

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԵՎԱՆԻ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՍՈՑԻՈԼՈԳԻԱՅԻ
«ՈՒՐԱՐՏՈՒ» ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՀՈՒՓՍԻՄԵ ԼՅՈՎԱՅԻ

ԸՆՏԱՆԻՔԻ ՍՈՑԻԱԼ -ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱԽԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

ԺԹ.00.03 - «Սոցիալական հոգեբանություն (միջանձնային հարաբերություններ,
ընտանեկան, խմբային գործունեություն)» մասնագիտությամբ
հոգեբանական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի
հայցման

Գիտական ղեկավար - հոգեբանական գիտությունների դոկտոր՝ Ս.Ա. Սեդրակյան

ԵՐԵՎԱՆ - 2015

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	4
ԳԼՈՒԽ 1 ԸՆՏԱՆԻՔԸ ԵՎ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱԽԵՐԻ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄԸ	14
1.1 Ժամանակակից ընտանիքի, ներընտանեկան հարաբերությունների և գործառույթների հիմնահարցը	14
1.2 Սոցիալական կարգավիճակի և դերի գործոնը կրտսեր դպրոցականի հոգեբանական կազմավորման գործում	33
1.3 Կրտսեր դպրոցականի վախերի և տագնապների դրսևորման առանձնահատկությունները	41
ԳԼՈՒԽ 2 ԸՆՏԱՆԻՔԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱԽԵՐԻ ԵՎ ՏԱԳՆԱՊՆԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԻՋՎԱՅՐ	61
2.1 Ներընտանեկան փոխհարաբերությունների, ծնողների ազդեցությունը երեխայի դպրոցական վախերի և տագնապների վրա	61
2.2 Ընտանիքը և ծնողական վերաբերմունքը որպես կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների կանխարգելման գլխավոր նախապայման	80
2.2.1 Ընտանեկան թերապիայի տեխնիկաների կիրառման նշանակությունը ծնողական վերաբերմունքի կարգավորման գործընթացում	88
ԳԼՈՒԽ 3 ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱԽԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ ԸՆՏԱՆԻՔԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄԸ.....	99
3.1 Հետազոտության կազմակերպումը, մեթոդների, մեթոդիկաների և համակազմի նկարագրությունը	102
3.2 Հոգեախտորոշիչ մեթոդների և ձևավորող գիտափորձի արդյունքների	

վերլուծությունը	112
3.3 ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱՆԵՐԻ ԵՎ ՏԱԳՆԱՊՆԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՆՁՆԱՐԱՐԱԿԱՆՆԵՐ	126
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.....	128
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	132
ՀԱՎԵԼՎԱԾ	

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը: Երեխայի սոցիալականացման գործընթացն առաջին հերթին ընթանում է ընտանիքում՝ սոցիալական դերերի, արժեքների յուրացման և սեփական վերաբերմունքը մշակելու, անհատական առանձնահատկություններն իրագործելու միջոցով: Հետևաբար, դպրոցական կյանքում ծագող խնդիրների նկատմամբ երեխայի վերաբերմունքի մեջ գերակշռող մաս են կազմում ընտանեկան միջավայրում ձեռք բերած սոցիալական դիրքորոշումները, որոնք նպաստում կամ խոչընդոտում են վախերի և տագնապների դրսևորմանը: Ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների ազդեցությունը մեծ է կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելման գործում: Ընտանիքի կառուցվածքը, ընտանեկան դերերը, հիմնական գործառույթները, ներընտանեկան հարաբերությունների մակարդակները կարևոր դեր և նշանակություն ունեն երեխայի վախերի դրսևորման և կանխարգելման գործընթացում: Ընտանիքը նաև այն սոցիալական միջավայրն է, որտեղ երեխան դպրոցում անցկացրած մի քանի ժամերից հետո փորձում է հասկանալ օրվա ապրումները, տպավորությունները և տեղեկությունները, որոնք կողմնորոշվում են ներընտանեկան հարաբերությունների բնույթով և ծնողի վերաբերմունքով:

Ընտանիքի դերը երեխայի հոգեկան առողջության ապահովման գործում հրատապ նշանակություն է ստանում հատկապես ներկայիս պայմաններում, երբ տեղեկատվության մեծ հոսքը դժվարեցնում է ինքնուրույն կողմնորոշվելու ունակությունը: Իրականի և երևակայականի սահամանագծին գտնվող կրտսեր դպրոցականը հայտնվելով անելանելի իրավիճակում, չի կարողանում համարժեք վարքագիծ դրսևորել և հայտնվում է վախի, տագնապի ոլորանում:

Վախի հիմնախնդիրը, կարծես թե դասվում է հավերժական սոցիալ-հոգեբանական խնդիրների շարքին. այն հին է, որքան գոյություն ունի մարդ արարածը, բայց և միաժամանակ միշտ արդիական է, միշտ էլ այսօրեական, քանզի դրա գոյության պատճառների ու պայմանների փոփոխություններն անհրաժեշտ են դարձնում երևույթի

նորովի գիտական վերլուծությունն ու արժևորումը, դրա կանխարգելմանն ու հաղթահարման նոր մեթոդների ու ձևերի մշակումը:

Հոգեբանական տարբեր տեսություններ խորապես անդրադառնալով «վախ»-ին, զուգահեռաբար կարևորել են նաև «տագնապ»-ը՝ տարբեր կերպ մեկնաբանելով այդ երկու հասկացությունները: Տագնապը սոցիալական կյանքի արդյունք է և կրում է անորոշ բնույթ, իսկ վախը ծնվում է ի պատասխան կոնկրետ վտանգի: Հետևաբար՝ տագնապը, որը մեծապես կախված է սոցիալական դիրքորոշումներից, կարող է պարարտ հող հանդիսանալ կրտսեր դպրոցականի վախերի դրսևորման համար: Թե ինչպե՞ս, կամ թե ի՞նչ չափով կարտահայտվի այս կամ այն վախն ընդհանրապես, մեծամասամբ կախված է երեխայի հոգեկան զարգացման առանձնահատկություններից և կոնկրետ այն սոցիալական միջավայրից, որում ձևավորվում և ընթանում է նրա անձի զարգացումը:

Կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելման գործում կարևորվում է հատկապես ծնողների հոգեբանական գիտելիքների հարստացումը, նրանց կողմից երեխայի բազմակողմանի զարգացումն ապահովող դաստիարակությունը, առողջ ընտանեկան մթնոլորտը, դպրոցում ստացած գիտելիքների ամրապնդումը ծնողների օգնությամբ և այստեղ պետք է հենվել սոցիալ-հոգեբանական, գիտահետազոտական փաստերի վրա: Այդ իսկ պատճառով, թե՛ տեսական, թե՛ գործնական առումներով արդիական է կրտսեր դպրոցականի ընտանիքի, ներընտանեկան հարաբերությունների, ծնողական վերաբերմունքի ուսումնասիրումը: Ընտանիքի դերի հետազոտումը հնարավորություն կընձեռի միջոցներ ձեռնարկել երեխայի զարգացման ընթացքում ընտանեկան միջավայրով պայմանավորված վախերի կանխարգելման և ընտանիքի դերի՝ որպես վախերի կանխարգելման միջոցի բարձրացման համար:

Ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական համակարգի և կրտսեր դպրոցականի վախերի հիմնախնդիրը համալիր է, որն ուսումնասիրվում է հոգեբանության տարբեր բնագավառներում՝ սոցիալական, տարիքային, բժշկական և այլն: Հետազոտության համար ընտրված հիմնախնդիրը քննարկվել է գիտության զարգացման ընթացքում բազմիցս: Մի շարք փիլիսոփաներ, հոգեբաններ, հոգեթերապևտներ անդրադարձել և այս հիմնախնդրի վերաբերյալ լուծումներ են առաջարկել (Ջ. Ֆրոյդ, Կ. Հորնի, Է. Ֆրոմմ,

Ս. Կերկեգոր, Է. Էյդեմիլեր, Ա. Ելիզարով, Յու. Ալյոշինա, Տ. Անդրեևա, Ա. Ջախարով, Շ. Լևիս, Ա. Սպիվակովսկայա, Յու. Շչերբատիխ, Վ. Գարբուզով):

Արժեքավորելով նրանց մեծ ներդրումը, պետք է փաստել, որ այսօր էլ վերոնշյալ հիմնախնդիրը շատ արդիական է, քանի որ հասարակական կյանքի արագ փոփոխությունների արդյունքում կրթության և դաստիարակության աղճատվածությունը, տեղեկատվության ծավալն ու ինտենսիվությունը (ՁԼՄ-ների «անմեղ» հաղորդումները, ժողովրդական «վախ առնելու» մեթոդի տարածումը, կրոնական հավատալիքների մուտքը տուն), գիտելիքների պակասը (այբուբենական, հիմնարար) հանգեցրել են երեխայի կենսաբանական, հոգեբանական, սոցիալական հասունացման անհամամասնության: Արդյունքում խախտվել է հոգեկան առողջության ապահովման գործընթացը՝ հիմք հանդիսանալով վախերի ձևավորման: Ստեղծված իրավիճակում կարևորվում և խիստ արդիական է դառնում ընտանեկան դաստիարակության սոցիալական և հոգեբանական ազդեցության շեշտադրումը:

