипполитова и Н. С. Стерхова считают, что функцией педагогических условий является возможность выбора средств педагогического воздействия в процессе достижения образовательных задач [82]. По мнению Т. В. Минаковой, педагогические условия можно разделить на несколько групп: когнитивные (интенсификация процесса, вариативность содержания обучения), аксиологические (стимулирование мотивации, формирование ценностного отношения), праксиологические (моделирование в учебном процессе) [124].

Исследуя педагогические условия реализации дидактических средств в информационно-образовательной среде военного вуза, Д. В. Мещеряков, А. В. Белошицкий выделяют несколько видов педагогических условий, а именно формирование и развитие информационно-образовательной среды вуза, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса, дифференцированное

педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов, информационно-коммуникационную компетентность преподавателя [122].

У Э. П. Комаровой и Н. Н. Туркиной иной взгляд на педагогические условия, направленные на формирование коммуникативной компетентности, среди них: субъект-субъектное взаимодействие, учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов, опора на методологические подходы (системный, субъектный, аксиологический, интегративно-дифференцированный), учет профессиональных потребностей студентов, использование личностного потенциала [96].

Анализ психолого-педагогической литературы и опыт работы со студентами позволил нам выделить совокупность педагогических условий, способствующих формированию образа семьи у студентов. К ним были отнесены следующие: учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи; реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами; психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья».

В определении условия *учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи* исследователи (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, М. В. Буланова-Топоркова, Ф. В. Шарипов, В. А. Ядов) сходятся во мнении о том, что индивидуальные особенности личности студентов имеют компонентную структуру и оказывают влияние на поведение. Например, А. Г. Асмолов отмечает, что в основе организации поведения личности лежат такие параметры личности, как интеллект, темперамент, экстраверсия / интроверсия и т. д. [20].

Комбинации этих параметров могут оказывать влияние на успешность формирования конструктивного образа семьи. В то же время А. Г. Асмолов констатирует, что, по мнению В. А. Ядова, влияние индивидуальных особенностей студентов проходит по пути от низших факторов (биологических) к высшим (социаль-

ным) [20, 255]. Эту точку зрения придерживался и Б. Г. Ананьев, замечая, что личность представляет собой единство индивидуальных свойств, свойств субъекта деятельности и социальных ролей [13]. В то же время В. И. Писаренко замечает, что индивидуализация предполагает учет индивидуальных особенностей ученика, в частности познавательного стиля, и опору на индивидуальные особенности с целью усиления эффективности педагогического воздействия [153].

М. В. Буланова-Топоркова отмечает, что студент может характеризоваться тремя аспектами: психологическим (единство свойств личности, психологических состояний и процессов), социальным (отношения с социумом и людьми, детерминированные социальным статусом), биологическим (данный аспект детерминируется наследственностью и врожденными задатками, а также типом нервной деятельности, строением анализаторов, рефлексам и т. д.) [148].

Как отмечалось ранее И. В. Дубровиной, В. В. Зацепиным, А. М. Прихожан, А. Г. Хрипковой, Ф. В. Шариповым, юношеский возраст характеризуется рядом индивидуальных особенностей (мотивационных, когнитивных, эмоционально-волевых, поведенческих и рефлексивных). Например, Ф. В. Шарипов констатирует, что юности в общем и студенчеству в частности присущи такие особенности, как социальная активность, субъектность, стремление к самопознанию и самоопределению. Но вместе с тем желание саморазвития и самоутверждения в социуме может быть неустойчивым. Неустойчивость личностным особенностям в юности может быть связана с отсутствием жизненного опыта, недостаточной развитостью самовосприятия, несформированностью ценностной структуры личности. Кроме того, в студенческом возрасте (3-4 курс) появляется потребность в брачно-семейных взаимоотношениях, успешность удовлетворения которой способствует социальной активности [42, 125, 236].

Г. Крайг отмечает, что юность является периодом интеграции суммы социальных ролей в одну целостную роль. Ученый констатирует, что основной конфликт – близости и изоляции. В студенческом возрасте близость означает психологическую совместимость с человеком противоположного пола без страха потерять собственную идентичность [101].

В студенческом возрасте возникает проблема целеполагания (личностного и профессионального), в основе которого лежит переживание внутреннего конфликта между разностью желаний и возможностей, а также стремление к стабильности, сочетающееся с желанием самореализовываться, что может сказываться на мотивационных особенностях [42]. В юности продолжает реализовываться когнитивное формирование личности – оформляются процессы памяти, мышление становится системным и критическим по причине обогащения жизненного опыта, что может оказывать влияние на когнитивные особенности [125]. Поскольку юность является более спокойным периодом по сравнению с подростковым, то эмоциональный фон студентов является более ровным и располагающим к вчувствованию и рефлексии. Стабильное эмоциональное состояние дает возможность для формирования эмоционально-волевых особенностей [42].

В связи с тем, что ведущей деятельностью в юности является учебно-профессиональная, то у студентов появляются новые стереотипы поведения, действия в соответствии с осознанием ответственности за настоящее и будущее, что может как положительно, так и отрицательно сказываться на поведенческих особенностях [40].

На протяжении большей части юношеского периода происходит развитие ценностно-смысловой и рефлексивной сфер. Студенты по сравнению с представителями предыдущего периода склонны к осознанному формированию собственного мировоззрения и системы ценностей [42]. Юность как период реализует предпосылки для выбора жизненного пути, проявляются склонности к планированию и прогнозированию жизни [125]. В студенческом возрасте активно развивается рефлексивная сфера личности, которая строится на основе переоценки межличностных взаимоотношений [42]. Поэтому развитие ценностно-смысловой и рефлексивной сфер предоставляет возможности для формирования рефлексивных особенностей. В связи с этим юношеский возраст является сензитивным для формирования образа семьи. Кроме того, на наш взгляд, опираясь на зону ближайшего развития, целесообразно реализовывать программу формирования образа семьи на втором курсе, т. к. в данный период начинает проявляться интерес к

созданию семьи. Учет индивидуальных особенностей личности в процессе реализации программы позволит гибко направлять и корректировать процесс формирования образа семьи.

Следующим условием выступает *реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов*. Так, по мнению Н. И. Вьюновой, С. Н. Ларина, Т. С. Лариной, М. В. Ларских, Б. Ф. Ломова, В. И. Писаренко, В. А. Сластенина, принцип интеграции, дифференциации и индивидуализации представляет собой последовательный триединый процесс. Один из разработчиков принципов системного подхода Б. Ф. Ломов заключает, что психические явления имеют многоуровневую структуру, которая иерархически строится из ряда подсистем, обладающих различными функциями и степенью влияния на личность [115]. Данную точку зрения можно рассматривать как основу принципов интеграции, дифференциации и индивидуализации.

В. А. Сластенин отмечает, что современное образование находится в состоянии модернизации, в основе которой лежит широкий спектр методологических принципов, в том числе принципы интегративности и вариативности (дифференциации). Интегративность образовательного процесса заключается в структурном единстве учебного процесса и межпредметных связях, а вариативность – в гибком сочетании базовых предметов (знаний) с вариативными предметами (знаниями). Реализация принципов образования позволяет студентам получать системные, структурированные знания [198]. В некоторой степени взгляды о модернизации современного образования В. А. Сластенина распространяемы на процесс формирования образа семьи у студентов в том значении, что в ходе реализации программы студенты овладевают системными знаниями о семье.

Как отмечает В. И. Писаренко, процессы интеграции и дифференциации находятся в постоянном динамическом равновесии. Данные процессы реализуются из-за объективной необходимости в углублении и детализации знаний [153].

Н. И. Вьюнова в своем исследовании, посвященном процессу интеграции и дифференциации в высшей школе, отмечает, что процессы интеграции и дифференциации, с одной стороны, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, а с дру-

гой – относительно автономны. Вариативность тесно связана с дифференциацией и ориентирует преподавателя на удовлетворение индивидуальных запросов субъектов образования. Н. И. Вьюнова обозначает позицию, что реализация принципа интеграции и дифференциации, а в дальнейшем индивидуализации позволяет повысить качество процесса формирования психологического явления [45].

В исследовании М. В. Ларских и Н. И. Вьюновой отмечается, что использование принципов интегративно-дифференцированного подхода позволяет выявлять общее и особенное в тех или иных психолого-педагогических феноменах, например, взаимодействие системного и функционального, инвариативного и вариативного и т. д. [46]. К принципам интегративно-дифференцированного подхода можно отнести диадные принципы – интеграции-дифференциации, дифференциации-индивидуализации. Принцип интеграции-дифференциации реализуется в установлении связей между методологическими направлениями, моделями при доминировании одного из направлений. Далее, принцип дифференциации-индивидуализации – в индивидуальном подходе к формированию психологического явления и взаимодействию с участниками эксперимента, что соотносится с четвертым условием нашего исследования.

С. Н. Ларин и Т. С. Ларина констатируют, что принцип дифференциации процесса обучения предполагает учет индивидуальных особенностей учеников, а принцип индивидуализации – вариативность организации деятельности в процессе обучения [173]. По их мнению, дифференциация и индивидуализация заключаются в контроле знаний учащихся. Таким образом, мы можем заключить, что принцип интеграции, дифференциации и индивидуализации представляет собой необходимый процесс формирования образа семьи. Поскольку в процессе развития или формирования личности происходит создание, оформление, распад и реструктуризация психологических компонентов личности, то учет принципов интеграции, дифференциации и индивидуализации позволит регулировать данные процессы, а также будет способствовать успешности реализации программы «Моя будущая семья», направленной на формирование общего и индивидуального образа семьи.

Третье условие – *создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами* – может способствовать успешному формированию конструктивного образа семьи. Так, Н. П. Аникеева, К. М. Гайдар, В. В. Карпов, Б. Д. Парыгин, А. Л. Свенцицкий считают, что психологический климат определяется тесными эмоциональными взаимоотношениями в группе. Например, А. Л. Свенцицкий определяет социально-психологический климат группы как «состояние групповой психики, обусловленное особенностями жизнедеятельности данной группы» [186, с. 227].

Б. Д. Парыгин психологический климат рассматривает в большей степени как социально-психологический климат, который характеризуется «специфической для совместной деятельности людей атмосферой психического и эмоционального состояния каждого его участника, индивида и, несомненно, зависит от общего состояния окружающих людей» [146, с. 329]. Социально-психологический климат включает в себя устойчивую духовную атмосферу, взаимоотношения людей и их отношение друг к другу, а также деятельности. Так, по мнению Б. Д. Парыгина, социально-психологический климат определяется двумя компонентами: членами коллектива и их совместной деятельностью. Как известно, отношения друг к другу могут выстраиваться по вертикали (деловые безличные, деловые лично-опосредованные) или горизонтали (деловые безличные, деловые лично-опосредованные, межличностные, связанные с делом, межличностные неделовые) [146]. В рамках реализации тренинговых программ чаще реализуются межличностные, связанные с делом отношения. В ходе совместной деятельности члены коллектива не только вырабатывают совместное сознание, оценки, духовные ценности, но и индивидуальные ценности, отношения, оценки и т. д. Значимость воздействия социально-психологического климата на личность определяется функцией обратной связи, которая носит регулятивный характер [146].

Несколько иной взгляд на психологический климат в группе и его компонентную структуру имеет Н. П. Аникеева. По ее мнению, психологический климат в коллективе представляет собой «эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые

взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами» [18, с. 5]. Психологический климат коллектива подчиняется действию двух факторов: социально-психологической атмосферы общества и особенностей микросоциума (возраст, род деятельности, климатические условия и т. д.). Если коллектив, в частности студенческий, представить как целостную систему, то ее компоненты (студенты) должны взаимодействовать и взаимодействуют друг с другом несколькими способами: убеждением, заражением, подражанием, внушением [18].

В работе В. В. Карпова отмечается, что психологический климат характеризуется эмоционально окрашенными психологическими связями членов данного коллектива, возникающими на основе симпатии, личностной совместимости, интересов и т. д. [86]. Межличностные отношения между людьми состоят из трех составляющих: социального климата, морального климата, психологического климата. Конструктивный социально-психологический климат обеспечивается интегрированными усилиями всех членов коллектива, а не является группой состояний.

К. М. Гайдар констатирует, что на основе группового сознания в ходе совместной деятельности группа приобретает черты субъекта. Групповая субъектность имеет содержательно-психологический и процессуально-деятельностный аспекты, которые представляют собой виды совместной активности (общение, деятельность, взаимоотношения в группе и т. д.) и развития группы. Субъектность может являться ресурсом развития группы. К. М. Гайдар отмечает, что групповой субъект целостен в том случае, когда создается благоприятный психологический климат и индивиды, входящие в группу, проявляют способность к согласованному взаимодействию. Целостность определяется как взаимосвязанность членов группы и является ресурсом для ее становления [48].

В нашем понимании условие «создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами» может реализовываться педагогом-психологом, кураторами и сотрудниками психологической службы вуза.

Таким образом, сплочение группы участников эксперимента, создание психологической атмосферы открытости, принятия, активизация обратной связи позволят организовать конструктивное взаимодействие между ними, проводить обмен мнениями и опытом на волнующие темы, углубить процесс формирования образа семьи. В связи со значимостью психологического климата для развития личности в целом в группе, мы реализовывали это условие в процессе формирования образа семьи в студенческом возрасте.

Безусловно, успешность формирования образа семьи будет затруднительной без соблюдения следующего условия – *психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья»*. Так, в исследованиях Э. Ф. Зеера, И. В. Мешковой, О. С. Поповой, В. А. Ситарова рассматривается понятие «психолого-педагогическое сопровождение». И. Ф. Бережная раскрывает понятие «индивидуальная траектория развития». У Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова высказывается идея о том, что в ходе формирования какого-либо психологического явления будут реализовываться механизмы интериоризации и экстериоризации. А в работах Е. В. Горбуновой, Т. У. Гочияевой, С. Ю. Комовой, Н. Н. Уваровой приводятся результаты апробации программ формирования готовности студентов как будущих супругов и родителей.

Как мы упоминали ранее, основным видом деятельности в студенческом возрасте является учебно-профессиональная (профессиональное становление личности). В. А. Ситаров отмечает, что современный образовательный процесс направлен на формирование специалиста в определенной профессии, в то же время формирование мировоззренческой картины личности игнорируется [194]. С точки зрения Э. Ф. Зеера, профессиональное развитие тесно связано с личностным развитием студента, а также с его саморазвитием и самореализацией личности [73]. Так, психолого-педагогическое сопровождение позволяет выстраивать индивидуальную траекторию саморазвития и самообразования [163]. И. Ф. Бережная констатирует, что для эффективного проектирования индивидуальной траектории развития студента необходим идеальный образ как целе-

вой ориентир. Этот образ выступает в качестве модели, в которой выражаются представления о цели и конечном результате. Индивидуальная траектория развития позволит развить у студентов субъектные качества личности собственного и профессионального развития [26]. Сопровождение каждого участника эксперимента способствует выстраиванию индивидуальной траектории в формировании образа семьи.

В ходе развития и формирования происходит процесс усвоения личностью социальных норм и правил, в основе которого лежат механизмы интериоризации и экстериоризации. Как отмечает А. Г. Асмолов, механизм интериоризации представляет собой процесс усвоения социального опыта с последующей трансляцией (экстериоризацией) усвоенного. А механизм экстериоризации лежит в основе процесса индивидуализации личности [20]. Б. Г. Ананьев констатирует, что в процессе интериоризации человек не только усваивает общественно-исторический опыт, но и осваивает социальные роли и функции [9]. В то же время Б. Г. Ананьев считает, что необходимо рассматривать процессы интериоризации и экстериоризации в тесной неразрывной взаимосвязи [10].

В рамках различных институтов социализации (семья, образовательные учреждения и т. д.) через реализацию механизмов интериоризации и экстериоризации обеспечивается процесс социализации личности. Например, в современных реалиях развития общества образование и воспитание идут в неразрывной связи.

В период юности ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность, которая реализуется в рамках образовательных учреждений. В структуру образовательных стандартов все чаще и подробнее включаются компетенции, связанные с воспитательной деятельностью в высшей школе. Это обусловлено тем, что в образовательных учреждениях недостаточное внимание уделяется вопросам воспитания и это негативно влияет на развитие личности молодежи [77].

Поэтому особо следует отметить отношение студентов к воспитательным усилиям образовательного учреждения высшей школы. Наиболее часто воспитательный процесс в вузе воспринимается как сумма единичных мероприятий, а не

как система. Как показывает практика, студенты в большей степени ориентированы на профессиональную внеучебную и воспитательную работу [24]. Заметим, что воспитательная деятельность в образовательном учреждении традиционно направлена на активизацию творческих способностей студентов.

Мы можем констатировать, что традиционные направления учебно-воспитательного процесса зачастую не предполагают формирование образа семьи у студентов. Знания о семье в структурированном виде преподаются и являются доступными только для студентов психолого-педагогических специальностей, поскольку подразумевают взаимодействие с различными категориями граждан. Например, с целью выявления включенности вопросов семейной психологии в образовательный стандарт бакалавриата, мы провели анализ ФГОС за 2013-2018 уч. годы в периоды реализации формирующего эксперимента. Изучение ФГОС по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» за пять лет, начиная с 2013 учебного года, показывает, что произошло уточнение компетенций, связанных с профессиональной деятельностью выпускников по вопросам взаимодействия с семьей: от работы с педагогами и семьями с детьми с ОВЗ до преобразования субъектов деятельности (педагогов, родителей и других специалистов) в участников образовательных отношений.

Сравнение ФГОС за 2013-2016 учебные года показывает, что первоначально выпускник в ходе своей профессиональной деятельности должен решать задачи, связанные с взаимодействием с семьей и подготовкой к обучению в общеобразовательном учреждении совместно с другими специалистами: «...работа с педагогами с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье; работа с педагогами и родителями с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей с ОВЗ и их общения в образовательных учреждениях и в семье; создание благоприятной и психологически комфортной социальной среды с привлечением родителей и членов семьи здоровых детей и детей с ОВЗ; работа по обеспечению совместно с другими специалистами (психологом, логопедом, педиатром) и семьей готовности ребенка к обучению в общеобразовательном учреждении», но из стандарта 2015-

2016 учебного года направление совместной деятельности исключается: «...работа с педагогическими работниками с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье; работа с педагогами и родителями (законными представителями) с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей с ОВЗ и их общения в образовательных учреждениях и в семье; создание благоприятной и психологически комфортной социальной среды с привлечением родителей (законных представителей) и членов семьи всех детей» [155, 156].

А в действующем стандарте 2018 года в целом компетенции, направленные на работу с семьей, сокращаются и изменяются до взаимодействия с участниками образовательных отношений (педагогами, иными специалистами, членами семьи): «способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ – ОПК-7» [157].

В то же время на формирование навыков эффективного взаимодействия с семьей в стандартах направлена одна компетенция и исключительно на работу с дошкольниками, которая претерпевает изменения: «...способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПКД-6)» [155]. Обязательная дисциплина «Основы психологии семьи и семейного консультирования» с общим количеством 72 часа, которая не изменяется на протяжении 5 лет, выполняет ту же функцию [220, 221]. А анализ других образовательных стандартов, не связанных с психолого-педагогической деятельностью, демонстрирует, что они и вовсе не включают дисциплины, связанные с проблемами семьи.

В связи с этим возникает проблема: студенты большинства направлений образования оказываются неподготовленными к работе с семьей и созданию семьи и формируют браки на основе стереотипов, а к знания по семейной психологии и педагогике получают лишь юноши и девушки, обучающиеся на психолого-педагогических специальностях. По мнению Н. Н. Уваровой, воспитание молодежи не сводится к механическому формированию социально-одобряемых качеств,

а представляет собой комплекс мероприятий по взаимодействию субъектов педагогического процесса и ближайшего окружения [219].

В исследовании С. Ю. Комовой, проводившемся в период с 2003 года по 2008 год, реализовывалась развивающая программа, направленная на формирование психологической готовности студентов – социальных педагогов к работе с семьей. В результате реализации программы представления студентов о семье стали более четкими [97]. Далее, в 2006 году тренинговая программа, реализованная в Ставропольском университете, выявила актуальность потребности построения отношений в юношеском возрасте. Наиболее продуктивна в этом отношении работа по выстраиванию гендерных отношений во внеучебной клубной работе [219]. Исследование Е. В. Горбуновой, направленное на формирование ценности семьи у студенческой молодежи, реализованное в 2011 году, показало, что эффективность формирования ценности семьи может достигаться за счет совершенствования технологичности образовательного процесса в вузе [53]. В эксперименте по формированию семейных ценностей старшеклассников, реализованном Т. У. Гочияевой в общеобразовательной школе Карачаево-Черкесии в 2017 году, обнаружилось, что семья как социальный институт претерпевает изменения даже в традиционных обществах. И наиболее успешным формирование семейственности будет при системном взаимодействии школы, семьи и общественности [55]. Поэтому организация не только групповой, но индивидуальной работы со студентами будет способствовать успешному формированию образа семьи у студентов.

Таким образом, можно заключить, что на формирование образа семьи влияют факторы (социальные и личностные) и условия. Социальные факторы связаны с семьей и ближайшим окружением, которые за счет обмена жизненным опытом дополняют и изменяют образ семьи. Личностные факторы связаны с содержанием Я-концепции личности и реализуются через ее рефлекссию. Социальные и личностные факторы наполняют образ семьи содержательно и структурируют его. Выделенные условия (учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи; реализация

принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами; психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации программы формирования образа семьи «Моя будущая семья») позволят активизировать интерес, самостоятельность студентов в формировании образа семьи, а также выстроить индивидуальную траекторию развития в рамках групповой работы.

Выводы по первой главе

В первой главе представлены теоретические основы формирования образа семьи у студентов в процессе обучения в вузе.

1) Образ семьи как объект и предмет исследования выделился в последней четверти XX века. Большинство исследователей сходятся во мнении, что образ семьи развивается на социокультурном базисе конкретного общества. Как правило, исследователи рассматривают образ семьи, анализируя возрастной диапазон от дошкольного до подросткового. С философской точки зрения изучение образа семьи шло по пути интеграции понятий «образ» и «семья». Психологи не имеют однозначного мнения в определении данного феномена, но в целом образ семьи можно определить, как личностный феномен, состоящий в комплексе представлений о семье и ее аспектах. Педагоги чаще обращают внимание на воспитание личности в семье.

2) Образ семьи как личностный конструкт начинает развиваться с момента рождения ребенка и в процессе жизни подвергается изменению и дополнению. В ходе онтогенеза образ семьи развивается от селективных ситуативных представлений ребенка о семье до целостного многоаспектного образа. Наибольшее влияние на развитие образа семьи оказывает родительская семья. Феномен «образ семьи» – базовый, поскольку он влияет на детско-родительские отношения, супружеские, семейные. Механизм передачи семейных паттернов и образа семьи –

комплексный. Он действует как через бессознательные каналы связи, так и через целенаправленное воспитательное влияние.

3) Структура образа семьи трактуется по-разному, по нашему мнению, можно выделить несколько базовых компонентов, таких как мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивный.

4) Образ семьи у студентов вуза представляет собой интегрированную совокупность представлений студента о родительской и идеальной семьях, о себе как о будущем члене семьи и субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи, о возможных вариантах динамики ее развития, которые регулируются посредством реализации рефлексивных способностей студентов как новообразования этого возраста.

5) Образ семьи у студентов вуза характеризуется рядом особенностей таких как: для юношей и девушек характерно противоречие между выбором типа отношений и личностной позицией в семье (партнерский тип отношений при эгоцентрической личностной позиции) и наличие идеализированных оценок родительской и будущей семьи; имеются различия у юношей и девушек в механизме формирования образа семьи (у юношей – интеграция суммы ощущений в общий образ, у девушек – от общего образа к сумме ощущений); в предпочитаемых качествах брачного партнера (юноши – первостепенна субъектность мужчины в семье, девушки – первостепенны личностные качества); ценностное отношение к семье и планирование семьи чаще встречается среди девушек и т.д.

6) В результате проведенного исследования нами была разработана модель, состоящая из целевого, методологического, содержательного, диагностического, формирующего, результативного блоков.

7) Факторы формирования образа семьи были представлены двумя группами: социальные и личностные. Социальные факторы за счет обмена жизненным опытом дополняют и изменяют образ семьи. Личностные факторы реализуются через рефлексию личности. В группу социальных факторов входят прародители, родительская семья, межпоколенческие отношения, сиблинги, ближайшее окружение, СМИ, а к личностным факторам относятся Я-концепция, идентичность,

самооценка, мотивы вступления в брак, гендерные стереотипы, представление о выборе брачного партнера, первый брачный опыт, ценность семьи. Социальные и личностные факторы наполняют образ семьи содержательно и структурируют его.

8) Определена совокупность педагогических условий (учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи; реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами; психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации программы формирования образа семьи «Моя будущая семья») позволят активизировать интерес, самостоятельность студентов в формировании образа семьи, а также выстроить индивидуальную траекторию развития в рамках групповой работы.

ГЛАВА 2

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗА СЕМЬИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

2.1 Программа исследования и формирования образа семьи у студентов вуза

Целью нашего экспериментального исследования является разработка и реализация педагогических условий и программы формирования образа семьи в студенческом возрасте. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1) подобрать комплекс методик, направленных на изучение образа семьи в студенческом возрасте в соответствии с критериями и показателями;

2) разработать и реализовать программу формирования образа семьи в студенческом возрасте;

3) создать педагогические условия в процессе проведения формирующего этапа эксперимента;

4) изучить динамику формирования образа семьи у представителей контрольной и экспериментальной групп;

5) сформулировать психолого-педагогические рекомендации юношам и девушкам, психологам и другим субъектам образовательного процесса по результатам педагогического эксперимента.

Общая гипотеза исследования представлена на с. 6.

В эмпирической части исследования мы исходили из предположения, что:

1) большинство респондентов на констатирующем этапе эксперимента будут обладать несформированным образом семьи; сформированность образа семьи у девушек будет характеризоваться большей степенью вариативности по сравнению с юношами;

2) создание в процессе формирующего этапа эксперимента педагогических условий и реализация программы формирования образа семьи у студентов ЭГ будут способствовать повышению показателей сформированности образа семьи;

3) структурированный образ семьи студентов ЭГ будет более вариативен по сравнению со студентами КГ; степень структурированности компонентов образа семьи у респондентов с более высокой его сформированностью будет отличаться большей вербализованностью по сравнению с другими респондентами.

Педагогический эксперимент заключался в реализации трех этапов. На первом этапе (констатирующем) осуществлялось выявление особенностей образа семьи в студенческом возрасте. На втором этапе (формирующем) происходила реализация программы и педагогических условий формирования образа семьи у студентов вуза. На третьем этапе (контрольном) по завершении эксперимента происходила оценка сформированности образа семьи у студентов вуза [160].

В эмпирическом исследовании приняли участие 141 обучающийся ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (факультеты философии и психологии, прикладной математики, информатики и механики), 159 обучающихся ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (психолого-педагогический факультет), 50 курсантов ФГКВУ ВО ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (факультет радиоэлектронной борьбы и информационной безопасности) и 50 курсантов ФГБОУ ВО «Воронежский институт ГПС МЧС России» (факультет профессиональной подготовки).

Общее число респондентов – 400 юношей и девушек от 19 до 21 года. В формирующем эксперименте приняли участие (ЭГ – 28 бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование» и КГ – 30 бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование»). Экспериментальная работа проводилась в течение 2013-2017 гг.

Констатирующий этап позволил выделить общие характеристики и гендерные особенности испытуемых, а также компоненты формирования образа семьи у студентов вуза. Формирующий этап эксперимента обеспечил возможность проверки влияния условий на формирование образа семьи у студентов вуза и анализа динамики формирования образа семьи. Оценка критериев сформированности об-

раза семьи в юношеском возрасте проводилась в одинаковых условиях и с применением единых эмпирических и статистических методов.

Для изучения степени сформированности образа семьи в юношеском возрасте нами были выделены следующие критерии: мотивационный, знаниевый, эмоционально-волевой, деятельностный, оценочный.

Сообразно выбранным критериям была подобрана батарея методик. На констатирующем этапе использовались следующие методики: «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская) – мотивационный критерий, «мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) – знаниевый критерий, методика «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)», «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская), «мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) – эмоционально-волевой критерий, методика «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)», «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская), «мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) – деятельностный критерий, методика «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)», «Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье» (Т. Шрайбер), «мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) – оценочный критерий [7, 51, 112, 158]. На формирующем этапе эксперимента базовая батарея методик была дополнена следующими методиками: модифицированной методикой «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментаскаса, – «Моя семья сейчас, моя семья в будущем» – мотивационный критерий [140], графическими изображениями образов идеальной семьи, а также дополнительным опросником для диагностики полученных знаний экспериментальной группой – знаниевый критерий, «Опросником для самооценки настойчивости» (Е. П. Ильин и Е. К. Фещенко) – эмоционально-волевой критерий [79], «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири (адаптация Л. Н. Собчик) – деятельностный критерий [205], методикой «Ценностные ориентации» (М. Рокич) – оценочный критерий [166].

Использованные методики позволили выявить различную степень сформированности показателей образа семьи, которые дифференцировались по качественным и количественным признакам. Так, в таблице 1 представлено соотношение критериев, показателей и диагностических методик (продолжение таблицы на с. 114).

Таблица 1 – Соотношение критериев, показателей и диагностических методик

| Критерии | Показатели | Методики |
|----------------------|---|---|
| Мотивационный | Желание создавать собственную семью | Мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала «Желание создавать семью»); модифицированная методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментausкаса, – «Моя семья сейчас, моя семья в будущем» (шкала «Графическое изображение желания создавать семью») |
| | Стремление создать конкретный тип семьи | Опросник «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская) (шкала «Ориентация на традиционные представления»); мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала «Слонность к конкретному типу отношений») |
| | Желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь | Мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала «Желание разрабатывать образ семьи»); модифицированная методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментausкаса – «Моя семья сейчас, моя семья в будущем» (шкала «Желание реализовать образ семьи») |
| Знаниевый | Совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье; модель семьи | Опросник, оценивающий знания о семье; мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала структурированности знаний о семье); Сформированные модели участниками ФЭ |
| Эмоционально-волевой | Позитивное восприятие семьи | Мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала «Эмоциональное восприятие семьи»); опросник «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская) (шкала «Отношение к людям») |
| | Отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи | Опросник «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская) (шкалы «Отношение к детям»; «Отношение к автономности или зависимости супругов»; «Отношение к разводу»; «Отношение к любви романтического типа»); мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала |

| Критерии | Показатели | Методики |
|----------------|--|--|
| | | «Обенности восприятия семьи» |
| | Степень развитости настойчивости личности | «Опросник для самооценки настойчивости» (Е. П. Ильин и Е. К. Фещенко) (шкала «Настойчивость»); «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)» (шкалы «Цель» и «Результат») |
| Деятельностный | Выраженность в образе поведенческих паттернов будущих супругов | Опросник «Измерение установок в семейной паре (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская) (шкала «Альтернатива между чувством долга и удовольствием»); мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала «Поведенческие установки по отношению к будущему супругу и супруге») |
| | Локус контроля | «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)» (шкалы «Локус-контроля – я» и «Локус-контроля – Жизнь»); «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири (адаптация Л. Н. Собчик) (шкала «Склонность к конформному поведению») |
| Оценочный | Осознание себя как члена семьи | Мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала «Желание поддерживать контакты с родственниками»); выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье (Т. Шрайбер) |
| | Оценка себя как будущего члена семьи | Мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала «Уровень сформированности образа семьи»); «Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)» (шкала «Осмысленность жизни») |
| | Осознание ценности семьи | «Ценностные ориентации» (М. Рокич); мини-сочинение «Моя будущая семья» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая) (шкала «Осознание ценности семьи») |

По результатам констатирующего этапа эксперимента была составлена программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья» (Приложение 1). Целью программы явилось формирование образа семьи у студентов вуза. Соответственно цели были определены задачи программы:

- 1) освоение теоретических и практических знаний о семье;
- 2) формирование ценностного отношения к семье в целом и ее аспектам в частности;

3) развитие осознанного отношения к формированию образа семьи и созданию семьи.

Методологическими принципами при составлении программы формирования образа семьи явились:

1) принцип системности, реализуемый в том, что мы формируем образ семьи в студенческом возрасте через общее развитие личности, поскольку образ семьи является частью образной картины личности;

2) принцип единства теории и практики, который предполагал, что в процессе прохождения программы формирования участникам предлагались не только теоретические знания о семье, выражавшиеся в знаниевом критерии, но и формировались практические навыки взаимодействия в семье, которые проявлялись в деятельностном критерии;

3) принцип субъект-субъектных отношений, выраженный в том, что в процессе групповой работы студенты являются активными субъектами деятельности;

4) принцип социальной целесообразности, который реализовывался в том, что семья является базовой ценностью общества;

5) принцип развития, который предполагал, что в процессе реализации программы у участников происходит общее развитие и коррекция личности;

6) принцип реалистичности способствовал осознанию и сопоставлению реального и идеального образов семьи;

7) принцип интеграции, дифференциации и индивидуализации. В процессе прохождения программы формирования образа семьи у участников происходили процессы интеграции образа семьи в образной картине личности и его дифференциация от иных образов личности (образа-Я и др.) и т.д.

Программа включала в себя проведение групповых занятий, индивидуальных консультаций, в том числе онлайн-взаимодействие по запросу участников экспериментальной группы. В ходе реализации программы использовались методы формирования сознания личности, организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности, стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности по формированию образа семьи, оценки и само-

оценки в воспитании [151] – рассказы, беседы, дискуссии, диспуты, примеры, создание воспитывающих ситуаций, иллюстрации, опросы, анализ результатов деятельности. Средствами, способствующими реализации программы, выступили психолого-педагогическая поддержка и сопровождение, фасилитаторство, учебно-методические материалы (видео, схемы, рисунки, картины). Программа включала в себя два раздела: развитие личности в семье и развитие семьи, – и предполагала реализацию четырех этапов.

1. Мотивационный этап. Перед началом реализации занятий участникам разъяснялись цель, задачи программы, актуальность создания образа семьи и ее ценность. Психологическая диагностика проводилась перед началом реализации программы, во время реализации программы, по завершению программы.

2. Теоретический этап предполагал, что при каждой встрече участникам давались теоретические знания о личности, семье и ее аспектах по теме занятия.

3. Практический этап воплощался в практической отработке полученных знаний, коллективной рефлексии по проблемным вопросам, а также структуризации компонентов образа семьи и текущей коррекции компонентов образа семьи.

4. Рефлексивный этап заключался в осознании индивидуального образа семьи с возможностью дальнейшей вербализации и трансляции.

Программа формирования образа семьи в студенческом возрасте строилась таким образом, что на каждом этапе прорабатывались все критерии (могло быть их доминирование), которые реализовывались в следующих показателях:

1) желание создавать собственную семью, стремление создавать конкретный тип семьи, желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь (мотивационный критерий);

2) совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье, модель семьи (знаниевый критерий);

3) позитивное восприятие семьи, отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи, степень развитости настойчивости личности (эмоционально-волевой критерий);

4) поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи, локус контроля (деятельностный критерий);

5) осознание себя как члена семьи, оценка себя как будущего члена семьи, осознание ценности семьи (оценочный критерий).

В процессе реализации программы формирования образа семьи к участникам предъявлялись следующие требования:

1) конфиденциальность и уважение: участники программы вступали в доверительные отношения, не опасаясь огласки; уважительно относились к каждому высказыванию даже в ситуации его непринятия;

2) последовательность: групповая работа и реализация упражнений проходили через ряд последовательных этапов;

3) самовыражение и самореализации: в ходе реализации программы формирования образа семьи каждый участник имел возможность свободно выразить свои суждения и эмоции.

Таким образом, несмотря на разграничение программы на тематические блоки, все занятия были взаимосвязаны между собой и логически вытекали одно из другого. Программа формирования образа семьи рассчитана на 20 аудиторных занятий (40 час.) во внеучебное время, 28 часов индивидуальных консультаций и 12 часов онлайн-взаимодействия. Занятия проводились 1 раз в неделю в течение полугода.

Таким образом, нами были разработаны программы исследования и формирования образа семьи у студентов вуза. Программа исследования включала определение цели, задач эксперимента, критериев и показателей, подбор комплекса методик для измерения развития показателей, реализацию трех этапов исследования (констатирующего, формирующего, контрольного). Программа формирования образа семьи студенческом возрасте состояла в определении цели и задач, разделов программы, этапов, форм, методов и средств реализации программы, разработку психолого-педагогических рекомендаций после реализации программы.

2.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента по формированию образа семьи у студентов вуза

Основной целью нашего эксперимента являлась разработка и реализация педагогических условий и программы формирования образа семьи в студенческом возрасте. Для достижения данной цели первым был реализован констатирующий этап. В исследовании приняли участие 400 респондентов: 141 обучающихся Воронежского государственного университета и 159 студентов Воронежского государственного педагогического университета, которые были объединены в 1-ю группу, 50 обучающихся Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» и 50 курсантов Воронежского института ГПС МЧС России, которые были объединены в 2-ю группу. Рассмотрение результатов респондентов констатирующего этапа эксперимента будет проводиться соответственно критериям и показателям (Приложение 2).

