

## НЕГАТИВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ОБУЧЕНИЯ В МАССОВОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ И ИХ СЕМЕЙ

А.Е. ЖИЧКИНА, Е.А. КРАВЕЦ

Обязательность получения детьми основного среднего образования порождает ряд негативных психологических последствий. Авторы указывают на две основных группы факторов, лежащих в основе таких последствий: нарушение психологических границ семьи представителями школы и депривирующее влияние школы на учащихся. Нарушение границ семьи со стороны школы выражается в давлении со стороны учителей на родителей с требованиями повлиять на поведение детей в школе, а также в насильственном вовлечении родителей в образовательный процесс. Преобладающим отношением представителей школы к родителям является авторитарный контроль. Частой эмоциональной реакцией родителей на нарушение границ семьи представителями школы является страх и чувство беспомощности, а также недовольство учителями. Депривирующее влияние школы на учащихся имеет эмоциональный и когнитивный аспекты. Образовательная депривация связана как с фрустрацией потребностей в безопасности, общении, достижениях и признании со стороны учителей, так и с неспособностью усвоить те большие объемы информации, которые требуются в школе. Следствием образовательной депривации становится негативное отношение к школе и отвращение к учебе. Авторы делают вывод, что обязательное среднее образование в том виде, в котором оно существует сейчас в России, наносит вред личности ребенка, его адаптации и его взаимоотношениям с родителями.

**Ключевые слова:** школьное образование, взаимодействие семьи и школы, психологические границы семьи, эмоциональное насилие, образовательная депривация, образовательные интересы семьи, детско-родительские отношения.

Как известно, согласно действующему российскому законодательству, получение детьми основного общего образования в Российской

Федерации является обязательным. Так, родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования и создать условия для получения ими среднего (полного) общего образования (Семейный кодекс РФ, ч. 2 ст. 63). В то же время вопросы образования детей должны решаться родителями исходя из интересов детей и с учетом их мнения (там же, ч. 2, ст. 65). Наряду с тем что в законодательстве закреплено разнообразие форм получения образования, основной является очное обучение в массовой общеобразовательной государственной школе. В результате в основе существующей системы школьного образования в России лежит тезис (далеко не очевидный и явно сомнительный), что все интеллектуально сохранные дети могут и должны освоить школьную программу в полном объеме в установленные сроки, а все учителя и родители могут и должны обеспечить освоение детьми школьной программы в полном объеме в установленные сроки. Следование этому тезису, как будет показано ниже, создает крайне неблагоприятную социально-психологическую атмосферу в системе взаимоотношений между школой, детьми и их родителями.

Таким образом, уже на уровне законодательства в сфере получения образования детьми существует противоречие. С одной стороны, посещение массовой средней школы детьми фактически обязательно. (Другие формы получения образования детьми распространены намного менее массово и в связи с этим в данной статье подробно рассматриваться не будут.) С другой стороны, образовательный процесс в массовой школе организован, как правило, таким образом, что его осуществление противоречит интересам семьи и детей. Последнее утверждение, на первый взгляд дискуссионное, будет подробно аргументировано в данной статье.

Итак, фактическая обязательность получения детьми общего образования в массовой школе наряду с противоречием организации образовательного процесса интересам семей учащихся создает большое количество проблем в различных областях, а именно:

*1) Нарушение психологических границ семьи представителями школы, которое выражается:*

в проблеме давления со стороны учителей на родителей, чтобы они оказывали влияние на не желающих учиться и нормативно вести себя в предложенных условиях детей, повышали их успеваемость и влияли на поведение;

проблеме все большего насильственного вовлечения родителей в образовательный процесс в силу усложнения образовательных программ;

*2) Депривирующее влияние школы на учащихся, которое выражается:*

в пренебрежительном и неуважительном отношении учителей к детям, не соответствующим (частично или полностью) требованиям школьной образовательной системы;

выдавливании из школы тех детей, которые не могут и/или не хотят усваивать образовательную программу средней школы хотя бы в минимальном «троечном» объеме;

препятствии освоению других видов деятельности, общения, социализации, более соответствующих потребностям детей, в связи с чрезмерной учебной загруженностью, что в конечном счете снижает возможности адаптации ребенка;

ухудшении детско-родительских отношений, связанном с насильственной трансляцией родителями школьных требований, не соответствующих интересам или возможностям детей.