Աշխատանքն արդիական է նաև այն պատճառով, որ առաջին անգամ կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելման գործում փորձ է արվում կարևորել ծնողական այն վերաբերմունքը, որի «ընդունող» կողմնորոշումը երեխայի հետ հաղորդակցվելու ընթացքում կիրառվող վարքածների, նրա անհատականությունը, բնավորությունն ու արարքներն ընկալելու և հասկանալու առանձնահատկությունների համակարգ է դիտարկվում: Վերջինս նպաստում է կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելմանը՝ դիտարկվելով որպես առաջնային և ամենազխապիոր գործոն:

Չետազոտության վարկածը՝ ենթադրվում է, որ ներընտանեկան փոխհարաբերությունների բնույթը, ներքին և արտաքին գործառույթներն անդրադառնում են կրտսեր դպրոցականի դպրոցական վախերի և տագնապների դրսևորման վրա: Առավելապես ծնողական այն վերաբերմունքը, որը միտված է երեխայի հետ հաղորդակցվելու ընթացքում նրան ընկալելուն և հասկանալուն, նպաստում է կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելմանը և հոգեշտկողական աշխատանքների արդյունավետ կազմակերպմանը:

Երեխային ընկալելու և հասկանալու ծնողի առանձնահատկությունը դիտարկվում է երեխայի անհատականությունն ու արարքները, նրան որպես «այդպիսին» ընկալելու և

սոցիալականացնող, դրական ինքնագիտակցության (ես-հայեցակարգի ձևավորման ու ինքնահաստատման) հասցնելու հնարավորության փոխկապվածություն, հետևաբար նաև կարևոր նախապայման՝ վախերի, տագնապների կանխարգելման գործում:

Հետազոտության նպատակը՝ բացահայտել ընտանեկան միջավայրի, ներընտանեկան փոխհարաբերությունների, ծնողական վերաբերմունքի ազդեցությունը կրտսեր դպրոցականի վախերի և տագնապների կանխարգելման գործընթացում:

Հետազոտության օբյեկտը կրտսեր դպրոցական տարիքի (6-10 տ.) երեխաներն են և նրանց ծնողները:

Հետազոտության առարկան կրտսեր դպրոցականի վախերի և տագնապների կանխարգելման սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկություններն են:

Հետազոտության խնդիրներն են՝

1. Տեսական վերլուծության միջոցով հիմնավորել կրտսեր դպրոցականի ներընտանեկան հարաբերությունների, գործառույթների, ընտանիքի քանակական կազմի, տեսակի, ծնողի ղեկավարման ոճի ազդեցության նշանակությունը երեխայի դպրոցական վախերի, տագնապների առաջացման և կանխարգելման գործում, որի հիման վրա մշակել հետազոտական ռազմավարությունը:
2. Հետազոտել «ծնողական վերաբերմունքի» դերը կրտսեր դպրոցականին ընկալելու, հասկանալու, որպես «այդպիսին» ընդունելու, դրանով իսկ տագնապները, վախերը կանխարգելելու գործում:
3. Հետազոտել կրտսեր դպրոցականի սոցիալական կարգավիճակի գործոնը նրա վախերի և տագնապների բնույթի վրա:
4. Իրականացնել երեխայի դպրոցական վախերի, տագնապների և ծնողի վերաբերմունքի փոխկապվածության բացահայտում:
5. Դպրոցական վախերի, տագնապների կանխարգելմանը և ծնողական «ընդունող» վերաբերմունքի գիտակցմանը նպաստելու հնարավորության և միջոցների բացահայտման նպատակով իրականացնել ձևավորող գիտափորձ:
6. Ձևավորող գիտափորձից հետո կատարել երեխայի դպրոցական վախերի, տագնապների և ծնողական վերաբերմունքի մակարդակներում տեղի ունեցած փոփոխությունների բացահայտում և վերլուծություն:

7. Լրացուցիչ գիտափորձի միջոցով նպաստել ծնողի հոգեբանական գիտելիքների, հմտությունների համարժեք ձևավորմանը, հետևաբար նաև՝ երեխայի դպրոցական վախերի, տագնապների կանխարգելմանն ընտանեկան միջավայրում:

8. Հետազոտության արդյունքների հիման վրա մշակել կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելմանն ուղղված մեթոդական հանձնարարականներ՝ ծնողների համար:

Հետազոտության տեսական և մեթոդաբանական հիմքը համակարգային մոտեցումն է և զարգացման սկզբունքը, որով մենք դիտարկում ենք ընտանիքը որպես անձի զարգացման առաջնային միջավայր, հետևաբար նաև առաջնային՝ վախերի, տագնապների առաջացման և կանխարգելման գործում և ծնողական վերաբերմունքը որպես և փոփոխվող համակարգ: Տեսական և մեթոդաբանական հիմք են նաև՝ ընտանիքի ուսումնասիրության ժամանակակից հիմնախնդիրների վերաբերյալ Դ. Մայերսի [49], Է. Էյդեմիլների [67], Դ. Ռայգորոդսկու [56], Յու. Ալոշինայի [12], Ա. Ելիզարովի [34], Տ. Անդրեևայի [14], Ս. Սեդրակյանի [8], Ա. Նալչաջյանի [6], Վ. Յուստիցկիսի [68], հայեցակարգերը: Կրտսեր դպրոցականի անձի զարգացման և դաստիարակման սոցիալ-հոգեբանական բնույթի վերաբերյալ Ա. Վալլոնի [24], Է. Էրիքսոնի [70], Լ. Վիգոտսկու [26], Ա. Պետրովսկու [54], Վ. Սուխինայի [51], Ի. Դուբրովինայի [32], Գ. Աբրամովայի [11], Հ. Թուրունջյանի [3], Ա. Նալչաջյանի [7], Ս. Խուդոյանի [4] հայեցակարգը: Վախի առաջացման և հաղթահարման ուղիների վերաբերյալ՝ Ա. Ջախարովի [36], Վ. Գարբուզովի [27], Յու. Շչերբատիխի [66] և այլոց հայեցակարգերը, որոնցում շեշտվում է ընտանիքի, ներընտանեկան հարաբերությունների և դերերի, ընտանիքի և վախի, տարիքին համապատասխան լիարժեք մտավոր դաստիարակության և վախի փոխներգործության դերը: Զ. Ֆրոյդի [64], Կ. Յունգի [30], Վ. Ֆրանկլի [63], Է. Ֆրոմմի [65] հայեցակարգերը և որոշ դրույթներ կարևոր հիմք են հանդիսացել մեր հետազոտության համար:

Հետազոտության հիմնական մեթոդները և մեթոդիկաները՝

1. ձևավորող գիտափորձի մեթոդ,
2. դիտման մեթոդ (օբյեկտիվ և մասնակցող),
3. զրույցի մեթոդ,

4. հարցազրույցի մեթոդ՝ «Ինչի՞ց են ես վախենում», «Վախի նշանները» (հեղինակային հարցաշարերի կիրառմամբ),
5. թեստավորման մեթոդ՝ «Ֆիլիպսի դպրոցական տագնապայնության թեստը», Ա. Վարգայի և Վ. Ստոլիկինի կողմից մշակված «Ծնողական վերաբերմունքի թեստ-հարցարանը»՝ Հայաստանի պայմաններում տեղայնացված,
6. պրոյեկտիվ մեթոդիկաներ՝ Զ. Բուկի առաջարկած «Տուն-ծառ-մարդ» թեստի Ռ. Բերնսի տարբերակը, Ռ. Բերնսի և Ս. Կաուֆմանի առաջարկած «Ընտանիքի կինետիկ նկարը» թեստը,
7. հետազոտության արդյունքների մշակման մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդը,

Ստացված արդյունքների հավաստիությունն ապահովվել է հետազոտական հնարքների և ընթացակարգերի բազմազանությամբ, դրանց փոխկապվածությամբ, փոխլրացվողականությամբ, ինչպես նաև տվյալների մշակման և վերլուծության վիճակագրական մեթոդներով:

Հետազոտության գիտական նորությունը: Ատենախոսության մեջ նոր մոտեցում է ցուցաբերվում կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների ուսումնասիրմանը՝ ներընտանեկան փոխհարաբերությունների, գործառույթների, ծնողի վերաբերմունքի տեսանկյունից: Փորձ է կատարվում բացահայտել «ծնողական վերաբերմունք»-ի ազդեցությունը դպրոցական վախերի, տագնապների դրսևորման վրա, նաև ցույց է տրվում «ծնողական վերաբերմունք»-ի (դեպի «ընդունում») փոփոխության արդյունքում վախերի, տագնապների կանխարգելման, հաղթահարման դիմամիկան:

Մեր կողմից ներդրված մեթոդական համալիրով բազմակողմանիորեն ուսումնասիրվում է վախերի կանխարգելման գործընթացը կրտսեր դպրոցական տարիքում: Ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների հետազոտումը հնարավորություն է ընձեռում գիտական հիմնավորված միջոցներով նպաստել վերջիններիս համարժեք կայացմանը և «ծնողական վերաբերմունք»-ի (դեպի «ընդունում») փոփոխությանը, ինչպես նաև իրականացնել (ծնողների համար մեր կողմից մատչելիության սկզբունքով մշակված հոգեբանական հմտությունների, տեխնիկաների մեթոդական ծրագրի միջոցով) արդյունավետ շտկողական աշխատանք՝

ապահովելով դպրոցական վախերի, տագնապների կանխարգելման գործընթացն ընտանեկան միջավայրում:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը: Ատենախոսությունը ներառում է տեսական ընդհանրացումներ կրտսեր դպրոցականի ընտանեկան փոխհարաբերությունների, գործառույթների, ծնողական վերաբերմունքի, դաստիարակության ոճի և վախի, տագնապի տարբեր դրսևորումների, մեկնաբանումների, տարիքային դինամիկայի վերաբերյալ:

Աշխատանքում մանրամասն վերլուծվել են ընտանեկան հարաբերություններով, ծնողական վերաբերմունքով պայմանավորված դպրոցական վախերը և տագնապները, դրանց հոգեբանական առանձնահատկությունները, վախերի հաղթահարման գործընթացում հոգեդինամիկ, դրական, կառուցողական, ճանաչողական զարգացման հայեցակարգերը, զուգահեռաբար ներկայացնելով մեր մոտեցումները տվյալ հայեցակարգերի նկատմամբ. այն է՝ նոր կարգավիճակում հայտնված կրտսեր դպրոցականը որպես հարաբերականորեն ինքնուրույն, սակայն անբավարար կենսափորձով անձ ունենում է վախեր և տագնապներ, որոնց կանխարգելման գործում առաջնային է դառնում ընտանեկան փոխհարաբերությունների, ծնողական վերաբերմունքի՝ երեխային ընկալելու, հասկանալու, «ընդունելու», «ես»-հայեցակարգի ձևավորման, սոցիալականացնող դերը:

Գրականության մեջ հաճախ է կարևորվել ընտանիքի դերը վախերի դրսևորման և կանխարգելման գործում, սակայն աշխատանքում մենք շեշտադրում ենք այն փաստը, որ ներընտանեկան հարաբերություններում ձեռք բերած փորձը, մեծամասամբ ենթագիտակցորեն, երեխան փոխադրում է սոցիալական այլ խմբեր և այդ խմբերում ստացած տպավորությունները կրկին ամբողջացվում են ընտանիքում: Հետևաբար, ելակետ ընդունելով ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների ազդեցությունը, կարևորում ենք հատկապես ծնողական այն վերաբերմունքը, որը դրսևորվում է երեխայի հետ հաղորդակցվելու ընթացքում նրա անհատականությունը, բնավորությունն ու արարքները, հոգեբանական խնդիրները հասկանալու և ընկալելու առանձնահատկությամբ: Այսպիսով, կրտսեր դպրոցականի վախերը, տագնապները

կարող են արդյունավետ կանխարգելվել ընտանեկան միջավայրում՝ ծնողի համապատասխան վերաբերմունքի առկայությամբ:

Հիմնախնդրի սոցիալ-հոգեբանական օրինաչափությունների բացահայտումները տարբեր տեսանկյուններից էապես հարստացնում են կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելման և հաղթահարման գործընթացը՝ նպաստելով հոգեկան առողջության ապահովմանը:

Ատենախոսության գործնական նշանակությունն այն է, որ հետազոտության արդյունքները հնարավորություն են տալիս պարզելու, թե ինչպիսի ազդեցություն կարող են ունենալ ընտանիքը և ծնողական վերաբերմունքը կրտսեր դպրոցականի վախերի և տագնապների առաջացման և կանխարգելման գործում: Դա կօգնի դպրոցական տագնապների, վախերի հետ տարվող աշխատանքների ճիշտ կազմակերպմանը: Մեր կողմից մշակած գործնական միջոցառումների համալիրը կարող է կիրառվել ընտանեկան հոգեբանների, մանկական հոգեբանների, մանկավարժների, հոգեթերապևտների կողմից: Հետազոտության արդյունքների հիման վրա կազմված գործնական հանձնարարականները կարող են օգտակար լինել ծնողներին՝ դաստիարակության ընթացքում:

Ատենախոսության տեսական դրույթները և հետազոտության արդյունքները կարող են օգտագործվել «Սոցիալական հոգեբանություն», «Ընտանիքի հոգեբանություն», «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն», «Երեխայի հոգեբանություն», «Կլինիկական հոգեբանություն», «Մանկական վախերի հիմնահարցեր» դասընթացներում:

Տեսական և գործնական դրույթների հուսալիությունը և հիմնավորվածությունն ապահովված են հիմնահարցի վերաբերյալ տեսական մոտեցումների և մեթոդաբանության ուսումնասիրմամբ, հետազոտության նպատակներին համապատասխանող մեթոդների և մեթոդիկաների ընտրությամբ, ուսումնասիրվող համակազմի քանակով, հետազոտության տվյալների հոգեբանական և մաթեմատիկական մշակման հուսալի համակարգով:

Պաշտպանության ներկայացվող հիմնական դրույթները.

1. Ընտանիքի և կրտսեր դպրոցականի սոցիալական «նոր» կարգավիճակի հետազոտությունը հնարավորություն է տալիս ամբողջական պատկերացում կազմել կրտսեր դպրոցականի դպրոցական վախերի, տագնապների առաջացման, կանխարգելման և հաղթահարման մասին, որոնք պայմանավորված են ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների ազդեցությամբ (ներընտանեկան գործառույթներ, հարաբերություններ, ծնողական վերաբերմունք):
2. Ներընտանեկան հարաբերությունները փոխադրվում են սոցիալական այլ խմբեր՝ մանրակերտ հանդիսանալով այն հարաբերությունների համար, որոնք ստեղծվում են դպրոցի և կրտսեր դպրոցականի միջև: Համապատասխանաբար դպրոցական վախերի, տագնապների հանդեպ նախատրամադրվածությունը ևս պայմանավորված է ներընտանեկան հարաբերությունների բնույթով:
3. Դպրոցական լինելու ներքին դիրքորոշումը (սովորելու սոցիալական մոտիվը) թույլ է տալիս երեխային ներգրավվել ուսումնական գործընթացին՝ որպես ինքնակազմակերպվող, ինքնավերահսկվող սուբյեկտ, ինչը պայմանավորում է կրտսեր դպրոցականի մոտ սոցիալական վախերի և դպրոցական տագնապայնության գերակայությունը:
4. Ձևավորող աշխատանքի միջոցով հնարավոր է նպաստել կրտսեր դպրոցականի ծնողի վերաբերմունքի, հոգեբանական գիտելիքների, հմտությունների համարժեք ձևավորմանը, հետևաբար նաև երեխայի դպրոցական վախերի, տագնապների կանխարգելմանն ընտանեկան միջավայրում:

Հետազոտության փորձագիտությունը: Աշխատանքի գիտագործնական դրույթները ներկայացվել են զեկուցումների ձևով՝ Գործնական հոգեբանության և սոցիոլոգիայի «Ուրարտու» համալսարանում կազմակերպված տեսական սեմինարների շրջանակներում (Երևան 2006թ., 2010թ., 2012թ.) և հրատարակումների ձևով՝ (հոդվածներ և թեզիսներ. Հոգեբանների Միջազգային կոնգրես, Ստոկհոլմ, 2000թ, Տեսական և կիրառական հոգեբանության արդի հիմնախնդիրներին նվիրված IV

միջազգային գիտաժողով, Երևան, 2013թ., գիտական հանդեսներ), հետազոտության նյութերը և արդյունքները քննարկվել են Գործնական հոգեբանության և սոցիոլոգիայի «Ուրարտու» համալսարանի հոգեբանության ամբիոնի նիստերում, հետազոտվող ընտանիքների համար կազմակերպված սեմինարներում:

Աշխատանքն իրականացվել է Գործնական հոգեբանության և սոցիոլոգիայի «Ուրարտու» համալսարանում, թեման հաստատվել և քննարկվել է «Ուրարտու» համալսարանի հոգեբանության ամբիոնում:

Ատենախոսության կառուցվաքը և ծավալը: Ատենախոսությունը բաղկացած է ներածությունից, երեք գլուխներից, եզրակացությունից, գրականության ցանկից / 76/ և հավելվածից / 7 /:

Ատենախոսության ընդհանուր ծավալը / 136 / էջ է:

Ներկայացված է 10 աղյուսակ, 2 նկար, 5 հիստոգրամա և 1 գծապատկեր:

ԳԼՈՒԽ 1.