Мотивационный критерий определяется следующими показателями: желанием создавать собственную семью, стремлением создать конкретный тип семьи и желанием разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь.

Результаты диагностики показателя «Желание создавать собственную семью» представлены на рисунке 2 (Приложение 2). Так, выраженное желание создавать семью встречалось у 16,0% юношей и 50,5% девушек 1-й группы и у 51,0% юношей 2-й группы.

Результаты диагностики показателя «Стремление создать конкретный тип семьи» представлены на рисунках 3 и 4 (Приложение 2). Ориентация на патриархальный тип семьи чаще всего обнаруживалась у 61,2% юношей и 52,0% девушек 1-й группы и у 61,0% юношей 2-й группы. В то же время склонность к партнерскому типу отношений встречалась недостаточно часто – у 13,6% юношей и 37,8% девушек 1-й группы и 3,0% юношей 2-й группы.

Результаты диагностики показателя «Желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь» представлены на рисунке 5 (Приложение 2). Выраженное желание создавать образ семьи отмечается у 14,5% юношей и 34,2% девушек 1-й группы, а также у 51,0% юношей 2-й группы.

Статистическая проверка показателей мотивационного критерия (Таблица 2) с целью выявления различий в уровне исследуемого признака в группах выборки респондентов производилась при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера), а с целью выявления различий в распределении признака использовался t -критерий Стьюдента. Было выявлено, что результаты показателя «Желание создавать собственную семью» среди юношей в 1-й группе достоверно отличаются от результатов юношей в 2-й группе, но результаты того же показателя среди девушек 1-й группы и юношей 2-й группы достоверно не различаются; результаты показателя «Стремление создавать конкретный тип семьи» среди юношей в 1-й группе достоверно не отличаются от результатов юношей во 2-й группе, но результаты данного показателя среди девушек 1-й группы и юношей 2-й группы достоверно различаются между собой. Математическое ожидание в 1-й группе среди юношей и девушек не превышает ожидания во 2-й группе. Результаты показателя «Желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь» среди юношей в 1-й группе достоверно отличаются от результатов юношей во 2-й группе, но результаты того же показателя среди девушек 1-й группы и юношей 2-й группы достоверно не различаются. Таким образом, можно предположить, что специфика вузовского обучения и воспитания (если шире – социальная ситуация развития) оказывает влияние на формируемый образ семьи.

Таблица 2 – Различия показателей мотивационного критерия у юношей и девушек

| Показатель | Статистический критерий | Группа 1 – Группа 2 |
|---|--|---|
| Желание создавать собственную семью | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{ю1-ю2}=2,61$ $\rho=0,01$ – H_1 $\varphi_{д1-ю2}=0,06$ $\rho=0,1$ – H_0 |
| | t – критерий Стьюдента | - |
| Стремление создать конкретный тип семьи | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{ю1-ю2}=0,78$ $\rho=0,1$ – H_0 $\varphi_{д1-ю2}=4,02$ $\rho=0,01$ – H_1 |
| | t – критерий Стьюдента | $t_{ю1-ю2}=0,26$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t_{д1-ю2}=-9,65$ $\alpha=0,1$ – H_0 |
| Желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{ю1-ю2}=2,61$ $\rho=0,01$ – H_1 $\varphi_{д1-ю2}=0,71$ $\rho=0,1$ – H_0 |

| Показатель | Статистический критерий | Группа 1 – Группа 2 |
|------------|-------------------------------|---------------------|
| | <i>t</i> – критерий Стьюдента | - |

*Примечания: 1) ю1 – юноши 1-й группы, д1 – девушки 1-й группы, ю2 – юноши 2-й группы;
2) полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.*

Таким образом, можно говорить, что на момент проведения констатирующего этапа эксперимента большинство респондентов задумывались о возможности создания семьи или проявляли стереотипность при ответе на вопросы. В вопросе желания создать семью большинство респондентов независимо от гендера и направления образования демонстрировали потенциальное желание. Но в целом респонденты затруднялись с определением личных мотивов для создания семьи. Данное явление можно связать с возрастными убеждениями и наличием иных приоритетов (карьера, образование). Так, девушки 1-й группы чаще, чем другие респонденты отмечают, что семья необходима для эмоционального комфорта личности, что может определяться мнением о том, что эмоциональная теплота и близость являются признаками идеальных отношений.

В вопросе предпочтения какого-либо семейного уклада выявлены следующие особенности: чем моложе респонденты и организованнее в ситуации обучения, тем предпочтительнее для них патриархальный образ семьи. Так, большинство респондентов, кроме девушек 1-й группы, склонны к предпочтению патриархального уклада семьи, что может определяться гендерными стереотипами о феминности и маскулинности. Девушки 1-й группы чаще высказывали нейтральную позицию по отношению к какому-либо укладу семьи потому, что в большей степени нацелены на гармонизацию отношений. С возрастом происходит процесс переосмысления установок, который выражается в отказе от патриархального типа семьи, а также в отсутствии выбора иного варианта построения семейного уклада.

Сравнение шкал «Ориентация на традиционные представления» и «Склонность к конкретному типу отношений» показало некоторую дихотомию выборов. В вопросе желания развивать образ семьи только девушки 1-й группы и юноши 2-й группы продемонстрировали заинтересованность.

Знаниевый критерий определяется таким показателем, как совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье.

Результаты диагностики показателя «Совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье» представлены на рисунке 6 (Приложение 2). Средний уровень знаний о семье встречался в группах респондентов достаточно редко: 4,0% – у юношей и 6,5% – у девушек 1-й группы и 15,0% – у юношей 2-й группы.

Статистическая проверка показателей знаниевого критерия (Таблица 3) с целью выявления различий в уровне исследуемого признака в группах выборки респондентов производилась при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера), а с целью выявления различий в распределении признака использовался t -критерий Стьюдента. Было установлено, что результаты показателя «Совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье» среди юношей в 1-й группе достоверно не отличаются от результатов юношей во 2-й группе; результаты среди девушек 1-й группы и юношей 2-й группы также достоверно не различаются между собой. Таким образом, мы можем предположить, что знания респондентов носят нечеткий и неструктурированный характер, поскольку системная воспитательная работа в образовательных учреждениях в данном направлении, как правило, не ведется.

Таблица 3 – Различия показателей знаниевого критерия у юношей и девушек

| Показатель | Статистический критерий | Группа 1 – Группа 2 |
|--|--|--|
| Совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{\gamma_{1-2}}=0,74$ $p=0,1$ – H_0 $\varphi_{\delta_{1-2}}=0,86$ $p=0,1$ – H_0 |
| | t – критерий Стьюдента | - |

Примечания: 1) γ_1 – юноши 1-й группы, δ_1 – девушки 1-й группы, γ_2 – юноши 2-й группы;

2) полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, мы можем констатировать, что у подавляющего большинства респондентов отмечается низкий уровень знаний о семье, т. е. у респондентов присутствуют базовые знания, стереотипы, установки по различным аспектам семьи, приобретенные в процессе жизни в семье, но они носят разрозненный характер и с трудом вербализируются. Поскольку воспитательная работа образовательных учреждений не направлена на формирование семьянина, а семейное вос-

питание сосредоточено на воспитании жены и матери, то юноши в своем большинстве демонстрируют отсутствие четких знаний о семье, а девушки – их слабую степень развитости. Несмотря на то, что все респонденты имеют опыт жизни в родительской семье, юноши 1-й группы в большей степени склонны испытывать тревогу по отношению к образу семьи, что выражается в затруднениях вербализации.

Эмоционально-волевой критерий определяется такими показателями, как позитивное восприятие семьи, отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи, степень развитости настойчивости личности.

Результаты диагностики показателя «Позитивное восприятие семьи» представлены на рисунках 7-8 (Приложение 2). Позитивное восприятие семьи встречается у 12,0% юношей и 25,5% девушек 1-й группы и у 27,0% юношей 2-й группы. Вместе с тем позитивное отношение к людям встречается также редко – у 6,0% юношей и 6,0% девушек в 1-й группе, у 15,0% юношей в 2-й группе.

Результаты диагностики показателя «Отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи» представлены на рисунках 9-13 (Приложение 2). Позитивное отношение к детям отмечено у 28,0% юношей и 32,5% девушек в 1-й группе и у 31,0% юношей 2-й группы. Ориентация на совместную деятельность супругов чаще всего обнаруживалась у 64,0% юношей и 75,0% девушек в 1-й группе и у 72,0% юношей во 2-й группе. Негативное отношение к разводу встречается нечасто: у 24,0% юношей и 21,5% девушек в 1-й группе и у 13,0% девушек во 2-й группе. Далее, среди респондентов достаточно часто выявлялась нейтральная ориентация на любовь романтического типа: у 67,2% юношей и 44,5% девушек в 1-й группе и у 48,0% юношей во 2-й группе. Эмоционально окрашенное восприятие семьи было выявлено у 19,2% юношей и 52,5% девушек в 1-й группе и у 64,0% юношей во 2-й группе.

Результаты диагностики показателя «Степень развитости настойчивости личности» представлены на рисунках 14-15 (Приложение 2). Так, высокая целеустремленность встречается достаточно часто в группах респондентов: у 25,6% юношей и 27,5% девушек в 1-й группе и у 59,0% юношей во 2-й группе. Вместе с

тем высокая оценка результативности жизни проявляется не так часто: у 18,4% юношей и 29,5% девушек в 1-й группе, а также у 45,0% юношей во 2-й группе.

Статистическая проверка показателей эмоционально-волевого критерия (Таблица 4) с целью выявления различий в уровне исследуемого признака в группах выборки респондентов производилась при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера), а с целью выявления различий в распределении признака использовался t -критерий Стьюдента. Полученные данные выявили, что результаты показателя «Позитивное восприятие семьи» среди юношей в 1-й группе достоверно не отличаются от результатов юношей во 2-й группе, а результаты девушек 1-й группы и юношей 2-й группы достоверно не различаются между собой, но математическое ожидание в 1-й группе среди юношей и девушек не превышает ожидания во 2-й группе; результаты показателя «Отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи» среди юношей в 1-й группе достоверно отличаются от результатов юношей во 2-й группе, но результаты того же показателя среди девушек 1-й группы и юношей 2-й группы достоверно не различаются, а математическое ожидание в 1-й группе среди юношей и девушек чаще не превышает ожидания во 2-й группе; по результатам показателя «Степень развитости настойчивости личности» математическое ожидание в 1-й группе среди юношей и девушек не превышает ожидания во 2-й группе. Таким образом, можно заключить, что отношение к семье и степень позитивности восприятия семьи могут зависеть от гендера, возраста, стереотипов восприятия и социальной ситуации в целом.

Таблица 4 – Различия показателей эмоционально-волевого критерия у юношей и девушек

| Показатель | Статистический критерий | Группа 1 – Группа 2 |
|---|---|---|
| Позитивное восприятие семьи | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{\gamma 1-\gamma 2}=0,65$ $\rho=0,1$ – H_0 $\varphi_{\delta 1-\delta 2}=0,04$ $\rho=0,1$ – H_0 |
| | t -критерий Стьюдента | $t_{\gamma 1-\gamma 2}=-3,21$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t_{\delta 1-\delta 2}=-4$ $\alpha=0,1$ – H_0 |
| Отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{\gamma 1-\gamma 2}=3,21$ $\rho=0,01$ – H_1 $\varphi_{\delta 1-\delta 2}=0,01$ $\rho=0,1$ – H_0 |
| | t -критерий Стьюдента | 1. $t_{\gamma 1-\gamma 2}=1,84$ $\alpha=0,01$ – H_1 $t_{\delta 1-\delta 2}=0,22$ $\alpha=0,05$ – H_0 |

| | | |
|--|--|---|
| | | 2. $t_{\text{ю1-ю2}} = -3,23$ $\alpha=0,1 - H_0$ $t_{\text{д1-ю2}} = 0,75$ $\alpha=0,01 - H_0$ 3. $t_{\text{ю1-ю2}} = 0,14$ $\alpha=0,1 - H_0$ $t_{\text{д1-ю2}} = -0,15$ $\alpha=0,1 - H_0$ 4. $t_{\text{ю1-ю2}} = -4,84$ $\alpha=0,1 - H_0$ $t_{\text{д1-ю2}} = -36,9$ $\alpha=0,1 - H_0$ 5. $t_{\text{ю1-ю2}} = 3,13$ $\alpha=0,01 - H_1$ $t_{\text{д1-ю2}} = 5,17$ $\alpha=0,01 - H_1$ |
| Степень развитости настойчивости личности | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | - |
| | t -критерий Стьюдента | 1. $t_{\text{ю1-ю2}} = 3,39$ $\alpha=0,01 - H_1$ $t_{\text{д1-ю2}} = -46,9$ $\alpha=0,1 - H_0$ 2. $t_{\text{ю1-ю2}} = -56,7$ $\alpha=0,1 - H_0$ $t_{\text{д1-ю2}} = -45,2$ $\alpha=0,1 - H_0$ |

Примечания: 1) ю1 – юноши 1-й группы, д1 – девушки 1-й группы, ю2 – юноши 2-й группы;
 2) полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, исследование показателя «Позитивность восприятия семьи и отношение к людям» показало, что положительное отношение к семье в целом и людям в частности встречается не так часто. Возможно, это связано с негативным жизненным опытом. Юноши во 2-й группе более сдержаны в оценках, возможно, в силу особенностей социальной ситуации военного образовательного учреждения. В целом респонденты, независимо от гендера и направления образования, нейтрально относятся к детям, кроме девушек гражданских образовательных учреждений, которые достаточно позитивно относятся к детям, хотя и здесь наблюдается чаще нейтральное отношение. Все респонденты хотели бы тесно взаимодействовать с супругом или супругой по различным семейным вопросам и нейтрально относятся к разводу. Но только девушки в 1-й группе и во 2-й группе предпочли бы любовь романтического типа, которая характерна для юности.

Большинство респондентов в своих сочинениях о семье демонстрировали эмоционально окрашенные оценки. Оценка показателя «Настойчивость личности», определяемая шкалами «Цели жизни» и «Результат жизни», выявила, что респонденты в целом положительно оценивают процесс и результат своей жизни,

хотя девушкам в 1-й группе и юношам во 2-й группе присущи определенные амбиции. Одновременно с поставленными высокими целями юноши-курсанты дают и высокую оценку результативности. Девушки 1-й группы и юноши 2-й группы демонстрируют бóльшую степень целеустремленности по сравнению с юношами 1-й группы потому, что менее подвержены влиянию социальных факторов (военная обязанность для юношей и трудовая обязанность) и чаще ставят достижимые цели, что выражается в общей зрелости и гармонизации личности.

Деятельностный критерий определяется рядом показателей: выраженность в образе поведенческих аспектов будущих супругов, локус контроля.

Результаты диагностики показателя «Выраженность в образе поведенческих паттернов будущих супругов» представлены на рисунках 16-18 (Приложение 2). Так, нейтральная ориентация на альтернативу между чувством долга и удовольствием встречается у 72,0% юношей и 70,0% девушек в 1-й группе и у 75,0% юношей во 2-й группе.

Невыраженные поведенческие паттерны по отношению к роли мужчины в семье чаще всего обнаруживались у 80,4% юношей и 66,5% девушек в 1-й группе, а также у 85,0% юношей во 2-й группе. Далее, невыраженные поведенческие паттерны по отношению к роли женщины в семье чаще всего встречались у 82,0% юношей и 63,5% девушек в 1-й группе, у 86,0% юношей во 2-й группе.

Результаты диагностики показателя «Локус контроля» представлены на рисунках 19-20 (Приложение 2). Так, представление о себе как о сильной личности встречается у большинства респондентов: 27,6% юношей и 31,5% девушек в 2-й группе, у 61,0% юношей во 2-й группе. Далее, представление о себе как о человеке, способном контролировать свою жизнь, встречается у 22,8% юношей и 31,0% девушек в 1-й группе, у 55,0% юношей во 2-й группе.

Статистическая проверка показателей деятельностного критерия (Таблица 5) с целью выявления различий в уровне исследуемого признака в группах выборки респондентов производилась при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера), а с целью выявления различий в распределении признака использовался t -критерий Стьюдента, которая выявила, что результаты показателя «Пове-

денческие паттерны, выраженные в образе семьи» по отношению к роли мужчины среди юношей в 1-й группе достоверно не отличаются от результатов юношей во 2-й группе, а результаты девушек 1-й группы и юношей 2-й группы достоверно не различаются между собой; результаты исследования отношения к роли женщины среди юношей в 1-й группе достоверно не отличаются от результатов юношей во 2-й группе, но результаты данного показателя среди девушек 1-й группы и юношей 2-й группы достоверно не различаются между собой.

Математическое ожидание в 1-й группе среди юношей и девушек превышает ожидание во 2-й группе; по результатам показателя «Локус контроля» математическое ожидание в 1-й группе среди юношей и девушек превышает ожидание во 2-й группе. Таким образом, мы можем предположить, что фиксированные семейные поведенческие паттерны могут зависеть от стереотипов межличностного поведения и профессиональной направленности (студенты 1-й группы имеют более тесную связь с родительской семьей).

Таблица 5 – Различия показателей деятельностного критерия у юношей и девушек

| Показатели | Статистический критерий | Группа 1 – Группа 2 |
|---|--|---|
| Поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | 1. $\varphi_{ю1-ю2}=0,35$ $\rho=0,1$ – H_0 $\varphi_{д1-ю2}=0,03$ $\rho=0,1$ – H_0 2. $\varphi_{ю1-ю2}=0,29$ $\rho=0,1$ – H_0 $\varphi_{д1-ю2}=1,86$ $\rho=0,03$ – H_1 |
| | t – критерий Стьюдента | $t_{ю1-ю2}=3,96$ $\alpha=0,01$ – H_1 $t_{д1-ю2}=3,91$ $\alpha=0,01$ – H_1 |
| Локус контроля | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | - |
| | t – критерий Стьюдента | $t_{ю1-ю2}=2,66$ $\alpha=0,01$ – H_1 $t_{д1-ю2}=2,33$ $\alpha=0,01$ – H_1 |

Примечания: 1) ю1 – юноши 1-й группы, д1 – девушки 1-й группы, ю2 – юноши 2-й группы;
2) полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, большинство респондентов чаще нейтрально реагировали на альтернативу между чувством долга и желанием получать удовольствие от отношений потому, что склонны проявлять гибкость в отношениях и на данном этапе развития не представляют для себя семейно-супружеские взаимоотношения

как таковые. Так, девушки в 1-й группе чаще вариативны в восприятии роли мужчины в семье, в то время как все респонденты, независимо от специфики социальной ситуации, отмечают, что в семье на женщине лежит достаточно широкий круг обязанностей. Причиной такого поведения можно считать гендерные стереотипы и представления девушек о роли женщины в социуме.

Девушки в 1-й группе и юноши во 2-й группе чаще демонстрируют уверенность в себе. В силу личностных особенностей, гендерных стереотипов, особенностей образовательной среды учебного заведения – юноши во 2-й группе реже проявляют гибкость в поведении и чаще – склонность к краткосрочным отношениям.

Оценивая оценочный критерий, мы исходили из следующих показателей: осознание себя как члена семьи, оценка себя как будущего члена семьи, осознание ценности семьи.

Результаты диагностики показателя «Осознание себя как члена семьи» представлены на рисунках 21-22 (Приложение 2). Так, желание поддерживать контакты с родственниками встречается нечасто: у 4,8% юношей и 19,5% девушек в 1-й группе, у 5,0% юношей во 2-й группе. Нейтральное отношение к жизни в родительской семье чаще всего обнаруживалось у 62,4% юношей и 78,5% девушек в 1-й группе, у 68,0% юношей во 2-й группе.

Результаты диагностики показателя «Оценка себя как будущего члена семьи» представлены на рисунках 23-24 (Приложение 2). Частично сформированный образ семьи был выявлен у 32,4% юношей и 83,5% девушек в 1-й группе, а также у 63,0% юношей во 2-й группе. Высокий уровень осмысленности жизни чаще характерен для юношей 2-й группы (61,0%) и реже – для юношей (20,4%) и девушек (33,5%) 1-й группы.

Результаты диагностики показателя «Осознание ценности» представлены на рисунке 25 (Приложение 2). Осознание ценности семьи обнаруживалось нечасто у 26,8% юношей и 75,0% девушек в 1-й группе, у 64,0% юношей во 2-й группе.

Статистическая проверка показателей оценочного критерия (Таблица 6) с целью выявления различий в уровне исследуемого признака в группах выборки респондентов производилась при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование

Фишера), с целью выявления различий в распределении признака использовался t -критерий Стьюдента. Были получены следующие результаты: выраженность показателя «Осознание себя как члена семьи» среди юношей в 1-й группе достоверно не отличается от таковой среди юношей во 2-й группе. Результаты девушек 1-й группы и юношей 2-й группы также достоверно не различаются между собой, но математическое ожидание среди юношей и девушек в 1-й группе превышает ожидание во 2-й группе.

Результаты анализа показателя «Оценка себя как будущего члена семьи» среди юношей в 1-й группе достоверно отличаются от результатов юношей во 2-й группе; результаты девушек 1-й группы и юношей 2-й группы отличаются между собой, а математическое ожидание среди юношей и девушек в 1-й группе превышает ожидание во 2-й группе.

Результаты развития показателя «Осознание ценности семьи» среди юношей в 1-й группе достоверно отличаются от результатов юношей во 2-й группе, но результаты того же показателя среди девушек 1-й группы и юношей 2-й группы достоверно не различаются.

Таким образом, мы можем констатировать, что независимо от возраста и особенностей социальной ситуации развития респонденты осознают ценность семьи, но в то же время респонденты 1-й группы воспринимают себя как часть семьи, а респонденты 2-й группы – задумываются о семье. Вероятно, это может быть связано с внутренней зрелостью личности и уверенностью в будущем.

Таблица 6 – Различия показателей оценочного критерия у юношей и девушек

| Показатель | Статистический критерий | Группа 1 – Группа 2 |
|--------------------------------------|--|--|
| Осознание себя как члена семьи | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{ю1-ю2}=0,71$ $\rho=0,1$ – H_0 $\varphi_{д1-ю2}=0,97$ $\rho=0,1$ – H_0 |
| | t – критерий Стьюдента | $t_{ю1-ю2}=2,16$ $\alpha=0,01$ – H_1 $t_{д1-ю2}=3,11$ $\alpha=0,01$ – H_1 |
| Оценка себя как будущего члена семьи | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{ю1-ю2}=2,68$ $\rho=0,01$ – H_1 $\varphi_{д1-ю2}=3,20$ $\rho=0,01$ – H_1 |
| | t – критерий Стьюдента | $t_{ю1-ю2}=4,33$ $\alpha=0,01$ – H_1 $t_{д1-ю2}=3,17$ $\alpha=0,01$ – H_1 |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| Осознание ценности семьи | φ^* – критерий (угловое преобразование Фишера) | $\varphi_{\text{ю}1-\text{ю}2}=3,22$ $\rho=0,01$ – H_1 $\varphi_{\text{д}1-\text{ю}2}=1,60$ $\rho=0,06$ – H_0 |
| | t – критерий Стьюдента | - |

Примечания: 1) $\text{ю}1$ – юноши 1-й группы, $\text{д}1$ – девушки 1-й группы, $\text{ю}2$ – юноши 2-й группы;
2) полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, большинство респондентов отмечают, что после создания собственной семьи хотели бы дистанцироваться от родительской семьи и нейтрально оценивают свою родительскую семью. Вероятно, это является следствием детско-родительских конфликтов и психологических травм, полученных в семье. Респонденты 1-й группы менее всего склонны позитивно оценивать жизнь в родительской семье. Скорее всего, это вызвано межпоколенческими конфликтами. Респонденты 2-й группы в большинстве случаев связывают дистанцирование от родительской семьи с изменением социальной ситуации. Вместе с тем у респондентов отмечается частично сформированный образ семьи, который выражается в базовом присутствии знаний о семье, но не в системности этих знаний. Достаточно часто у респондентов отмечается высокий уровень осмысленности жизни. В то же время большинство респондентов осознают и ценность семьи, кроме юношей 1-й группы. Юноши 2-й группы чаще отмечают высокую степень осмысленности жизни, это связано с тем, что курсанты целенаправленно выбирают профессию и ответственно относятся к различным сферам жизни – в том числе к браку и семье.

В результате проведенного констатирующего этапа мы можем резюмировать, что наиболее развитыми оказались такие показатели: желание создавать собственную семью, стремление создавать конкретный тип семьи, желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь (мотивационный критерий); отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи (эмоционально-волевой); выраженность в образе поведенческих паттернов будущих супругов (деятельностный); оценка себя как будущего члена семьи, осознание ценности семьи (оценочный), а наименее развитыми оказались – совокупность знаний о се-

мье и взаимоотношениях в семье (знаниевый); позитивное восприятие семьи, степень развитости настойчивости личности (эмоционально-волевой); локус-контроля (деятельностный); осознание себя как члена семьи (оценочный).

В ходе констатирующего этапа эксперимента нами были выявлены следующие общие характеристики и гендерные особенности образа семьи у студентов вуза. К общим характеристикам образа семьи у студентов вуза мы можем отнести следующие: наличие – отсутствие стремления к созданию семьи, предпочтения определенного уклада семьи, сформированность представлений о семье); наличие – отсутствие желания общаться с родственниками, ценностные ориентации, гендерные стереотипы. Но, в наибольшей степени среди девушек-студенток и юношей-курсантов отмечаются мотивированность в вопросах изучения семьи, активность – пассивность семейного опыта, субъектность. Юноши-студенты по сравнению с юношами-курсантами показали более низкие результаты. В наибольшей степени юноши-студенты испытывают тревогу по отношению к образу семьи.

Вместе с тем у респондентов в целом отмечается частично сформированный образ семьи, который выражается в присутствии знаний о семье, но одновременно их фрагментарности. Таким образом, результаты исследования, полученные на констатирующем этапе эксперимента, подтверждают актуальность нашего исследования, необходимость целенаправленного формирования образа семьи у студентов вуза посредством реализации программы «Моя будущая семья» и создания педагогических условий.

2.3 Динамика формирования образа семьи у студентов вуза в процессе опытно-экспериментальной работы

Результаты констатирующего этапа эксперимента легли в основу формирующего этапа эксперимента, который был направлен на формирование образа семьи в студенческом возрасте. Исследовательской базой были определены: экспериментальная группа (ЭГ) – студенты 2 курса в возрасте 19-20 лет Воронежского

государственного университета, контрольная группа (КГ) – студенты 2 курса в возрасте 19-20 лет Воронежского государственного педагогического университета. В экспериментальную группу вошли 28 участников, в контрольную – 30.

На формирующем этапе в ЭГ были созданы педагогические условия (с. 95-106) и реализована программа «Моя будущая семья» (Приложение 1).

Целью программы явилось формирование образа семьи у студентов вуза. Соответственно цели были определены задачи программы:

- 1) освоение теоретических и практических знаний о семье в процессе реализации программы;
- 2) формирование ценностного отношения к семье в целом и ее аспектам в частности;
- 3) развитие осознанного отношения к формированию образа семьи и созданию семьи.

Программа формирования образа семьи в студенческом возрасте составлялась в соответствии с логикой развития компонентов (мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивный) и реализовывалась поэтапно (в 4 этапа).

Мотивационный этап. Перед началом занятий участникам разъяснялись цель, задачи программы, актуальность создания образа семьи и ее ценность. Психологическая диагностика проводилась перед началом реализации программы, в процессе проведения и по ее завершению.

Теоретический этап был включен в каждое занятие, предварял или сопровождал практическую составляющую. На каждой встрече участникам давались (или актуализировались имеющиеся) теоретические знания о личности, семье и ее аспектах по теме занятия.

Практический этап воплощался в отработке полученных знаний, коллективной рефлексии по проблемным вопросам, а также структуризации компонентов образа семьи и текущей их коррекции.

Рефлексивный этап заключался в осознании проблем формирования индивидуального образа семьи с возможностью дальнейшей вербализации и трансляции.

Программа формирования образа семьи реализовывалась на групповых и индивидуальных занятиях во внеучебное время.

Анализ результатов реализации программы формирования образа семьи в экспериментальной группе и имеющегося образа семьи в контрольной группе проводился нами в соответствии с критериями образа семьи в студенческом возрасте (Приложение 3).

Перед реализацией программы выборки респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) проверялись на эквивалентность при помощи *F*-критерия Фишера и *t*-критерия Стьюдента, которые показали, что выборки респондентов эквивалентны (табл. 7 и 8).

Таблица 7 – Результаты проверки выборок ЭГ и КГ на эквивалентность
(*F*-критерий Фишера)

| | | |
|--|--------------------|--------------|
| Среднее | -4,333333333 | -3,392857143 |
| Дисперсия | 3,540229885 | 11,6547619 |
| Наблюдения | 30 | 28 |
| df | 29 | 27 |
| <i>F</i> | 0,303758233 | |
| <i>P</i> (<i>F</i> ≤ <i>f</i>) одностороннее | 0,00109853 | |
| <i>F</i> критическое одностороннее (0,05) | 0,408326253 | |

Таблица 8 – Результаты проверки выборок ЭГ и КГ на эквивалентность
(*t*-критерий Стьюдента)

| | | |
|--|--------------------|--------------|
| Среднее | -3,392857143 | -4,333333333 |
| Дисперсия | 11,6547619 | 3,540229885 |
| Наблюдения | 28 | 30 |
| Объединенная дисперсия | 7,452593537 | |
| Гипотетическая разность средних | 0 | |
| df | 56 | |
| <i>t</i> -статистика | 1,311051446 | |
| <i>P</i> (<i>T</i> ≤ <i>t</i>) одностороннее | 0,097595579 | |
| <i>t</i> критическое одностороннее (0,05) | 1,672522304 | |
| <i>P</i> (<i>T</i> ≤ <i>t</i>) двухстороннее | 0,195191158 | |
| <i>t</i> критическое двухстороннее (0,01) | 2,003240704 | |

На формирующем этапе эксперимента диагностика проводилась трижды: первоначальная диагностика – серия 1, промежуточная – серия 2 и завершающая – серия 3.

Уточним, что в нашем исследовании мотивационный критерий характеризовался несколькими показателями: желанием создавать собственную семью, стремлением создавать конкретный тип семьи, желанием разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь.

Результаты диагностики показателя «Желание создавать собственную семью» представлены на рисунках 26-27 (Приложение 3). Так, при первоначальной диагностике в ЭГ выраженное желание создавать семью отмечалось у 53,2% студентов, а по завершению – у 89,6% студентов. Следовательно, можно говорить о положительной динамике в убежденном желании создавать семью среди респондентов (повышение на 36,4%). Вероятнее всего, данные результаты могли сформироваться под влиянием участия в программе формирования образа семьи. В КГ произошли незначительные изменения в желании создавать семью от 33,5% при первоначальной диагностике до 36,3% при завершающей. Подобный результат может сформироваться под влиянием определенных событий (несостоявшийся брак, отрицательный опыт в любви и т. д.), приведших к осознанию нежелательности / желательности семьи.

При первоначальной диагностике в ЭГ выраженное желание создавать семью отмечалось у 92,8% респондентов, что осталось неизменным по завершению эксперимента. Соответственно, наблюдается тенденция к укреплению желания создавать семью среди студентов, что может являться следствием влияния таких разделов программы, как «Семейные ожидания», «Образ семьи». В КГ также не произошли значительные изменения в желании создавать семью 42,9% – при первоначальной и завершающей диагностике. Вероятнее всего, такая ситуация обусловлена разрешением кризиса юношеского возраста и развитием рефлексивных процессов.

Результаты диагностики показателя «Желание создавать конкретный тип семьи» представлены на рисунках 28-29 (Приложение 3). При первоначальной ди-

агностике в ЭГ выбор патриархального типа семьи преобладал среди 43,2% респондентов, по завершении эксперимента число приверженцев традиционных взглядов на семью возросло до 46,4%. Соответственно, налицо позитивная динамика в колебании выбора уклада семьи и принятии патриархального уклада среди респондентов (повышение на 3,2%). Скорее всего, формированию данных результатов способствовали встречи с людьми, находящимися в браке и имеющими различный опыт брачных отношений; также этому могло помочь содержание раздела реализованной нами программы «Семейные стереотипы». На протяжении эксперимента в КГ не произошло изменений: 50,1% респондентов предпочли патриархальный уклад семьи при первоначальной и завершающей диагностиках.

При первоначальной диагностике в ЭГ партнерский тип отношений преобладал среди 35,6% респондентов, по завершении эксперимента число его приверженцев возросло до 43,6%. Следовательно, можно говорить об утверждении предпочтений типов отношений среди респондентов (повышение на 8%). Вероятнее всего, результаты ЭГ колебались в процессе и по завершении эксперимента под воздействием реализации таких разделов разработанной нами программы, как «Познание другого человека», «Семья как явление». Этому, на наш взгляд, могло способствовать и создание такого педагогического условия, как «психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья». В КГ партнерский тип отношений преобладал среди 30,4% студентов при первоначальной диагностике и среди 20,0% – при завершающей. Мы считаем, что результаты КГ изменились в ходе эксперимента под влиянием стихийных факторов. Для подтверждения подобной тенденции требуется дополнительное исследование.

Результаты диагностики показателя «Желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь» представлены на рисунках 30-31 (Приложение 3). При первоначальной диагностике в ЭГ выраженное желание создавать образ семьи преобладало среди 78,4% респондентов, затем их число возросло до 92,8% по завершении эксперимента. Наблюдается динамика в уравнивании желания создавать образ семьи среди респондентов (повышение на 14,4%). Скорее

всего, в заключительной части эксперимента часть респондентов осознала важность создания образа семьи, а остальные проявили при этом защитные механизмы. На сложившуюся ситуацию могли оказать влияние такие разделы программы, как «Образ семьи» и «Семья в арт-терапии». В КГ произошли незначительные изменения в желании создавать образ семьи: от 36,3% до 26,7%. Данные результаты могут быть следствием индивидуальных рефлексивных процессов.

При первоначальной диагностике в ЭГ преобладало выраженное желание реализовывать образ семьи среди респондентов (86,0%), по завершении эксперимента число респондентов, испытывающих его, увеличилось до 96,4%. Можно утверждать, что наблюдается позитивная динамика в желании реализовывать образ семьи среди респондентов (повышение на 10,4%). Скорее всего, формированию этого желания могли способствовать такие разделы программы, как «Самопрезентация» и «Семья в сказкотерапии», а также создание следующих педагогических условий: учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи, и реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов. В КГ произошли незначительные изменения в желании реализовывать образ семьи: от 33,5% до 23,3%.

Проверка показателей мотивационного критерия (Таблица 9) была направлена на выявление различий уровней исследуемого признака при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера); на выявление различий в распределении признака (t -критерий Стьюдента), которые показали, что по показателю «Желание создавать собственную семью» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой; по показателю «Стремление создать конкретный тип семьи» математическое ожидание в экспериментальной группе достоверно отличается от ожидания в контрольной группе; по показателю «Желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой.

Таблица 9 – Различия показателей мотивационного критерия

| Показатели | Статистические результаты | |
|---|--|---|
| | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | t-критерий Стьюдента |
| Желание создавать собственную семью | Серия 1: $\varphi=1,53$ $\rho=0,07$ – H_0 $\varphi=4,46$ $\rho=0,01$ – H_1 Серия 2: $\varphi=4,09$ $\rho=0,0$ – H_1 $\varphi=4,46$ $\rho=0,0$ – H_1 Серия 3: $\varphi=4,54$ $\rho=0,0$ – H_1 $\varphi=4,46$ $\rho=0,0$ – H_1 | - |
| Стремление создать конкретный тип семьи | Серия 1: $\varphi=1,02$ $\rho=0,1$ – H_0 Серия 2: $\varphi=1,28$ $\rho=0,1$ – H_0 Серия 3: $\varphi=3,71$ $\rho=0,0$ – H_1 | Серия 1: $t=1,31$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 2: $t=0,60$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 3: $t=2,67$ $\alpha=0,0$ – H_1 |
| Желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь | Серия 1: $\varphi=1,01$ $\rho=0,1$ – H_0 $\varphi=1,51$ $\rho=0,07$ – H_0 Серия 2: $\varphi=6,38$ $\rho=0,01$ – H_1 $\varphi=6,06$ $\rho=0,0$ – H_1 Серия 3: $\varphi=5,76$ $\rho=0,0$ – H_1 $\varphi=6,68$ $\rho=0,0$ – H_1 | - |

Примечание: полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, нами были выявлены несколько вариантов динамики мотивационного критерия, а именно – планомерное снижение результатов; планомерное повышение результатов; скачкообразные повышения или понижения в процессе эксперимента. Мы можем предположить, что динамика, связанная с планомерным повышением, может объясняться оформлением и структуризацией мотивационного компонента личности, направленного на создание семьи. Динамика, связанная с планомерным снижением результатов, может определяться распадом части мотивационного компонента личности, направленного на создание семьи. Скачкообразная динамика может свидетельствовать об активно происходящих процессах распада и структуризации части мотивационного компонента личности. Вероятно, это связано с тем, что в процессе прохождения эксперимента у участников усиливались рефлексивные процессы, направленные на осознание важности семьи в жизни человека. Но под влиянием неконтролируемых факторов

(индивидуальные установки личности, жизненный опыт) часть мотивационного компонента, связанная с отношением к семье, либо структурировалась, укреплялась, либо распадалась и трансформировалась во что-либо иное.