Перечисленные проблемы будут рассмотрены более подробно.

**Нарушение психологических границ семьи представителями школы**

Под нарушением психологических границ семьи в данной статье понимается комплекс воздействий со стороны представителей школы, который направлен на то, чтобы с помощью прямого давления, эмоционального насилия или манипуляций добиться от родителей поведения, нужного представителям школы, но противоречит собственным интересам родителей. Мы основываемся на определении границ, данном представителями телесно-ориентированного направления в психотерапии Г.В. Тимошенко и Е.А. Леоненко, согласно которому, границы — это способность выстраивать критерий, по которому человек производит различение или разделение каких-либо сущностей. По их мнению, «личными границами в психотерапевтическом смысле этого словам можно считать критерий, согласно которому человек различает свое и не свое — свои чувства и чужие чувства, свои желания и чужие желания, свою свободу и чужую свободу и т. п.» [Тимошенко, Леоненко, 2006, с. 331].

С этой точки зрения, взаимоотношения между представителями школы и родителями будут иметь признаки нарушения границ семьи, если школа будет навязывать семье чуждые ей ценности, действия, требования, игнорируя наличие у семьи собственных ценностей, представлений, намерений.

Имеющиеся в литературе описания взаимодействия семьи и школы часто содержат признаки нарушения границ семьи. Так, коммуникация между педагогами и родителями экспертами оценивается как односторонняя и, как правило, негативная: если родители приходят в школу, «им объясняют, как они неправильно себя ведут» [«Новая российская

школа: свобода или тирания?», 2011]. В массовой школе часто можно столкнуться с ситуацией, когда педагоги требуют от родителей заниматься с детьми учебными дисциплинами, а отсутствие таких занятий ставится родителям в вину, с игнорированием очевидного факта, что обучение в массовой школе в рамках программы является профессиональной обязанностью все же учителей школы, а не родителей учащегося. Очень часто родители сталкиваются с обвинениями, что дети недостаточно хорошо учатся, потому что родители мало с ними занимаются. Здесь можно заметить два проявления нарушения границ: 1) переложение на родителей функций школы; 2) эмоциональное насилие в адрес семьи, проявляющееся в обвинениях родителей.

Достаточно широко распространены составленные педагогами памятки для родителей об их *обязанностях по отношению к школе*, в которые включаются контроль за выполнением домашних заданий и поручений учителя, помощь школе в проведении совместных мероприятий и ремонте, участие в благотворительных акциях, «этическое поведение детей в школе», «участие в планировании учебного процесса» и т. п. [Байбородова, 2005, с. 123]. Список, к которому относятся приведенные выше цитаты, включает 27 пунктов родительских обязанностей по отношению к школе (!). Как правило, в такого рода памятках родителям вменяется в обязанность контролировать внешний вид детей в школе, выполнение ими домашних заданий, а также несение ответственности за поведение детей в школе. Очевидно, что такого рода памятки и озвученные в них ожидания являются грубым нарушением границ семьи.

При этом школа часто является закрытой для родителей в прямом и переносном смысле. По словам экспертов, принявших участие в круглом столе «Новая российская школа: свобода или тирания?» [2011], «школа боится запустить родителей. Посмотрите, первого сентября родителей не пускают. Я понимаю, ситуация безопасности, так их и потом не пускают, и никогда не пускают», «учителем любой взрослый человек, присутствующий на его уроке, воспринимается как потенциальная угроза» [там же]. В случае проблемного поведения ребенка семье фактически объявляется война, направленная на выдавливание ребенка из школы.

Психологическими последствиями авторитарного контроля со стороны школы у родителей очень часто является страх и ощущение собственной беспомощности. Как отмечает социальный психолог, доцент РГГУ Ж. Шопина, «родитель школы боится, страшно боится. Вот уж для кого школа — система насилия. Потому что он складывает лапки и готов отдать куда угодно» [«Новая российская школа: свобода или тирания?», 2011].