ԸՆՏԱՆԻՔԸ ԵՎ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱՒԵՐԻ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄԸ

1.1 Ժամանակակից ընտանիքի, ներընտանեկան հարաբերությունների և գործառույթների հիմնահարցը

Ներընտանեկան կյանքի սոցիալ-հոգեբանական կազմակերպման մշակույթն արդի ժամանակներում աջակցության կարիք ունի: Լինելով սոցիալ-պատմական զարգացման արդյունք, ընտանիքը շարունակ ենթարկվել է ժամանակի պահանջներին: Կյանքի պայմանները և արդի հասարակության բուռն փոխակերպումները պարտադիր են դարձնում ընտանիքի արժևորումը և գիտական վերլուծությունը:

Այդ առումով անհրաժեշտ է քննարկել հայ ժամանակակից ընտանիքի տեսակները, գործառույթները, ներընտանեկան հարաբերությունները՝ ելակետ ընդունելով երեխայի լիարժեք զարգացման ապահովումը:

Ընտանիքը՝ որպես սոցիալական խումբ, բնութագրվում է հետևյալ հիմնական սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկություններով.

1. Ընտանիքը մարդկանց այնպիսի փոքր խումբ է, որի անդամներն անմիջական և կրկնվող հարաբերությունների մեջ են միմյանց հետ:
2. Այն հարաբերականորեն կայուն սոցիալական խումբ է, որի անդամների փոխհարաբերությունները ոչ թե անցողիկ են, այլ երկարատև և ամուր:
3. Այնպիսի խումբ է, որի անդամները, որպես կանոն, ապրում են համատեղ նույն հարկի տակ՝ միևնույն տանը կամ բնակարանում:
4. Ընտանիքը այնպիսի խումբ է, որի անդամները միմյանց կապված են ամուսնական (կին և տղամարդ) կամ արյունակցական կապերով (ծնողներ-երեխաներ, երեխա-երեխա՝ եբայր և քույր): Ընտանիքը կարող է ունենալ նաև որդեգրված անդամներ:
5. Ընտանիքը անհատական կենցաղի կազմակերպման լավագույն ձևն է [8, էջ 17]:

Վերոնշյալ առանձնահատկությունները վերագրելով հայ ընտանիքին, պետք է հավելել, որ հայ ժողովրդի համար ընտանիքը սրբություն է, ավանդույթների, սովորությունների, մշակույթի, դաստիարակության կրողն ու փոխանցողը:

Ընտանիքաբաններն առաջարկել են ընտանիքի հետևյալ տեսակները.

1. պարզ կամ բջջային, որի կազմում մտնում են ամուսինները և նրանց հարազատ զավակները,
2. ոչ լրիվ, որը բջջային ընտանիքի այն տարատեսակն է, որտեղ ծնողներից մեկը բացակայում է,
3. ընդլայնված կամ բարդ, որի կազմում կան երկուսից ավելի սերունդների ներկայացուցիչներ կամ այլ հարազատներ (հորեղբայր, մորաքույր, հորաքույր և այլն),
4. մեծ, նահապետական ընտանիք, որում լինում են ծնողական զույգեր և նրանց զավակները՝ հաճախ իրենց ընտանիքներով [8, էջ 101]:

Դարեր շարունակ հայ ընտանիքի տեսակը եղել է հայրիշխանական, որն անվանում են նաև «նահապետական», ինչը դժվար չէ տեսնել նաև մեր օրերում: Այս ընտանիքի բնորոշ առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ որպես կանոն, կինն է գնում ապրելու ամուսնու տանը: Հայրիշխանական (նահապետական) ընտանիքում միասին ապրում են ծնողները և նրանց մեծ զավակները, որոնք իրենց հերթին ունեն երեխաներ և թոռներ: Ընտանիքի գլխավորը տան մեծ տղամարդն է, որը կազմակերպում է տնտեսությունը, ղեկավարում է տան աշխատանքները և տնօրինում է ընտանիքի եկամուտը:

Ժամանակակից հայ ընտանիքը՝ որպես սոցիալական կառույց, ենթարկվում է որոշակի սոցիալական նորմերի, վարքի կանոնների, ունի իրավունքների և պարտականությունների մի շրջանակ, որոնցով կարգավորվում են հարաբերություններն ամուսինների, ծնողների և երեխաների միջև:

Ընտանիքն այնպիսի սոցիալական խումբ է, որի մեջ գերակշռում են անմիջական, հուզականորեն հագեցած հարաբերությունները, որոնց ոլորտում էլ տեղի է ունենում նրա անդամների շփումն ու զարգացումը: Ընտանիքն իր անդամների համար ռեֆերենտային խումբ է, որում ընդունված վարքի նորմերը և արժեքները ուղեցույց են

նրա անդամների համար: Ընտանիքն այն առաջնային միջավայրն է, որտեղ երեխան գործնականում ըմբռնում է, թե ինչպիսին են մարդկային հարաբերությունները և ինչպես կարելի է լուծել դրանցում ծագող խնդիրները: Ներընտանեկան հարաբերություններում ձեռք բերած փորձը, մեծամասամբ ենթագիտակցորեն, անձը փոխադրում է սոցիալական այլ խմբեր՝ անհատական յուրահատկություն տալով այդ նոր խմբերի անդամների հետ նրա հարաբերություններին: Այդ և այլ իմաստներով ընտանիքի ուսումնասիրությունն առաջնային նշանակություն է ձեռք բերում [8]:

Ընտանիքում է, որ երեխան գիտակցում է, որ կան սոցիալական խմբերի կառավարման տարբեր ոճեր և եղանակներ: Երեխան, իհարկե, չի կարող գիտական հայեցակարգման ենթարկել իր դիտումներն ու ապրումները, բայց էմպիրիկ մակարդակով տարբերակում է ինքնիշխան և ժողովրդավարական կառավարման ոճերը, ըստ կառավարման ոճերի՝ ծնողների միջև գոյություն ունեցող հակասությունները կամ ներդաշնակությունը և այլն:

Ամենատարբեր հակասություններին ու բախումներին մարդն առաջին անգամ ծանոթանում է նախ և առաջ ընտանիքում: Երեխան ներկա գտնվելով ծնողների բախումներին, լսելով տարբեր փաստարկներ, ընկալում է նրանց հուզական վիճակները և այդ ամենը լուրջ ազդեցություն է գործում ոչ միայն նրա հոգեֆիզիոլոգիական աճի, հասունացման, այլև սոցիալ-հոգեբանական գիտելիքների վրա, երբ դրանք հատկապես վերաբերում են նրա դաստիարակության խնդիրներին: Նա տեսնում է, որ հակասություններն ու բախումներն անխուսափելի են: Աճելով և զարգանալով ներընտանեկան բարդ փոխհարաբերությունների մթնոլորտում, երեխան ձեռք է բերում նաև հոգեբանական բարդ կազմավորման հիմքերը՝ պատկերացումների մի համակարգ, որն օգտագործվում է առավելապես ենթագիտակցորեն, իսկ գիտակցվում է միայն այն դեպքում, երբ այն գիտակցելու կոնկրետ խնդիր է ծառանում մարդու առջև: Այս համակարգի հիմքերը դրվում է ընտանիքում: Յուրաքանչյուր անհատ հենց ընտանիքում է սկսում ձեռք բերել իր անհատական արժեքային համակարգը: Իսկ հոգեբանությունն ու փիլիսոփայությունն ապացուցում են, որ տարբեր իրադրություններում իր առջև նպատակներ դնելիս մարդիկ ելնում են իրենց անհատական արժեքային համակարգից, որն ի դեպ նույնպես միշտ չէ, որ լիովին գիտակցված է լինում [9]:

Ընտանիքի ուսումնասիրմամբ զբաղվող մասնագետները գրեթե համակածիք են ընտանիքին բնորոշ առանձնահատկությունների հարցում տարբեր ազգերի մոտ: Սակայն յուրաքանչյուր ազգ, բնականաբար, ունի իրեն բնորոշ յուրահատկություններ, որոնք էլ պայմանավորում են տվյալ ազգի ընտանիքի ներընտանեկան հարաբերությունները, գործառույթները և դերերը, ազգի ապագան:

Ինչպես տղամարդու, այնպես էլ կնոջ դերերն ընտանիքում շատ կարևոր են ընտանիքի կայունության և երեխաների սոցիալականացման գործում: Գաղտնիք չէ, որ հայ ընտանիքում կինը և՛ լավ տնտեսուհի է, և՛ օջախի պահպանողը, նա նաև հավատարիմ և հասկացող ընկեր է ամուսնու համար, մշտապես սատար է կանգնում ամուսնուն, ընտանիքի շահերը գերադասում է անձնական շահերից: Հայ ամուսինը ևս շատ նվիրվող է, հոգում է ընտանիքի բարեկեցության մասին և գլխավոր արժեք է համարում ընտանիքը: Ջարմանալին այն է, որ այսօր էլ պահպանվել են դարերի խորքից մեզ հասած ամուսնաընտանեկան վաղեմի հարաբերությունների որոշ կողմեր, որտեղ հաշվի է առնվել ազգային հոգեբանության պահպանողականությունը, կենցաղավարությունը, բարքերը և ավանդույթների զգալի դերը ընտանեկան հարաբերություններում [2, էջ 121]:

Ընտանեկան հիմնախնդիրները երկար ժամանակ է, ինչ գտնվում են հոգեբանների ուշադրության կենտրոնում և ուսումնասիրվում են հանգամանալից: 20-րդ դարի 70-ական թվականներից սկսած, ընտանիքի հոգեբանության մասնագետները հետաքրքրվում են այն հարցով, թե ինչպիսի բնորոշ խնդիրներ են ծագում ընտանիքում, և ընտանիքներն ինչպես են փորձում լուծել դրանք, որքանով են դրանք հոգեբանների օգնության կարիքը զգում:

Ընտանիքում ծագած խնդիրներն ազդում են նրա անդամների վրա և յուրաքանչյուրը սուբյեկտիվորեն դա ընկալելով, ապրում է դժվարությունները:

Ընտանիքում ծագող խնդիրները բազմաթիվ են, որոնց դեպքում ընտանիքից պահանջվում է հնարավորինս բարենպաստ և ժամանակին որոշումներ կայացնել: Որոշումները կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ կառուցողական և ապակառուցողական, որոնցով որոշվում է ներընտանեկան հարաբերությունների բնույթը: Սակայն, ինչպես նշում են շատ հոգեբաններ, միշտ չէ, որ ընտանիքի անդամները տեսնում են իրենց առջև

ծագած խնդիրը: խնդիրը տեսնելու դեպքում դրա լուծման գործընթացն ամբողջությամբ կատարվում է ոչ միայն իմացական մեխանիզմների, այլև ընտանքի ներսում նոր դերերի ծագման և դրանց բաշխման շնորհիվ: Հոգեթերապևտներ Գ. Էյդենիլերը և Վ. Յուստիցկիսը գտնում են, որ ընտանիքի անդամներից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է խնդրի մի կողմը և լուծման գործընթացի որոշակի կողմը:

1. **Էվրիստ** անվանում են ընտանիքի այն անդամին, որն ամենայն հստակությամբ տեսնում է խնդիրը, մեկը մյուսից հետո նոր լուծումներ է առաջադրում և լավատես է՝ վստահ, որ այն հնարավոր է լուծել:
2. **Հռետեսը** հանդես է գալիս քննադատի դերում, նա հետևողականորեն և խստորեն քննադատում է առաջադրվող լուծումները:
3. **Խթանիչը** ընտանիքի այն անդամն է, ով առավելագույնս է զգում տվյալ խնդրի լուծման անհրաժեշտությունը: Դա կարող է լինել այն անձը, որի անձնական շահերի հետ առավել անմիջական կապ ունի քննարկվող խնդիրը, կամ էլ նա, ով տվյալ խնդրի լուծումը ընտանիքի կենսագործունեության համար առավել կարևոր է համարում:
4. **Կատարողը** նա է, ում վիճակված է ընդունված որոշումը կյանքում իրականացնելու գործը [68]:

Լավագույնն այն է, երբ խնդիրների լուծման և ընդունված որոշումների իրականացման ընթացքում դերերը համապատասխան բաշխվում մասնակիցների միջև, հետևաբար խնդիրները ճիշտ լուծումներ են գտնում:

Դերերն այստեղ պետք է ծագեն հենց խնդրի լուծման ընթացքում, այլ ոչ թե պարտադրվեն: Միայն այդ դեպքում է, որ ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամը՝ սկսած երեխայից մինչև ընտանիքի ամենատարեց անդամը, հնարավորություն կունենան իրենց ստեղծագործական ներդրումը կատարել խնդրի լուծման գործում: Այդպիսի դեպքերում ընտանիքի անդամները միմյանց հետ ակտիվորեն շփվում են և փոխներգործության նոր ձևեր են ծագում, որոնք կարող են պահպանվել նաև խնդրի լուծման ավարտից հետո [67]:

Վերոնշյալից հետևում է, որ ընտանիքում ծագած խնդիրների լուծման ընթացքում հարկ է երեխաներին ներառել, ինչը կնպաստի նրանց ինքնահաստատմանը և կօգնի կարգավորել ներընտանեկան հարաբերությունները:

Երեխայի կյանքի առաջին տարիներն անցնում են ընտանիքում, այստեղ են դրվում նրա բնավորության և սոցիալական դիրքորոշումների հիմքերը, այստեղ է նա մտնում առաջնային փոխհարաբերությունների մեջ և ապրում իր առաջին զգացմունքները: Ընտանիքում է դրսևորվում երեխայի իմացական ակտիվությունը, այստեղ են դրվում նրա ընդունակությունների, որոշ հմտությունների և կարողությունների հիմքերը: Չժխտելով հանդերձ երեխայի վրա սոցիալական այնպիսի խմբերի և գործոնների ազդեցությունը, ինչպիսիք են դպրոցը և մյուս ուսումնական հաստատությունները, զանգվածային լրատվամիջոցները, ընկերները, որոնք իրենց ներդրումն ունեն անհատի սոցիալականացման գործում, այնուամենայնիվ, պետք է ընդունել, որ ազդեցության տևականության և ուժի առումով ընտանիքը շարունակում է գրավել առաջին տեղը [56]:

Հարուստ է հայ ժողովուրդն ընտանեկան ավանդույթներով և դաստիարակության տարբեր ձևերով: Հայկական ընտանիքում խտրականություն չի դրվել երեխայի դաստիարակության միջև: Տղաները դաստիարակվել են տղամարդուն վայել բարոյական և կամային ուժեղ գծերով, իսկ աղջիկները՝ որպես մայրության և սրբության խորհրդանիշներ: Ամուսինները՝ որպես կնոջ և տղամարդու օրինական միասնություն, ձգտում են կարգավորել սեռերի փոխհարաբերությունները և ապահովել երեխաների կյանքն ու դաստիարակությունը [2]:

Յուրաքանչյուր ընտանիքի վրա իրենց ազդեցությունն են թողնում նաև ժողովրդի սոցիալական վիճակը, ավանդույթները, սովորույթները, բարքերը, մշակույթն ամբողջությամբ: Հայկական ընտանիքներում յուրաքանչյուր ծնողի գերագույն նպատակն է, որպեսզի երեխան օժտված լինի մարդկային բնավորության վսեմ հատկություններով, լինի ընթերցասեր, ճշտախոս, աչքի ընկնի աշխատասիրությամբ և ընկերասիրությամբ: Հոգատար լինի նաև ծնողների, հարազատների, ավագ կամ կրտսեր եղբոր կամ քրոջ նկատմամբ, որ բացառվի անտարբերությունը, կեղծավորությունը և ծուլությունը: Նման դաստիարակության հասնելու համար

ընտանիքում կարևորվում է հատկապես ընտանիքի գլխավորի՝ հոր բարոյական կերպարը և իհարկե, նաև մոր կերպարը [2, էջ 122]:

Ընտանիքում առկա ամուսնական և ազգակցական, տնտեսական և իրավական, բարոյական և հոգեբանական հարաբերություններից շատերը, հատկապես այնպիսիք, որոնք երկրորդային են, ներկայացված են սաղմնային ձևով, այստեղ դրանք ծավալվելու և տարբեր ձևեր ընդունելու համար անհրաժեշտ ասպարեզ չունեն: Բայց երբ փոխադրվում են մեծ հասարակություն, ապա ծավալվում են և ճյուղավորվում: Երբ երեխան նախապես ծանոթ է լինում դրանց և համապատասխանաբար հարմարվում է, ապա դա հեշտացնում է լայն հասարակության մեջ կողմնորոշումն ու հարմարումը, դերերի ընդունումն ու դերակատարումները [49]:

Ինչպես արդեն նշվեց, գոյություն ունեն ընտանիքի տարբեր տեսակներ, որոնցից յուրաքանչյուրին բնորոշ են տարբեր առանձնահատկություններ: Պարզ կամ բջջային ընտանիքում երեխայի առկայությունը ծնունդ է նոր դերային հարաբերություններ. ա) մայր-երեխա և բ) հայր-երեխա: Ընդ որում, շատ հաճախ ծնողների դերերը (որոնք նույնպես նոր են ամուսինների համար) կապված են լինում հետաքրքիր մի երևույթի հետ՝ երեխան դառնում է միջնորդական օղակ ծնողների փոխհարաբերություններում: Երկրորդ ենթատեսակում կան նաև այլ կապեր: Այսպես, ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամ վերաբերմունք ունի ոչ միայն մնացած երկուսի նկատմամբ առանձին-առանձին, այլև նրանց միջև առաջ եկած կապի նկատմամբ: Օրինակ, երեխայի հորը չի կարող չհետաքրքրել, թե ինչպես է իր կնոջ (երեխայի մոր) վերաբերմունքն իրենց երեխայի նկատմամբ: Նա այդ կապի կամ ավելի լայն իմաստով՝ դիրքորոշման նկատմամբ ունի իր սեփական վերաբերմունքը: Նույն տիպի դիրքորոշումներ կարող են ունենալ երեխայի մայրը և ինքը՝ երեխան իր ծնողների միջև առաջ եկած հարաբերությունների նկատմամբ [43]:

Այդ ամենից պարզ է դառնում, որ արդեն եռյակը (որպես բջջային ընտանիքի տարբերակ), բավականին բարդ սոցիալ-հոգեբանական համակարգ է: Բայց բջջային ընտանիքի ներքին կապերն էլ ավելի են բարդանում, երբ լույս աշխարհ են գալիս երկրորդ, երրորդ և հաջորդ երեխաները՝ իրենց ուրույն կարգավիճակներով, դերերով և անհատականությամբ [31]:

Ոչ լրիվ ընտանիքը փաստորեն բջջային ընտանիքի այն տարատեսակն է, որտեղ ծնողներից մեկը բացակայում է՝ ամուսնալուծության կամ էլ մահվան հետևանքով: Հայաստանում ամենից հաճախ հանդիպում են այնպիսի ոչ լրիվ ընտանիքներ, որոնցում բացակայողը հայրն է, քանի որ ամուսնալուծության արդյունքում երեխան հիմնականում մնում է մոր հետ: Այդ դեպքում, բնականաբար, գոյություն կունենա միայն մայր-երեխա(ներ) տիպի կարգավիճակադերային հարաբերություններ (մայր-աղջիկ և մայր-տղա՝ եթե վերցնենք այն դեպքը, երբ ընտանիքում երկու երեխա կա): Ժամանակակից հայ ընտանիքի խնդիրներից է գործազրկությունը և տղամարդու աշխատանքային փնտրտուքներն օտար երկրներում: Վերոնշյալ հանգամանքը ևս հանգեցնում է հոր բացակայության, որի հետևանքով կրճատվում է ներընտանեկան կարգավիճակների, դերերի և դրանց միջև կապերի թիվը: Երեխաները մեծանում են ինչպես ձևական, այնպես էլ բովանդակային առումով ավելի պարզ սոցիալ-հոգեբանական միջավայրում [43]:

Ընդլայնված կամ բարդ ընտանիքները կարող են ընդլայնված լինել տարբեր չափով: Այդտեղ, թեև հազվադեպ, կարող են ապրել և՛ կնոջ, և՛ տղամարդու ծնողները: Այդտեղ կարող են լինել նաև այլ ամուսնական զույգեր՝ իրենց երեխաներով: Սոցիալ-հոգեբանական գործընթացներն ավելի բարդ են դառնում ընդլայնված ընտանիքներում: Փոխադարձ վերահսկողության այդ գործընթացների դրսևորումներից մի քանիսը մատչելի են «անգեն աչքով» դիտելու համար և գրանցվել են նաև մասնագետների կողմից: Խոսքը, մասնավորապես, այն մասին է, որ ընդլայնված ընտանիքներում փոխադարձ վերահսկողության գոյության հետևանքով ընտանիքի անդամներն ավելի զուսպ են լինում իրենց վարքում և հուզական դրսևորումներում, կշռադատում են իրենց խոսքը, վարքն ու դրանց հետևանքները՝ ձգտելով այնպես կատարել իրենց դերերը, ինչպես ընդունված է տվյալ սոցիալ-մշակութային միջավայրում: Այլ կերպ ասած, նման բարդ փոխհարաբերությունների պայմաններում խմբի անդամների հարմարվողականությունն ավելի է ուժեղանում՝ դառնալով փոխադարձ համակերպման առաջատար մեխանիզմներից մեկը [8]:

Ընդլայնված ընտանիքում գտնվելը երեխայի համար կարող է որոշ չափով բարենպաստ ազդեցություն ունենալ՝ վարքի փոխադարձ կարգավորման, դերային

ինքնակարգավորմանը վերաբերող հարցերի առումով: Սակայն ընդլայնված ընտանիքը կարող է նաև երեխայի համար անբարենպաստ լինել, եթե այնտեղ առկա են սոցիալ-հոգեբանական խնդիրներ (դերային փոխներգործություն, ինքնիշխանություն և այլն):

Հայկական մեծ ընտանիքում առկա դժվարություններից է նաև ընտանիքի ավագ սերնդի (տատիկ-պապիկի) չափից շատ հոգատար վերաբերմունքը թոռների հանդեպ: Ինչպես հայտնի է, հայ տատիկ-պապիկներն առանձնահատուկ մեծ նվիրումով են վերաբերվում իրենց թոռներին: Միջամտելով նրանց դաստիարակության գործընթացին, նրանք մեղմ ասած «խանգարում» են ծնողներին երեխայի դաստիարակության հարցում, «երես են տալիս» նրանց, ինչն էլ իր հերթին հանգեցնում է երեխայի մոտ մի շարք խնդիրների:

Մեծ ընտանիքում բացասական երևույթ է նաև երեխայի ներկայությամբ անընդհատ հիվանդությունների, մահվան մասին խոսակցությունները, որոնք բնորոշ են մեր հայ տարեցներին: Ինչպես գիտենք, ի տարբերություն որոշ այլ ազգերի, հայերն այնքան էլ լավատես չեն, հայ տարեցներն այնքան էլ կենսախինդ և աշխույժ չեն, ինչը փոխանցվում է ընտանիքի մյուս անդամներին և հատկապես այդ ամենը ոչ դրական է անդրադառնում կրտսեր դպրոցականի խոցելի աշխարհըմբռնման և հուզական ոլորտի վրա:

Մեծ ընտանիքը հաճախ նահապետական ընտանիք է: Նման ընտանիքներում ապրելը դժվար է, քանի որ շատ մեծ է շփումների և անհրաժեշտ դերակատարումների թիվը, մեծաթիվ են այն սպասումները, որոնք ներկայացվում են ընտանիքի անդամներից յուրաքանչյուրին: Համեմայն դեպս փաստն այն է, որ ժամանակակից բոլոր քաղաքակիրթ երկրներում նման ընտանիքիների թիվն արդեն շատ փոքր է: Մարդիկ չեն ցանկանում ապրել այնպիսի ընտանիքներում, որտեղ հոգեբանական ճնշումը շատ մեծ է:

Ընտանիքի կյանքն ու դինամիկան խորությամբ ընկալելու համար պետք է հասկանալ ներընտանեկան կապերի բնույթը: Ինչպես փոքր ու միջին սոցիալական այլ խմբերում, ընտանիքներում ևս կարելի է տարբերել մարդկային փոխհարաբերությունների երկու մակարդակ, որոնք նաև հարաբերությունների տեսակներն են՝ առաջնային և երկրորդային: Այդ մակարդակների իմացությունը

միանգամայն անհրաժեշտ է ընտանիքի ներքին կյանքի դինամիկան և նրա անդամների փոխհարաբերությունների փոփոխությունները հասկանալու համար:

Առաջնային հարաբերությունները մարդկանց անմիջական, «դեմ առ դեմ» հարաբերություններն են, որոնք հաճախակի են, կրկնվող և ինտենսիվ: Ընտանիքների մեծ մասի անդամներն ամեն օր մտնում են առաջնային հարաբերությունների մեջ, դրանք հարաբերությունների գերակշռող տեսակն են: Անկասկած, այդ առաջնային կապերը կարող են գոյություն ունենալ ինչպես պոտենցիալ կերպով (երբ ընտանիքի անդամները հեռու են իրարից), այնպես էլ անմիջական, երբ ընտանիքի անդամները շփվում են միմյանց հետ: Այդ փաստից ելնելով՝ կարելի է առանձնացնել ներընտանեկան առաջնային հարաբերությունների երկու տեսակ.