Результаты юношей были несколько ниже по сравнению с девушками, вероятно, потому что, с одной стороны, юноши проявляли интерес к тематике программы, а с другой – у них обнаруживалось сопротивление в желании создавать и разрабатывать образ семьи. Кроме того, на результаты формирования показателя «желание создавать собственную семью» оказывало влияние такое условие, как реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов. Также это условие способствовало формированию показателя «Стремление создать конкретный тип семьи». На формирование показателя «Желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь» – создание условия «Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья».

Уточним, что знаний критерий определялся нами при помощи следующих показателей: совокупности знаний о семье и взаимоотношениях в семье, знаний о моделях семьи.

Результаты диагностики показателя «Совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье» представлены на рисунках 32-33 (Приложение 3). Так, при первоначальной диагностике в ЭГ преобладал средний уровень знаний о семье (36,0%), по завершении эксперимента его значение увеличилось до 53,2%. Наблюдается динамика в расширении и углублении знаний о семье в выборке респондентов ЭГ (повышение на 17,2%). На данное обстоятельство мог повлиять блок теоретических знаний о семье, включенный в каждое занятие. В КГ средний уровень знаний о семье преобладал у 32,7% респондентов при первоначальной диагностике и у 23,4% – при завершающей. Скорее всего, сказалось отсутствие системной работы в группе.

При первоначальной диагностике в ЭГ структурированные знания о семье были продемонстрированы 35,6% респондентами. Число имеющих четкие представления о семье увеличилось до 60,4% по завершении эксперимента. Наблюдаем динамику структуризации знаний о семье в выборке респондентов ЭГ – на

24,8%. Вероятно, подобный результат может являться следствием процессов интеграции и дифференциации под воздействием теоретического блока, включенного в каждое занятие. В КГ структурированные знания о семье преобладали у 20,0% студентов при первоначальной диагностике, при завершающей диагностике было выявлено снижение количества респондентов, демонстрирующих четкие представления о семье, до 16,7%. Уменьшение незначительное, но оно может объясняться отсутствием системной работы с этой группой по проблемам формирования образа семьи.

Результаты диагностики показателя «Модель семьи» представлены на рисунке 34 (Приложение 3). Так, при первоначальной диагностике в ЭГ знания о моделях семьи средней четкости проявлялись у 40,2% респондентов. По завершении эксперимента этот показатель увеличился до 60,4%. Следовательно, необходимо отметить положительную динамику оформленных представлений о моделях семейной жизни – повышение на 20,2%. Данное явление может быть следствием влияния таких разделов программы, как «Познание другого человека» и «Семья как явление». В КГ на протяжении всего эксперимента модель семьи средней четкости проявлялась у 30,0% респондентов. Можно предположить, что это следствие того, что в КГ не проводились занятия по формированию образа семьи.

Проверка показателей знаниевого критерия (Таблица 10) была направлена на выявление различий в уровне исследуемого признака при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера); на выявление различий в распределении признака (t -критерий Стьюдента). Она показала, что по показателю «Совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой; по показателю «Модель семьи» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой.

Таблица 10 – Различия показателей знаниевого критерия

| Показатель | Статистические результаты | |
|--|--|-------------------------|
| | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | t -критерий Стьюдента |
| Совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье | Серия 1: $\varphi=0,23$ $\rho=0,1$ – H_0 $\varphi=1,34$ $\rho=0,1$ – H_0 | - |

| Показатель | Статистические результаты | |
|--------------|--|-------------------------|
| | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | t -критерий Стьюдента |
| | Серия 2: $\varphi=3,13$ $\rho=0,0$ – H_1 $\varphi=2,78$ $\rho=0,01$ – H_1 Серия 3: $\varphi=4,67$ $\rho=0,0$ – H_1 $\varphi=3,57$ $\rho=0,01$ – H_1 | |
| Модель семьи | Серия 1: $\varphi=0,57$ $\rho=0,1$ – H_0 Серия 2: $\varphi=2,90$ $\rho=0,01$ – H_1 Серия 3: $\varphi=4,16$ $\rho=0,0$ – H_1 | - |

Примечание: полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, изменение в знаниевом критерии происходило несколькими путями: в виде планомерного повышения, скачкообразного повышения или понижения в процессе эксперимента, также наблюдалось отсутствие изменений. Мы можем предположить, что в связи с тем, что в ходе эксперимента проводилась теоретическая подготовка участников ЭГ, чаще всего выявлялись планомерные и скачкообразные повышения знаний. Ухудшение результатов в процессе формирующего эксперимента может быть следствием пересмотра индивидом знаний о семье и их структуризации, а понижение качества и уменьшение количества знаний по окончании эксперимента может являться следствием особенностей когнитивных процессов в юношеском возрасте. В ходе диагностики знаниевого критерия выяснилось, что у части респондентов отмечаются существенные изменения в формировании когнитивного компонента. Этому может способствовать теоретическая информация о семье, получаемая респондентами экспериментальной группы на каждом занятии. Синусоидальные колебания знаний респондентов в процессе эксперимента могут быть объяснены переструктуризацией знаний о семье.

Под влиянием групповой работы и рефлексивных процессов произошла систематизация когнитивных показателей образа семьи, их осознание и переоценка направленности личности. Кроме того, на результаты формирования показателя «Совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье» оказывало влияние

условие – реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов.

Как уже отмечалось, эмоционально-волевой критерий определялся тремя показателями: позитивным восприятием семьи, отношением к различным семейным событиям и субъектам семьи, степенью развитости настойчивости личности.

Результаты диагностики показателя «Позитивное восприятие семьи» представлены на рисунках 35-36 (Приложение 3). При первоначальной диагностике в ЭГ позитивное восприятие семьи проявлялось у 21,6% респондентов, затем – у 82,4%. Наблюдается позитивная динамика в развитии этого показателя – повышение на 60,8%. Подобные результаты могли сформироваться под влиянием впечатлений от встреч с людьми, имеющими опыт брачно-семейных отношений, а также с помощью средств сказко- и арт-терапии, которые были использованы в программе. В КГ респонденты также демонстрировали позитивное восприятие семьи: 46,5% – при первоначальной диагностике, 42,9% – при завершающей. Как видим, изменение несущественно.

При первоначальной диагностике в ЭГ проявлялось позитивное отношение к людям у 36,0% респондентов, при завершающей – у 57,2%. Можно говорить о незначительной динамике – повышение на 21,2%. Вероятно, что результаты, связанные с позитивным восприятием людей участниками ЭГ обусловлены возможностью самопрезентации и узнавания другого человека, которые раскрывались в таких разделах программы, как «Личностное развитие», «Самопрезентация», «Эффективное общение». В КГ позитивное отношение к людям проявлялось у 17,2% респондентов при первоначальной диагностике, далее оно снизилось до 16,7%. Вероятнее всего, здесь сказалось влияние индивидуального опыта респондентов.

Результаты диагностики показателя «Отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи» представлены на рисунках 37-41 (Приложение 3). При первоначальной диагностике в ЭГ позитивное отношение к детям преобладало среди 46,4% респондентов, данное соотношение не изменилось и по завершении эксперимента. Наблюдается динамика уравнивания отношения к

детям среди респондентов. Изначальная нейтральность и позитивность могут быть связаны с отсутствием опыта воспитания собственных детей, стереотипным восприятием детей и др. В КГ произошли незначительные изменения в позитивном отношении к детям: ее демонстрировали 49,8% и 43,2% респондентов в начале и в конце исследования соответственно. Такие результаты могут являться следствием отсутствия индивидуального опыта воспитания детей у участников эксперимента.

При первоначальной диагностике в ЭГ среди респондентов преобладала ориентация на совместную деятельность супругов (71,2%), к концу эксперимента она усилилась до 74,8%. Можно зафиксировать незначительную динамику в развитии данного показателя – повышение на 3,6%. Подобные результаты могут являться следствием формирования отношения к супружеским взаимоотношениям под влиянием таких реализуемых разделов программы, как «Познание другого человека» и «Семейные ожидания». В КГ произошли значимые изменения за время эксперимента в ориентации на совместную деятельность: с 70,3% респондентов до 57,1%. Снижение количества индивидов, ориентированных на совместную деятельность супругов, может быть объяснено недостаточным вниманием респондентов к вопросам супружеских отношений.

При первоначальной диагностике в ЭГ среди респондентов преобладало негативное отношение к разводу – его демонстрировали 21,6% опрошенных, по завершении эксперимента их число возросло до 71,2%. В этом случае можно с уверенностью говорить о формировании среди членов ЭГ осознанного отрицания развода как феномена супружеских отношений – повышение проявления показателя на 49,6%. В КГ негативное отношение к разводу отмечалось у 17,2% респондентов при первоначальной диагностике и у 13,2% – при завершающей диагностике. Колебания в процентном выражении ответов респондентов КГ могут быть связаны с индивидуальным переосмыслением развода как явления супружеской жизни.

При первоначальной диагностике в ЭГ преобладала нейтральная ориентация на любовь (романтическую или иную) среди респондентов (56,8%), которая

сохранилась на этом уровне до конца эксперимента. Следовательно, у этой группы респондентов произошло утверждение в осознании потребности в любви. Вероятнее всего, данные результаты являются следствием влияния кризиса юношеского возраста. В КГ на протяжении эксперимента респонденты демонстрировали нейтральную ориентацию на любовь – 46,6%. Данное обстоятельство может быть обусловлено тем, что у респондентов недостаточно сформированы рефлексивные навыки или тема любви подавляется в результате отрицательного опыта.

В начале эксперимента среди респондентов ЭГ преобладал эмоционально окрашенный характер восприятия семьи (71,2%), который усилился к его концу (75,2%). Сказанное свидетельствует об утверждении в сознании индивидов осознанности восприятия семьи (повышение на 4%). Причиной тому стало наличие соответствующего индивидуального жизненного опыта у респондентов. В КГ на протяжении эксперимента не произошло изменений в восприятии семьи: эмоционально окрашенный характер восприятия находился на уровне 60,4%.

Результаты диагностики показателя «Степень развитости настойчивости личности» представлены на рисунках 42-44 (Приложение 3). При первоначальной диагностике в ЭГ преобладал средний уровень настойчивости среди респондентов (60,8%), он достиг 64,8% по завершении эксперимента. Следует отметить, что подобный результат свидетельствует о сохранении уровня развития этого показателя у членов ЭГ и незначительном его повышении (на 4%).

В ходе проведения первоначальной диагностики респондентов ЭГ был выявлен высокий уровень целеустремленности (42,4%), однако к концу эксперимента количество респондентов, демонстрирующих его, снизилось до 38,4%. В ходе изучения раздела программы «Личностное развитие» респонденты учились осознавать собственные цели, находить пути их достижения и прогнозировать результаты, что сказалось на итоговых данных. В КГ на протяжении эксперимента респонденты показывали высокую степень целеустремленности: 33,0%.

Результативность жизни при первоначальной диагностике респондентов ЭГ характеризовалась средним уровнем оценки – 42,4%, к концу эксперимента этот показатель достиг отметки в 36,0%. Очевиден вывод, что снижение значения по-

казателя на 6,4% свидетельствует об утверждении оценки результативности жизни среди респондентов. Скорее всего, причиной такого колебания в ответах респондентов могла быть рефлексия или осознание собственных действий, пересмотр путей достижения цели, переоценка себя. В КГ отмечались незначительные изменения в оценке результативности жизни (средний уровень): 43,2% респондентов при первоначальной диагностике и 53,3% – при завершающей. Вероятнее всего, у участников исследования недостаточно сформированы рефлексивные навыки самовосприятия.

Проверка показателей эмоционально-волевого критерия (Таблица 11) была направлена на выявление различий в уровне проявления исследуемого признака при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера); на выявление различий в распределении признака (t -критерий Стьюдента). Она показала, что в рассмотрении показателя «Позитивное восприятие семьи» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой, и математическое ожидание в экспериментальной группе также достоверно отличается от математического ожидания в контрольной группе; в рассмотрении показателя «Отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой, и математическое ожидание в экспериментальной группе достоверно отличается от математического ожидания в контрольной группе; в рассмотрении показателя «Степень развитости настойчивости личности» математическое ожидание в экспериментальной группе достоверно отличается от математического ожидания в контрольной группе.

Таблица 11 – Различия показателей эмоционально-волевого критерия

| Показатель | Статистические результаты | |
|---|---|--|
| | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | t -критерий Стьюдента |
| Позитивное восприятие семьи | Серия 1: $\varphi=1,02$ $\rho=0,1$ – H_0 Серия 2: $\varphi=2,92$ $\rho=0,0$ – H_1 Серия 3: $\varphi=4,28$ $\rho=0,0$ – H_1 | Серия 1: $t=0,96$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 2: $t=2,12$ $\alpha=0,01$ – H_1 Серия 3: $t=2,07$ $\alpha=0,0$ – H_1 |
| Отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи | Серия 1: $\varphi=1,48$ $\rho=0,0$ – H_0 Серия 2: $\varphi=2,04$ $\rho=0,03$ – H_1 Серия 3: $\varphi=2,04$ $\rho=0,03$ – H_1 | Серия 1: $t=0,07$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,41$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,92$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,56$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 2: $t=0,23$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,11$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,32$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,18$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 3: $t=2,85$ $\alpha=0,0$ – H_1 $t=3,52$ $\alpha=0,0$ – H_1 $t=3,14$ $\alpha=0,0$ – H_1 $t=2,93$ $\alpha=0,0$ – H_1 |
| Степень развитости настойчивости личности | - | Серия 1: $t=0,78$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,28$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,23$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 2: $t=17,9$ $\alpha=0,0$ – H_1 $t=0,45$ $\alpha=0,1$ – H_0 $t=0,14$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 3: $t=13,2$ $\alpha=0,0$ – H_1 $t=2,72$ $\alpha=0,0$ – H_1 $t=2,69$ $\alpha=0,0$ – H_1 |

Примечание: полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, мы можем говорить, что чаще всего наблюдается динамика колебательного, возрастающего или убывающего характера. Колебательный характер динамики показателей эмоционально-волевого критерия может быть обусловлен неустойчивостью эмоциональной сферы личности респондентов. Планомерное снижение результатов от первичной диагностики к последующим может свидетельствовать о критическом пересмотре взглядов участников ЭГ

различных аспектов семьи, а планомерное повышение результатов к концу эксперимента может быть результатом менее критического оценивания семейных ситуаций или переструктурирования новообразований личности, связанных с эмоционально-волевой сферой. Колебание результатов респондентов в процессе эксперимента может свидетельствовать о процессе формирования установок эмоционально-волевой сферы. Ситуация, при которой респонденты демонстрировали результаты на завершающем этапе ниже, чем в первичной диагностике, может являться следствием разрушения установок по некоторым аспектам семьи и последующего образования новых. Планомерная динамика результатов может говорить о вероятном утверждении респондентов в своих взглядах после окончания эксперимента.

В ходе эксперимента студенты стали более оптимистично относиться к людям и семье в целом. В связи с тем, что респонденты не имеют брачного опыта, они не смогли обозначить свои точные предпочтения. Скорее всего, студенты на данном этапе развития нацелены на длительные романтические отношения. Их стремление к ориентации на зависимость супругов друг от друга связано с желанием контролировать себя и своего партнера. Молодые люди чаще воспринимают семью как эмоционально благоприятное пространство. На степень целеустремленности и оценку результативности могло повлиять общее утомление от интенсивной учебной деятельности к концу года.

Подавляющее большинство респондентов обладают сформированной твердой волей, что позволяет им достигать успехов в жизни. Кроме того, на результаты формирования показателя «Позитивное восприятие семьи» оказывало влияние условие – создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами; на формирование показателя «Отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи» – учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи; на формирование показателя «Степень развитости настойчивости личности» – учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи.

Деятельностный критерий характеризовался такими показателями, как: поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи, локус контроля.

Результаты диагностики показателя «Поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи» представлены на рисунках 45-47 (Приложение 3). Так, при первоначальной диагностике в ЭГ преобладала нейтральная ориентация среди респондентов (64,4%), затем этот показатель снизился до 50,0% по завершении эксперимента. Данное обстоятельство можно трактовать как свидетельство уравнивания и утверждения оценки альтернативы между чувством долга и удовольствием – снижение на 14,4%. Причину, на наш взгляд, следует искать во влиянии таких разделов программы, как «Семейные ожидания» и «Семейные стереотипы». В КГ произошли незначительные изменения в нейтральной ориентации: от 66,1% до 56,9%. Скорее всего, респонденты не уделяли внимания вопросам супружеских отношений.

Первоначальная диагностика позволила выявить невыраженность поведенческих паттернов среди респондентов в ЭГ – 54,0%, что было подтверждено и на завершающем этапе эксперимента: значение показателя составило 40,0%. Данное обстоятельство объясняется соответствующей динамикой в понимании и распределении супружеских ролей респондентами – снижение на 14,0%. Этому могли способствовать встречи и беседы с людьми, имеющими опыт брачных отношений, а также разделы программы «Семейные ожидания» и «Семья и профессиональный рост». В КГ на протяжении всего эксперимента также наблюдались невыраженные поведенческие паттерны: 67,0% – при первоначальной диагностике, 63,7% – при завершающей диагностике. Подобные результаты могут являться следствием отсутствия опыта брачно-семейных отношений.

Результаты диагностики показателя «Локус-контроля» представлены на рисунках 48-50 (Приложение 3).

При первоначальной диагностике среди респондентов ЭГ преобладало представление о себе как о сильной, уверенной личности – в 39,6%, которое достигло 46,4% по завершении эксперимента. Наблюдается динамика локуса-контроля – Я – повышение на 6,8%. Данные результаты могут обуславливаться

такими разделами программы, как «Личностное развитие», «Самопрезентация», а также возможностью раскрытия внутренних ресурсов в ходе эксперимента. В КГ на протяжении эксперимента результаты респондентов различались: от 42,9% при первоначальной диагностике до 30,7% – при завершающей. Это может быть связано с индивидуальным опытом личности респондентов КГ.

Представление о себе как о человеке, способном контролировать свою жизнь характерна для 39,6% респондентов ЭГ, к концу эксперимента – 50,4%. Соответственно, налицо динамика в уравнивании и утверждении респондентов в позиции – локус-контроля – Жизнь, изменение с повышением на 10,8%. Полученные результаты могут быть обусловлены влиянием таких разделов программы, как «Личностное развитие», «Самопрезентация», а также возможностью раскрытия внутренних ресурсов в ходе эксперимента. В КГ на протяжении всего эксперимента демонстрировали уверенность в себе: 26,9% респондентов – при первоначальной диагностике и 26,7% – при завершающей диагностике. Это может быть связано с индивидуальным опытом личности респондентов КГ и действием защитных механизмов личности.

При первоначальной диагностике в ЭГ преобладал высокий уровень конформности среди респондентов (72,2%), который затем снизился до 53,2%. Соответственно, можно отметить динамику в уравнивании позиции конформности – снижение на 19,0%. Скорее всего, это обусловлено приобретением рефлексивных навыков респондентами в ходе эксперимента. В КГ на протяжении эксперимента высокий уровень конформности демонстрировали 47,2% участников. Причиной могли быть стереотипы поведения, закрепленные в сознании респондентов.

Проверка показателей деятельностного критерия (Таблица 12) была направлена на выявление различий в уровне исследуемого признака при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера); на выявление различий в распределении признака (t -критерий Стьюдента). В ходе анализа данных было выявлено, что по показателю «Поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения в сравнении с кон-

трольной группой, и математическое ожидание в экспериментальной группе достоверно отличается от математического ожидания в контрольной группе; по показателю «Локус контроля» математическое ожидание в экспериментальной группе достоверно отличается от математического ожидания в контрольной группе.

Таблица 12 – Различия показателей деятельностного критерия

| Показатель | Статистические результаты | |
|---|---|--|
| | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | t -критерий Стьюдента |
| Поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи | Серия 1: $\varphi=1,02$ $\rho=0,1 - H_0$ $\varphi=0,07$ $\rho=0,1 - H_0$ Серия 2: $\varphi=7,04$ $\rho=0,0 - H_1$ $\varphi=0,45$ $\rho=0,1 - H_0$ Серия 3: $\varphi=1,82$ $\rho=0,03 - H_1$ $\varphi=4,33$ $\rho=0,0 - H_1$ | Серия 1: $t=0,15$ $\alpha=0,1 - H_0$ Серия 2: $t=0,35$ $\alpha=0,1 - H_0$ Серия 3: $t=3,06$ $\alpha=0,0 - H_1$ |
| Локус контроля | - | Серия 1: $t=0,24$ $\alpha=0,1 - H_0$ $t=1,66$ $\alpha=0,06 - H_0$ $t=0,11$ $\alpha=0,1 - H_0$ Серия 2: $t=0,40$ $\alpha=0,1 - H_0$ $t=1,00$ $\alpha=0,1 - H_0$ $t=1,27$ $\alpha=0,1 - H_0$ Серия 3: $t=3,48$ $\alpha=0,0 - H_1$ $t=2,87$ $\alpha=0,0 - H_1$ $t=3,14$ $\alpha=0,0 - H_1$ |

Примечание: полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, динамика результатов респондентов чаще всего носила колебательный характер. Мы можем предположить, что поскольку поведенческий компонент личности предполагает активные действия со стороны участников, то в большинстве случаев динамика происходила не линейно. Как правило, респонденты демонстрировали наиболее высокие результаты в процессе, а не при завершении участия в эксперименте. Скорее всего, это связано с тем, что побуждение к активности происходило извне, а не из-за личностных установок личности.

Линейный характер динамики, направленный на повышение уровня (степени) показателя, наблюдался у участников, изначально обладавших высоким уровнем активности личности, и наоборот, снижение результатов может быть связано

с высоким уровнем сопротивления личности. Вероятно, жизненный опыт респондентов и социальные стереотипы поведения оказали влияние на нейтральное восприятие альтернативы между чувством долга и удовольствием. Это может быть следствием влияния СМИ, наличием в обществе большого количества неполных семей без отцов или передачи традиционных семейных стереотипов.

В ходе эксперимента большинство респондентов утвердилось во мнении, что они способны самостоятельно планировать свою жизнь и влиять на ход событий в ней. В начале реализации программы респонденты демонстрировали более конформное поведение, а к концу ее – стали проявлять индивидуальный стиль поведения. Кроме того, на результаты формирования деятельностного критерия могли оказывать влияние индивидуальный личностный опыт респондентов и реализуемая на занятиях программа формирования образа семьи. Так, показатель «Поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи» был сформирован в соответствии с воздействием педагогического условия – психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации педагогической модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья», на формирование показателя «Локус контроля» могло оказать такое условие, как учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию образа семьи.

Уточним, что оценочный критерий характеризуется несколькими показателями: осознанием себя как члена семьи, оценкой себя как будущего члена семьи, осознанием ценности семьи.

Результаты диагностики показателя «Осознание себя как члена семьи» представлены на рисунках 51-52 (Приложение 3). При первоначальной диагностике в ЭГ желание поддерживать контакты с родственниками проявлялось среди 60,8% респондентов, к концу эксперимента его демонстрировали 89,2%. Наблюдается тенденция к осознанию важности поддержки контактов с родственниками – повышение значения показателя на 28,4%. Данные результаты могут являться следствием изучения на занятиях раздела программы «Детско-родительские отношения» и переосмысления собственных взаимоотношений с родителями. В КГ

на протяжении эксперимента желание поддерживать контакты с родственниками демонстрировали 22,7% опрошенных. Возможно, подобный результат могут определять имеющиеся у респондентов психологические травмы.

При первоначальной диагностике в ЭГ нейтральное отношение к жизни в родительской семье преобладало среди 53,2% респондентов, затем их число снизилось до 39,2%. Следует отметить динамику в осознании взаимоотношений с родительской семьей – снижение значения показателя на 14,0%. Такие результаты могут быть обусловлены изучением программы в разделе «Детско-родительские отношения», а также переосмыслением взаимоотношений с родителями. В КГ на протяжении всего эксперимента респонденты демонстрировали нейтральное отношение к жизни в родительской семье: 66,1% – при первоначальной диагностике, 56,1% – при завершающей. Возможно, детско-родительские отношения респондентами не переосмыслились до этого момента и подчинялись действию поведенческих стереотипов.

Результаты диагностики показателя «Оценка себя как будущего члена семьи» представлены на рисунках 53-54 (Приложение 3).

При первоначальной диагностике в ЭГ частично сформированный образ семьи преобладал среди 68,0% респондентов, затем этот показатель увеличился до 89,6%. Следовательно, наблюдается динамика в формировании образа семьи у респондентов – повышение значений показателя на 21,6%. Необходимо отметить, что полученные результаты обусловлены воздействием педагогической программы формирования образа семьи, не последнюю роль играет и гендерная составляющая – мотивированность на семью и брак среди девушек. В КГ на протяжении всего эксперимента частично сформированный образ семьи проявлялся у 76,7%. Статичность данного показателя объясняется отсутствием воздействующих на респондентов внешних факторов формирования, например программы формирования образа семьи.

При первоначальной диагностике в ЭГ преобладал высокий уровень осмысленности жизни среди 36,0% респондентов, принявших участие в эксперименте, однако к концу исследования количество индивидов, демонстрирующих осмысленность жизни, выросло до 49,6%. Наблюдается динамика уравнивания и

утверждения респондентов в осмысленности жизни – повышение значения показателя на 13,6%. Представляется, что развитие рефлексивных процессов в процессе участия в эксперименте стало причиной подобных результатов. В КГ произошли незначительные изменения в высоком уровне осмысленности жизни: с 26,9% до 30,2%. Скорее всего, данное обстоятельство может быть объяснено индивидуальным развитием уровня рефлексии у респондентов.

Результаты диагностики показателя «Осознание ценности семьи» представлены на рисунках 55-56 (Приложение 3).

При первоначальной диагностике в ЭГ семья являлась ведущей ценностью для 3,6% респондентов, окончание исследования выявило уже 57,2% таких студентов. Таким образом, можно сказать, что наблюдается динамика в осознании индивидами ценности семьи – повышение значения показателя на 53,6%. Данный результат может определяться комплексным влиянием педагогической программы формирования образа семьи. В КГ группе на протяжении эксперимента демонстрировали мнение о том, что семья является ведущей ценностью, 29,7% респондентов при первоначальной диагностике и 35,6% респондентов при завершающей диагностике. Возможно, причиной таких результатов являются особенности воспитания в семьях студентов КГ.

При первоначальной диагностике в ЭГ осознание ценности семьи преобладало среди 78,4% респондентов, их число увеличилось до 96,4% по завершении эксперимента. Наблюдается повышение значения показателя на 18,0%. Это может свидетельствовать о восприимчивости индивидов к влиянию на них педагогической программы по формированию образа семьи. В КГ на протяжении эксперимента респонденты демонстрировали осознание ценности семьи: 63,7% – при первоначальной диагностике, 70,0% – при завершающей диагностике. Определенная динамика может быть также связана с особенностями социальной ситуации развития конкретного студента.

Проверка показателей оценочного критерия (Таблица 13) была направлена на выявление различий в уровне исследуемого признака при помощи φ^* -критерия (угловое преобразование Фишера); на выявление различий в распределении признака (t -критерий Стьюдента). Было выявлено: по показателю «Осо-

знание себя как члена семьи» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой, и математическое ожидание в экспериментальной группе достоверно отличается от математического ожидания в контрольной группе; по показателю «Оценка себя как будущего члена семьи» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой, и математическое ожидание в экспериментальной группе достоверно отличается от математического ожидания в контрольной группе; по показателю «Осознание ценности семьи» в экспериментальной группе достоверно произошли изменения по сравнению с контрольной группой, и математическое ожидание в экспериментальной группе достоверно отличается от математического ожидания в контрольной группе.

Таблица 13 – Различия показателей оценочного критерия

| Показатель | Статистические результаты | |
|--------------------------------------|--|---|
| | φ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) | t -критерий Стьюдента |
| Осознание себя как члена семьи | Серия 1: $\varphi=1,53$ $\rho=0,07$ – H_0 Серия 2: $\varphi=3,34$ $\rho=0,0$ – H_1 Серия 3: $\varphi=5,63$ $\rho=0,0$ – H_1 | Серия 1: $t=1,89$ $\alpha=0,05$ – H_1 Серия 2: $t=1,84$ $\alpha=0,01$ – H_1 Серия 3: $t=2,98$ $\alpha=0,0$ – H_1 |
| Оценка себя как будущего члена семьи | Серия 1: $\varphi=1,33$ $\rho=0,1$ – H_0 Серия 2: $\varphi=1,06$ $\rho=0,1$ – H_0 Серия 3: $\varphi=3,02$ $\rho=0,0$ – H_1 | Серия 1: $t=0,76$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 2: $t=0,09$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 3: $t=2,48$ $\alpha=0,05$ – H_1 |
| Осознание ценности семьи | Серия 1: $\varphi=1,24$ $\rho=0,1$ – H_0 Серия 2: $\varphi=1,87$ $\rho=0,04$ – H_0 Серия 3: $\varphi=2,96$ $\rho=0,0$ – H_1 | Серия 1: $t=0,74$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 2: $t=1,31$ $\alpha=0,1$ – H_0 Серия 3: $t=2,75$ $\alpha=0,0$ – H_1 |

Примечание: полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия.

Таким образом, динамика оценочного критерия чаще всего носила убывающий или возрастающий и колебательный характер. Улучшение результатов респондентов по окончании эксперимента может быть связано с подкреплением и дополнением существующих установок по различным семейным аспектам. А ухудшение результатов, напротив, – свидетельством пересмотра существующих

семейных установок. Колебания ответов при первичной и последующих диагностиках, возможно, являются следствием активного рефлексивного процесса личности. В процессе реализации программы у респондентов активно протекали рефлексивные процессы, которые во многом определили результаты эксперимента. В то же время программа исследования включала в себя осмысление и оценку установок, взглядов, стереотипов по вопросам семейной жизни.

В ходе эксперимента участниками стала осознаваться фундаментальность и системность феномена семьи, что привело к большей осознанности и серьезности респондентов по отношению к данному вопросу. В ходе эксперимента респонденты начали более осознанно относиться к родителям и родительской семье, а также к семье как ценности. Кроме того, на результаты формирования показателя «Осознание себя как члена семьи» оказывало влияние условие – учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи, и реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; на формирование показателя «Оценка себя как будущего члена семьи» – создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами; на формирование показателя «Осознание ценности семьи» – психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации педагогической модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья».

В качестве практических рекомендаций субъектам образовательного процесса можно предложить следующие:

студентам:

- активное участие в воспитательной деятельности вуза;
- развитие рефлексивных навыков во время учебных занятий;
- прохождение цикла занятий с элементами тренинга, организуемых психологической службой вуза;
- более глубокое изучение дисциплины «Психология семьи и семейное консультирование»;

- расширение мировоззренческих взглядов по вопросам семьи, брака, роли мужчины и женщины в семье с целью преодоления стереотипов восприятия;
- активная внеучебная деятельность (спорт, хобби, научная деятельность) для расширения круга межличностных контактов;

кураторам учебных групп:

- включение в план воспитательной работы куратора мероприятий (посещение театра, творческие вечера), направленных на формирование семейственности;
- вовлечение юношей и девушек в мировоззренческие и аксиологические дискуссии на занятиях;
- организация вечеров межфакультетского и межвузовского взаимодействия;
- изучение и применение передового психолого-педагогического опыта по развитию активности и инициативности студентов вуза;
- проведение гуманитарных конференций с целью обоснования актуальности изучения психолого-педагогических проблем семьи и поиска решений кризиса семейственности в Российской Федерации;
- включение дисциплин, связанных с психологией личности, семьи, общения, в учебные планы различных факультетов;

психологической службе вуза:

- регулярная психологическая диагностика смысложизненных ориентаций, ценностных установок студентов с целью корректировки обучающих программ;
- проведение цикла семинаров, занятий с элементами тренинга с целью повышения психолого-педагогической грамотности студентов;
- проведение мероприятий и фестивалей, направленных на расширение межличностной коммуникации между студентами различных факультетов;
- организация деятельности телефона доверия и индивидуальных консультаций по вопросам семьи и межличностного взаимодействия.

В результате проведения формирующего этапа эксперимента была выявлена следующая позитивная динамика формирования показателей образа семьи у студентов вуза: желание создавать собственную семью (мотивационный), совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье (знаниевый), позитивное вос-

приятие семьи, отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи (эмоционально-волевой), осознание себя как члена семьи, осознание ценности семьи (оценочный); менее эффективная динамика была выявлена в сформированности показателей деятельностного критерия (выраженность в образе поведенческих паттернов будущих супругов и локус контроля).

Подводя итоги, можно сказать, что респонденты стали более конструктивно подходить к формированию образа семьи. В ходе диагностики знаниевого критерия выяснилось, что у части респондентов отмечаются существенные изменения в его формировании. В ходе эксперимента большинство респондентов утвердилось во мнении, что они способны самостоятельно влиять на свою жизнь. В результате эксперимента участниками стала осознаваться фундаментальность и системность феномена семьи, что привело к большей осознанности и серьезности в его восприятии. После эксперимента респонденты стали также более осознанно относиться к детско-родительским отношениям.

На основе проведенного педагогического эксперимента нами были сформулированы психолого-педагогические рекомендации для субъектов образовательного процесса (студентам, кураторам, психологической службе вуза).

Выводы по второй главе

В ходе констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента мы пришли к следующим выводам:

1. Программа исследования образа семьи у студентов вуза включала определение цели, задач эксперимента, критериев и показателей, подбор комплекса методик для измерения развития показателей, реализацию трех этапов исследования (констатирующего, формирующего, контрольного). Программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья» состояла в определении цели и задач; разделов программы (развитие личности в семье, развитие семьи); этапов (мотивационный, теоретический, практический, рефлекс-

сивный); форм (индивидуальные, групповые, онлайн-взаимодействие), методов (формирование сознания личности (рассказ, беседа, диспут, метод примера), организация деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (метод создания воспитывающих ситуаций, иллюстрации), стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности по формированию образа семьи (дискуссия), оценки и самооценки в воспитании (опросы (анкетные), анализ результатов деятельности) и средств (психолого-педагогическая поддержка и сопровождение, фасилитаторство, учебно-методические материалы (видео, схемы, рисунки, картины).

2. В результате проведенного констатирующего этапа мы можем резюмировать, что наиболее развитыми оказались следующие показатели: желание создавать собственную семью, стремление создавать конкретный тип семьи, желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь (мотивационный критерий); отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи (эмоционально-волевой); выраженность в образе поведенческих паттернов будущих супругов (деятельностный); оценка себя как будущего члена семьи, осознание ценности семьи (оценочный). Наименее развитыми оказались следующие: совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье (знаниевый); позитивное восприятие семьи, степень развитости настойчивости личности (эмоционально-волевой); локус-контроля (деятельностный); осознание себя как члена семьи (оценочный). В целом у респондентов отмечается частично сформированный образ семьи, который выражается в наличии знаний о семье, но одновременно они слабо структурированы и фрагментарны.

3. В ходе констатирующего этапа эксперимента нами были выявлены следующие общие характеристики образа семьи у студентов вуза: наличие – отсутствие стремления к созданию семьи (большинство респондентов не задумывались о возможности создания семьи, но при этом демонстрировали потенциальное желание); предпочтения определенного уклада семьи (для респондентов предпочтительны патриархальный уклад семьи); сформированность представлений о семье (у подавляющего большинства отмечается низкая степень структурированно-

сти образа семьи; присутствуют базовые знания, стереотипы, установки по различным аспектам семьи, носящие разрозненный характер); наличие – отсутствие желания общаться с родственниками (большинство респондентов нейтрально оценивают феномен семьи; отмечают, что после создания собственной семьи, хотели бы дистанцироваться от родительской семьи); ценностные ориентации (студенты осознают ценность семьи).

4. В ходе констатирующего этапа эксперимента нами были выявлены следующие гендерные особенности образа семьи у студентов вуза: активность – пассивность семейного опыта (юноши гражданских образовательных учреждений более пассивны по сравнению с курсантами в рассмотрении проблем семьи); мотивированность в вопросах изучения семьи (девушки по сравнению с юношами гражданских образовательных учреждений более мотивированы к изучению особенностей семьи и развитию образа семьи); субъектность (девушки и курсанты чаще демонстрировали активную жизненную позицию и субъектность по отношению к себе, семье и жизни); гендерные стереотипы (респонденты не демонстрировали каких-либо ригидных паттернов поведения относительно роли и деятельности супруга / супруги в семье, но к роли женщины в семье (в отличие от роли мужчины) респондентами выдвигается широкий спектр требований).