Кроме того, родители учащихся часто недовольны низкой квалификацией учителей. Квалификация школьных учителей в среднем объективно очень низка, а их отношение к собственной профессиональной деятельности — резко негативно. Согласно данным исследования квалификации школьных учителей в семнадцати странах мира, озвученным директором Института развития образования ВШЭ И. Абалкиной на круглом столе «Новая российская школа: свобода или тирания» квалификация российских учителей со стажем «является одной из наиболее низких по сравнению с другими странами, а именно, находится на одной планке с Грузией и опускается ниже Ботсваны» [там же]. Согласно данным этого же исследования, для российских учителей характерен один из самых высоких уровней недовольства своей работой и своей жизнью. Поэтому среди родителей можно встретить мнение, что школа не может ничему научить, а может лишь проверить знания, и то в лучшем случае. В результате между семьей и школой часто складываются напряженные, негативные, основанные на обоюдном недоверии отношения. По словам эксперта, социального психолога Ж. Шопиной, «в сложившейся ситуации родители очень боятся школы, а школа боится родителей» [там же].

#### **Депривирующее влияние массовой школы на учащихся**

По отношению к детям в образовательном процессе массовой школы часто складывается ситуация, которая определяется рядом авторов как образовательная депривация. Депривация представляет собой психическое состояние, возникшее в результате жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени» [Лангмейер, Матейчек, 1984, с. 18]. Образовательная депривация — это депривация, возникающая в образовательном учреждении вследствие условий, неблагоприятных для личностного развития ученика, ограничивающих возможности его самореализации [Бережнова, 2000]. Отдельными аспектами образовательной депривации являются эмоциональная депривация и когнитивная депривация [Алексеевкова, 2009, Бережнова, 2000]. Эмоциональная депривация со стороны педагога является следствием того, что учитель пренебрегает потребностями ученика, не позволяет проявляться его индивидуальности. Согласно данным исследования Л.Н. Бережновой [2000], наиболее важными потребностями учащихся в образовательном процессе являются потребность в безопасности, общении, достижениях и признании со стороны учителей. Фрустрация перечисленных потребностей приводит к эмоциональной депривации.

Рассуждая о причинах эмоциональной депривации в школе, члены Московской ассоциации детских психиатров и психологов Н.М. Иовчук и А.А. Северный указывают на особенности отечественной образовательной системы в целом как на ведущую причину депривации, называя ее унификационно-сепарационной. Цель данной системы, по словам авторов, не в создании возможностей максимального раскрытия учеником индивидуальных способностей к восприятию знаний с учетом его индивидуальных склонностей и личностных особенностей, а в достижении массой учеников единого для всех образовательного стандарта в условиях единых для всех поведенческих и этических требований. Авторы указывают, что если у школы нет возможности адаптировать ребенка к этим стандартам, она стремится сепарировать его, отделить, отбросить. Продолжая эксплуатировать подобный опыт, от которого в последние три десятилетия (на момент написания статьи — 1997 год. — *Прим. авторов*) все дальше уходит все цивилизованное человечество, наша система в лице администраторов образования объективно вынуждает учителя осуществлять психологическое насилие над ребенком [Иовчук, Северный, 1997]. По данным исследований, психологическое насилие в школах — факт повсеместный. Согласно данным опросов, проведенных П. Миковым и А. Суловым среди 640 учащихся старших классов школ Пермской области, свидетелями или жертвами психологического насилия со стороны учителей становились 58 % учащихся, физического насилия — 49 % учащихся, 6 % учащихся отметили, что физическое насилие со стороны некоторых учителей носит регулярный характер [Миков, Сулов, 2004].

Перечисленные факты свидетельствуют, что школа является местом регулярного эмоционального и, часто, физического насилия учителей над учащимися, что делает ее мощным фактором эмоциональной депривации.

Обратимся к другому аспекту образовательной депривации — когнитивному. Когнитивная депривация связана с тем, что знания усваиваются формально или же ученик ставится перед необходимостью осмыслить информацию, которую он еще в силу своих возрастных или индивидуальных особенностей не может усвоить. Необходимость заучивания большого объема непонятной ребенку информации приводит к отчуждению от усваиваемых в школе знаний и может рассматриваться как когнитивная депривация со всеми вытекающими из нее последствиями [Алексеевкова, 2009, Бережнова, 2000].