ա) պոտենցիալ միջանձնային,

բ) հրատապ (ակտուալ) և իրադրական հարաբերություններ: Վերջիններս դրսևորվում են կոնկրետ իրադրական դերակատարումների ընթացքում:

Ընտանիքի որոշ անդամներ կարող են գտնվել ավելի սերտ առաջնային հարաբերությունների մեջ, մյուսները կարող են մի փոքր ավելի զուսպ հարաբերություններ ունենալ: Մեծ ընտանիքներում առկա է փոխհարաբերությունների տեսակների և մակարդակների ավելի մեծ բազմազանություն [9]:

Երկրորդային հարաբերություններ են մարդկանց միջև ծագող պաշտոնական, գործառույթային հարաբերությունները, որոնք կառուցվում են ձևական դերային հարաբերությունների վրա, հուզականորեն ավելի աղքատ են և «չոր», անմիջականությունը բացակայում է:

Ըստ ժամանակակից պատկերացումների, որպեսզի ընտանիքը համերաշխ լինի, նրանում պետք է ապահովվեն առնվազն հետևյալ պայմանները. ա) մտերմություն, բ) համագործակցություն և փոխօգնություն, գ) իմացական համաձայնություն (փոխըմբռնում) [25]:

Այստեղ, իհարկե, հարց է ծագում համերաշխության և համախմբվածության հարաբերակցության մասին: Ինչ խոսք, այդ երևույթները նույնական չեն, բայց սերտորեն փոխկապակցված են և, ավելին, կարծում ենք, որ համերաշխությունը

համախմբվածության ներքին՝ բուն հոգեբանական կողմն է: Համախմբվածության մեջ ավելի մեծ տեղ է գրավում վարքային կողմը:

Ժամանակակից բջջային ընտանիքը, եթե պայմանները պահանջեն, կարող է նահանջել մինչև ընտանիքների՝ թվում է՝ վաղուց պատմության գիրկն անցած տեսակները: Այլ կերպ ասած, սոցիալ-հոգեբանական և պատմական հետընթացը ժամանակակից ընտանիքի կյանքում միանգամայն հնարավոր է: Այդ է վկայում հետևյալ երևույթը. երիտասարդ ամուսինների կյանքում, ընտանիքի գոյության առաջին փուլում, մինչև առաջին երեխայի ծնվելը, առաջատար տեղ է գրավում մտերմությունը, ամուսինների ինտիմ հարաբերությունները: Առաջին երեխայի ծնվելուց հետո ամուսինների հարաբերությունները դառնում են ավելի գործնական, նրանց կյանքում առաջատար տեղ է սկսում գրավել գործակցությունը: Նրանց դերերը փոփոխություններ են կրում, նոր՝ ծնողների դերերն են ձեռք բերում: Դերային փոփոխությունների այս փուլին ընտանիքաբանները տվել են «ընտանեկան կյանքի ավանդականացում» անվանումը: Դրա արտահայտություններից մեկն այն է, որ ժամանակավորապես ընտանիքի միակ կերակրողը տղամարդն է դառնում, ինչպես դա տեղի է ունենում ավանդական հայրիշխանական ընտանիքում: Մեծանում է նաև ամուսինների միջև տարբեր խնդիրների վերաբերյալ համաձայնության աստիճանը (որը հիմնվում է ավանդական նորմերի վրա), թուլանում է ինքնուրույն լինելու զգացումը: Թեև ամուսինների ինտիմության աստիճանը փոքրանում է, այդուամենայնիվ, նրանց համատեղելիությունն ու համախմբվածությունը դրանից չեն տուժում [8]:

Վերոնշյալից կարելի է ենթադրել, որ յուրաքանչյուր նոր երեխայի ծնվելու հետ միասին ընտանիքի ավանդականացումն ավելի է խորանում և կայունանում: Այդ երևույթն ավելի հստակ է դիտվում այն դեպքում, երբ ամուսիններին իրենց հոգսերում աջակից չկա և իրենք երկուսով են լուծում ծագող նոր խնդիրները: Եթե երեխաների թիվը մեծանում է, ապա «ավանդականացումն» այնքան է խորանում, որ ամուսիններն արդեն քիչ են հետաքրքրվում հասարակության մեջ կատարվող իրադարձություններով, քիչ են շփվում այլ ընտանիքների հետ, քիչ են հետաքրքրվում մշակութային կյանքով: Տեղի է ունենում վերադարձ մինչև ընտանիքի ավանդական դերերի մակարդակը:

Հատկանշական է, որ նման «ավանդական» ընտանիքների անդամները ավելի գոհ են լինում իրենց ընտանեկան կյանքից, քան նրանք, ովքեր նման «տեղաշարժ դեպի ետ» չեն ապրում: Նման ընտանիքներում գրեթե լիարժեքորեն կատարվում են ծնողական դերերը, երեխաները համապատասխան ուշադրությամբ և ջերմությամբ են ապահովվում, որի արդյունքում նրանք ապրում են դրական հույզերով ի մանկություն: Նման ընտանիքներում քիչ են լինում նաև տագնապներ և վախեր:

Ամուսինների միջև փոխհամաձայնեցված հարաբերությունների հաստատումը բացառիկ կարևոր ազդեցություն է գործել և շարունակում է գործել ծնողների և երեխաների հարաբերությունների վրա: Մեր կատարած հետազոտությունները փաստում են, որ ընտանիքում, որտեղ ծնողների և երեխաների հարաբերությունները կառուցվում են գործընկերության և հավասարության հիմքի վրա, երեխան ունի ոչ միայն պարտավորություններ, այլև ինքնուրույնության, ազատության և նախաձեռնության իրավունք: Մինչդեռ հայրիշխանական (կամ մայրիշխանական) ընտանիքներում ծնողների և երեխաների հարաբերությունները, որպես կանոն, ավտորիտար բնույթ ունեն: Իսկապես դժվար չէ կռահել, որ եթե ընտանիքում ամուսինների հարաբերությունները փոխվում են և ավելի հավասար են դառնում, ապա պետք է փոփոխություններ կրեն նաև հայր-երեխաներ և մայր-երեխաներ հարաբերությունները: Մենք կարծում ենք, որ տղամարդ-կին կարգավիճակադերային հարաբերություններն ինչ-որ կերպ կապված են հայր-երեխա և մայր-երեխա կարգավիճակադերային հարաբերությունների հետ: Երբ փոխվում է տղամարդ-կին (ամուսինների) հարաբերությունը, ապա փոխվում են նաև հայր-երեխա և մայր-երեխա հարաբերությունները: Խնդիրը բարդ ու բազմակողմանի է, հիմնականում՝ նոր ու չուսումնասիրված [47]:

Ծնողների միջև դերային հարաբերությունների փոփոխությունները (օրինակ՝ ավտորիտար և անհավասար հարաբերություններից ժողովրդավարական, էգալիտար հարաբերություններին անցնելը) անդրադառնում են ծնող-երեխա և նույնիսկ երեխա-երեխա հարաբերությունների վրա՝ փոխելով դրանց բնույթը: Ծնողները սկսում են հասկանալ և ընդունել, որ երեխաներն ունեն ոչ միայն պարտականություններ, այլև իրավունքներ, որ նրանք ունեն որոշ ինքնուրույնության իրավունք, ազատության և

նախաձեռնություն հանդես բերելու իրավունք: Դա մենք մեկնաբանում ենք որպես երեխայի ներընտանեկան դերերի միաժամանակ և՛ ընդլայնում, և՛ ավելի ճիշտ ըմբռնում [41; 54]:

Ընտանիքում ծնողների միջև ժողովրդավարական կապը անդրադառնում է երեխայի վրա նաև՝ կախված նրա հետ առնչվելու ձևից: Այստեղ էական է նկատել, որ հայրը և մայրը երեխայի հետ առնչվում են երկու եղանակով՝ 1) ուղղակի դերային «հայր-երեխան», «մայր-երեխա» և 2) երեխայի հոր միջոցով (մայր-հայր-երեխա), երեխայի մոր միջոցով (հայր-մայր-երեխա)՝ միջնորդավորված կապերով: Հնարավոր է, որ երեխայի հայրը կնոջ միջոցով և մայրը ամուսնու միջոցով երեխայի վրա ազդեցություն գործելիս լինի ավելի ժողովրդավար, քան թե նրա հետ ուղղակի դերային կապի մեջ մտնելու դեպքում [8]:

Նշենք, որ Հայաստանում վերջին ժամանակներում հատկապես մտավորական խավի ընտանիքներում բավականին խորացել են ժողովրդավարական գործընթացները: Նման ընտանքներում հավասար հարաբերություններ են հաստատվում ընտանիքի բոլոր անդամների միջև: Երեխաներն ունենում են ոչ միայն պարտականություններ, այլև իրավունքներ: Տարբեր խնդիրներ քննարկելիս հաշվի են առնվում նաև երեխաների կարծիքները: Ծնողները հանդես են գալիս ոչ այնքան որպես լիդերներ և ղեկավարներ, այլ որպես երեխաների ավագ ընկերներ: Նրանց հարաբերությունները բարեկամական են: Ֆիզիկական պատիժներ և պատժի այլ խիստ ձևեր չեն կիրառվում, քանի որ դրանք նսեմացնում են անձի արժանապատվությունը՝ նպաստելով թերարժեքություն ունեցող անձերի ձևավորմանը: Երեխաները նման ընտանիքներում համարվում են բարձրագույն արժեքներ: Ծնողները զգալի ժամանակ են հատկացնում երեխաներին, նրանց հետ շփվելով և աստիճանաբար ծանոթացնելով նաև մեծահասակներին հուզող խնդիրներին: Մտավորականների ժողովրդավարական ընտանիքներում մեծ նշանակություն է տրվում երեխաների անհատականության, նրանց բնածին օժտվածության և տաղանդների զարգացմանը: Դա պայմանավորված է նրանով, որ երեխաների անհատականությունը զարգացնելու համար ծնողները պետք է որոշակի հոգեբանական գիտելիքներ ունենան մարդկանց անհատական առանձնահատկությունների, օժտվածության, տաղանդի, գիտելիքների և