5. В результате проведения формирующего этапа эксперимента была выявлена следующая позитивная динамика формирования показателей образа семьи у студентов вуза: желание создавать собственную семью (мотивационный); совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье (знаниевый); позитивное восприятие семьи, отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи (эмоционально-волевой); осознание себя как члена семьи, осознание ценности семьи (оценочный); менее эффективная динамика была выявлена в сформированности показателей деятельностного критерия (выраженность в образе поведенческих паттернов будущих супругов и локус контроля). Респонденты стали более конструктивно подходить к формированию образа семьи. В ходе диагностики знаниевого критерия выяснилось, что у части респондентов (как правило, у юношей) отмечаются существенные изменения в его формировании. В ходе экс-

перимента большинство респондентов утвердилось во мнении, что они способны самостоятельно влиять на свою жизнь. После эксперимента респонденты стали более осознанно относиться к детско-родительским отношениям. В результате эксперимента участниками стала осознаваться фундаментальность и системность феномена семьи, что привело к большей осознанности и серьезности в его восприятии.

Заключение

Проведенное нами исследование является актуальным, поскольку результаты работы вносят вклад в развитие теории общей педагогики, описывая и уточняя феномен «образ семьи у студентов вуза», его содержание, структуру, критерии и показатели; разрабатывая и реализуя модель формирования образа семьи у студентов вуза; доказывая влияние педагогических условий, а также в том, что реализованная программа формирования образа семьи может быть использована в процессе воспитательной работы кураторов и психологической службы вуза.

Человек в ходе жизни проходит через ряд возрастных периодов. В нашем исследовании студенческий возраст выступает в качестве основы потому, что является сензитивным для развития мировоззренческой сферы. Студенческий возраст (юность) как возрастной период следует после подросткового, интегрирует в себе новообразования подростничества и является основой для молодости и взрослости.

Сложно представить себе гармоничную жизнь без освоения ею всех сфер жизнедеятельности. Одной из таких сфер является семья. Для того, чтобы создать гармоничную и успешную семью, необходимо интериоризировать образ семьи. Образ семьи представляет собой феномен, заключающийся в системе представлений о семье и особенностях брачно-семейных взаимоотношений. Феномен образа семьи развивается на социокультурном базисе конкретного общества. А образ семьи у студентов вуза представляет собой интегрированную совокупность представлений студента о родительской и идеальной семьях, о себе как о будущем члене семьи и субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи, о возможных вариантах динамики ее развития, которые регулируются посредством реализации рефлексивных способностей студентов как новообразования этого возраста.

Образ семьи как феномен исследовался О. С. Гуровой, А. А. Денисовой, Е. А. Ипполитовой, Н. А. Кругловой, Т. В. Кузнецовой, С. В. Моцарь, А. В. Рыжковой, Т. С. Серединой и др.

В нашем диссертационном исследовании проводится системный анализ понятия «образ семьи у студентов вуза»; его содержания, структуры, критериев и показателей; определяются общие характеристики и гендерные особенности образа семьи в студенческом возрасте; уточняются факторы, влияющие на образ семьи в студенческом возрасте, а также педагогические условия формирования образа семьи; реализуются модель и программа формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья».

Анализ результатов формирующего эксперимента позволил сделать вывод об эффективности разработанной программы формирования. В ходе обработки результатов было статистически подтверждено значимость различий в формировании показателей образа семьи. Данные результаты свидетельствуют о подтверждении гипотезы о продуктивности педагогических условий формирования образа семьи в студенческом возрасте.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Образ семьи как феномен и объект исследования выделился в последней четверти XX века. Он начинает формироваться с момента рождения и изменяется в течение жизни. Образ семьи представляет собой сложноструктурированный феномен, включающий ряд компонентов (мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивный).

2. Образ семьи у студентов вуза представляет собой интегрированную совокупность представлений студента о родительской и идеальной семьях, о себе как о будущем члене семьи и субъекте семейных отношений, о мотивах создания семьи, о возможных вариантах динамики ее развития, которые регулируются посредством реализации рефлексивных способностей студентов как новообразования этого возраста.

3. В процессе исследования выявлены общие характеристики и гендерные особенности образа семьи в студенческом возрасте. К общим характеристикам относятся: наличие – отсутствие стремления к созданию семьи; предпочтения определенного уклада семьи; сформированность представлений о семье; наличие

– отсутствие желания общаться с родственниками; ценностные ориентации. К гендерным особенностям относятся: активность – пассивность семейного опыта; мотивированность в вопросах изучения семьи; субъектность; гендерные стереотипы.

4. Была создана и апробирована педагогическая модель формирования образа семьи в студенческом возрасте «Моя будущая семья», которая состоит из нескольких взаимосвязанных структурных блоков: целевого, методологического, содержательного, диагностического, формирующего, результативного.

5. Реализована совокупность педагогических условий (учет индивидуальных особенностей личности студентов, способствующих формированию конструктивного образа семьи; реализация принципа интеграции, дифференциации и индивидуализации в формировании образа семьи у студентов; создание благоприятного психологического климата в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами; психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации модели и программы формирования образа семьи «Моя будущая семья»).

6. Разработана и реализована программа формирования образа семьи «Моя будущая семья», которая опирается на возрастные и индивидуальные особенности юношей и девушек и включает следующие этапы: мотивационный, теоретический, практический и рефлексивный.

Таким образом, поставленные задачи были решены, цель работы достигнута, основная гипотеза подтверждена. Кроме того, результаты исследования могут использоваться в воспитательной работе вузов, кураторов, психологической службы вузов.

В качестве перспектив исследования могут выступать: изучение образа семьи в более ранние и поздние возрастные периоды, выявление факторов, способствующих более успешному формированию образа семьи у студентов вуза, и их иерархии; а также создание вариативных программ формирования образа семьи у юношей и девушек в вузе.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 3-22.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 239 с.
4. Адилова Л. Ф. Образ семьи и семейные ценности в российских СМИ / Л. Ф. Адилова, В. А. Мищенко // Вестник РГГУ. Серия : Философия. Социология. Искусствоведение. – 2014. – № 4 (126). – С. 108-116.
5. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – Киев : PORT-ROYAL, 1997. – 288 с.
6. Алексеева Е. Н. Развитие представлений о семье и образе родителя в системе детско-родительских отношений / Е. Н. Алексеева // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №12. – С. 173-176.
7. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – Москва : МГУ, 1987. – 120 с.
8. Алмазова О. В. Использование метода семантического дифференциала в исследовании представлений юношей и девушек о семье / О. В. Алмазова, В. П. Дзукаева, Т. Ю. Садовникова // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – №2. – С. 277-290.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с.
10. Ананьев Б. Г. О психологических эффектах социализации / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – 1971. – Вып. XI. – С. 144-150.
11. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.

12. Ананьев Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. Избр. психологические труды : в 2-х т., т. II. / Б. Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – С. 44.
13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Под ред. В. Усманова. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
14. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000 – С. 124.
15. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г. М. Андреева, Л. А. Богомолова, Н. Н. Петровская. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 286 с.
16. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
17. Андреева Т. В. Психология современной семьи / Т. В. Андреева. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 436 с.
18. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – Москва : Просвещение, 1989. – 224 с.
19. Артамонова Е. И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова [и др.]; Под ред. Е. Г. Силяева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
20. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
21. Ассаджоли Р. Психосинтез : теория и практика / Под ред. В. Данченко. – Москва : «REFL-book», 1994. – 314 с.
22. Бейкер К. Г. Теория семейных систем М. Боуэна / Пер. с англ. Е. В. Щедрина // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 155-164.
23. Беликов В. А. Философия образования личности : деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. – Москва : Владос, 2004. – 357 с.

24. Беликова Л. Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе / Л. Ф. Беликова // Социологические исследования. – 2000. – №6. – С. 51-57.
25. Бережная И. Ф. О корректном употреблении понятий «факторы» и «условия» в педагогических исследованиях / И. Ф. Бережная // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении. – Воронеж, Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2009. – С. 9-17.
26. Бережная И. Ф. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студентов в вузе на основе объектно-субъектного преобразования / И. Ф. Бережная // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Проблемы высшего образования. – 2015. – № 2. – С. 89-94.
27. Берн Э. Игры, в которые играют люди ; Люди, которые играют в игры : психология человеческих взаимоотношений : психология человеческой судьбы / Э. Берн ; общ. ред. М. С. Мацковоского. – Санкт-Петербург : Университет. кн. : АСТ, 1998. – 397 с.
28. Бим-Бад Б. М. опережающее образование : теория и практика / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1988. – № 6. – С. 51-55.
29. Бодалев А. А. Познание человека человеком. Возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 324 с.
30. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
31. Болотова Н. П. Предпосылки и перспективы в работе с семьей в системном походе : системная семейная психотерапия : монография / Н. П. Болотова. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2016. – 100 с.
32. Болотова Н. П. Системный подход в психолого-педагогическом сопровождении семьи, с использованием технологии «Мозарт» / Н. П. Болотова // Молодой ученый. – 2016. – №7.6. – С. 32-35.
33. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

34. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учебное пособие / С. И. Брызгалова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
35. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – Москва : Республика, 1995. – 462 с.
36. Вараксина В. В. Психоэмоциональное состояние старшего ребенка в связи с рождением в семье младшего сиблинга / В. В. Вараксина // Научные исследования и разработки молодых ученых. – 2015. – № 5. – С. 76-80.
37. Варга А. Я. Семейные мифы в практике системной семейной психотерапии / А. Я. Варга // Журнал практической психологии и психоанализа. – Май 2001. – №1-2. – С. 154-163.
38. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 144 с.
39. Варламов С. Н. Семья и дети в жизненных установках россиян / С. Н. Варламов, А. В. Носкова, Н. Н. Седова // Социологические исследования. – 2006. – №11. – С. 61-92.
40. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
41. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – Москва : Смысл, 1999. – 377 с.
42. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : «Академия», 2005. – 368 с.
43. Волжина О. И. Аксиологические основания государственной семейной политики в России / О. И. Волжина, В. В. Выборнова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 109-115.
44. Волченкова Е. В. Классификация и характеристика мотивов вступления в брак / Е. В. Волченкова // Вестник Нижегородского университета им.

Н. И. Лобачевского. Социология и социальная работа. – 2014. – № 2 (34). – С. 31-36.

45. Вьюнова Н. И. Инвариантное и вариативное в исследовании проблем психолого-педагогического образования / Н. И. Вьюнова // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. 2003. – № 1 – С. 189-206.

46. Вьюнова Н. И. Назначение интегративно-дифференцированного подхода и сущность принципов его реализации к исследованию и формированию конструктивного перфекционизма студента / Н. И. Вьюнова, М. В. Ларских // В сборнике : Педагогическое образование: вызовы XXI века Материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика РАО В. А. Сластёнина. В 2-х частях. Ч. 1. – 2017. – С. 13-17.

47. Вьюнова Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 [Текст] / Н. И. Вьюнова. – М., 1999. – 539 с.

48. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта : монография / К. М. Гайдар. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.

49. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учебное пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин ; науч. ред. и вступ. А. И. Подольского. – 4-е изд. – Москва : АСТ : КДУ, 2007. – 397 с.

50. Ганин Е. А. Современные информационные и коммуникационные технологии как средство самообразования будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Евгений Александрович Ганин. – Чита, 2004. – 21 с.

51. Голев С. В. Психология семьи. Методики и тесты / С. В. Голев, О. С. Голева. – Херсон, 2010. – 103 с.

52. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 272 с.

53. Горбунова Е. В. Формирование ценности семьи у студенческой молодежи : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Екатерина Викторовна Горбунова. – Москва, 2011. – 24 с.
54. Гостев А. А. Образная сфера человека / А. А. Гостев. – МОСКВА : ИП РАН, Всероссийский научно-исследовательский Центр традиционной народной медицины «ЭНИОМ», 1992. – 194 с.
55. Гочияева Т. У. Педагогические условия формирования семейных ценностей старшеклассников общеобразовательных школ (на материале Карачаево-Черкесии) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Танзила Умаровна Гочияева. – Карачаевск, 2017. – 186 с.
56. Гурко Т. А. Влияние добрачного поведения на стабильность молодой семьи / Т. А. Гурко. – Самара : «Бахрам-М», 2002. – С. 369-375.
57. Гурова О. С. Особенности семейных перспектив юношей и девушек с опытом развода в родительской семье / О. С. Гурова, Т. С. Середина // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 2-2. – С. 31-34.
58. Данилова Н. С. Особенности планирования семьи у юношей и девушек с различным социальным статусом / Н. С. Данилова; Отв. ред. М. И. Розенова, В. В. Ермолаев, Э. В. Лихачёва // Проблемное поле современной семьи : материалы I Международной научно-практической конференции. МГГУ им. М.А. Шолохова 18–19 июня 2015 г. (г. Москва). – Москва : ООО «Диона», 2015. – С. 204-208.
59. Девярых С. Ю. Образ семьи в оценочных эталонах юношей и девушек / С. Ю. Девярых // Вестник ВГМУ. – 2003. – №4. – Т.2. – С. 112-115.
60. Дейч С. Модели нервной системы / Пер. с англ. С. Бурцевой. – Москва : Мир, 1970. – 326 с.
61. Демидова Н. И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Наталья Игоревна Демидова. – М., 2003. – 28 с.
62. Дзукаева В. П. Психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте: эволюция теоретических представлений и примеры современных

исследований / В. П. Дзукаева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2015. – №2. – С. 71-76.

63. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.

64. Долбик-Воробей Т. А. Современное восприятие студенческой молодежью брака и рождаемости (на примере ряда социологических исследований) / Т. А. Долбик-Воробей // Социологические исследования. – 2003. – №11. – С. 78-102.

65. Дронова Т. А. Образ как интегрально-креативное единство, его отличие от модели / Т. А. Дронова, А. А. Дронов // Вестник ВГУ. Серия : Проблемы высшего образования. – 2014. – №3. – С. 29-35.

66. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 199 с.

67. Ебишева Г. Т. Образ семьи в восприятии младших школьников / Г. Т. Ебишева, С. М. Мансурова // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета имени Манаша Козыбаева. – 2013. – №1 (20). – С. 67-71.

68. Елисеева И. И. Моделирование межпоколенных связей / И. И. Елисеева // Социология вчера, сегодня, завтра. IV Социологические чтения памяти Валерия Борисовича Голофаства (Санкт-Петербург, 23-25 марта 2010 г.). – Санкт-Петербург : Издательство ООО «Эйдос», 2011. – С. 152-157.

69. Жукова С. А. Культура межпоколенных взаимоотношений / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой // Культура, власть, идентичность: новые подходы в социальных науках. – Саратов : Издательско-коммерческое предприятие «Волжский сад», 1999. – С. 313.

70. Завгородняя И. В. Индивидуальный стиль учебно-профессиональной деятельности студентов: формирование или развитие? / И. В. Завгородняя // Интегративные проблемы воспитания и развития школьников и студентов / под ред. Н. И. Вьюновой. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2005. – С. 82-96.

71. Загвоздкина Т. Ю. Образ семьи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях различного социально-экономического статуса

/ Т. Ю. Загвоздкина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – № 4 (37). – С. 14-24.

72. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста : учебник для академического бакалавриата / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 177 с.

73. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2012. – №5. – С. 122-127.

74. Зинченко В. П. Образ и деятельность / В. П. Зинченко. – МОСКВА : Ин-т прак. Психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 608 с.

75. Зинченко В. П. Проблема объективного метода в психологии / В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С. 336.

76. Знаков В. В. XXI век : изменения в мире человека и новый этап развития психологии субъекта / В. В. Знаков ; под ред. З. И. Рябикиной, В. В. Знакова // Личность и бытие : человек как субъект социокультурной реальности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. – С. 5-15.

77. Зыкова Н. Ю. Методы математической обработки данных психолого-педагогического исследования : учебное пособие для вузов / Н. Ю. Зыкова, О. С. Лапкова, Ю. Г. Хлоповских. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2008. – 81 с.

78. Зритнева Е. И. Воспитание семьянина в высшей школе / Е. И. Зритнева // Высшее образование в России. – 2005. – № 12. – С. 129-131.

79. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 700 с.

80. Измайлова А. Б. Русская народная педагогика : воспитание ребенка младенческого возраста : монография / А. Б. Измайлова. – Владимир : Владимирский гос. педагогический университет, 2001. – 548 с.

81. Ипполитова Е. А. Образ семьи в представлениях молодых и зрелых мужчин и женщин в условиях интенсивных социальных изменений [Текст] / Е. А. Ипполитова // Молодой ученый. – 2011. – № 11. – Т. 2. – С. 70-74.
82. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 11. – С. 8-14.
83. Исаев И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 193-208.
84. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2006. – 320 с.
85. Карабанова О. А. Роль родительской семьи в формировании образа будущей семьи : монография / О. А. Карабанова, О. В. Трофимова. – Астрахань, 2013. – 110 с.
86. Карпенко А. А. Влияние условий воспитания на формирование образа семьи в подростковом возрасте / А. А. Карпенко, О. Н. Истратова // Известия ЮФУ. – 2011. – № 10 (123). – С. 205-211.
87. Карпов В. В. Стиль руководства в малых группах и его связь с мотивацией и социально-психологическим климатом / В. В. Карпов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – № 3 (39). – С. 230-234.
88. Келасьев В. Н. Интегративная концепция человека / В. Н. Келасьев. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербургского университета, 1992. – 208 с.
89. Китова Д. А. Психологические особенности представлений студентов о создании семьи / Д. А. Китова, Д. Ю. Балова // Прикладная психология и психоанализ : электронное периодическое научное издание. – 2011. – №1. [Электронный ресурс] – http://www.ppip.idnk.ru/ind-ex.php?option=com_content&view=article&id=23%3A-q-q&catid=3%3A-1-2011 &Itemid=1 (дата обращения: 14.03.2017).

90. Кириченко О. В. Зрительный образ и его роль в европейской культуре : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 [Текст] / Ольга Викторовна Кириченко. – Воронеж, 2000. – 21 с.
91. Клецина И. С. Психология гендерных отношений : Теория и практика / И. С. Клецина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. – 408 с.
92. Ключева Н. В. Психолог и семья : диагностика, консультации, тренинг / Н. В. Ключева. – Ярославль : Академия развития, 2001. – 160 с.
93. Ковалев С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев. – Москва : Просвещение, 1988. – 208 с.
94. Кодеярова Е. А. Особенности образа будущего супруга у юношей и девушек из неполных семей / Е. А. Кодеярова, Д. А. Задорожина // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.4 (47). – С. 145-150.
95. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е. И. Козырева // Методология и методика естественных наук. – Вып. 4. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.
96. Комарова Э. П. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности пиар-специалиста в условиях информатизации образования / Э. П. Комарова, Н. Н. Туркина // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. – № 3-2. – С. 238-240.
97. Комова С. Ю. Формирование психологической готовности студентов-социальных педагогов к работе с семьей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Светлана Юрьевна Комова. – Воронеж, 2009. – 25 с.
98. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1982. – 207 с.
99. Корчак Я. Как любить ребенка / пер. с поль. К. Э. Сенкевич. – Москва : Политиздат., 1990. – 493 с.
100. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

101. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 940 с.
102. Красильникова Е. Н. Взаимосвязи характеристик сиблинговых и детско-родительских отношений / Е. Н. Красильникова, Ф. В. Дериш // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 47-56.
103. Краснова О. В. Бабушки в семье / О. В. Краснова // Социологические исследования. – 2000. – №11. – С.108-116.
104. Кривотулова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность студентов классического университета / Е. В. Кривотулова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Проблемы высшего образования. – 2017. – № 3. – С. 49-52.
105. Кроник А. А. В главных ролях : Вы, Мы, Он, Ты, Я : Психология значимых отношений в волнах отношений / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – Москва : Мысль, 1989. – 204 с.
106. Круглова Н. А. Особенности осознания семьи у детей с девиантным поведением : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 [Текст] / Нина Андреевна Круглова. – Москва, 2006. – 206 с.
107. Кузнецова Т. В. Становление у старшеклассников адекватного образа семьи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Татьяна Владимировна Кузнецова. – Орел, 1998. – 16 с.
108. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т. А. Куликова. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
109. Кулиш О. Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 [Текст] / Оксана Геннадьевна Кулиш. – Москва, 2005. – 32 с.
110. Леонтьев А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14. – 1979. – № 2. – С. 3-13.

111. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1979. – 130 с.
112. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненные ориентации (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2000. – 18 с.
113. Леонтьева Т. В. Разнообразие стратегий формирования образа семьи в современных СМИ / Т. В. Леонтьева // Материалы Афанасьевских чтений. – 2015. – № 13. – С. 284-286.
114. Лихачева Э. В. Представления о будущей семье у студентов, находящихся в поиске брачных партнеров / А. А. Денисова, Э. В. Лихачева; Отв. ред. М. И. Розенова, В. В. Ермолаев, Э. В. Лихачёва // Проблемное поле современной семьи : материалы I Международной научно-практической конференции. МГГУ им. М.А. Шолохова 18–19 июня 2015 г. (г. Москва). – Москва : ООО «Диона», 2015. – С. 200-203.
115. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 444 с.
116. Лысенко А. В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Анна Владимировна Лысенко. – Майкоп, 2005. – 203 с.
117. Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым : Избранные статьи о воспитании / Составитель, вступительная статья В. Э. Черник. – Москва : Издательский дом «Карапуз», 2009. – 288 с.
118. Маценова Е. Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Ева Борисовна Маценова. – Москва, 2001. – 24 с.
119. Мерзлякова С. В. Индивидуально-динамические характеристики темперамента как фактора развития семейного самоопределения юношей и девушек / С. В. Мерзлякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 124-130.

120. Мерзлякова С. В. Родительская семья как ориентирующий образ семейного самоопределения молодежи / С. В. Мерзлякова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 114-119.

121. Мерзлякова С.В. Семейное самоопределение молодежи: структура и детерминанты : монография / С.В. Мерзлякова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2017. – 159 с.

122. Мещеряков Д. В. Педагогические условия реализации дидактических средств, функционирующих на базе ИКТ в информационно-образовательной среде военного вуза / Д. В. Мещеряков, А. В. Белошицкий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 69-73.

123. Мещерякова Е. И. Педагогическая интеграция как фактор повышения эффективности подготовки будущих специалистов / Е. И. Мещерякова // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 61-65.

124. Минакова Т. В. Развитие познавательной самостоятельности студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Татьяна Владимировна Минакова. – Оренбург, 2001 – 214 с.

125. Мир детства : Юность / Под ред. А. Г. Хрипковой. – Москва : Педагогика, 1991. – 256 с.

126. Михайленко Т. Н. Семейные идеалы студенческой молодежи / Т. Н. Михайленко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 17-25.

127. Мишина В. Л. Формирование образа семьи в представлениях студенческой молодежи: к постановке проблемы / В. Л. Мишина // Социология в современном мире : наука, образование, творчество : сб. статей. – Барнаул : Изд-во Алт. Ун-та, 2012. – Вып. 4. – С. 294-297.

128. Мишина Т. М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» / Под ред. В. К., Мягер, В. П. Козлова, Н. В. Семеновой-Тянь-Шанской. // Психогигиена и психопрофилактика : Сб. науч. тр. – Л., 1983. – С. 21-26.

129. Мищенко В. А. Содержательные основы образа российской семьи и их репрезентация в СМИ / В. А. Мищенко // Теории и проблемы политических исследований. – 2014. – №1-2. – С. 73-84.

130. Мищенко В. А. Формирование образа семьи в средствах массовой информации России : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 [Текст] / Владимир Анатольевич Мищенко. – Москва, 2014. – 20 с.

131. Моделирование психологической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков [и др.]. – Москва : «Мысль», 1969. – 384 с.

132. Морено Я. Л. Социометрия : Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковиков. – Москва : Академический проект, 2004. – 315 с.

133. Моцарь С. В. Деструктивный образ семьи как один из факторов возникновения суицидальных состояний у военнослужащих : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 [Текст] / Светлана Владимировна Моцарь. – Томск, 2004. – 23 с.

134. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов, обучающихся по педагогической специальности / В. С. Мухина. – Москва : Academia, 2000. – 452 с.

135. Мухордова О. Е. Ролевые ожидания в браке и представления о семье юношей и девушек с ограниченными возможностями / О. Е. Мухордова, Н. В. Городилова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2005. – № 1. – С. 79-91.

136. Недожогина Н. В. Формирование положительного образа семьи у социальных сирот подросткового возраста в условиях приюта : автореф. канд. психол. наук [Текст] / Н. В. Недожогина. – Ижевск, 2006. – 20 с.

137. Несына С. В. Некоторые аспекты психологической готовности к семейной жизни юношей и девушек / С. В. Несына // Вектор науки Тольяттинского

государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №. 4. – С. 204-207.

138. Никандров В. В. Метод моделирования в психологии : учеб. пособие / В. В. Никандров. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 55 с.

139. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – Москва : «НАУКА», 1986. – 108 с.

140. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.

141. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1976. – 479 с.

142. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. – Москва : Педагогика, 2007. – 149 с.

143. Официальные статистические данные по количеству браков и разводов [Электронный ресурс] – http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 09.05.2017).

144. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Сергей Николаевич Павлов. – Магнитогорск, 1999 – 23 с.

145. Панюшкина А. И. Формирование образа семьи у студентов с различным уровнем личностной креативности / А. И. Панюшкина // Материалы Международной научной конференции молодых ученых. – 2017. – С. 494-496.

146. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с.

147. Педагогика : учебник для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 36.

148. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / Под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

149. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

150. Педагогика : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

151. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; Под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – С. 272-274.

152. Пидкасистый П. И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. – Москва: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

153. Писаренко В. И. Индивидуализация, дифференциация и интеграция в инновационном обучении / В. И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. – № 2. – С. 99-106.

154. Поддьяков А. Н. «Образ мира» и вопросы сознательного учения: современный контекст / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 122-132.

155. Приказ 22 марта 2010 № 200 от «Об утверждении и введении в действие ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс] – https://edu.vsu.ru/mod/data/view.php?d=38&perpage=10&search=050400&sort=0&order=ASC&advanced=0&filter=1&f_90=&f_86=&f_85=&f_87= (дата обращения 31.08.2018).

156. Приказ от 14 декабря 2015 № 1457 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] – https://edu.vsu.ru/mod/data/view.php?d=47&perpage=10&search=44.03.02&sort=0&order=ASC&advanced=0&filter=1&f_108=&f_109=&f_111=&u_fn=&u_ln= (дата обращения: 31.08.2018).

157. Приказ от 22 февраля 2018 №122 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] – https://edu.vsu.ru/mod/data/view.php?d=202&perpage=10&search=&sort=0&order=ASC&advanced=0&filter=1&advanced=1&f_695_fn=&u_ln= (дата обращения: 31.08.2018)

158. Проблема детско-родительских отношений и их влияние на представления о своей семье / В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая // Наука и современность. – 2012. – № 15-3. – С. 162-166.

159. Прокопьева М. М. Система социально-педагогической самоорганизации семьи (на материале Республики Саха (Якутия) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Мария Михайловна Прокопьева. – Москва, 2007. – 57 с.

160. Просветова Т. С. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Т. С. Просветова. – Воронеж : ВГПУ, 2006. – 210 с.

161. Протасенко Л. Ю. Типы структур «социального атома» и особенности переживания повседневных и переломных жизненных ситуаций : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 [Текст] / Людмила Юрьевна Протасенко. – Санкт-Петербург, 2015. – 32 с.

162. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье / М. В. Сапоровская. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – 430 с.

163. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. – 2015. – №4 (123). – С. 88-99.

164. Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2010. – 371 с.

165. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.

166. Психологические тесты для профессионалов / Сост. Н. Ф. Гребень. – Минск : Современ. Шк., 2007. – 496 с.
167. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990 – 494 с.
168. Пфау-Эффингер Б. Опыт кросс-национального анализа гендерного уклада / Б. Пфау-Эффингер // Социологические исследования. – 2000. – № 11. – С. 24-35.
169. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов как условие их личностного и профессионального развития / Н. И. Вьюнова, Н. Ю. Зыкова // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 217-225.
170. Райгородский Д. Я. Психология семьи : учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – С. 752.
171. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 624 с.
172. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 года №1618-р «Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – <http://government.ru/docs/14494/> (дата обращения: 16.12.2018).
173. Реализация принципов индивидуализации и дифференциации обучения в современной образовательной парадигме / С. Н. Ларин, Т. С. Ларина // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т.4. – №5. – С. 591-597.
174. Реализация ценностного подхода в образовании : Коллективная монография / Отв. ред. Л. А. Ибрагимова, О. И. Истрофилова. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 153 с.
175. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности : пер. с нем. / Х. Ремшмидт. – Москва : Мир, 1994. – 320 с.
176. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – Москва : Изд-во Смысл. – 2002. – 527 с.

177. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н. С. Розов. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та. – 1998. – 292 с.

178. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

179. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 713 с.

180. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 [Текст] / М.В. Рутковская. – Л., 1955 – 14 с.

181. Рыжкова А. В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 [Текст] / Алена Викторовна Рыжкова. – Санкт-Петербург, 2009 – 24 с.

182. Рыжкова А. В. Особенности «образа семьи» у родителей, имеющих детей дошкольного возраста / А. В. Рыжкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 487-490.

183. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – Москва : Ассоциация авторов и издателей «Тандем» ; Издательство ЭКМОС, 1999. – 352 с.

184. Сардарян А. Г. Воспитание детей бабушками и дедушками в межнациональных браках на Северном Кавказе / А. Г. Сардарян // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 1. – С. 138-139.

185. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – Москва : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.

186. Свенцицкий А. Л. Социальная психология : учебник / А. Л. Свенцицкий. – Москва : Проспект, 2009. – 336 с.

187. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А. В. Сверчков // Молодой ученый. – 2009 – №4. – С. 279-282.

188. Семейное воспитание и подготовка молодежи к семейной жизни : Тезисы научной конференции. Ч. 2 / Под ред. М. Н. Петрова. – Барнаул : Полиграфист, 1989. – С. 17.

189. Семья в психологической консультации. Опыт и пробл. психол. консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – Москва : Педагогика, 1989. – 206 с.

190. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход : обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 120–132.

191. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – Москва : Госполитиздат, 1957. – 236 с.

192. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Питер, 1996. – 349 с.

193. Сизанов А. Н. Подготовка подростка к семейной жизни / А. Н. Сизанов. – Минск : Изд-во «Асвета», 1989. – 112 с.

194. Ситаров В. А. Дидактика / Под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

195. Ситаров В. А. Соотношение ценностей и потребностей личности в современном обществе / В. А. Ситаров, Л. В. Романюк // Знание. Понимание. Умение. – 2016. – № 4. – С. 124-130.

196. Ситаров В. А. Ценностные трансформации современной студенческой молодежи / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2017. – № 2. – С. 202-210.

197. Сластёнин. – Москва : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

198. Слостенин В. А. Основные тенденции модернизации высшего образования / В. А. Слостенин // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2009. – №2. – С. 45-55.
199. Слепкова В. И. Психология семьи : учебно-методическое пособие / В. И. Слепкова, А. А. Костюкович. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2001. – 345 с.
200. Слободчиков В. И. Основные ступени развития субъектности человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – С. 212 – 385.
201. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 400 с.
202. Смирнов С. Д. Психология образа : проблемы активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – Москва : МГУ, 1985. – 231 с.
203. Смолькин А. А. Межпоколенческие конфликты в повседневной жизни / А. А. Смолькин // Социологические исследования. – 2010. – № 11. – С. 110-114.
204. Собкин В. С. Ценностные ориентации родителей детей-дошкольников / В. С. Собкин, Е. М. Марич // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 3-14.
205. Собчик Л. Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Методическое руководство / Л. Н. Собчик. – Москва : Моск. кадровый центр при Гл. упр. по труду и соц. вопросам Мосгорисполкома. Консультационная фирма, 1990. – 73 с.
206. Сокольникова Э. И. Этнопедагогика чувашской семьи : история, теория, практика (XIX-XX вв.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Элла Ивановна Сокольникова. – Чебоксары, 1998. – 42 с.
207. Соловьев Н. Я. Брак и семья сегодня / Н. Я. Соловьев. – Вильнюс : Минтис, 1977. – 164 с.
208. Солдатова Е. Л. Роль образа семьи в информационном пространстве как основа идентификации молодежи / Е. Л. Солдатова // Гуманитарный вектор. – 2013. – №1 (33). – С. 145-149.

209. Сонди Л. Судьбоанализ / Л. Сонди; [статьи; пер. с нем. А. В. Тихомиров]. – Москва : Три квадрата, 2007. – 480 с.
210. Сутович Е. И. Феноменологический подход к рассмотрению категории «образ» / Е. И. Сутович // Материалы съезда V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». – Т. I. – Москва : Российское психологическое общество, 2012. – С. 52-53.
211. Сурмач М. Ю. Социологические исследования / М. Ю. Сурмач // Социологические исследования. – 2005. – № 10. – С. 135-143.
212. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Новосибирск : Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1985. – 221 с.
213. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления / Н. Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1966. – С.16-22.
214. Тарасова О. А. Гендерные стереотипы современной студенческой молодежи (региональный аспект) : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 [Текст] / Ольга Александровна Тарасова. – Екатеринбург, 2014. – 25 с.
215. Темкина А. А. Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России / А. А. Темкина, А. Роткирх // Социологические исследования. – 2002. – № 11. – С. 4-15.
216. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя : Монография / О. П. Морозова, В. А. Слостенин, Ю. В. Сенько и др. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 546 с.
217. Теория семейных систем Мюррея Боуэна : основные понятия, методы и клиническая практика / Под ред. К. Бейкер, А. Я. Варга. – Москва : «Когнитивный Центр», 2005. – 496 с.
218. Трапезникова Т. М. Этика и психология семейных отношений / Т. М. Трапезникова. – Л. : ЛГУ, 1988. – 80 с.
219. Уварова Н. Н. Современное студенчество и его ценностное отношение к семье / Н. Н. Уварова // Прикладная психология и психоанализ : электронное периодическое научное издание. – 2012. – № 3. [Электронный ресурс] –

http://www.ppip.idnk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=292&Itemid=20 (дата обращения: 10.01.2015).

220. Учебные планы по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Специальная психология и педагогика. Начало подготовки 2013 год [Электронный ресурс] – https://edu.vsu.ru/mod/data/view.php?d=111&perpage=10&search=44.03.02&sort=0&order=ASC&advanced=0&filter=1&f_327=&f_321=&f_322=&f_323=&f_324=&f_329=&f_325=&u_fn=&u_ln= (дата обращения: 31.08.2018).

221. Учебные планы по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Специальная психология и педагогика. Начало подготовки 2014 год [Электронный ресурс] – https://edu.vsu.ru/mod/data/view.php?d=70&perpage=10&search=44.03.02&sort=0&order=ASC&advanced=0&filter=1&f_182=&f_176=&f_177=&f_178=&f_179=&f_252=&f_180=&u_fn=&u_ln= (дата обращения: 31.08.2018).

222. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский ; Акад. Пед. Наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики; редкол.: А. М. Еголин [и др.]. Том 6. – Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. Пед. Наук РСФСР, 1949. – 448 с.

223. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – МОСКВА : Издательство политической литературы, 1980. – С. 326.

224. Фрейд З. Тотем и табу [Текст] : Книга 1 / З. Фрейд. – Тбилиси : Мерани, 1991. – С. 63.

225. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. Л. А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.

226. Хамитова И. Ю. Межпоколенные связи. Влияние семейной истории на личную историю ребенка / И. Ю. Хамитова // Год издания и номер журнала. – 2003. – №4. – С. 18-25.

227. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 1999. – 520 с.

228. Холл А. Д. Опыт методологии для системотехники / Пер. с англ. Под ред. Г. Н. Поварова. – Москва : «Сов. радио», 1975. – 448 с.

229. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / Под ред. Е. Строгановой. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 384 с.
230. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Пер. с англ. В.В. Старовойтов. – Москва : Прогресс, 2000. – 480 с.
231. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «Ничья земля» в возрастной психологии / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 17-31.
232. Цыганова Ю. А. К вопросу об образе семьи / Ю. А. Цыганова // Альманах современной науки и образования в 2-х ч. – Ч. 1. – 2008. – № 8 (15). – С. 220-222.
233. Черняк Е. М. Социология семьи : (историко-социологические очерки) / Е. М. Черняк. – Москва : Изд-во «Классика плюс», 1999. – 198 с.
234. Чодороу Н. Воспроизводство материнства : Психоанализ и социология пола / Н. Чодороу // Антология гендерных исследований. – Минск : ПроPILEI, 2000. – С. 29-76.
235. Шабельников В. К. Гео-биосферная детерминация социальных процессов и конфликтов / В. К. Шабельников // Семейная психология и семейная терапия. – 2007. – № 4. – С. 7-36.
236. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – Москва : Логос, 2012. – 448 с.
237. Швец А. М. Мотивация вступления в брак и ее влияние на кризис будущей семьи / А. М. Швец, Е. А. Могилёвкин, Е. Ю. Каргаполова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 89-97.
238. Швецова М. Н. Гендерные различия представлений о ценностях семьи супругов с разным стажем брака / М. Н. Швецова, Е. А. Кондрашева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1575.
239. Швецова М. Н. Образ будущей семьи в представлении подростков / М. Н. Швецова, А. И. Томилина // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 2. – С. 189-192.