В качестве отдельного депривирующего фактора можно отметить «выдавливание» различными способами из школы детей, которые не

могут адаптироваться к школьным требованиям. А.А. Северный [2001] отмечает, что на 2001 год образовательная система нашего государства «выбросила 2 миллиона детей из школ». По словам этого автора, именно государство держит детей с задержками и нарушениями развития в «резервациях», именуемых вспомогательными учреждениями, где ребенок среди подобных себе может стать лишь еще более отсталым. Именно оно не создало никакой системы помощи детям с нарушенным общением, детям, не способным обучаться в общей массе в силу особенностей личности и поведения [Северный, 2001, с. 244]. То есть образовательной депривации подвергаются и дети, посещающие школу, так как организация образовательного процесса не способствует раскрытию их индивидуальных способностей к усвоению знаний, и, тем более, дети, которые в силу своих особенностей были переведены из массовой школы во вспомогательные учреждения. Депривирующим агентом при этом является российская государственная система образования в целом.

Следствием образовательной депривации для учащихся массовых школ становится негативное отношение к школе и отвращение к учебе [Бережнова, 2000; Беседина, 2004]. Значительная часть детей относится к школе либо равнодушно-терпеливо, почти никак не обсуждая, то есть вытесняя ее из сферы своих интересов, либо откровенно негативно: «ненавижу школу!» Эти слова слышат каждый день многие взрослые от детей и дети друг от друга. Согласно данным исследования компании КОМКОН, проведенного в 2009 году среди детей 7—15 лет, с удовольствием ходят в школу лишь 42 % опрошенных, причем наиболее низок этот показатель для тринадцати-пятнадцатилетних подростков. Среди этой возрастной группы с удовольствием ходят в школу меньше трети детей (31 %). Согласно данным этого же исследования, примерно четверть школьников (24 %) скучают на уроках и примерно пятая часть (20 %) недовольны учителями [Отношение детей к школе, 2009]. Еще более впечатляющие данные были озвучены на круглом столе «Новая российская школа: свобода или тирания?» И. Абалкиной. Согласно этим данным, школу ненавидят 88 % учащихся [Терешатова, 2011]. Таким образом, огромное число детей в масштабе страны ходят каждый день в ненавистное или неприятное для них место.

Существуют и другие пути получения образования, кроме ежедневной школы, но и на этих путях хотя и в меньшей степени присутствуют проблемы обязательной программы, отсутствия выбора и недоверчивого школьного контроля. В интернет-сообществе родителей, обучающихся детей на семейной форме образования [freedu.livejournal.com](http://freedu.livejournal.com),

в качестве одной из основных проблем озвучивается необходимость следования обязательной школьной программе, частые промежуточные аттестации, на которых в ряде случаев применяется формальный механистический подход к оценке и проверке знаний, а также демонстрируется негативное отношение к результатам нешкольного обучения и к педагогическим навыкам родителей. Данные высказывания родителей находят подтверждение и в академической среде. В частности, социальным психологом Ж. Шопиной в рамках круглого стола «Новая российская школа: свобода или тирания?» [2011] была озвучена мысль, что «содержание, которое предлагают детям в школе, настолько отчуждено от их жизни, что оно воспринимается как что-то отдельное». Организация процесса получения среднего образования в массовой школе, таким образом, идет вразрез с образовательными интересами детей и семей в целом. Более конкретно, интересы семей далеко не всегда (по содержанию и срокам) соответствуют школьной программе, однако позволяют развивать мышление (что, собственно, и является основной целью получения образования), творческие способности и формировать личность обучающегося не менее успешно, чем материал школьной программы.

Рассогласование ценностей детей и школы в образовательном процессе не является исключительно свойством российской школы, оно присуще всей системе школьного образования в индустриальном обществе. По словам М. Мид, в примитивном обществе дети учатся тому, что необходимо, чтобы быть взрослым, а в индустриальном обществе дети учатся тому, что, как кто-то полагает, они должны будут делать [Мид, 1988]. Однако в современной российской школе это рассогласование достигает значительных масштабов и в связи с этим оказывает влияние, разрушающее личность и здоровье ребенка. Так, в связи с большими объемами учебного материала даже в начальном и среднем звене часто можно встретить выполнение детьми домашних заданий до одиннадцати-двенадцати часов ночи. В средней и старшей школе этот процесс вместе с учебой в школе часто занимает двенадцать часов и более, в результате чего на сон остается меньше восьми часов. Данные о перегруженности школьников встречаются в педагогической литературе в течение последних двух десятилетий. В частности, Е.В. Зязева в своем диссертационном исследовании 1998 года показывала, что средняя продолжительность учебного дня учащихся 9—11-х классов (учитывая все виды учебных занятий) составляла 12,5 часов, а максимальная 14—16,5 часов, что приводит к серьезным психофизиологическим перегрузкам. Согласно сведениям Министерства общего профессионального образо-