240. Швецова М. Н. Образ семьи в представлениях поколения детей и родителей (поколения Y и Z) / М. Н. Швецова, М. Р. Собченко // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2018. – № 2. – С. 36-41.
241. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – Москва : Владос, 1999. – 512 с.
242. Шелехов И. Л. Образ партнера противоположного пола у современной молодежи / И. Л. Шелехов, Е. В. Гребенникова, М. Ю. Слободчикова. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2013. – 232 с.
243. Шемякин Н. Ф. О психологии пространственных представлений / Н. Ф. Шемкин // Учен. зап. ГНИИ психологии, 1940. – Т. 1. – С. 197-236.
244. Ширяева В. А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетентности / В. А. Ширяева // Образование в современном мире Сборник научных статей. – Саратов, 2009. – С. 189-196.
245. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 928 с.
246. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
247. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд. – Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга. – 768 с.
248. Шубина А. С. Образ семьи в картине мира детей, оставшихся без попечения родителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Анна Сергеевна Шубина. – М., 2009. – 29 с.
249. Шубина О. А. Особенности общения в юношеском возрасте (на примере изучения студенческой молодежи) / О. А. Шубина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – № 1. – С. 85-89.

250. Шутценбергер А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / А. А. Шутценбергер. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.

251. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 672 с.

252. Юнг К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – Собр. соч. в 2 т. – Т. 2. – Москва : Канон, 1995. – 336 с.

253. Юстицкис В. В. Эти трудные почти нормальные дети / В. В. Юстицкис // Семья и школа. – 1979. – № 8. – С. 32-34.

254. Яббарова Р. А. Формирование образа семьи у младших школьников в условиях школы-интерната средствами народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Раушания Атласовна Яббарова. – Киров, 2011. – 22 с.

255. Ядов В. А. Социальная психология личности / В. А. Ядов, И. М. Палей, В. С. Магун. – Ленинград : Издательство «Наука», 1978. – С. 86.

256. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

257. Adams B. N. Themes and threads of family theories : a brief history / B. N. Adams // Journal of comparative family studies. – 2010. – № 1. – P. 499-505.

258. Ardel M. Parents, Siblings, and Peers : Close Social Relationships and Adolescent Deviance / M. Ardel, L. Day // Journal of Early Adolescence. – 2002. – Vol. 22. – №. 3. – PP. 310-349.

259. Bertalanffy L. An Outline of General System Theory / L. von Bertalanffy // The British Journal for the Philosophy of Science. – Vol. 1. – № 2. – (Aug., 1950). – PP. 134-165.

260. Crampton M. Psychosynthesis : Some key aspects of theory and practice / M. Crampton. – Montreal : Canadian Institute of Psychosynthesis. – PP. 1-30.

261. Daly K. Family theory versus the theories families live by / K. Daly // *Journal of comparative family studies*. – 2003. – № 4. – P. 771-784.
262. Etzioni A. Family rituals : Mapping the postmodern family through time, space and emotion. We are what we celebrate / A. Etzioni, R. P. Costa // *Journal of comparative family studies*. – 2004. – № 3. – P. 269-289.
263. Ferguson S. J. *Shifting the Center : Understanding Contemporary Families* / S. J. Ferguson. – 2-nd ed. – Mountain View : Mayfield, 2001. – 670 p.
264. Gardner S. Images of family life over the family life cycle / S. Gardner // *The sociological quarterly*. – Vol. 31. – №1. – PP. 77-92.
265. Gubrum J. F. The private image : experiential location and methos in family studies / J. F. Gubrum, J. A. Holstein // *Journal of marriage and family*. – 2015. – №4. – P.773-786.
266. Heider F. Social Perception and Phenomenal Causality / F. Heider // *Psychological Review*, 51. – 1944. – Vol. 51. – №6. – PP. 358-374.
267. Hoffman J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents / J.A. Hoffman // *Journal of Counseling psychology*. – 1984. – №31. – PP. 170–178.
268. Jones D. *Sociometry at work* / D. Jones // Thesis presented to the Board of Examiners of the Australian and New Zealand Psychodrama Association for assessment as a Sociometrist. – 1996. – April. – 37 c.
269. Mansfield A. K. The family assessment device : an update / A. K. Mansfield, G. I. Keitner, J. Dealy // *Family process*. – Vol. 54. – March, 2015. – PP. 82-93.
270. Namysłowska I. The significance and role of siblings in family therapy / I. Namysłowska, A. Siewierska // *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. – 2010. – №1. – PP. 5-13.
271. Teilhard de Chardin P. *Le phénomène humain* / réalisée par Pierre Palpant. – Paris : Editions du Seuil, 1956. – 348 p.
272. Sarzala D. The importance of the family environment in shaping the value system of children and youth / D. Sarzala // *Purposes, tasks and values of educa-*

tion in modern conditions : materials of the II international scientific conference on October 13–14, 2015. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. – C. 30-36.

273. Seiffge-Krenke I. Who Shapes Whom in the Family : Reciprocal Links Between Autonomy Support in the Family and Parents' and Adolescents' Coping Behavior / I. Seiffge-Krenke, V. Pakalniskiene // *Jornal of Youth and Adolescence*. – 2011. – № 8. – PP. 983-995.

274. Szondi L. Contributions to Fate-Analysis of Marriage. An Attempt at Theory of choice in Love / L. Szondi // *Acta Psychologica*. – Vol. 3(1). – 1937. – PP. 26.

275. The Grandparent–Grandchild Relationship. Implications for Models of Intergenerational. Communication / K. Anderson, J. Harwood, M. L. Hummert // *Human Communication Research*. – 2005. – Vol. 31. – № 2, – April. – PP. 268-294.

276. The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students / E. A. Turner, M. Chandler, R. W. Heffer // *Journal of College Student Development*. – 2009. – №3 (Volume 50). – PP. 336-346.

277. Woodbridge S. Exploring the Relationship between Grandparents and Their Grandchild who has a disability / S. Woodbridge. – Queensland : University of Technology, 2010. – 121 p.

Приложение 1

**Программа формирования образа семьи
в студенческом возрасте «Моя будущая семья»**

Цель – формирование образа семьи у студентов вуза.

Задачи:

- 1) освоение теоретических и практических знаний о семье в процессе реализации программы;
- 2) формирование ценностного отношения к семье в целом и ее аспектам в частности;
- 3) развитие осознанного отношения к формированию образа семьи и созданию семьи.

Методологические основы программы заключались в учете методологических подходов и принципов при составлении программы.

Подходы:

- системный (Л. фон Берталанфи, Н. П. Болотова, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, А. Д. Холл), который лег в основу исследования образа семьи студентов вуза;
- субъектный (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, К. М. Гайдар, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко, В. Н. Слободчиков, С. Д. Смирнов и др.), идеи которого легли в основу разработки программы формирования образа семьи студентов вуза;
- аксиологический (Б. М. Бим-Бад, О. И. Волжина, Б. И. Додонов, И. Ф. Исаев, Н. С. Розов, В. А. Ситаров, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов и др.), идеи которого составили основу выделения педагогических условий и составления программы формирования образа;
- интегративно-дифференцированный (Б. Г. Ананьев, Р. Ассаджолли, Н. И. Вьюнова, В. Н. Келасьев, В. А. Слостенин, П. Тейяр де Шарден, М. А. Холодная и др.), который лег в основу разработки педагогических условий и модели формирования образа семьи студентов.

Принципы:

- 1) принцип системности реализуемый в том, что мы формируем образ семьи в студенческом возрасте через общее развитие личности, поскольку образ семьи является частью образной картины личности;
- 2) принцип единства теории и практики предполагал, что в процессе прохождения программы формирования участникам давались не только теоретические знания о семье, которые выражались в знании критерии, но и формировались практические навыки взаимодействия в семье, которые были выражены в деятельностном критерии;
- 3) принцип субъект-субъектных отношений, выраженный в том, что в процессе групповой работы студенты являются активными субъектами деятельности;
- 4) принцип социальной целесообразности реализовывался в том, что семья является базовой ценностью общества;

5) принцип развития предполагал, что в процессе реализации программы у участников происходит общее развитие и коррекция личности;

б) принцип реалистичности понимался нами в том контексте, что несмотря на то, что образная картина личности включает в себя идеальные представления в большой степени, наши усилия были направлены на сопоставление реального образа и конструктивизацию данного образа;

7) принципы интеграции-дифференциации и дифференциации-индивидуализации. В процессе прохождения программы формирования образа семьи в личности участников происходят процессы интеграции образа семьи в образной картине личности и его дифференциация от иных образов личности (образа-Я и др.), а также контроль знаний участников эксперимента.

Теоретические основы программы:

1) концепция семейных систем М. Боуэна. Теория семейных систем, по нашему мнению, раскрывает особенности дифференциации и интеграции когнитивных и эмоциональных процессов личности; представляет собой вербализованную систему из представлений о семье, взаимоотношениях, мотивах, семейных навыков; раскрывает степень программирующего влияния родительской семьи на развитие образа семьи; объясняет дистанцирование от родительской семьи с целью реализации «Я» через феномен «эмоционального разрыва»;

2) теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. Для формирования образа семьи идея поэтапного формирования умственных действий ценна тем, что первоначально субъектом формируется образ действия, а затем реализуется деятельность. Т.е. изначально субъект обладает набором селективных представлений о семье, которые в ходе работы, взаимодействуя друг с другом, постепенно оформляются в законченный образ;

3) основные положения теории деятельности В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. В процессе формирования образа семьи, личность выступает в активной деятельной позиции, что позволяет сформировать гармоничный, образ семьи, который в большей степени будет соответствовать потребностям и возможностям личности;

4) идеи аксиологической концепции семьи О. И. Волжиной. Концепция О. И. Волжиной констатирует детерминирующую роль социума в определении ценностной картины личности; семья является ведущей социальной ценностью. Предполагая, что семья является интегративной социальной ценностью, можно сформировать образ семьи у дифференцированной группы людей, которые смогут транслировать ценность в социум;

5) педагогическая концепция К. Д. Ушинского, которая заключается в ведущей роли семьи в воспитании подрастающего поколения. Семья как социальная основа формирует народную педагогическую систему, которая влияет на общественное развитие в целом и интеллектуальное развитие молодого поколения в частности;

б) педагогические идеи А. С. Макаренко, заключающиеся в приоритете семейного воспитания для развития личности и общества.

Структура программы состояла из двух разделов, которые включали в себя различные темы занятий.

Разделы и темы занятий:

- I. Развитие личности в семье
 - Личностное развитие (1-3 занятие)
 - Познание другого человека (4-5 занятие)
 - Самопрезентация (6-7 занятие)
 - Эффективное общение (8-9 занятие)
- II. Развитие семьи
 - Семья как явление (10-11 занятие)
 - Семейные ожидания и стереотипы (12-13 занятие)
 - Образ семьи (14-15 занятие)
 - Детско-родительские отношения (16 занятие)
 - Семья в сказкотерапии и арттерапии (17-18 занятие)
 - Семья и личностный рост (19 занятие)
 - Итоговое занятие (20 занятие)

Методы, формы, средства:

Программа включала в себя: формы (индивидуальные, групповые, онлайн-взаимодействие), методы (формирования сознания личности (рассказ, беседа, диспут, пример); организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (создание воспитывающих ситуаций, иллюстрации); стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности по формированию образа семьи (дискуссия); оценки и самооценки в воспитании (опросы (анкетные), анализ результатов деятельности), средства (психолого-педагогическая поддержка и сопровождение, фасилитаторство, учебно-методические материалы (видео, схемы, рисунки, картины).

С целью контроля успешности освоения программы проводилась **диагностика** в несколько этапов согласно критериям и показателям в таблице 1 (с. 113-114).

Программа состояла из четырех **этапов**:

1) Мотивационный. Перед началом реализации занятий участникам разъяснялись цель, задачи программы, актуальность создания образа семьи и ее ценность. Психологическая диагностика проводилась перед началом реализации программы, во время реализации программы, по завершению программы и по прошествии полугода после реализации.

2) Теоретический, предполагал, что при каждой встрече участникам давались теоретические знания о личности, семье и ее аспектах по теме занятия.

3) Практический воплощался в практической отработке полученных знаний, коллективной рефлексии по проблемным вопросам, а также структуризации компонентов образа семьи и текущей коррекции компонентов образа семьи.

4) Рефлексивный заключался в формировании индивидуального образа семьи с возможностью дальнейшей вербализации и трансляции.

Программа формирования образа семьи в студенческом возрасте строилась таким образом, что на каждом этапе формировались все критерии, которые реализовывались в следующих показателях:

1) желание создавать собственную семью, стремление создавать конкретный тип семьи, желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь (мотивационный критерий),

2) совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье, модель семьи (знаниевый критерий),

3) позитивное восприятие семьи, отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи, степень развитости настойчивости личности (эмоционально-волевой критерий),

4) поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи, локус контроля (деятельностный критерий),

5) осознание себя как члена семьи, оценка себя как будущего члена семьи, осознание ценности семьи (оценочный критерий).

В процессе реализации программы формирования образа семьи участникам выдвигались следующие требования:

1) конфиденциальность и уважение. Участники программы могли свободно и осознанно выражать рефлексивные суждения в рамках групповой работы;

2) последовательность. Групповая работа и реализация упражнений проходили через ряд последовательных этапов;

3) самовыражение и самореализация. В ходе реализации программы формирования образа семьи каждый участник имел возможность выразить свои суждения, эмоции и получить корректную «обратную связь» от участников групповой работы.

Таким образом, несмотря на разграничение программы на тематические блоки, все занятия логически взаимосвязаны между собой. Программа формирования образа семьи состоит из 20 аудиторных занятий (40 час.) во внеучебное время, 28 часов индивидуальных консультаций и 12 часов – онлайн-взаимодействие. Занятия проводились 1 раз в неделю в течение полугода.

Содержание программы

Занятие 1.

Цель – знакомство членов группы, развитие навыков взаимодействия в группе.

Задачи: создать в группе доброжелательную, доверительную атмосферу, вызвать интерес у участников и настроить их на работу в группе, предоставить участникам возможность лучше узнать друг друга.

Приветствие, знакомство с правилами группы (активность, доброжелательность и уважение, конфиденциальность, правило «Я-высказывания», правило на запрет давать оценку и иные правила на усмотрение группы). Упражнения на знакомство и сплочение коллектива

Результат: установление более тесного эмоционального контакта, получение возможности познакомиться, узнать членов группы с разных сторон.

Занятие 2.

Цель – раскрытие потенциала личности.

Задачи: раскрыть внутренние ресурсы личности, осознать чувства, желания, гармонизировать самооценку.

Упражнения на раскрытие возможностей личности, проективные техники и техники визуализации.

Результат: интеграция компонентов личности, открытие внутренних ресурсов.

Д/з: Просмотр фильма «Влюблен по собственному желанию» (1982) и ответ на вопросы: почему главный герой заинтересовался героиней? Как героиня стимулировала интерес к себе? Так ли важна внешняя красота?

Занятие 3.

Цель – раскрытие потенциала личности.

Задачи: раскрыть свои внутренние ресурсы, прислушаться к своим чувствам, желаниям, повысить самооценку, определить собственный образ-Я.

Развитие мотивационной сферы личности, упражнения на конструктивизацию самооценки личности, рассмотрение образа-Я.

Результат: интеграция компонентов личности, принятие себя.

Занятие 4.

Цель – в процессе общения интегрировать образ-Я, научиться дифференцировать образы других людей.

Задачи: научиться познавать другого, понять, как формируются образы о других людях, как взаимодействуют образ-Я и образы других людей.

Упражнения на формирование образа-Я личности, техника визуализации.

Результат: отработка навыков общения, взаимодействия и организации образной картины личности.

Занятие 5.

Цель – в процессе общения научиться интегрировать и дифференцировать собственную Я-концепцию и концепции других людей.

Задачи: теоретически рассмотреть способы эффективной коммуникации, научиться взаимодействовать с различными людьми и принимать их точки зрения.

Упражнения на познание другого, техники визуализации.

Результат: отработка навыков общения, взаимодействия и организации образной картины личности.

Занятие 6.

Цель – изучить самопрезентацию и способы представления себя.

Задачи: изучить основы самопрезентации, способы представления собственного образа.

Упражнения на самопрезентацию, техника визуализации.

Результат: отработка навыков эффективной самопрезентации.

Занятие 7.

Цель – овладение навыками эффективной самопрезентации.

Задачи: формировать навыки самопрезентации и эффективного общения.

Упражнение на формирование навыков эффективного общения и самопрезентации.

Результат: отработка навыков эффективной самопрезентации.

Д/з: Вспомнить ситуацию межличностного общения, когда не была достигнута цель, рассказать почему и как достигли.

Занятие 8.

Цель – формировать навыки эффективного общения.

Задачи: научиться выстраивать и поддерживать межличностное взаимодействие в ходе общения.

Упражнения на формирование навыков межличностного взаимодействия.

Результат: отработка навыков эффективного общения.

Д/з: Изучение картин: О. Блюм «День летнего солнцестояния», Н. П. Богданов-Бельский «Чаепитие», К. Е. Маковский «Разговоры по хозяйству», В. П. Ланский «Душевный разговор». Какая картина вам понравилась больше? Что объединяет эти изображения?

Занятие 9.

Цель – развивать навыки эффективной коммуникации.

Задачи: научиться выстраивать и поддерживать межличностные отношения на основе коммуникации.

Упражнения на формирование навыков эффективной межличностной коммуникации.

Результат: отработка навыков межличностного взаимодействия.

Занятие 10.

Цель – изучить феномен «семья».

Задачи: рассмотреть семью как социальный феномен и ее структуру.

Упражнения, направленные на теоретическое изучение семьи, техника визуализации.

Результат: осознание семьи как социального феномена.

Д/з: Изучить определение, виды, формы семьи.

Занятие 11.

Цель – изучить феномен «семья».

Задачи: рассмотреть внутренние механизмы влияния семьи на личность, способы взаимодействия членов семьи.

Упражнения, направленные на теоретическое изучение семьи, техника визуализации.

Результат: осознание семьи с позиций взаимодействия.

Занятие 12.

Цель – осознать семейные ожидания.

Задачи: изучить семейные ожидания участников группы и их достижимость.

Упражнения, направленные на изучение семьи и ее аспектов.

Результат: осознание индивидуальных ожиданий по аспектам семьи.

Занятие 13.

Цель – рассмотреть стереотипы и установки семьи.

Задачи: изучить стереотипы семьи, понять, как семейные стереотипы и установки влияют на образ семьи, и процесс создания семьи.

Упражнения, направленные на рефлекссию семейных проблем.

Результат: осознание индивидуальных семейных стереотипов и установок, их влияния на образ семьи.

Занятие 14.

Цель – создание образа семьи.

Задачи: осознание компонентов образа семьи, их взаимосвязи и взаимовлияния, создание образа семьи.

Упражнения, направленные на интеграцию и дифференциацию аспектов семьи в целостный образ.

Результат: реализация процесса создания образа семьи.

Занятие 15.

Цель – создание образа семьи.

Задачи: интеграция, дифференциация и индивидуализация компонентов образа семьи, создание образа семьи.

Упражнения, направленные на осознание и рефлекссию образа семьи.

Результат: реализация процесса создания, вербализации и коррекции образа семьи.

Д/з: Просмотр фильмов «Тот самый Мюнхгаузен» (1979), «Однажды в провинции» (2008), «Тени исчезают в полдень» (1971) и др. Какой образ семьи реализуется с точки зрения героев и почему вы так считаете?

Занятие 16.

Цель – рассмотрение детско-родительских отношений как раздела психологии и педагогики семьи.

Задачи: рассмотреть разновидности детско-родительских отношений, учиться их конструктивному выстраиванию.

Упражнения, направленные на изучение детско-родительских отношений.

Результат: рассмотрение аспектов детско-родительских отношений.

Занятие 17.

Цель – формирование образа семьи посредством техник арт-терапии.

Задача: рассмотрение семьи и формирование образа семьи в рамках арт-терапии.

Проективные упражнения и техники, направленные на формирование образа семьи.

Результат: глубинное рассмотрение семьи и формирование образа семьи средствами арт-терапии.

Д/з: Просмотр картин: Ф. Базиль «Семейный сбор», А. ван Дейк «Семейный портрет», Т. Гейнсборо «Семья Гравенор», В.Ф. Папко «Даже не снилось». Как художник изображает семью?

Занятие 18.

Цель – формирование образа семьи при помощи техник сказкотерапии.

Задача: рассмотрение семьи с точки зрения сказкотерапии.

Упражнения и техники, направленные на формирование образа семьи.

Результат: формирование образа семьи средствами сказкотерапии.

Занятие 19.

Цель – рассмотреть влияние семьи на личностное и профессиональное развитие.

Задача: рассмотреть взаимосвязь и взаимовлияние семьи и профессии.

Упражнения, направленные на осознание важности самореализации и создания семьи, дискуссия о взаимосвязи семьи и карьерного роста.

Результаты: осознание ценности и важности создания семьи в контексте жизненного пути и развития личности.

Занятие 20.

Цель – подведение итогов.

Задача: осознать образ семьи, изученные теоретические данные и отработанные практические навыки.

Упражнения, направленные на завершение формирования образа семьи и подведение групповых итогов.

Результат: осознание образа семьи, потребности в его интеграции, дифференциации и индивидуализации.

Литература:

1. Десяносто разминок и упражнений для тренинга – URL: <http://eslitrenera.net/99-razminok-igr-i-uprazhnenij-dlya-treninga/> (дата обращения: 12.05.2012).

2. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; Под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – С. 272-274.

3. Упражнения разминки – URL: <http://azps.ru/training/indexrz.html> (дата обращения: 31.06.2012).

4. Упражнения для Тренинга Разминки – URL: <http://wallideas.ru/uprazhneniya-dlya-treninga-razminki-10/> (дата обращения 01.08.2012).

Приложение 2

Мотивационный критерий

Результаты диагностики показателя – желание создавать собственную семью.

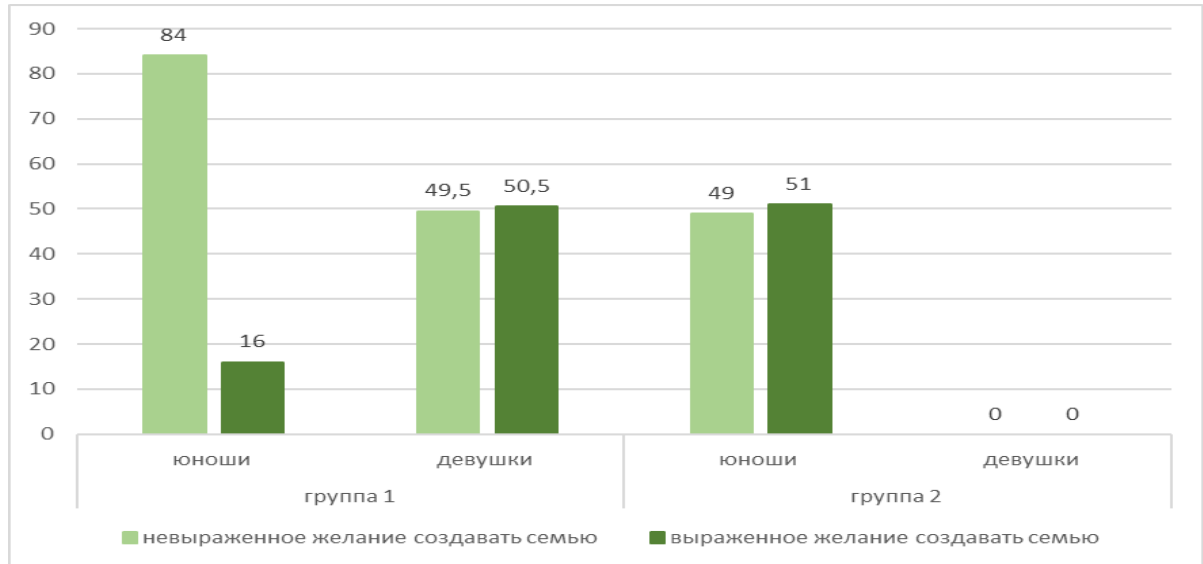


Рисунок 2 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени выраженности желания создавать семью, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Результаты диагностики показателя – стремление создать конкретный тип семьи.

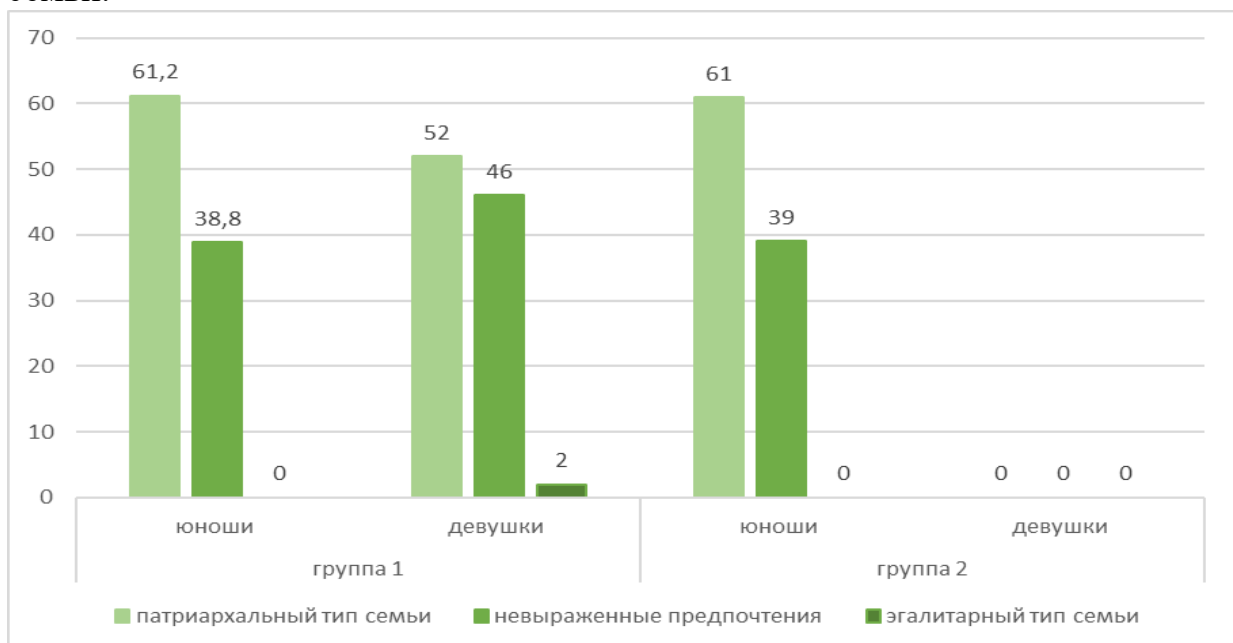


Рисунок 3 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени ориентации на традиционные представления о семье, % (методика «Измерение установок в семейной паре») (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

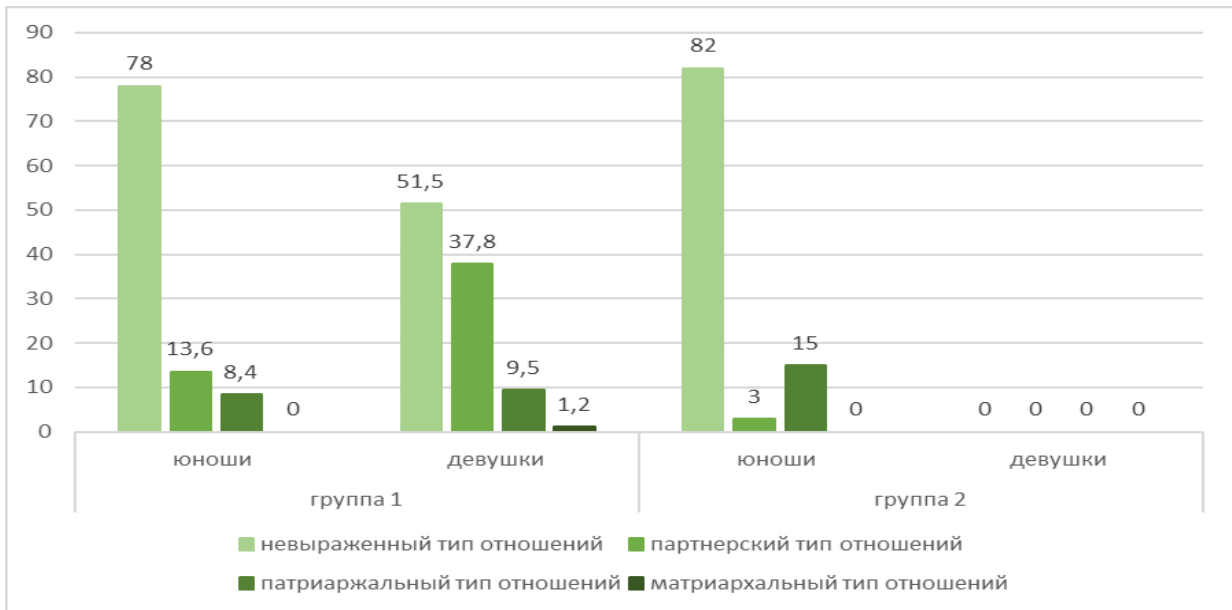


Рисунок 4 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени склонности к конкретному типу отношений, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Результаты диагностики показателя – желание разрабатывать и воплощать образ собственной семьи в жизнь.



Рисунок 5 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени выраженности желания создавать образ семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Знаниевый критерий

Результаты диагностики показателя совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье.

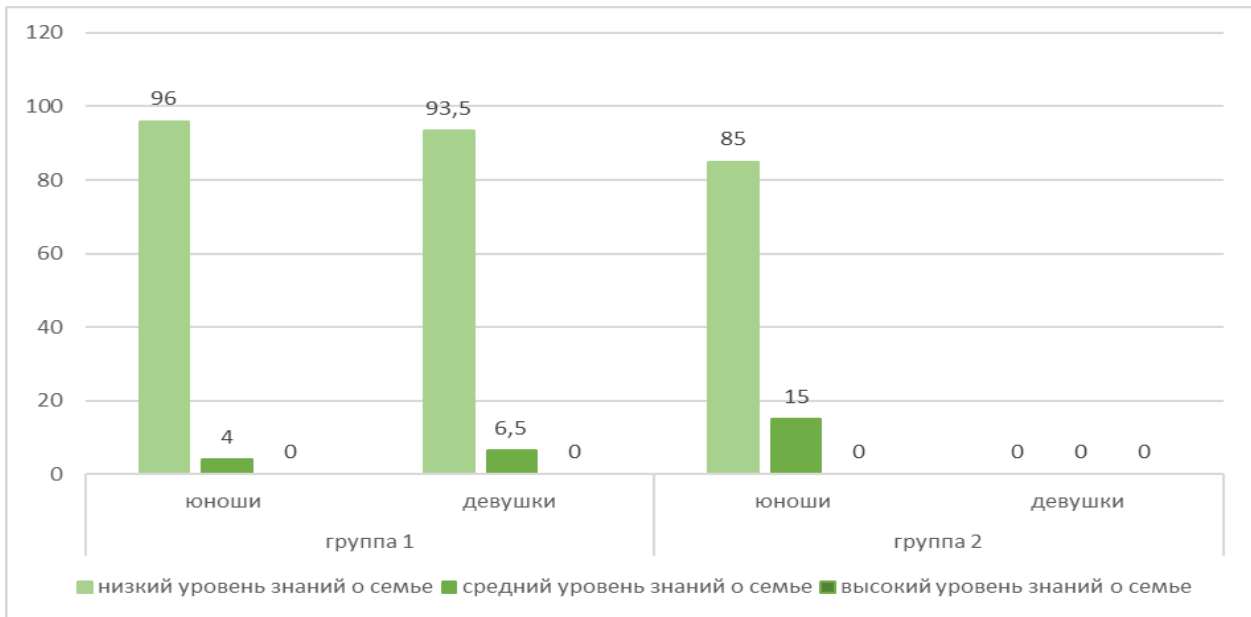


Рисунок 6 – Дифференцированные группы юношей и девушек по уровню знаний о семье, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Эмоционально-волевой критерий

Результаты диагностики показателя позитивное восприятие семьи.



Рисунок 7 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени позитивности восприятия семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

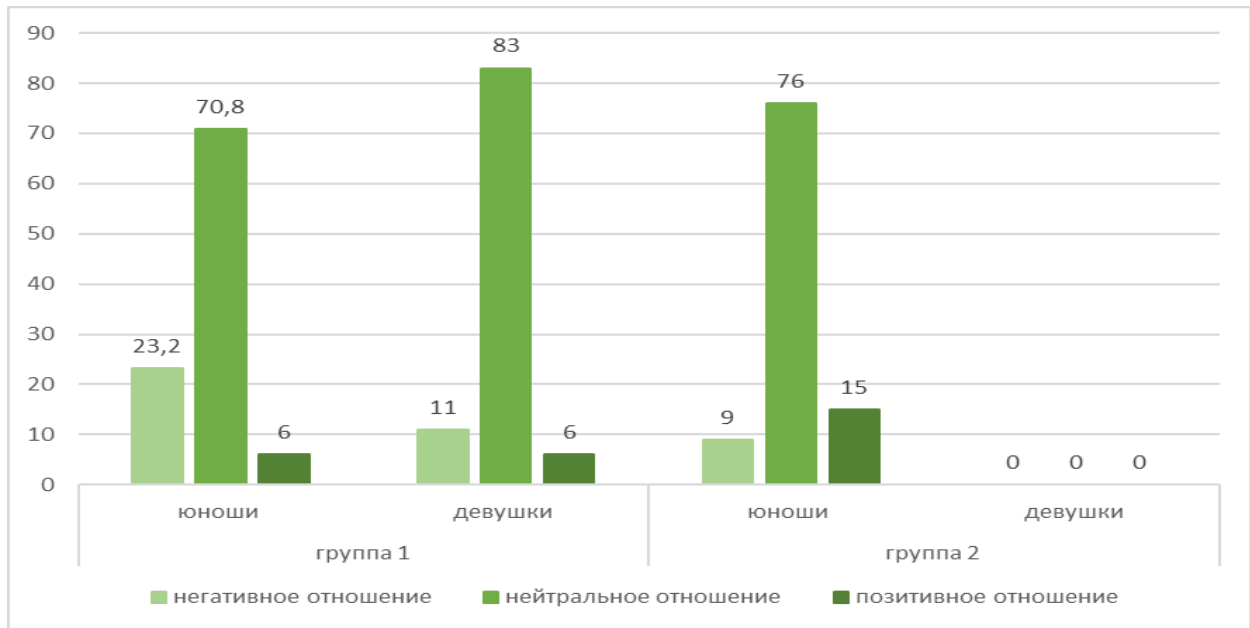


Рисунок 8 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени позитивности отношения к людям, % (методика «Измерение установок в семейной паре») (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

Результаты диагностики показателя отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи.

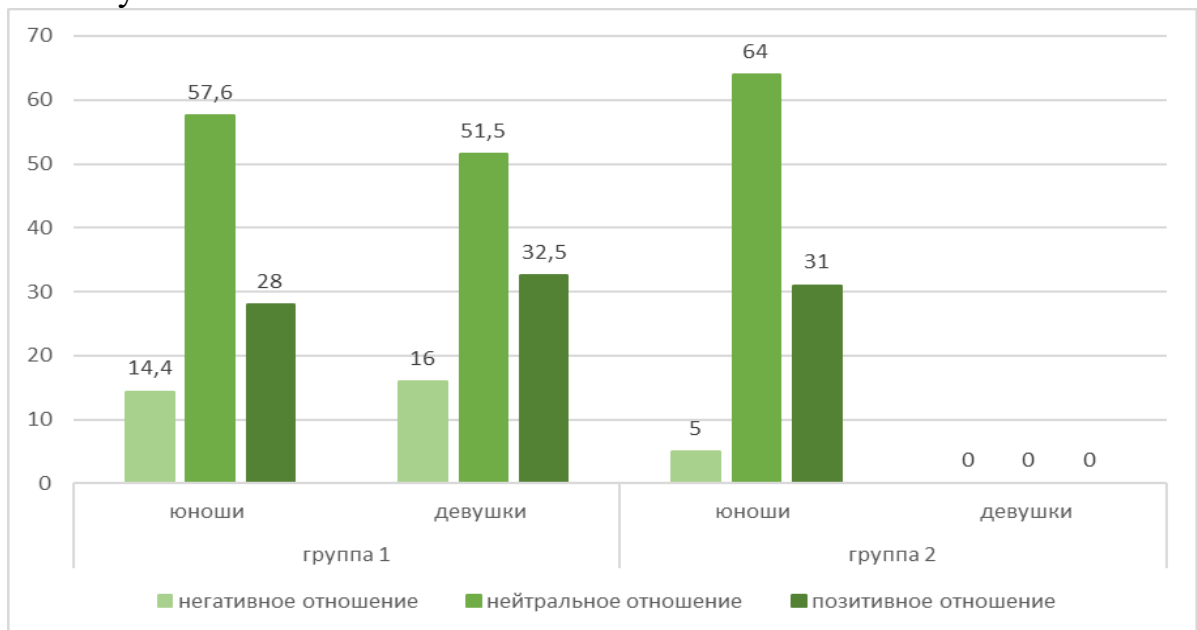


Рисунок 9 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени отношения к детям, % (методика «Измерение установок в семейной паре») (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

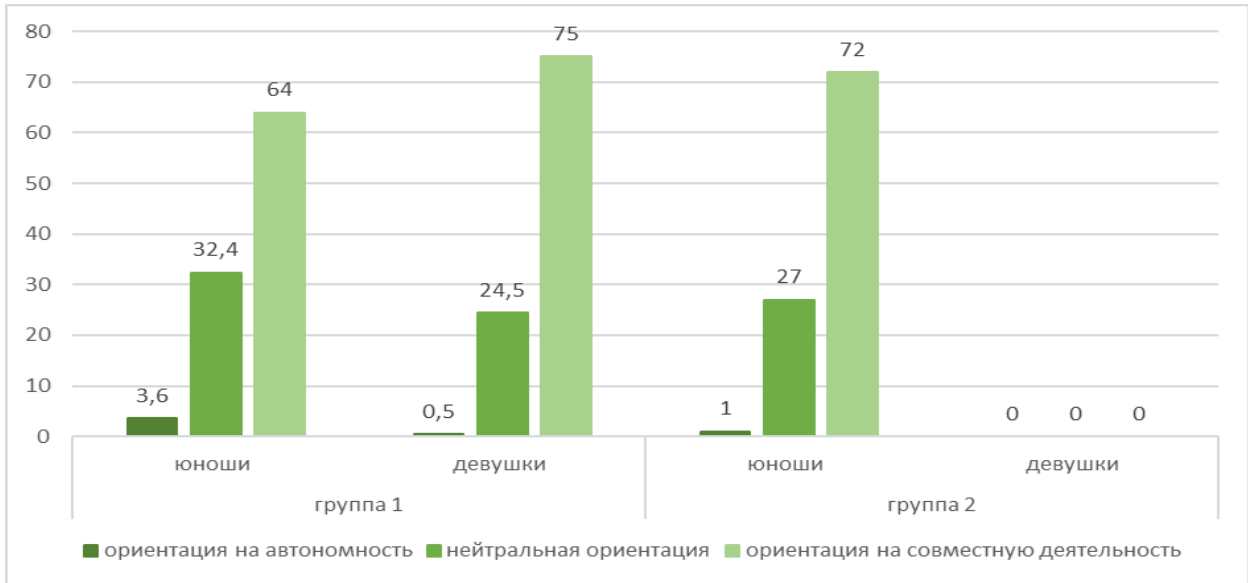


Рисунок 10 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени отношения к автономности или зависимости супругов, % (методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

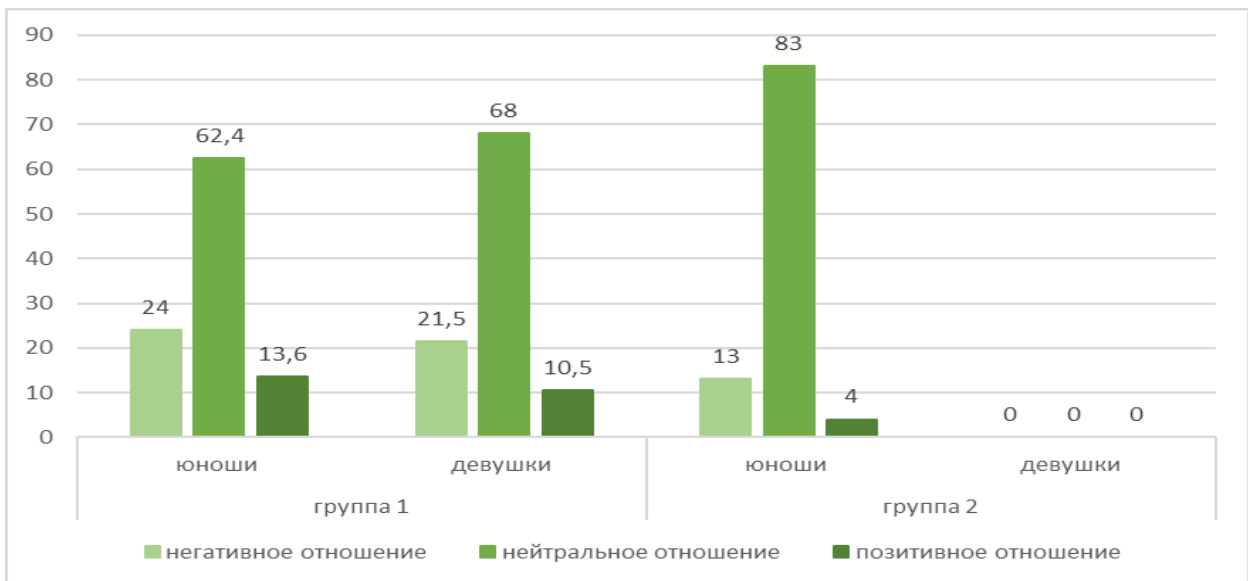


Рисунок 11 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени отношения к разводу, % (методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

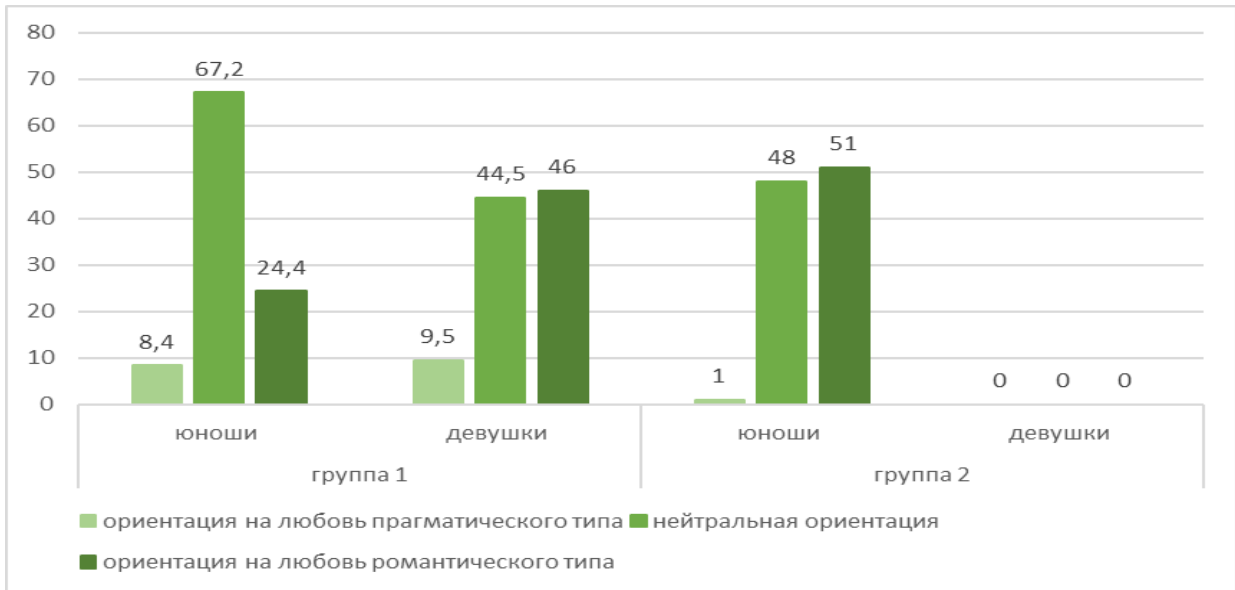


Рисунок 12 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени отношения к любви романтического типа, % (методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

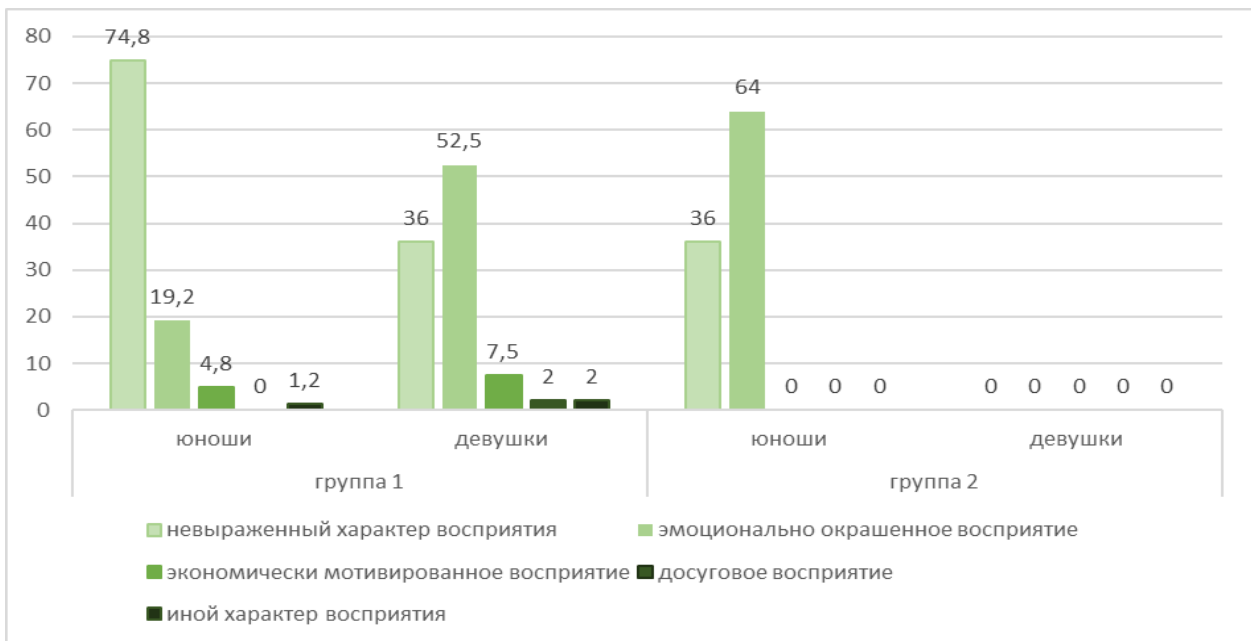


Рисунок 13 – Дифференцированные группы юношей и девушек по особенностям восприятия семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Результаты диагностики показателя степень развитости настойчивости личности.



Рисунок 14 – Дифференцированные группы юношей и девушек по шкале цели в жизни, % («Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)»)

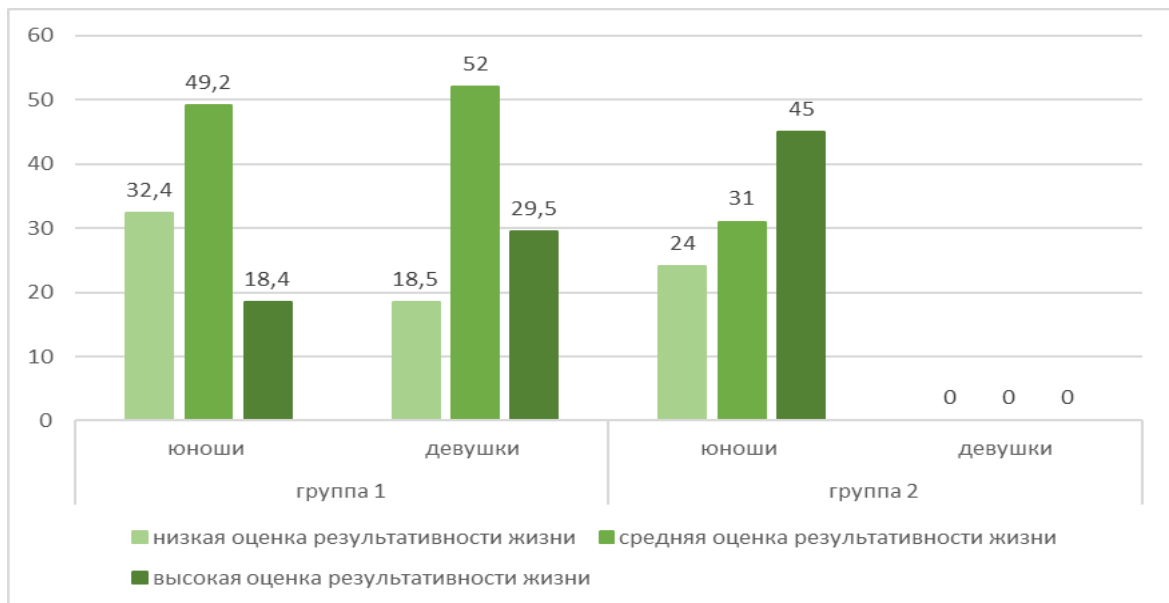


Рисунок 15 – Дифференцированные группы юношей и девушек по шкале результат жизни, % («Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)»)

Деятельностный критерий

Результаты диагностики показателя поведенческие паттерны, выраженные в образе семьи.



Рисунок 16 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени предпочтительности альтернатива между чувством долга и удовольствием, % (методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская))

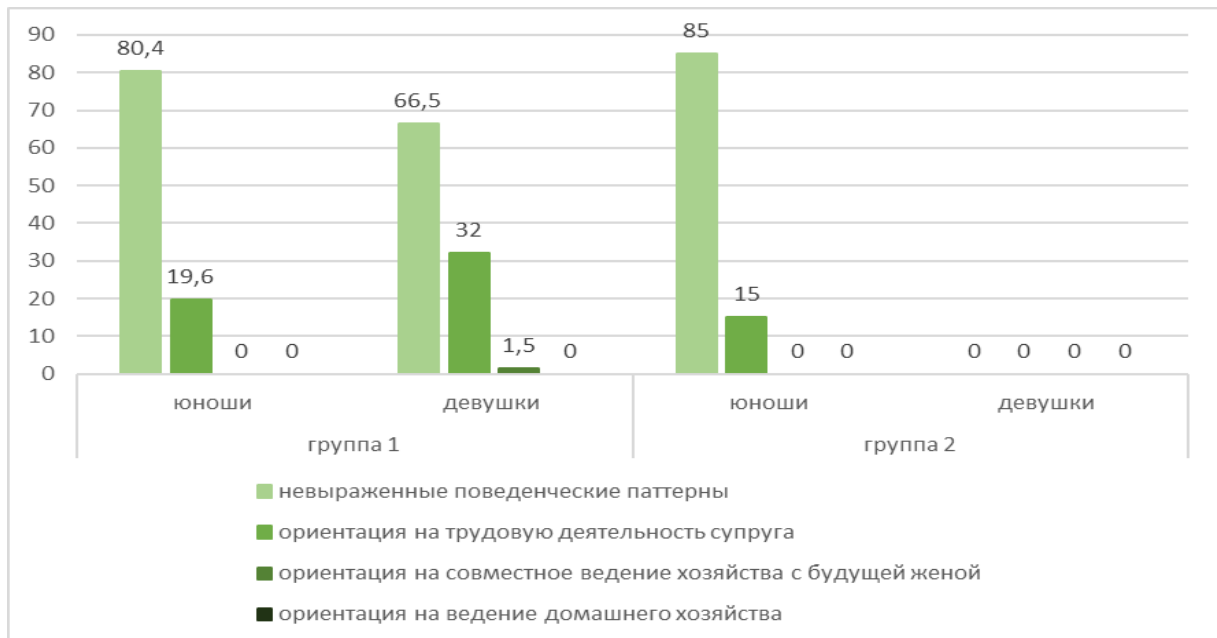


Рисунок 17 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени проявления стереотипов о поведении мужчины в семье, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

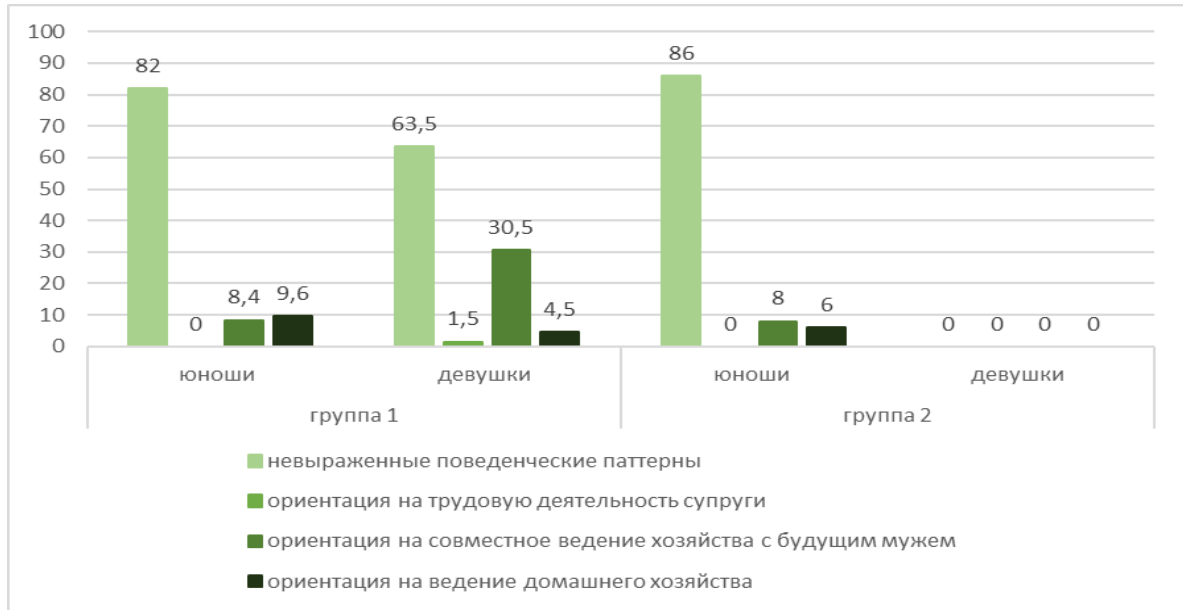


Рисунок 18 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени проявления стереотипов о поведении женщины в семье, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Результаты диагностики показателя выраженность поведенческих паттернов, выраженных в образе семьи.

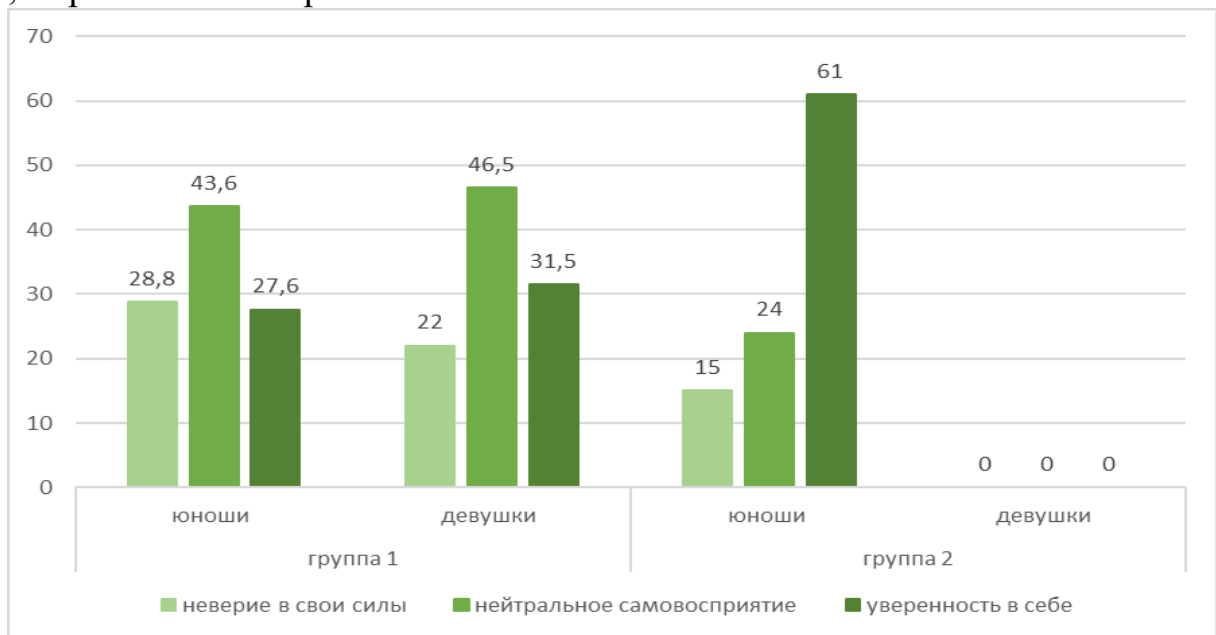


Рисунок 19 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени проявления локуса-контроля–Я личности, % («Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО)») (Д. А. Леонтьев))

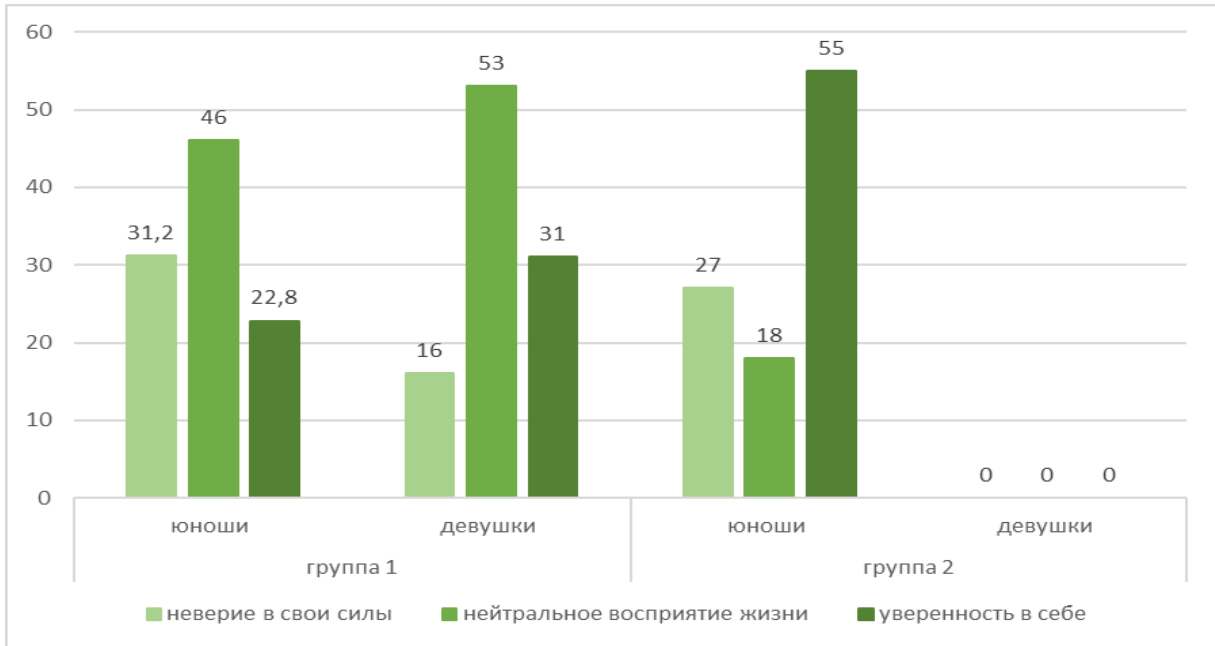


Рисунок 20 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени проявления локуса-контроля–Жизнь личности, % («Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)»)

Оценочный критерий

Результаты диагностики показателя осознание себя как члена семьи.

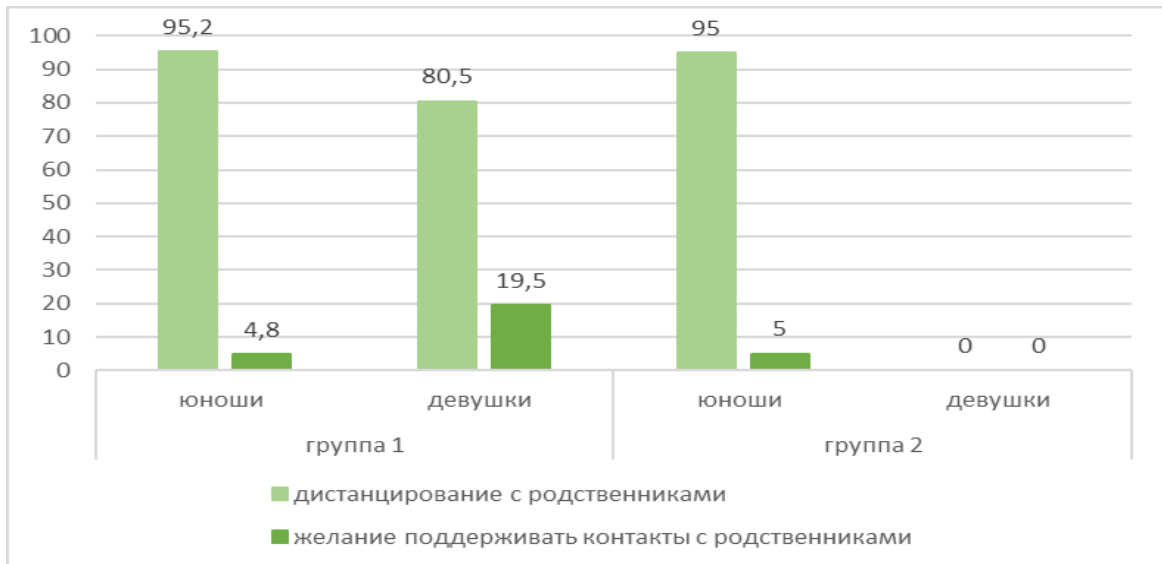


Рисунок 21 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени понимания важности родственных отношений, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)



Рисунок 22 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени отношения к жизни в родительской семье, % (методика «Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье» (Т. Шрайбер)

Результаты диагностики показателя оценка себя как будущего члена семьи.

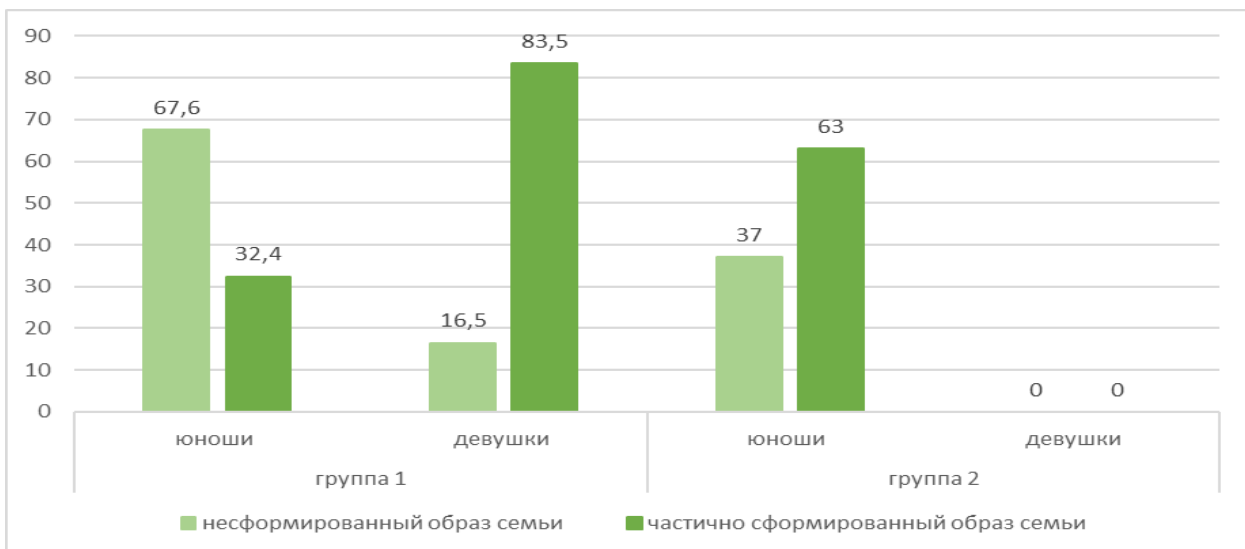


Рисунок 23 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени сформированности образа семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

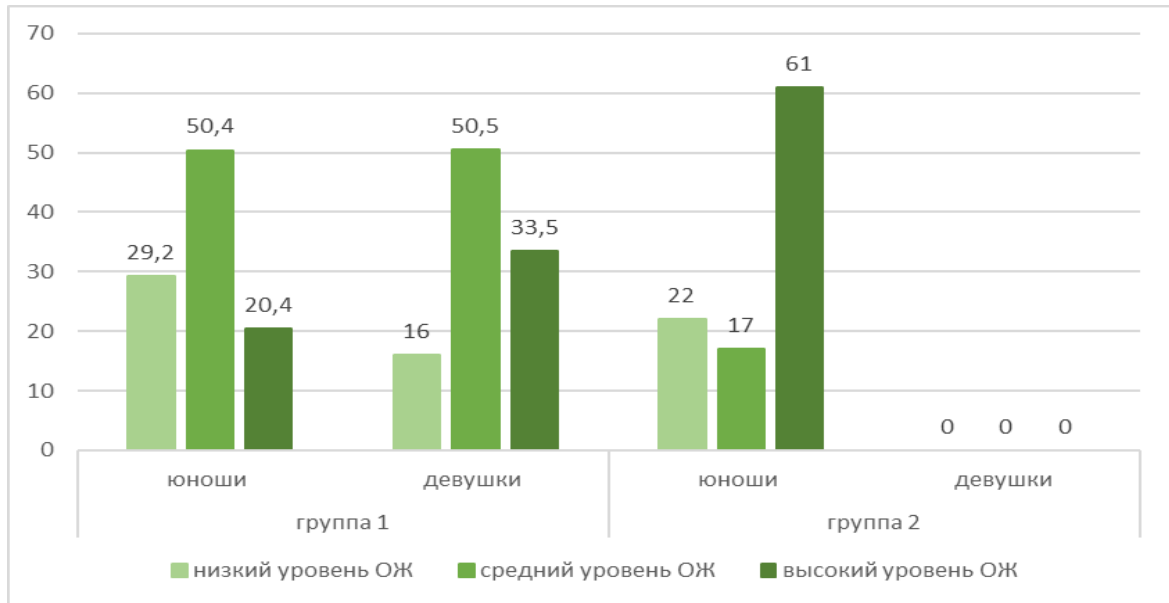


Рисунок 24 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени осмысленности жизни, % («Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)»)

Результаты диагностики показателя «осознание ценности семьи».

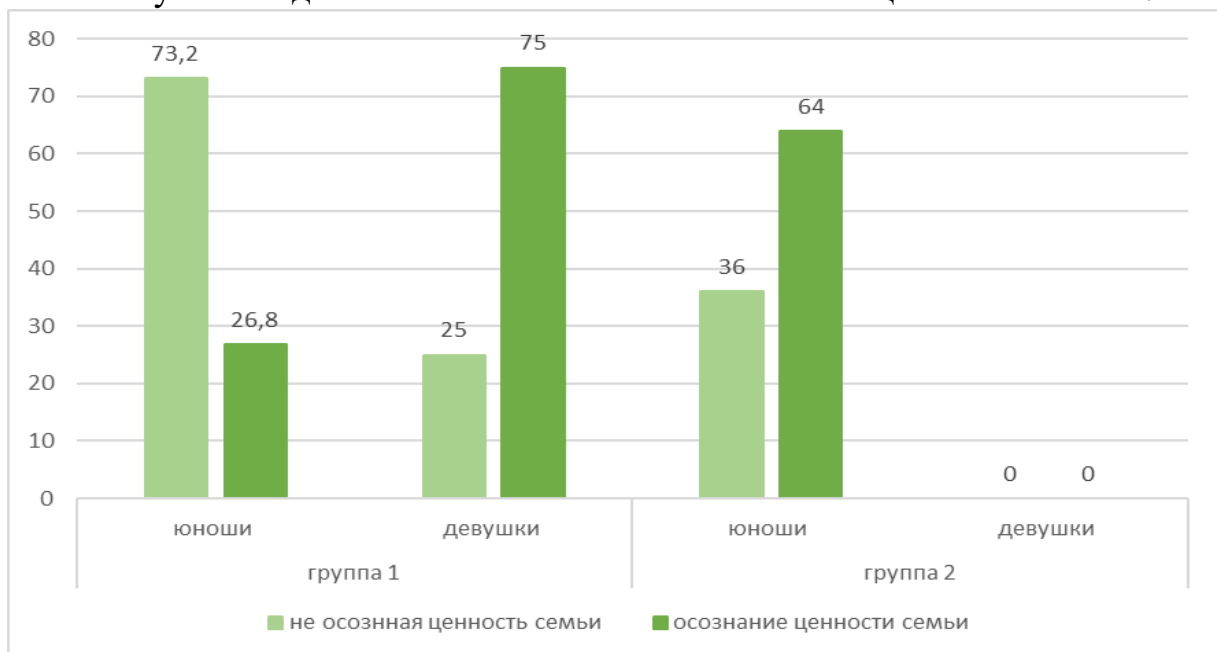
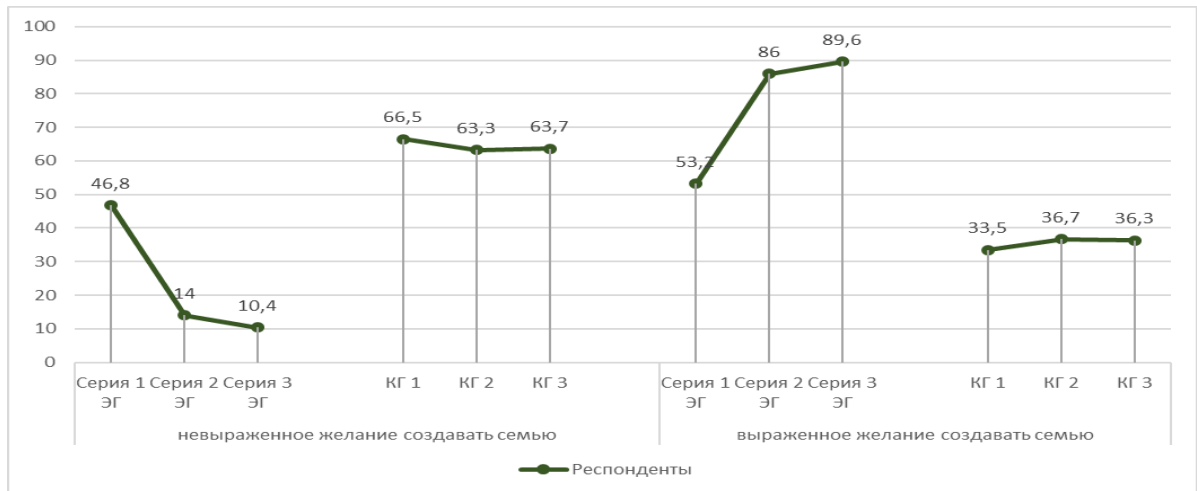


Рисунок 25 – Дифференцированные группы юношей и девушек по степени осознание ценности семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Приложение 3

Мотивационный критерий

Результаты диагностики показателя «желание создавать собственную семью».



Рисунке 26 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню выраженности желания создавать семью, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

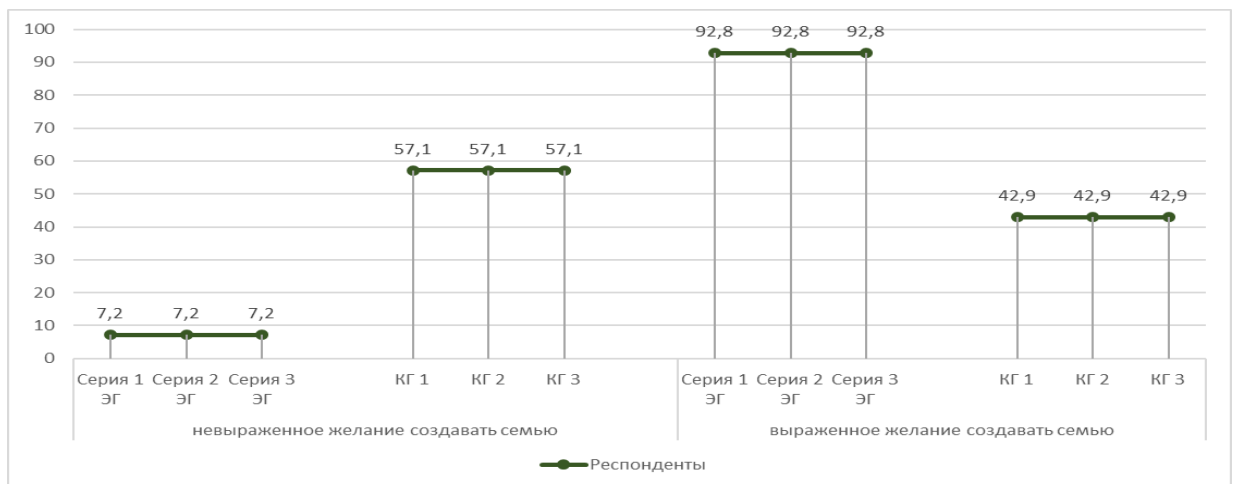


Рисунок 27 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню графического представления желания создавать семью, % (модифицированная методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментаскаса, – «Моя семья сейчас, моя семья в будущем»)

Результаты диагностики показателя «желание создавать конкретный тип семьи».