вания, по сравнению с 1945—1946 гг. количество учебных часов увеличилось на 100 % [Зязева Е.В., 1998; О направлении учебных планов..., 1991]. Повышенные школьные требования не только входят в конфликт с интересами ребенка и семьи в целом, но и наносят существенный вред здоровью детей и их развитию. Такое обучение не оставляет места для деятельности, игры и общения детей в реальных жизненных условиях. Другими словами, повышенный объем учебной нагрузки играет в жизни современных российских школьников депривирующую роль. Чрезмерная учебная загруженность препятствует освоению других, более соответствующих реальным потребностям ребенка возможностей получения знаний, формирования умений и навыков, а также вариантов социализации. Значительный объем учебного материала, необходимого для освоения с точки зрения соответствия школьным требованиям, не способствует формированию их компетентности в различных аспектах жизни, а, напротив, препятствует ему.

Этот вывод подтверждается данными исследований так называемой «функциональной грамотности», проведенными С.Г. Вершловским и С.Д. Матюшкиной. Функциональная грамотность определяется как «способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью» [Вершловский, Матюшкина, 2007, с. 141]. Эмпирически данное понятие включало в себя следующие индикаторы: общую (умение писать, считать, формулировать свои мысли, заполнять документы), информационную, компьютерную, коммуникативную грамотность, а также владение иностранными языками (на уровне бытовой лексики), грамотное решение бытовых проблем; грамотность действий в чрезвычайных ситуациях; правовую и общественно-политическую грамотность. На наш взгляд, функциональная грамотность является условием адаптированности личности, так как ее составляющие способствуют решению разного рода жизненных проблем.

В исследовании было показано, что уровень функциональной грамотности выпускников средних школ 2005 года существенно снизился по сравнению с ее уровнем у выпускников 2003 года. Это касается всех показателей, за исключением компьютерной грамотности и владения иностранными языками. Это означает, что в течение последнего десятилетия выпускники школ демонстрируют все меньшие способности находить и анализировать информацию, решать бытовые проблемы, адекватно вести себя в чрезвычайных ситуациях, работать в команде и уметь договариваться с другими людьми, отстаивать свои права и интересы и разбираться в политическом процессе. Кроме того, «бытовая умелость», т. е.

связанная с непосредственным жизнеобеспечением, выражена у учащихся сильнее, чем грамотность, необходимая для выполнения будущих социальных и профессиональных ролей и гражданских обязанностей. Таким образом, формирование функциональной грамотности, осуществляемое в процессе школьного обучения, отстает от освоения умений, получаемых молодыми людьми в повседневной жизни [Вершловский, Матюшкина, 2007].

В пользу высказываемой точки зрения свидетельствуют данные, согласно которым, *жесткая адаптация учащихся к школе в перспективе, после выпуска из школы, снижает возможности их адаптации*. Эти данные были получены в диссертационном исследовании А.С. Волович [1990]. В результате ригидного следования учащимися школьным социальным нормам необходимые для жизни вне школы навыки, умения, знания остаются неосвоенными или осваиваются позже, чем это требуется по возрасту. Выпускники школ, характеризующиеся ригидным следованием школьным социальным нормам и успешные в учебе, часто оказываются недостаточно адаптированными в вузе. Это проявляется в затруднениях адаптации к новой учебной деятельности в вузе (требования которой отличаются от школьных), равно как и к новой социальной среде, также отличающейся от школьной. По данным этого же исследования, ригидная адаптация к школьным социальным нормам и требованиям сопровождается трудностями самостоятельной постановки жизненных целей и нарушениями планирования жизненного пути.