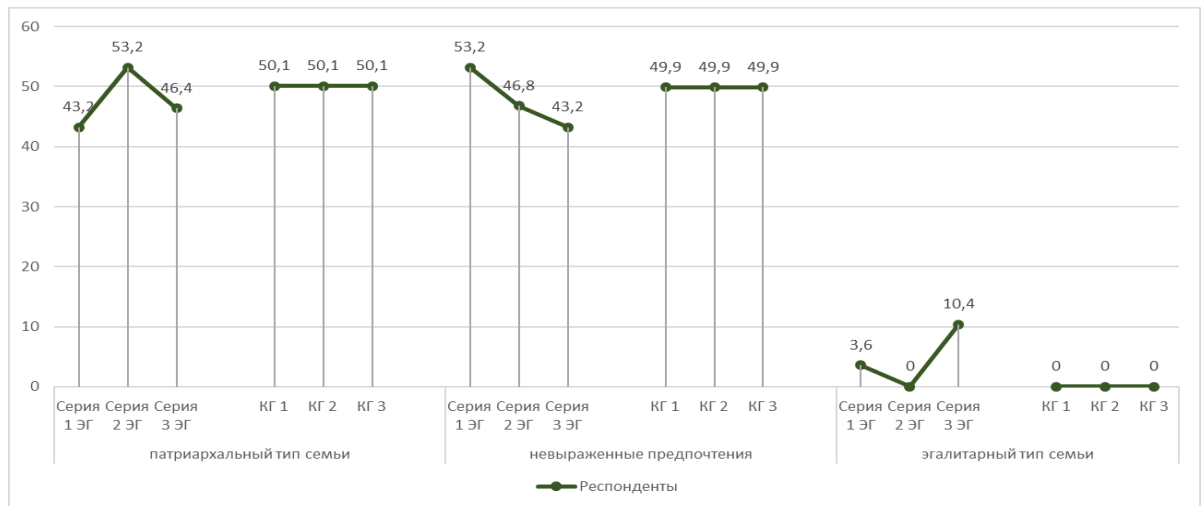


Рисунок 28 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по степени ориентации на традиционные представления, % (методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

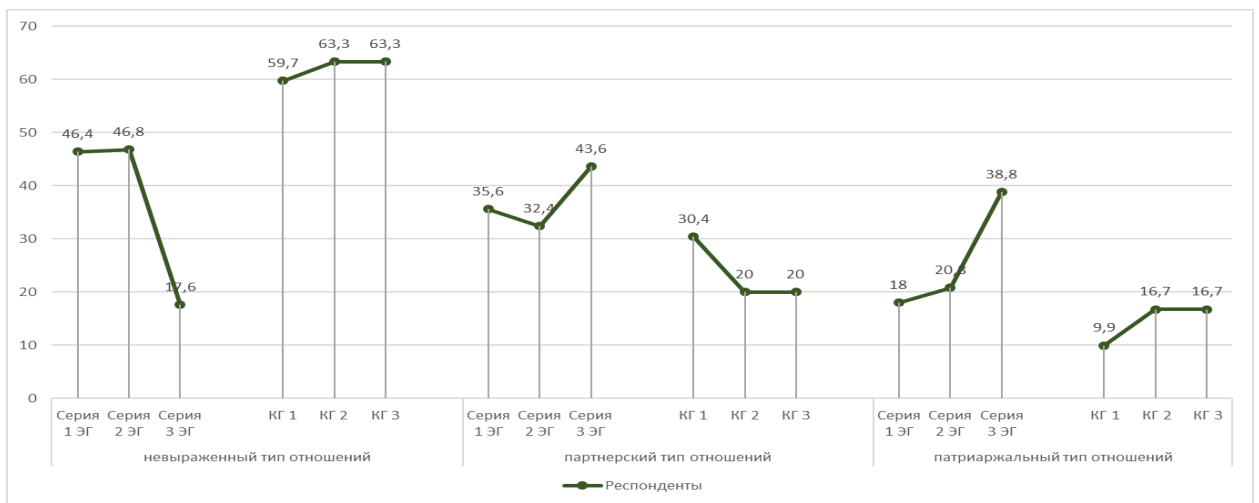


Рисунок 29 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню склонности к конкретному типу отношений, % (методики «мини-сочинение «Моя будущая семья»» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Результаты диагностики показателя желание разработать и воплотить образ собственной семьи в жизнь.

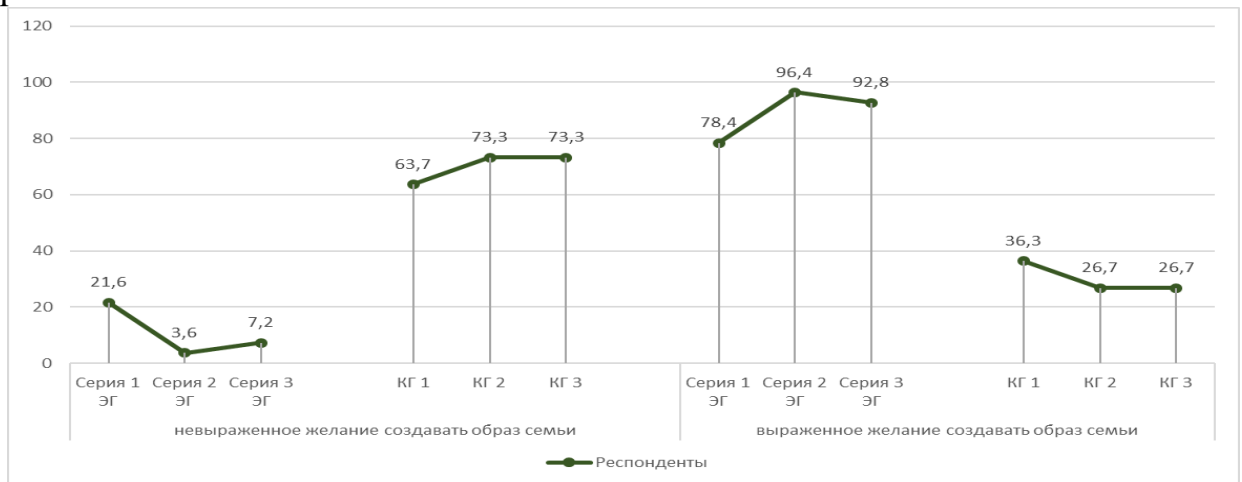


Рисунок 30 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню проявления желания создавать образ семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

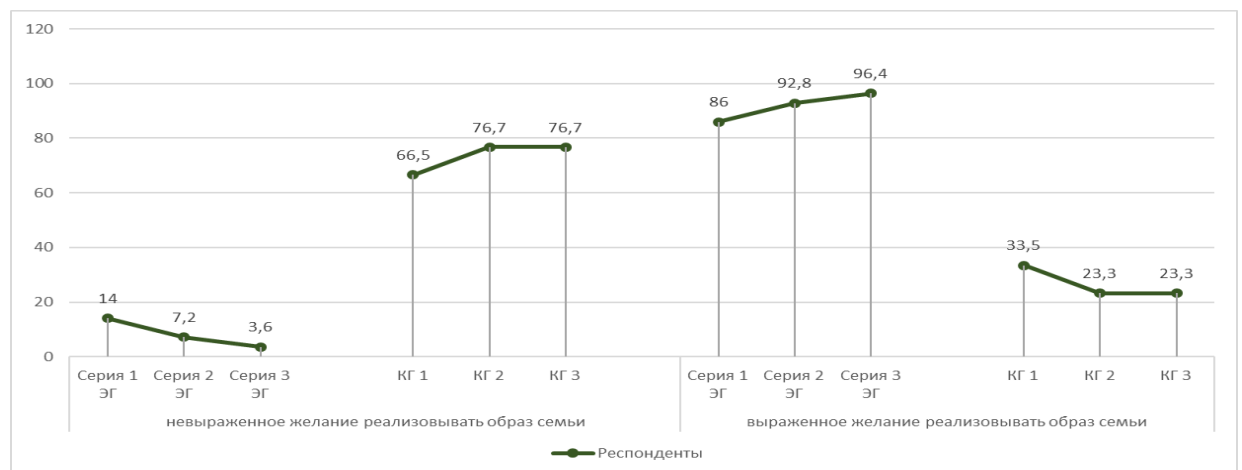


Рисунок 31 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню выраженности желания реализовывать образ семьи, % (модифицированная методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментausкаса, – «Моя семья сейчас, моя семья в будущем»)

Знаниевый критерий

Результаты диагностики показателя совокупность знаний о семье и взаимоотношениях в семье.

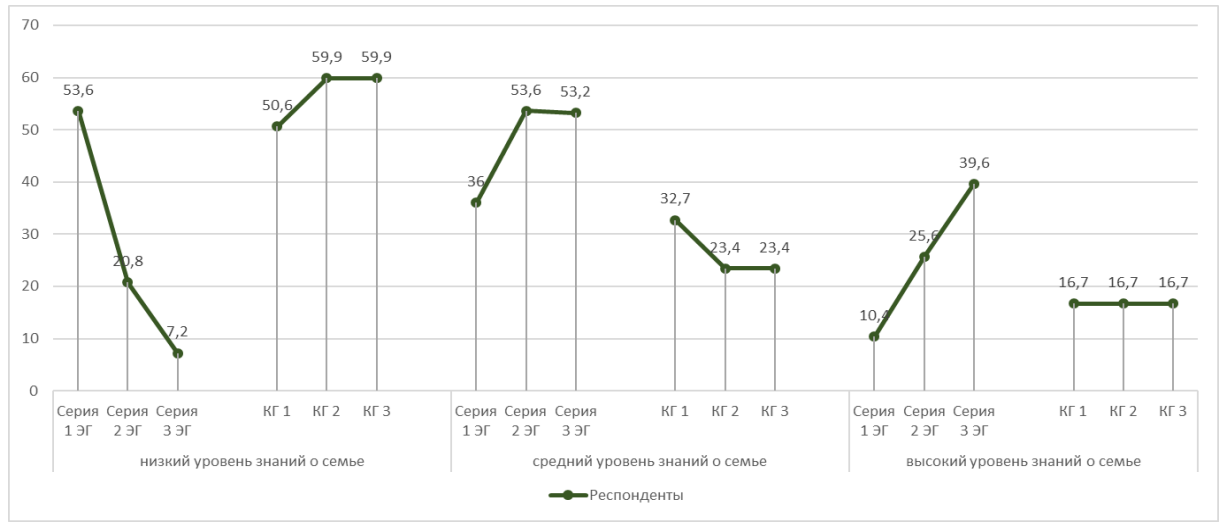


Рисунок 32 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню знаний о семье, % (опросник, оценивающий знания о семье)

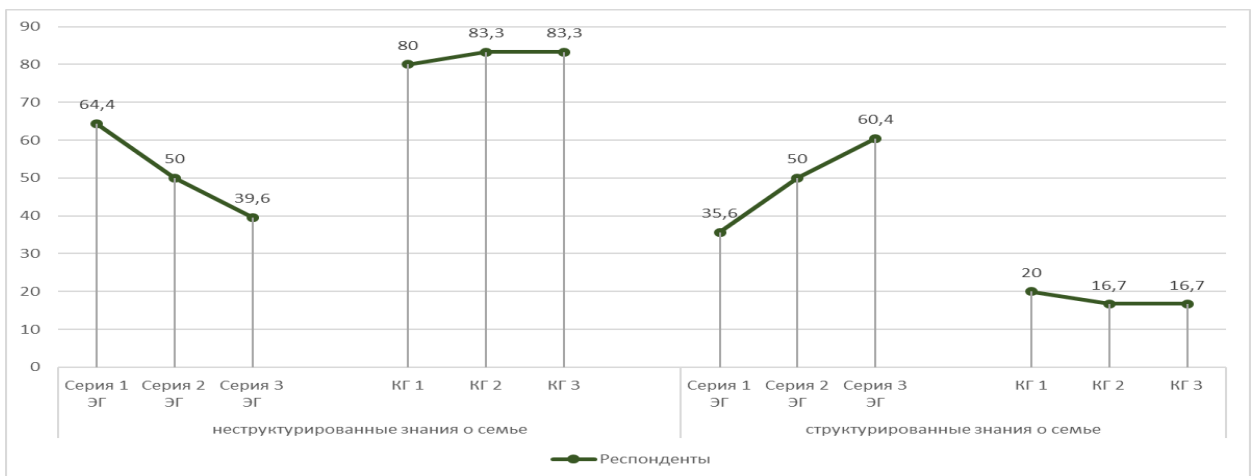


Рисунок 33 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню структурированности знаний о семье, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Результаты диагностики показателя модель семьи.

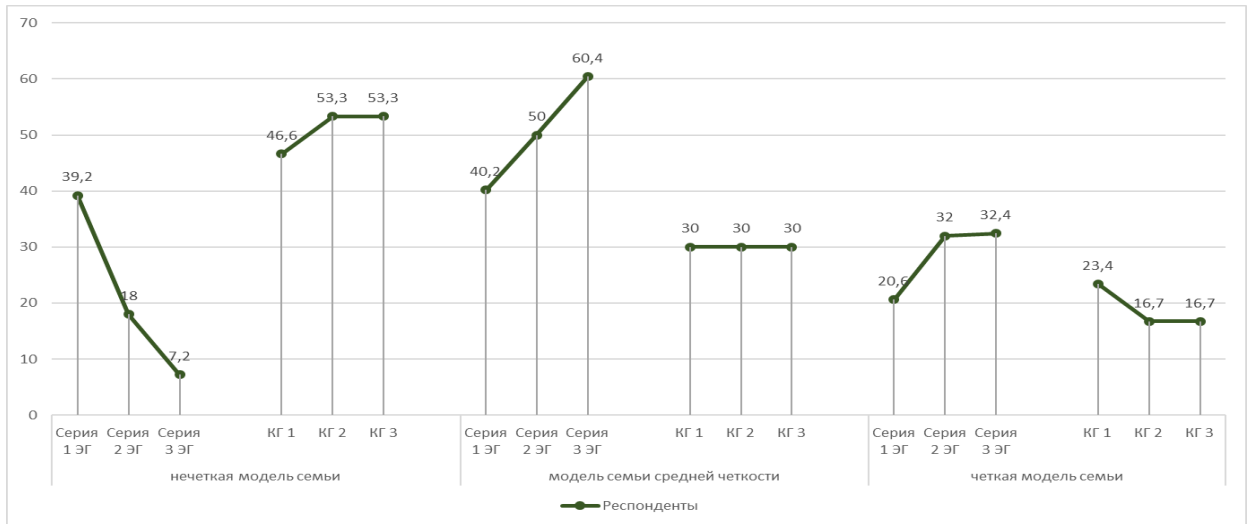


Рисунок 34 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню четкости знаний о моделях семьи, % (выраженные графически знания о моделях семьи участниками ЭГ и КГ)

Эмоционально-волевой критерий

Результаты диагностики показателя позитивное восприятие семьи.

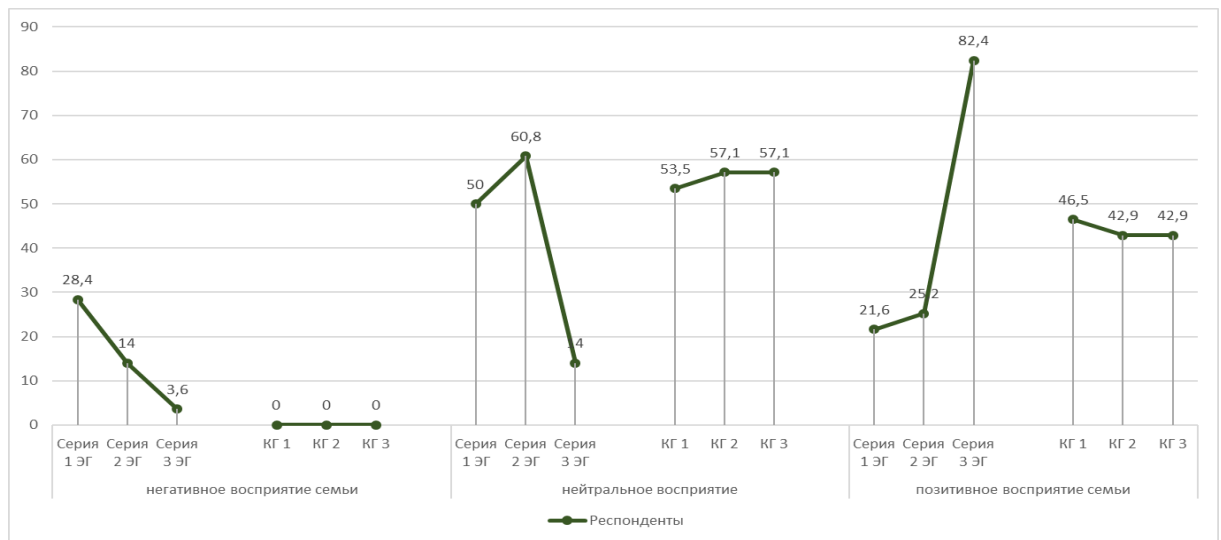


Рисунок 35 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню эмоциональности восприятия семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

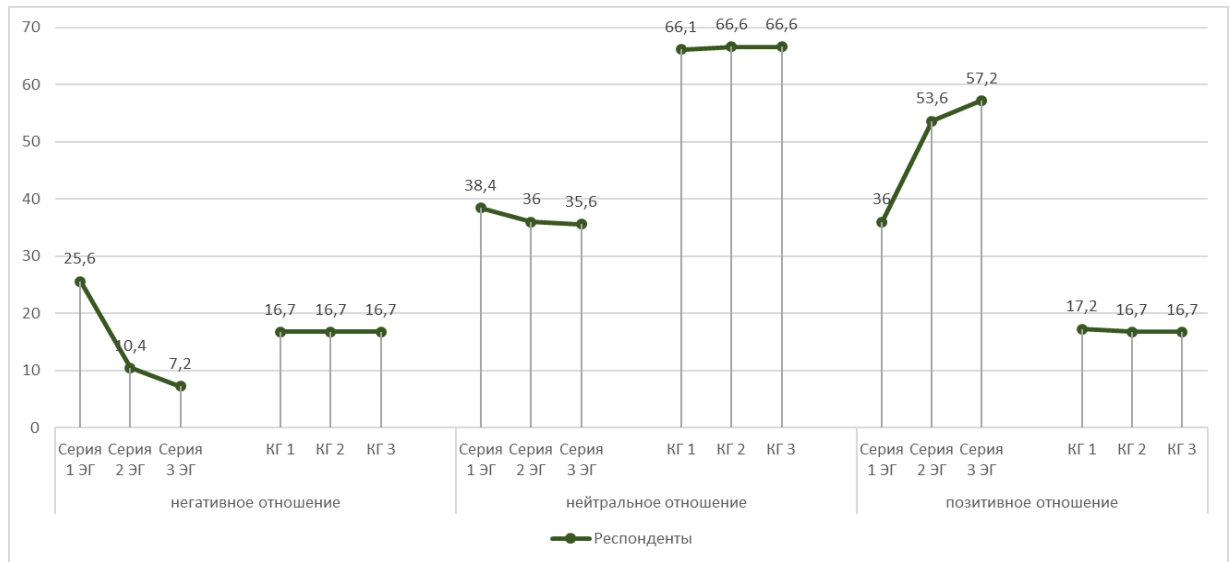


Рисунок 36 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню отношения к людям, % (методика «Измерение установок в семейной паре (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)»)

Результаты диагностики показателя отношение к различным семейным событиям и субъектам семьи.

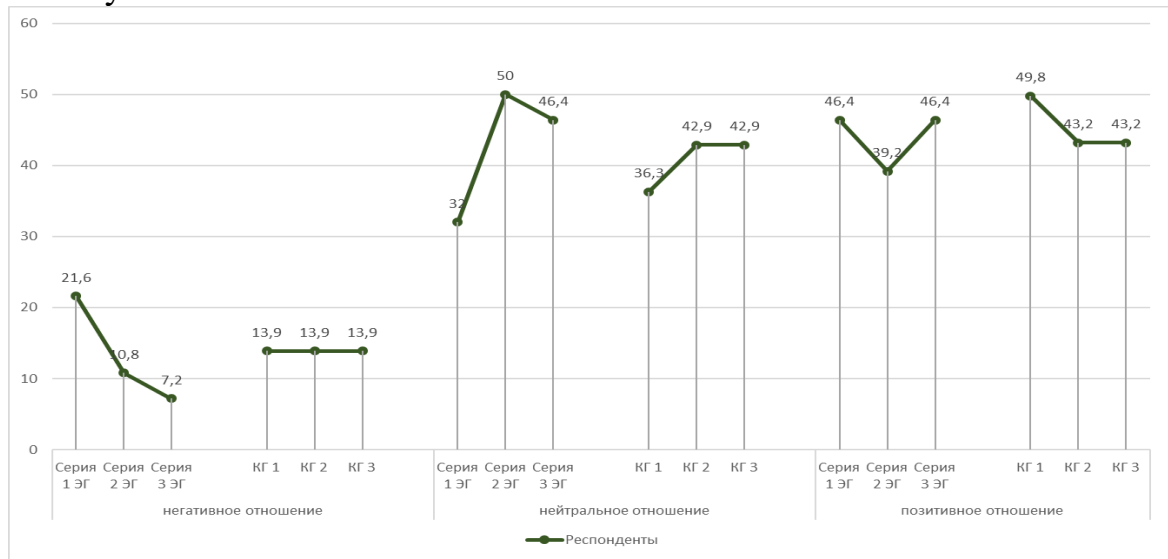


Рисунок 37 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню отношения к детям, % (методика «Измерение установок в семейной паре (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)»)

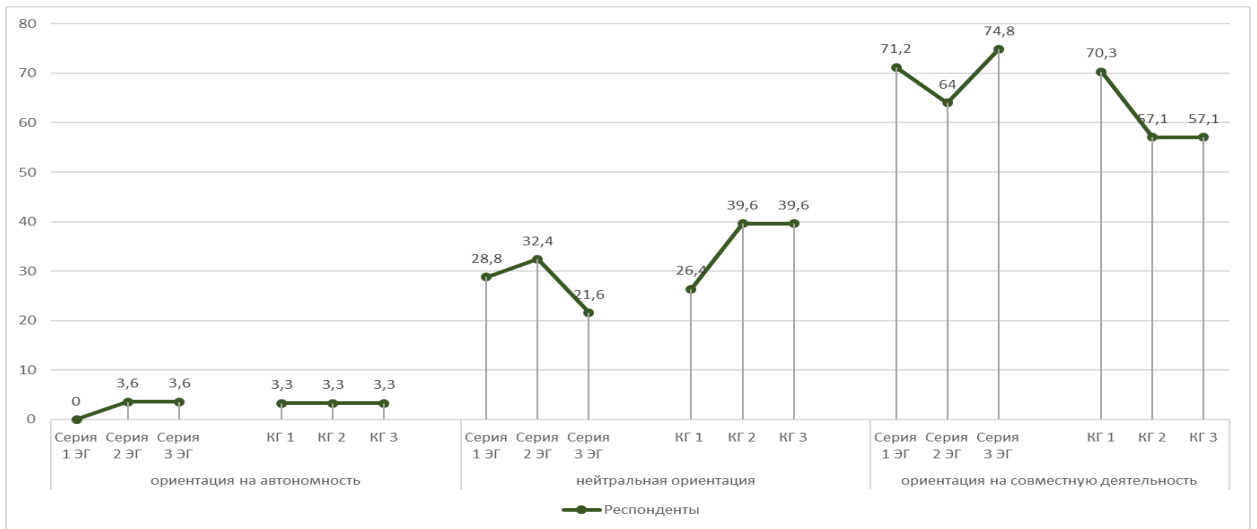


Рисунок 38 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню отношения к автономности или зависимости супругов, % (методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

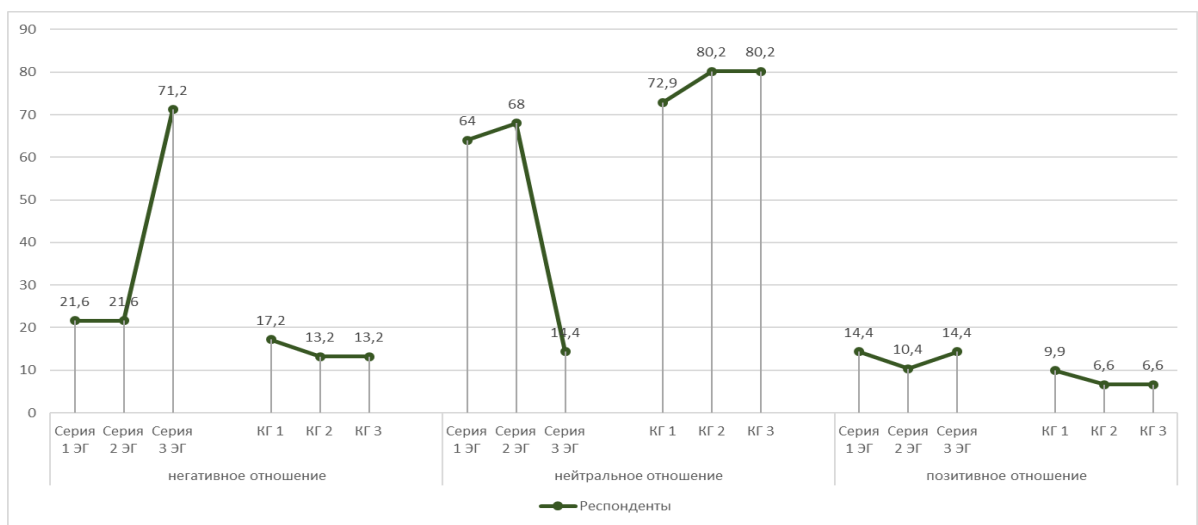


Рисунок 39 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню отношения к разводу, % (методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

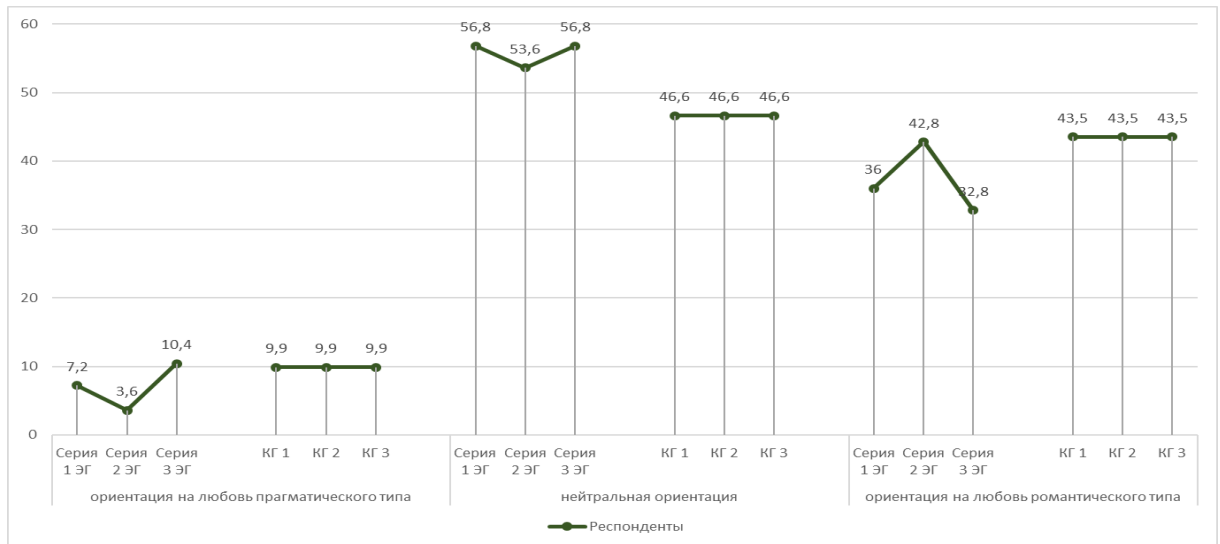


Рисунок 40 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню отношения к любви романтического типа, % (методика «Измерение установок в семейной паре (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)

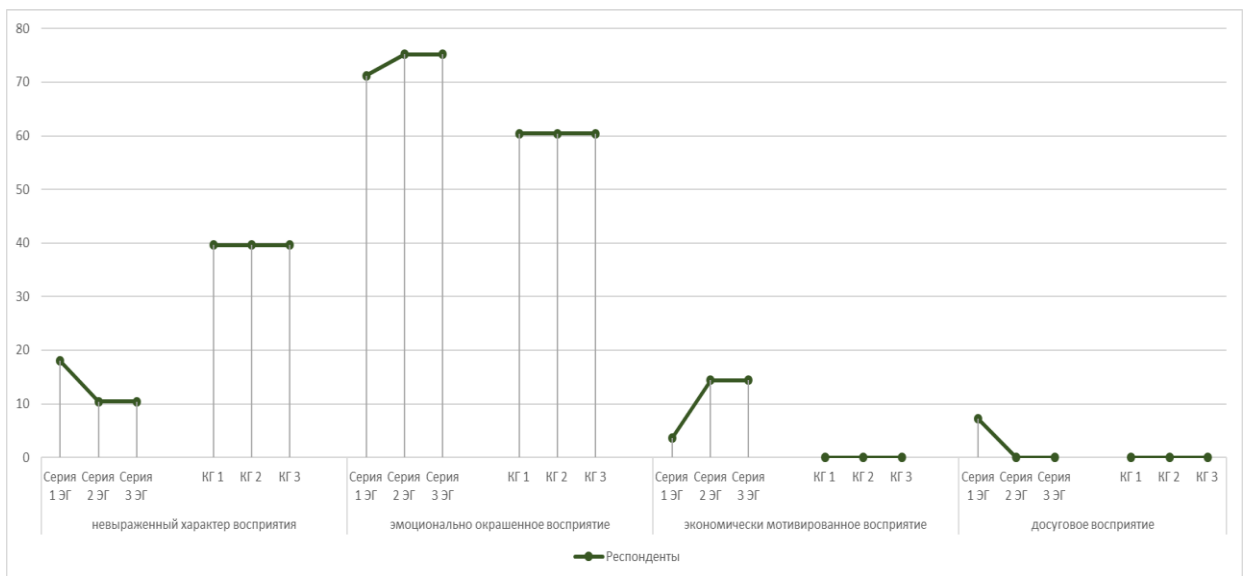


Рисунок 41 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от особенностей восприятия семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Результаты диагностики показателя степень развитости настойчивости личности.

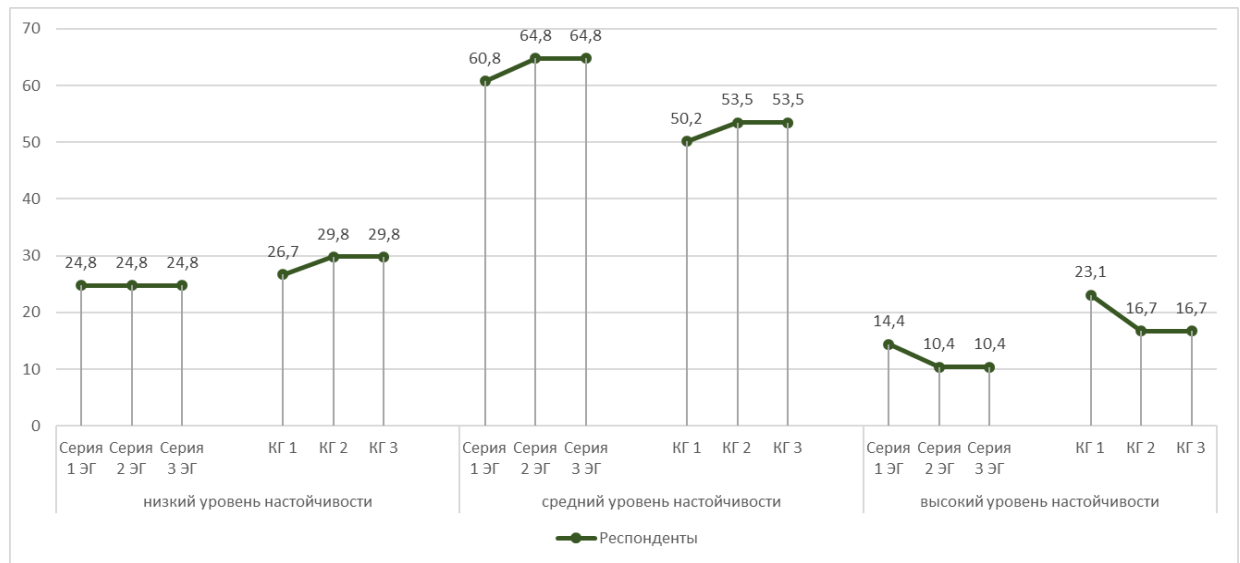


Рисунок 42 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ по уровню настойчивости, % (методика «Опросник для самооценки настойчивости» (Е. П. Ильин и Е. К. Фещенко)

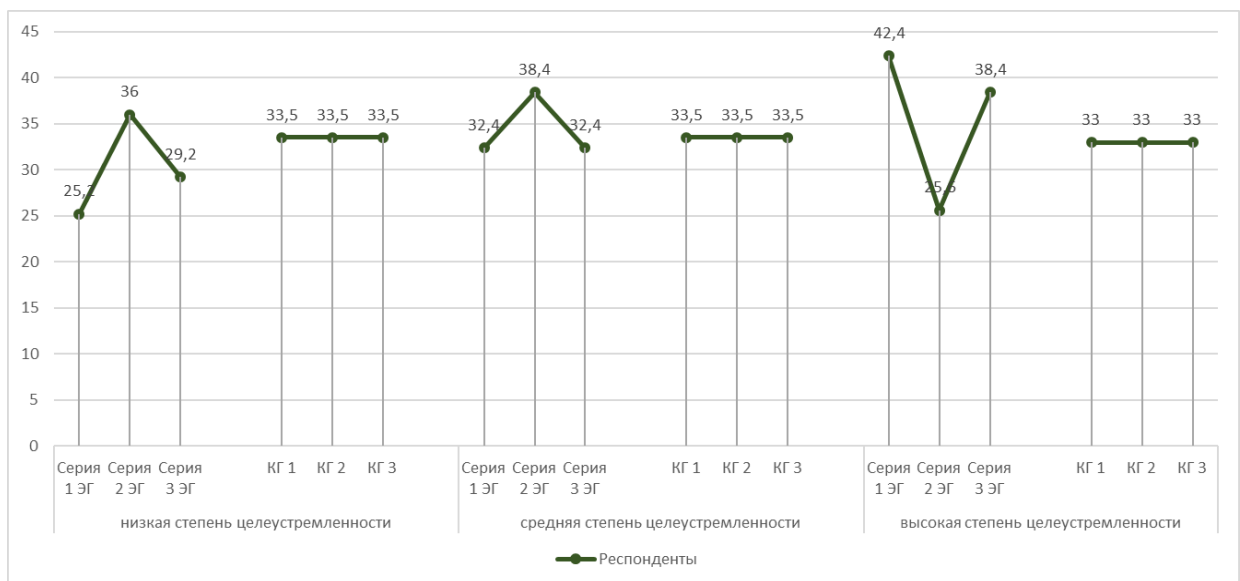


Рисунок 43 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от уровня целеустремленности личности, % («Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)»)

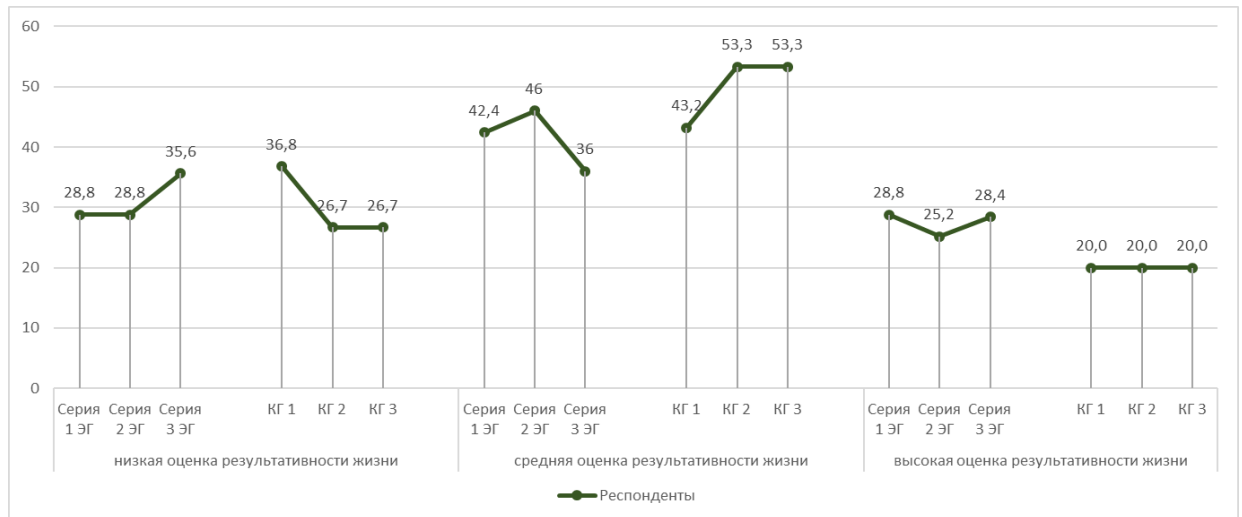


Рисунок 44 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от оценки результатов жизни, % («Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)»)

Деятельностный критерий

Результаты диагностики показателя выраженность поведенческих паттернов, выраженных в образе семьи.