Данные, полученные относительно функциональной грамотности учащихся С.Г. Вершловским и С.Д. Матюшкиной, согласуются с результатами международных тестирований школьников PISA 2000 и 2006 годов. PISA (Programme for International Student Assessment) представляет собой международную программу по оценке образовательных достижений учащихся, в которой принимают участие 15-летние учащиеся. Результаты тестирования PISA соответствуют «общей грамотности» в понимании С.Г. Вершловского и С. Д. Матюшкиной. Согласно данным PISA 2006 года, 27 % российских учащихся не овладели базовым уровнем по математике и 35 % — по чтению. Это означает, что более трети российских выпускников основной школы не способны использовать чтение как средство для своего дальнейшего образования. Результаты тестирования российских школьников ухудшились с 2000 по 2006 год, а именно, число не владеющих базовым уровнем чтения увеличилось с 28 до 35 % [Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2007]. Наиболее сложными для отечественных школьников были задания на интерпретацию и обобщение информации в литературных тестах; задания на нахождение ин-

формации, заданной в явном виде, и формулирование прямых выводов на основе имеющихся фактов, в информационных тестах [Пинская и др., 2009]. То есть около трети российских старшеклассников имеют существенные сложности с пониманием текстов, которое является жизненно важным умением в современных условиях и формирование которого — одна из приоритетных задач школы.

Как отмечают исследователи функциональной грамотности С.Г. Вершовский и С.Д. Матюшкина [2007], «функциональная грамотность выступает неперенным условием успешной адаптации молодых людей к окружающей среде. В современных условиях она является гарантией выживания человека и атрибутом непрерывного образования» [с. 144].

Приведенные данные фактически свидетельствуют о значительном снижении эффективности образовательного процесса в школах в течение последних десяти лет и, более того, о негативном его влиянии на возможности адаптации выпускников средних школ. Результаты косвенно свидетельствуют об отсутствии позитивного влияния школьного обучения на процесс социализации, так как выпускники средних школ в среднем имеют низкие показатели коммуникативной грамотности. Коммуникативная грамотность включает в себя умение работать в группе, расположить к себе других людей, не поддаваться колебаниям своего настроения, приспосабливаться к новым требованиям и условиям, а также организовать работу группы. Результаты исследования PISA свидетельствуют о все более негативном влиянии школьного образования в течение последнего десятилетия даже на такую составляющую функциональной грамотности, развитие которой традиционно входило в обязанности школы, — умение читать, понимая смысл прочитанного, и умение понимать суть несложных, находящихся в рамках школьной программы математических расчетов.

Наконец, подробно описанное в первой части данной статьи активное нарушение представителями школы границ семьи имеет собственные эмоциональные последствия не только для родителей, но и для самих учащихся. Поскольку семья представляет собой единую систему, естественно, что нарушение представителями школы ее границ ухудшает детско-родительские отношения, негативно влияет на эмоциональный климат внутри семьи и нарушает ее функционирование как целого. В ситуации постоянного давления со стороны школы перед родителями стоит выбор: быть на стороне своего ребенка против школьной системы (вступать с ней в конфронтацию или в некотором роде обманывать ее, делая задания вместе с ребенком или вместо него) или выступить на стороне

школьной системы, влияя на ребенка с помощью откровенного психологического насилия с помощью явных или скрытых манипуляций. Выступление родителей на стороне школьной системы создает для ребенка, испытывающего трудности школьной адаптации, вдвойне травматичную ситуацию.

В результате для немалой доли детей обучение по обязательной образовательной программе сопровождается психологическим насилием со стороны учителей и/или родителей. Указанные проблемы напрямую негативно влияют на детско-родительские отношения, так как не существует работающих методов мотивировать всех без исключения детей на радостное, увлеченное и успешное освоение всего содержания учебного материала по школьной программе в установленные сроки в установленном объеме. Ребенок, в интересах и с учетом мнения которого должен осуществляться образовательный процесс, зачастую оказывается в ситуации двойного давления — со стороны школы и со стороны родителей, без права выхода из этой ситуации.

Проблема влияния нарушения представителями школы границ семьи на функционирование детско-родительских отношений до сих пор мало изучена. В литературе указывается, в частности, что «непосредственное влияние родителей на учебный процесс весьма ограничено» [Сапоровская, 2002, с. 154]. Кроме того, влияние школьных трудностей ребенка на отношения внутри семьи не рассматривается, зато постулируется, что «родитель зачастую обуславливает многие школьные проблемы ребёнка» [там же, с. 155].

Не отрицая влияния внутрисемейных отношений на процесс адаптации ребенка к школе, мы считаем важным изучение фактора влияния адаптации учащегося к школе на его эмоциональное благополучие внутри семьи. Мы рассматриваем его как один из вариантов образовательной депривации, когда в ситуации солидаризации родителей с превышающими детские возможности совладания требованиями школы депривируются потребности учащихся в безопасности и признании не только в рамках школы, но и в рамках семьи. Последнее, в свою очередь, ставит под угрозу личностное развитие ребенка в целом и его адаптацию в широком смысле как в рамках школы, так и в рамках семьи.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Алексеевкова В.Г.* Личность в условиях психической депривации. СПб., 2009.
- Байбородова Л.В.* Взаимодействие семьи и школы. М., 2005.
- Бережнова Л.Н.* Предупреждение депривации в образовательном процессе. СПб., 2000.

- Беседина М.В.* Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Вершиловский С.Г., Матюшкина М.Д.* Функциональная грамотность выпускников средних школ // Социологические исследования. 2007. Май.
- Волович А.С.* Проблемы социализации выпускников средней школы: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1990.
- Закон РФ «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
- Язьева Е.В.* Реализация полифункциональных возможностей домашнего задания в решении образовательных задач по химии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тобольск, 1998.
- Иовчук Н.М., Северный А.А.* Учитель и ученик: истоки психологического насилия // Дети России: насилие и защита: Материалы Российской науч.-практ. конференции / Науч. ред. Н.В. Вострокнутов, А.А. Северный. М., 1997.
- Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
- Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
- Миков П., Суслов А.* Права человека в школах Пермской области. Пермь, 2004.
- Новая российская школа: свобода или тирания? Материалы круглого стола, проведенного в информационном агентстве «Росбалт»: Электронная аудиозапись. 2011. <http://video.yandex.ru/users/d-konkurs/view/24#>
- О направлении учебных планов на 1991/92 учебный год // Вестник образования: Справочно-информационное издание Министерства образования РСФСР. 1991. № 3.
- Отношение детей и подростков к школе: Электронный документ: 31.08.2009. URL: <http://www.rdt-info.ru/20090831146/otnoshenie-detey-i-podrostkov-k-shkole.html>
- Пинская М.А., Тимкова Т.В., Обухова О.Л.* Почему грамотность чтения российских восьмиклассников ниже, чем четвероклассников? Углублённый анализ результатов международных сравнительных исследований качества образования PIRLS и PISA. Электронный документ: 2009. URL: [www.ciced.ru/docs/2009\\_10\\_02.../PIRLS\\_PISA.doc](http://www.ciced.ru/docs/2009_10_02.../PIRLS_PISA.doc)
- Сапоровская М.В.* Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002.
- Северный А.А.* Проблемы охраны психического здоровья детей в России // Сборник тезисов международной конференции «Подростки и молодежь в меняющемся обществе (проблемы девиантного поведения)» / под ред. Н.В. Вострокнутова. М., 2001.
- Семейный кодекс РФ от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ.
- Терешатова Е.В.* Новая российская школа: свобода или тирания? Электронный документ: 16.05.2011. URL: <http://direktor.ru/blog.htm?id=190>
- Тимошенко Г.В., Леоненко Е.А.* Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство. М., 2006.

*Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4.*

## NEGATIVE PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF THE STUDIING IN THE MASS SECONDARY SCHOOL FOR THE PUPILS AND THEIR FAMILIES

*A.E. ZHICHKINA, E.A. KRAVETS*

Obligation of receiving by children of the main secondary education generates a number of negative psychological consequences. Authors point to two main groups of the factors underlying such consequences: violation of psychological borders of a family by representatives of school and depriving influence of school on pupils. Authors draw a conclusion that obligatory secondary education, in that kind in which it exists now in Russia, harms of the personality of the child, his adaptation and to his relationship with parents.