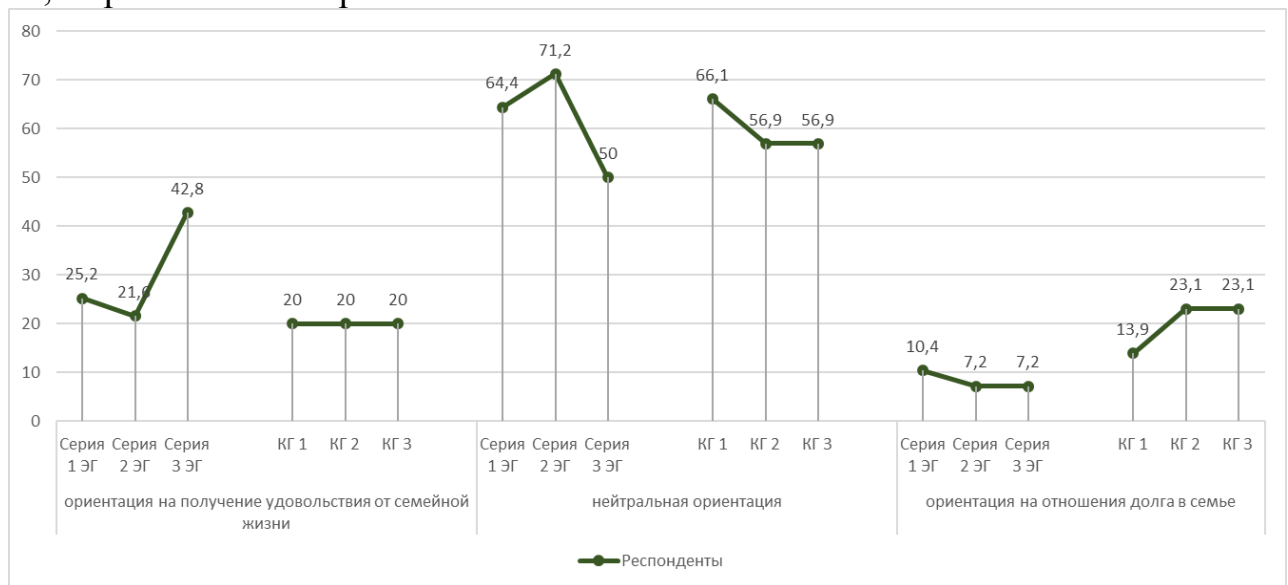


Рисунок 45 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от оценки альтернатива между чувством долга и удовольствием, % (методика «Измерение установок в семейной паре (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская)»)

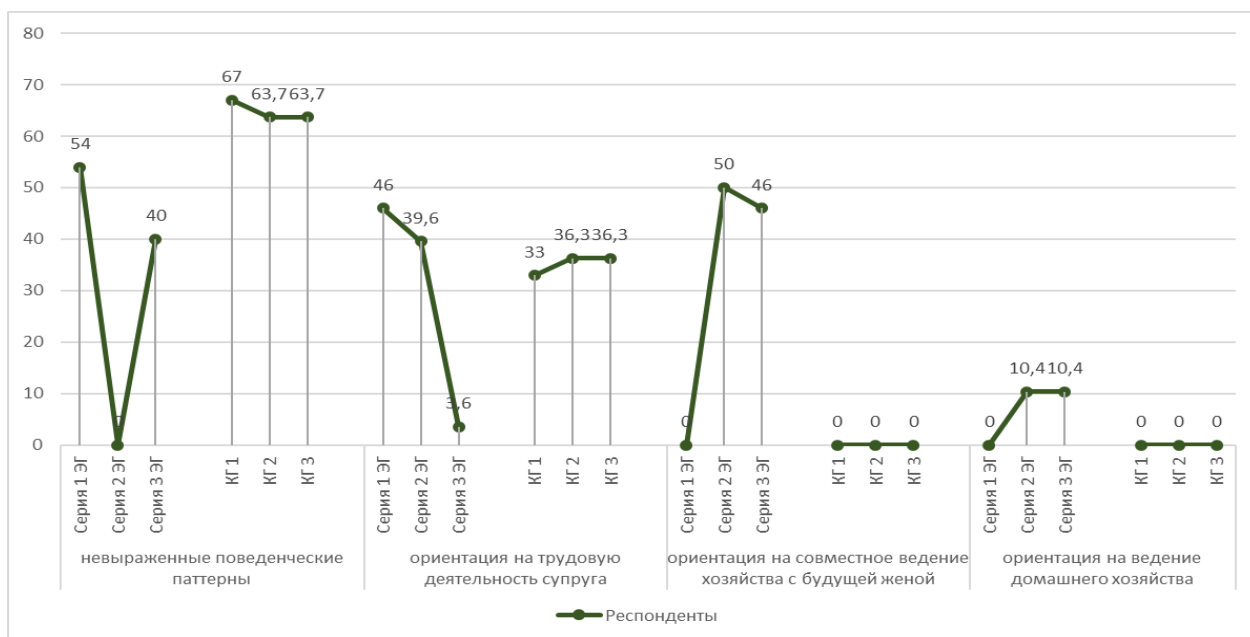


Рисунок 46 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от поведенческих установок по отношению к будущему супругу, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

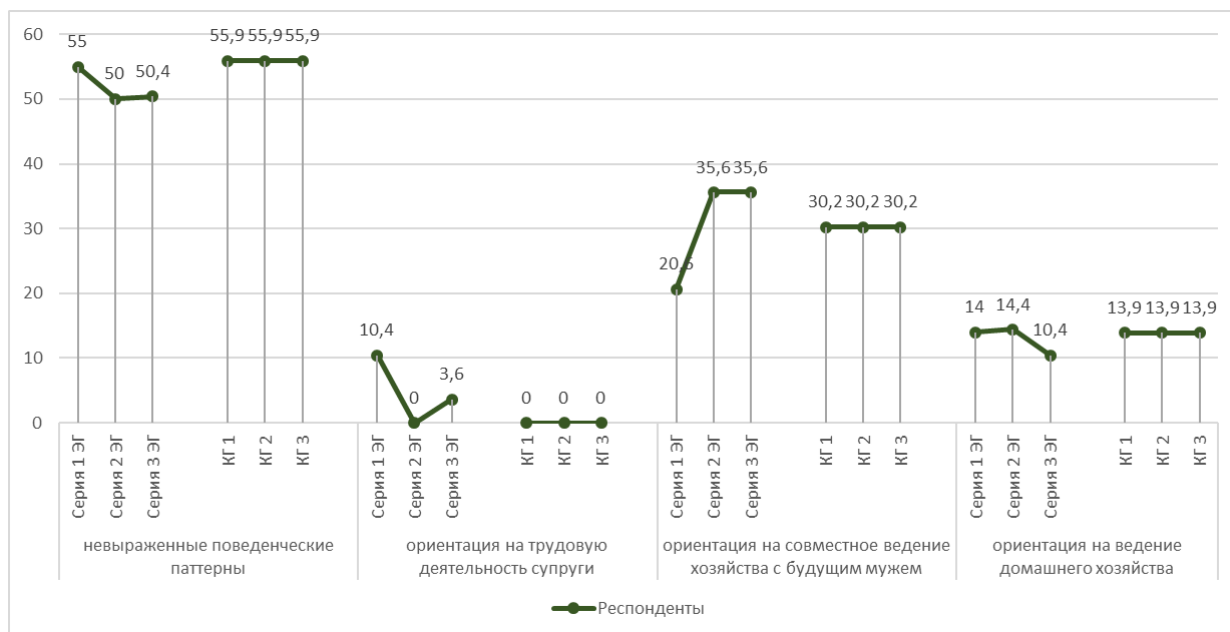


Рисунок 47 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости поведенческих установок по отношению к будущей супруге, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Результаты диагностики показателя локус-контроля.

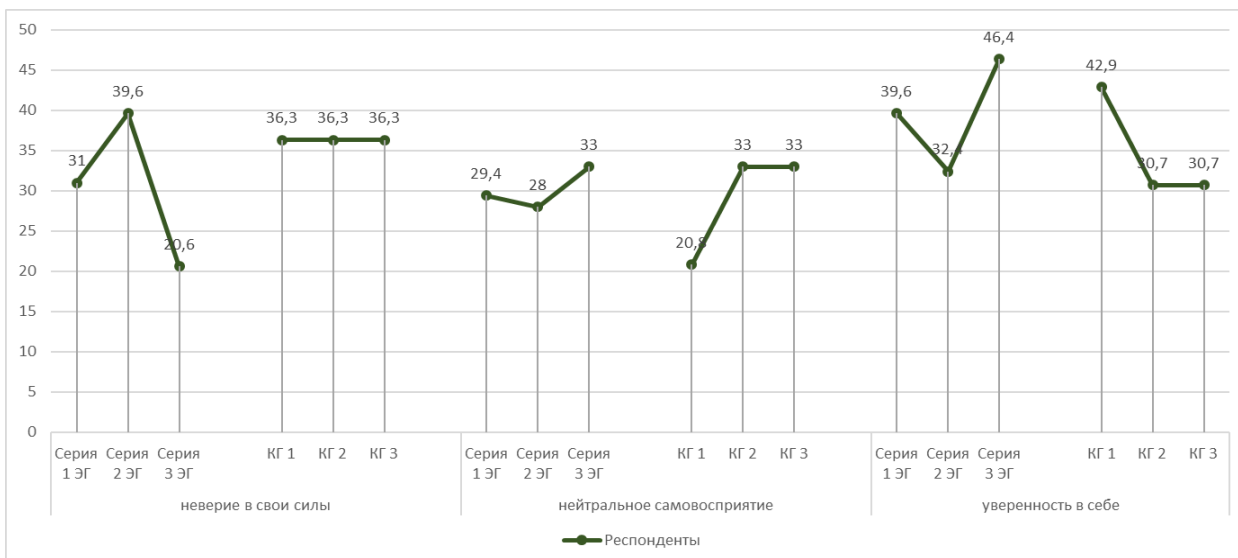


Рисунок 48 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от уровня локуса-контроля – Я, % («Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)»)

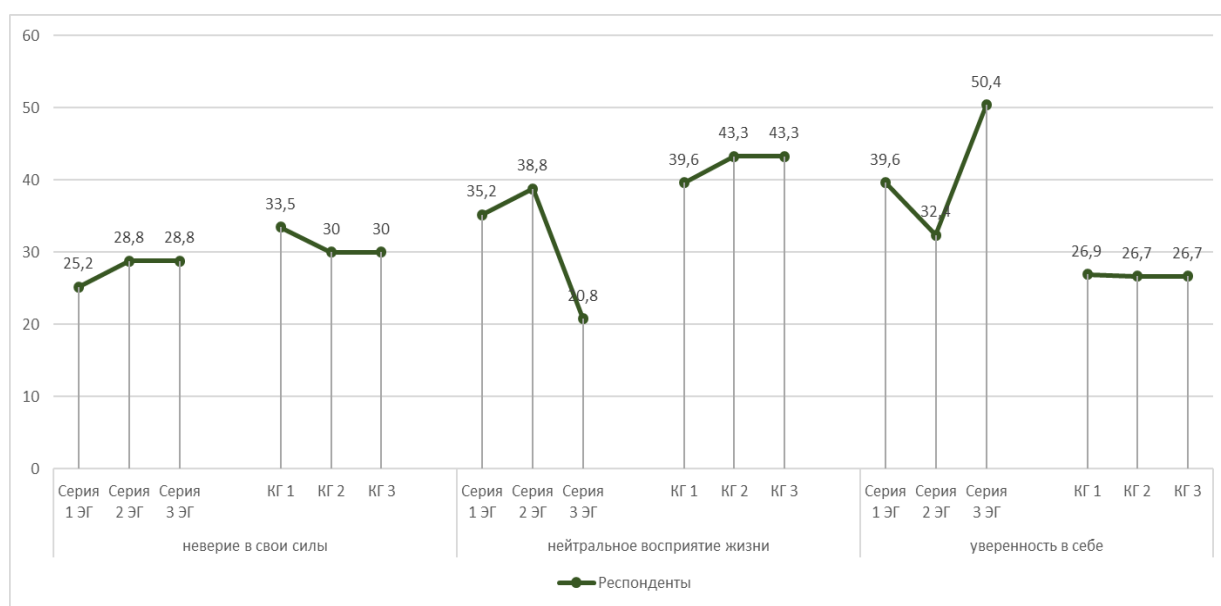


Рисунок 49 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от локуса-контроля – Жизнь, % («Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) (Д. А. Леонтьев)»)

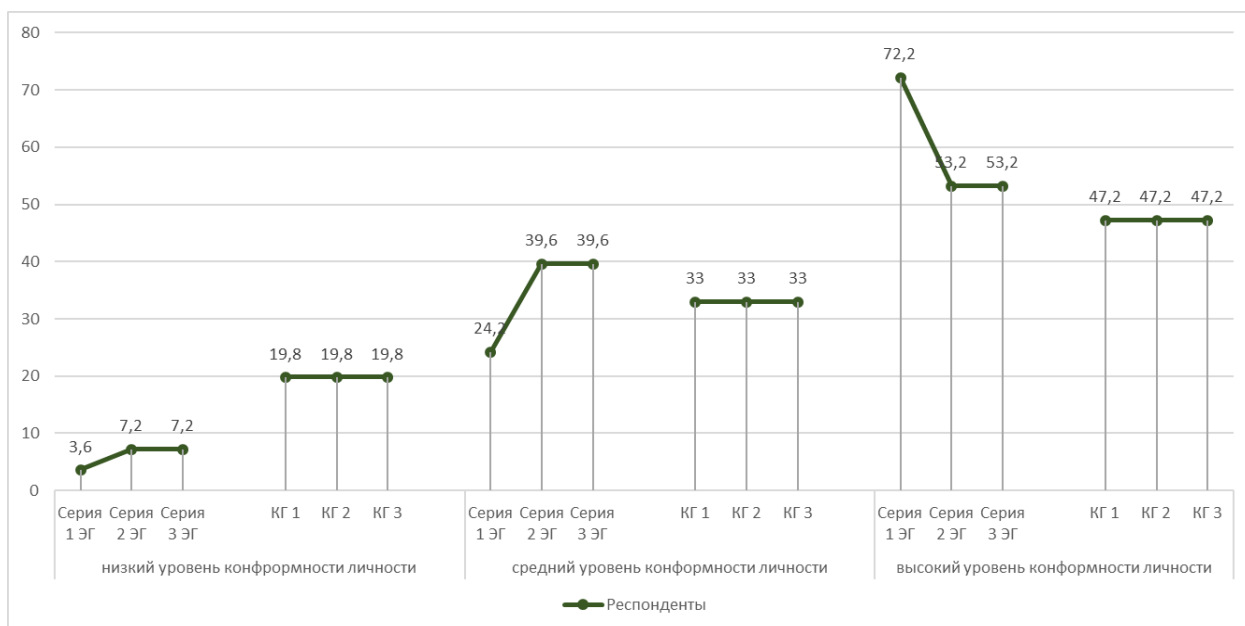


Рисунок 50 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от склонности к конформному поведению, % (методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири (адаптация Л. Н. Собчик))

Оценочный критерий

Результаты диагностики показателя осознание себя как члена семьи.

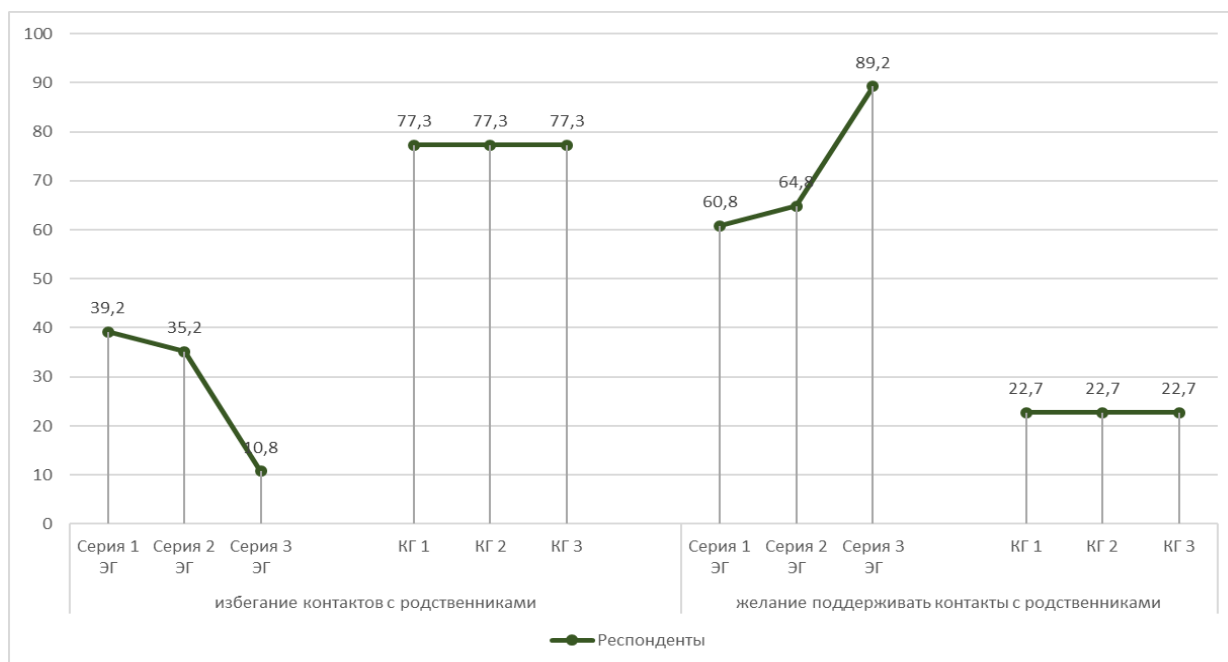


Рисунок 51 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от желания поддерживать контакты с родственниками, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»» (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая))

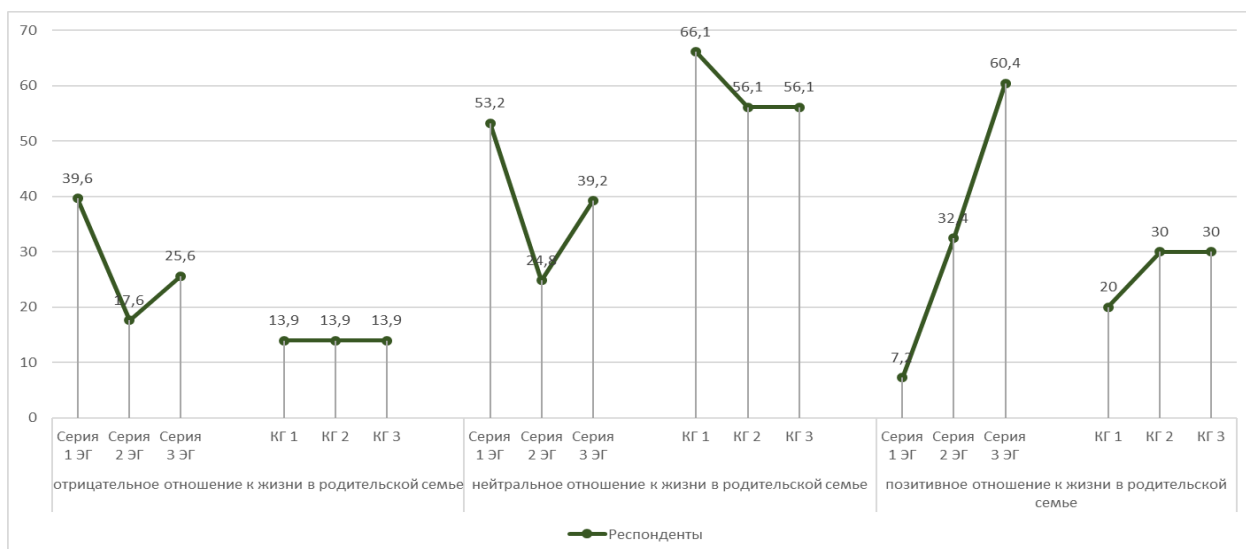


Рисунок 52 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от оценки жизни в родительской семье, % (методика Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье (Т. Шрайбер)

Результаты диагностики показателя оценка себя как будущего члена семьи.

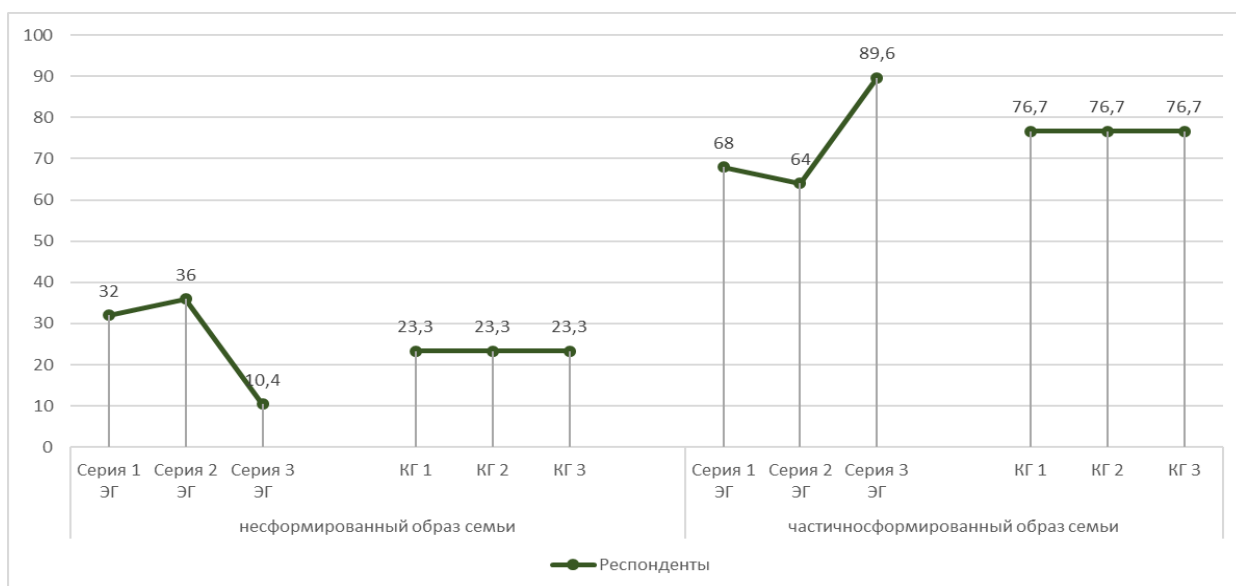


Рисунок 53 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от уровня сформированности образа семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

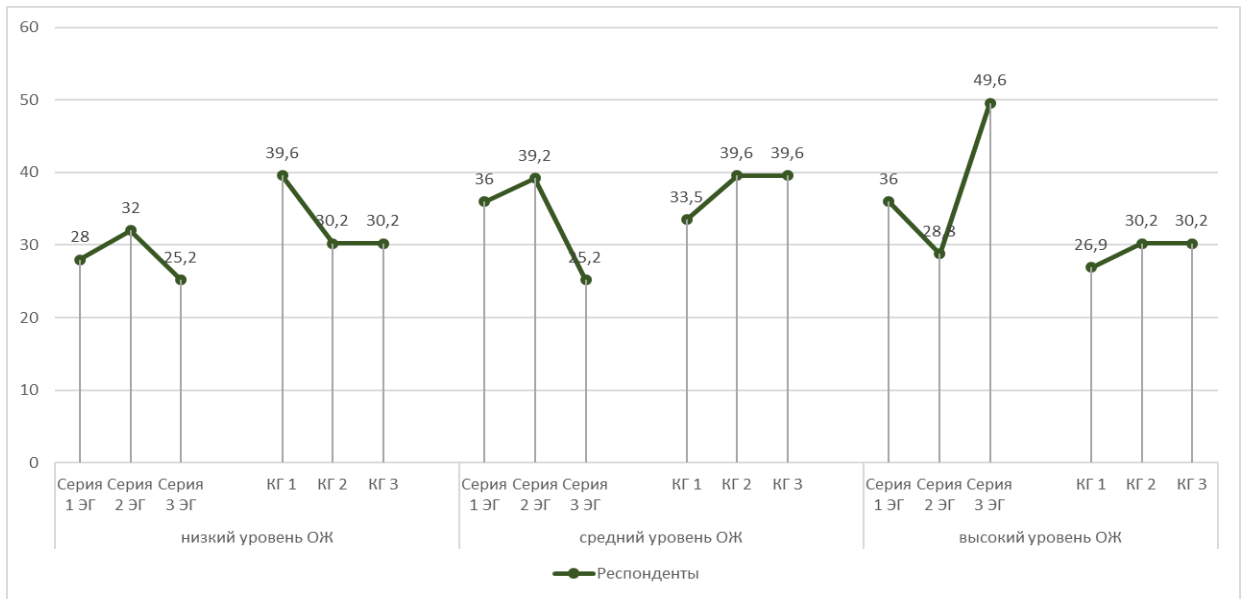


Рисунок 54 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от осмысленности жизни, % («Тест смысловых ориентаций (методика СЖО)» (Д. А. Леонтьев))

Результаты диагностики показателя осознание ценности семьи.

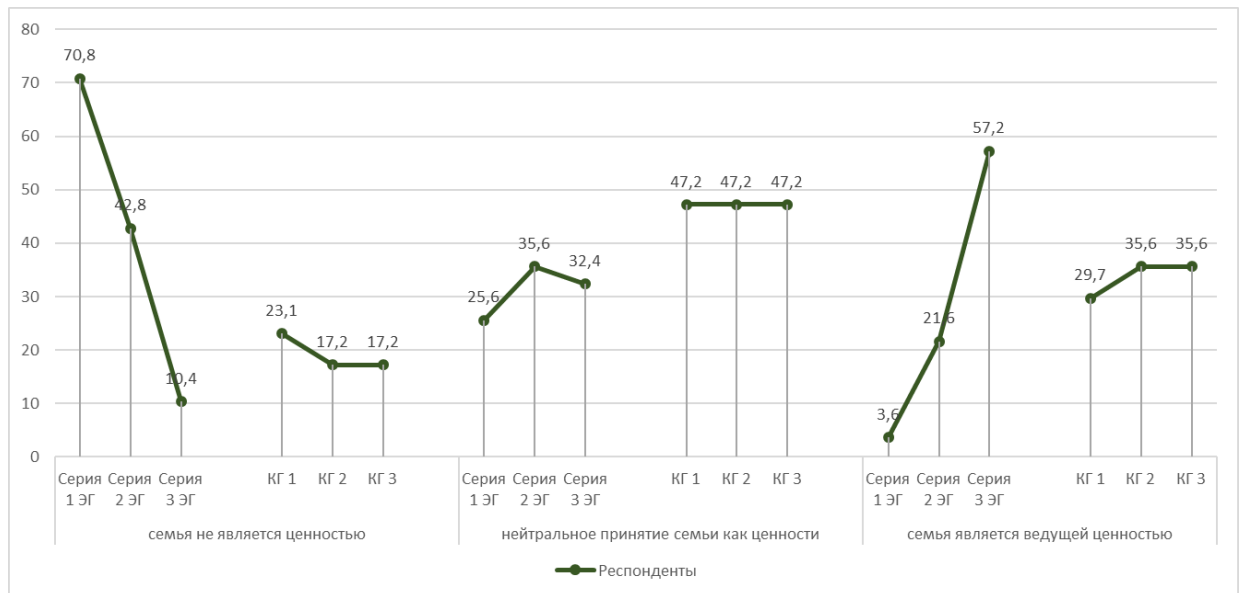


Рисунок 55 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от осознания ценности семьи, % (методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич))

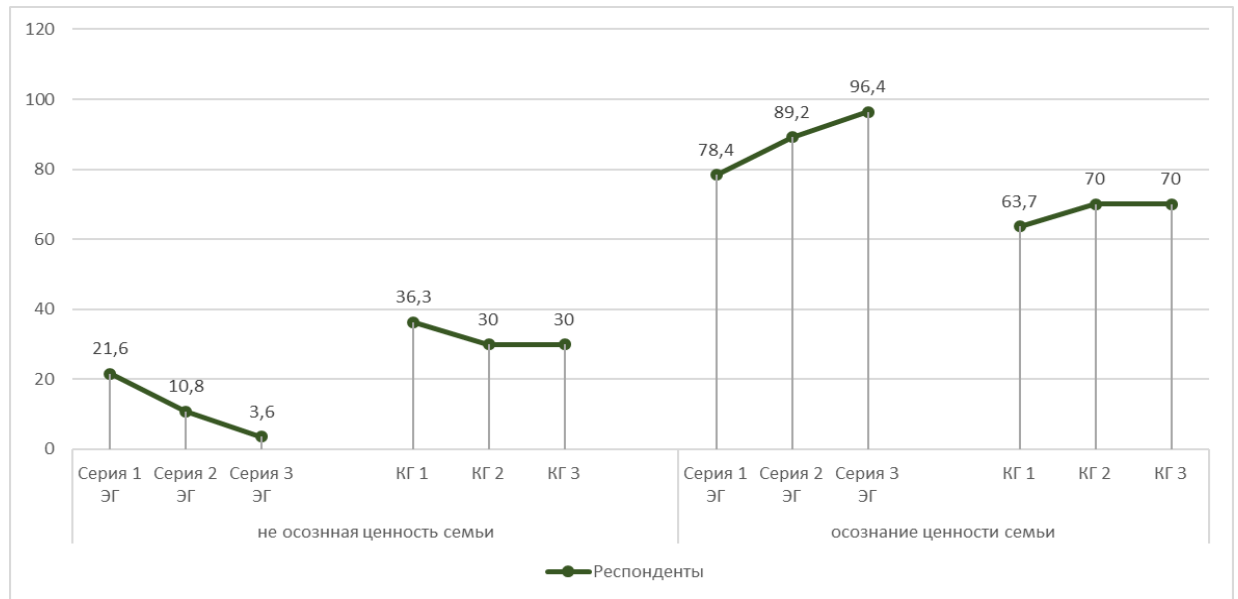


Рисунок 56 – Дифференцированные группы студентов ЭГ и КГ в зависимости от осознания ценности семьи, % (методика «мини-сочинение «Моя будущая семья»») (В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая)

Приложение 4

Опросник для диагностики полученных знаний

1. Оценка собственной личности человеком происходит через:
 - Удовлетворенность жизнью
 - Жизненный путь личности
 - Образную систему личности
 - Я-концепцию

2. Р. Бернс определял образ-Я как:
 - когнитивно-эмоциональный комплекс с флуктуирующим уровнем осознанности и выполняющим адаптационную функцию преимущественно в новой ситуации;
 - четырехступенчатая схема развития в осознании собственного «Я»;
 - психическое представление в форме представлений или понятий, социальная установка, разрешаемая через отношение личности к себе самой;
 - интегративное, установочное образование, включающее ряд компонентов;
 - представления индивида о себе, взгляды на собственную деятельность, возможное развитие в будущем.

3. Процесс супружеской адаптации проходит через два этапа, какие именно?

4. Н.Я. Соловьеву принадлежит следующее высказывание «... – малая социальная группа общества, важнейшая форма организации личностного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство». Что оно характеризует?
 - Род
 - Сожительство
 - Семья
 - Брак
 - Династия

5. Согласно классификации Э. Джонса и Т. Питтмана выделяются такие стратегии самопрезентации:
 - интеграция и запугивание
 - самоподавление и доминирование
 - самоутверждение и самопродвижение
 - дифференциация целей и примерность
 - ассоциирование и примерность

6. Какие синонимичные понятия имеет «образ семьи»?

7. Оценка привлекательности личности происходит через механизм:
 - аттракции
 - восприятия
 - формирования образа
 - субъективности

- симпатии
8. Изучением sibлинговой позиции занимался:
- А. Адлер
 - Э. Эриксон
 - Э. Фромм
 - Ф. Хайдер
 - А. Фрейд
9. Какие детерминанты межличностного восприятия выделяются, согласно классификации Т.С. Мироновой?
10. Какие именно типы конфликтогенов выделяют?
- эгоизм
 - стремление к превосходству
 - агрессия
 - манипуляция
 - избегание неудач
11. Семейные постулаты – это...
- суждения членов семьи о своей семье (то есть о себе и о других членах семьи, об отдельных сценах в жизни семьи и о семье в целом), которые представляются им очевидными и которыми они руководствуются (осознанные или неосознаваемые) в своем поведении;
 - согласованные селективные представления о характере взаимоотношений в дисфункциональных семьях, создающие для каждого члена семьи;
 - в целом наблюдаемый публичный образ семьи;
 - представления об определенных типичных (повторяющихся) ситуациях;
 - форма описания семейной идентичности, некая формообразующая и объединяющая всех членов семьи идея, или образ, или история;
12. Что предполагает согласование функционально-ролевых ожиданий и действий, т.е. взаимоотношение людей с такими личностными свойствами, которые способствуют успешному выполнению социальных ролей?
13. Каков механизм действия гендерных стереотипов?
- как сценарии действия
 - как неосознаваемые ожидания
 - как общественное мнение
 - как традиции
14. Формированию неадекватных брачно-семейных установок способствуют:
- аморальное поведение родителей;
 - гендерные установки личности;
 - конфликтность отношений в семье;
 - локус контроля;
 - полнота семьи;
15. Какие наиболее распространенные функции семьи выделяет А.Н. Елизаров?

16. Стиль поведения родителей, характеризующийся контролем при поощрении общения и правил поведения для детей в кругу семьи, называется?

- Попустительский
- Демократический
- Авторитарный
- Либеральный

17. По критерию власти выделяют:

- патриархальные семьи
- дисгармоничные семьи
- матриархальные семьи
- гармоничные семьи

18. От каких факторов зависит характер детско-родительских взаимоотношений?

19. Родительское отношение включает в себя:

- оценочность
- стиль поведения
- желание иметь детей
- мотивы поведения
- фон взаимоотношений

20. Неблагоприятный тип детско-родительских отношений включает в себя:

- подавление
- агрессию
- тревожность
- отвержение
- игнорирование

Низкий уровень знаний о семье – менее 25 % (до 6 правильных ответов)

Средний уровень знаний о семье – от 25% до 75% (до 14 правильных ответов)

Высокий уровень знаний о семье – более 75% (более 14 правильных ответов)

Приложение 5

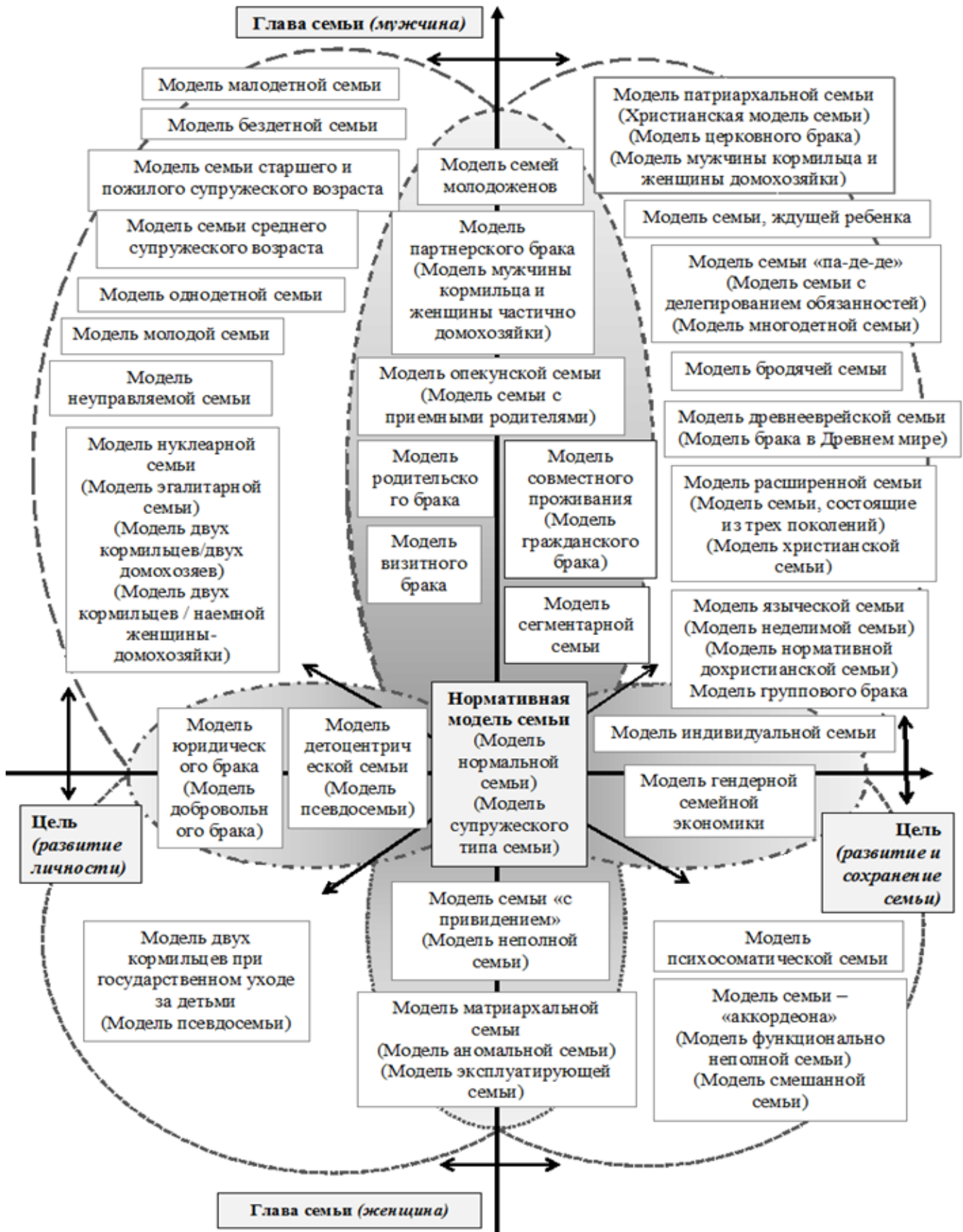


Рисунок 57 – Интегративно-дифференцированная модель типов семьи и брака.