**Keywords:** school education, emotional violence, educational deprivation, child parental relations.

*Alekseenkova V.G. Lichnost' v usloviyah psihicheskoy deprivacii. SPb., 2009.*

*Bajborodova L.V. Vzaimodejstvie sem'i i shkoly. M., 2005.*

*Berezhnova L.N. Preduprezhdenie deprivacii v obrazovatel'nom processe. SPb., 2000.*

*Besedina M.V. Obrazovatel'naja sreda kak faktor emocional'noj deprivacii, vlijajushhej na somaticheskoe zdorov'e podrostkov: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.*

*Vershlovskij S.G., Matjushkina M.D. Funkcional'naja gramotnost' vypusnikov srednih shkol // Sociologicheskie issledovanija. 2007. Maj.*

*Volovich A.S. Problemy socializacii vypusnikov srednej shkoly: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1990.*

*Zakon RF "Ob obrazovanii" ot 29.12.2012 g. № 273-FZ.*

*Zjazeva E.V. Realizacija polifunkcional'nyh vozmozhnostej domashnego zadaniya v reshenii obrazovatel'nyh zadach po himii: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Tobol'sk, 1998.*

*Iovchuk N.M., Severnyj A.A. Uchitel' i uchenik: istoki psihologicheskogo nasilija // Deti Rossii: nasilie i zashhita: Materialy Rossijskoj nauch.-prakt. konferencii / Nauch. red.: N.V. Vostroknutov, A.A. Severnyj. M., 1997.*

*Langmejer J., Matejchek Z. Psihicheskaja deprivacija v detskom vozraste. Praga, 1984.*

*Mid M. Kul'tura i mir detstva. M., 1988.*

*Mikov P., Suslov A. Prava cheloveka v shkolah Permskoj oblasti. Perm', 2004.*

*Novaja rossijskaja shkola: svoboda ili tiranija? Materialy kruglogo stola, provedennogo v informacionnom agentstve «Rosbalt»: Elektronnaja audiozapis'. 2011. <http://video.yandex.ru/users/d-konkurs/view/24#>*

- O napravlenii uchebnyh planov na 1991/92 uchebnyj god // Vestnik obrazovaniya: Spravochno-informacionnoe izdanie Ministerstva obrazovaniya RSFSR. 1991. № 3.
- Otnoshenie detej i podrostkov k shkole: Elektronnyj dokument: 31.08.2009. URL: <http://www.rdt-info.ru/20090831146/otnoshenie-detey-i-podrostkov-k-shkole.html>
- Pinskaja M.A., Timkova T.V., Obuhova O.L.* Pochemu gramotnost' chtenija rossijskikh vos'miklassnikov nizhe, chem chetveroklassnikov? Uglubljonnyj analiz rezul'tatov mezhdunarodnyh sravnitel'nyh issledovanij kachestva obrazovaniya PIRLS i PISA. Elektronnyj dokument: 2009. URL: [www.ciced.ru/docs/2009\\_10\\_02.../PIRLS\\_PISA.doc](http://www.ciced.ru/docs/2009_10_02.../PIRLS_PISA.doc)
- Saporovskaja M.V.* Detsko-roditel'skie otnoshenija i sovladajushhee (koping) povedenie roditelej kak faktory shkol'noj adaptacii pervoklassnikov: Diss. ... kand. psihol. nauk. Kostroma, 2002.
- Severnyj A.A.* Problemy ohrany psihicheskogo zdorov'ja detej v Rossii // Sbornik tezisov mezhdunarodnoj konferencii "Podrostki i molodezh' v menjajushhemsja obshhestve (problemy deviantnogo povedenija)" / pod red. N.V. Vostroknutova. M., 2001.
- Semejnij kodeks RF ot 29 dekabrya 1995 g. № 223-FZ.
- Tereshatova E.V.* Novaja rossijskaja shkola: svoboda ili tiranija? Jelektronnyj dokument: 16.05.2011. URL: <http://direktor.ru/blog.htm?id=190>
- Timoshenko G.V., Leonenko E.A.* Rabota s telom v psihoterapii: Prakticheskoe rukovodstvo. M., 2006.
- Tsukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznecova M.I.* Horosho li chitajut rossijskie shkol'niki? // Voprosy obrazovaniya. 2007. № 4.