հմտությունների վերաբերյալ: Այստեղից դժվար չէ եզրակացնել, թե մեր ժամանակներում որքան մեծ է հասարակության մեջ հոգեբանական գիտելիքների տարածման նշանակությունը: Այնուամենայնիվ, անհերքելի փաստ է նաև, որ Հայաստանում շատ են նաև այն ընտանիքները, որոնցում երեխային չեն վերաբերվում որպես առանձին անհատի, այլ փորձում են իրենց կարծիքը, մտքերը, դատողությունները թելադրել՝ ակնկալելով դրանց անվերապահ իրագործումը: Ավանդաբար և դարերով հայ ժողովուրդն աչքի է ընկել որպես զավակասեր ազգ: Հայ ծնողը նվիրաբերվում է զավակի առողջության, դաստիարակության, կրթության և բարգավաճման գործին: Եվ հաճախ այս անսահման նվիրումը զավակի հանդեպ հանգեցնում է ծայրահեղ դրսևորումների՝ ընդհուպ երեխային ձայնի իրավունքից զրկելը և սեփական կամքը նրան թելադրելը. հիմնավորելով, որ ծնողն ավելի լավ գիտի, թե ինչ է իր երեխային անհրաժեշտը և ինչն է ավելի լավ նրա համար:

Ըստ կառավարման ոճի տարբերվում են ընտանիքի առնվազն երկու տեսակ՝ ինքնիշխան և ժողովրդավարական (եզալիտար): Կարելի է առանձնացնել նաև դրանց միջին, ինչպես նաև ազատական ոճով կառավարվող ընտանիքի տեսակը:

Պատմության ընթացքում դիտվել է ավտորիտար (ինքնիշխան) ոճով կառավարվող ընտանիքի երկու ենթատեսակ՝ մայրիշխանական և հայրիշխանական: Ավտորիտար ընտանիքների այդ երկու տեսակներն էլ ունենում են իրենց տարբերակները (ըստ անդամների թվի և կազմի, ըստ բախումնայնության, ըստ հանուն լիդերության մղվող պայքարի և մրցակիցների առկայության և այլ):

Ինքնիշխան ընտանիքի ավտորիտար անձն աչքի է ընկնում վարքի և մտածողության կոշտությամբ, պահպանողականությամբ, ագրեսիվությամբ և մի շարք այլ, շրջապատողների համար ոչ այնքան ցանկալի գծերով: Այս տիպի անձնաց համար գլխավոր արժեքն իշխանությունն է, այդ պատճառով էլ մարդկանց իշխելու ձգտումը նրանց մեջ շատ ուժեղ է լինում: Կառավարման ընթացքում նման անձը դրսևորում է հետևյալ հիմնական հակումները՝ հակված է միայնակ որոշումներ կայացնել ընտանիքին վերաբերող խնդիրներ լուծելիս: Ընտանիքում նա պահանջում է, որպեսզի բոլոր անդամներն անվերապահորեն ենթարկվեն իր կամքին, տանել չի կարողանում առարկություններ:

Ժողովրդավարական (կամ էգալիտար) ընտանիքը սկսել է երևան գալ դեռևս վաղ կապիտալիզմի դարաշրջանից, երբ կանայք ևս սկսում էին աշխատել և ապրուստի միջոցներ վաստակել: Այդ իրողությունն ուժեղացնում է կանանց դիրքն ընտանիքում: Այդպիսի ընտանիքներում հայրիշխանական միտումները թուլանում են, ծագում են նոր խնդիրներ: Նման ընտանիքները դեռևս հիմնականում հայրիշխանական են, բայց նաև գրեթե էգալիտար. այսինքն՝ հավասար են տղամարդու և կնոջ իրավունքները: Նման ընտանիքներն ավելի մեծաթիվ են խոշոր քաղաքներում: Դրանցում ժողովրդավարությունն արտահայտվում է հետևյալ հիմնական գծերով՝ հավասար իրավունքներ, ներընտանեկան պարտավորությունների հավասար բաշխում, հավասար պատասխանատվություն, ընդամուր արժեքային կոմնորոշումներ, փոխադարձ հարգանք և այլն: Այդպիսի ընտանիքներում գերակայում են առաջնային սոցիալ-հոգեբանական հարաբերությունները, միջդեռ ավտորիտար ընտանիքներում նեծ տեղ են գրավում երկրորդային («չոր» պաշտոնական) հարաբերությունները: Երբ ընտանիքում գերակշռողը չափավոր առաջնային հարաբերություններն են, ապա այն լինում է համերաշխ՝ նպաստելով ընտանիքի անդամների հոգեկան առողջությանն ու զարգացմանը:

Ազատական ոճով կառավարվող ընտանիքում բացակայում է պատասխանատվությունը՝ վճիռների կայացման և դրանց հետևանքների համար: Որպես ընտանիքի ղեկավար, լիբերալ անձը ցանկալի չէ: Նման ընտանիքում մեծացող երեխան չի ենթարկվում ծնողներին և անկախ կյանք է վարում [68]:

Այսպիսով յուրաքանչյուր ընտանիք կազմված է անդամներից, նրանց միջև գոյություն ունեցող կապերից ու փոխհարաբերություններից: Այդտեղ կա լիդեր և ենթականեր, որոնք ժամանակի ընթացքում ձեռք են բերում համապատասխան դեր և կարգավիճակ: Ներկայումս մեծաթիվ են դառնում հավասարության վրա հիմնված ընտանիքները, որտեղ գրեթե հավասար են բոլորի իրավունքները և պարտականությունները: Սա ժողովրդավարական (էգալիտար) ընտանիքն է:

Ընտանիքի ղեկավարման ոճն անդրադառնում է նաև երեխայի նկատմամբ կիրառվող դաստիարակության ոճի վրա, որի վերաբերյալ կծավալվենք աշխատանքի շրջանակներում:

Երբ ընտանիքը սկսում է գործել, իրագործվում են ներընտանեկան գործառույթները, որոնք ծառայում են երկու հիմնական նպատակին.

ա) իր՝ որպես սոցիալական խմբի, պահպանմանն ու ամրապնդմանը,

բ) իր անդամների պահանջմունքների բավարարմանը:

Ընտանիքի հիմնական ներքին գործառույթներն են.

1. երեխա ծնելը, մոր և հոր դերեր կատարելու ցանկության բավարարումը,
2. ամուսինների սեռական ցանկությունների բավարարումը,
3. երեխաների խնամքը, դաստիարակությունը և ներընտանեկան սոցիականացումը,
4. մեծ հասարակության մեջ կատարելիք դերերին նախապատրաստումը,
5. սոցիալ-հոգեբանական հարմարավետ վիճակի և պաշտպանվածության ապահովումը,
6. ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամի դրական ինքնագիտակցության ձևավորումը և ուժեղացումը,
7. շփվելու, հաղորդակցվելու պահանջմունքի բավարարումը,
8. ընտանիքի անդամների փոխադարձ սոցիալական վերահսկողությունն ու վարքի կարգավորումը,
9. համատեղ հանգստի իրականացումը,
10. ընտանիքի անդամների միջև ծագող բախումների լուծումը՝ նրա մյուս անդամների միջամտությամբ և օգնությամբ,
11. համատեղ ապրելակերպի և կենցաղի կազմակերպումը [43]:

Առանձնացնելով ընտանքի դաստիարակության գործունեությունը, նշենք որ խոսքը ընտանիքի սոցիալականացնող գործառույթի մասին է: Դաստիարակությունը անհատի սոցիալականացման ավելի կազմակերպված և նպատակաուղղված տեսակն է, թեև ընտանեկան դաստիարակությամբ երեխայի սոցիալականացումը չի սահմանափակվում: Ընտանիքի գոյության և մյուս գործառույթների իրագործման համար կարևոր և առաջնային նշանակություն ունի ներքին հաղորդակցման գործառույթը, որն ապահովում է իր անդամների սերտ հաղորդակցումը միմյանց հետ:

Հոգեբանության համար սոցիալականացման տեսության ծագումն ու զարգացումը կարևորվում է այն պատճառով, որ այստեղ առաջին անգամ ամբողջ խորությամբ ըմբռնվում է ներընտանեկան հարաբերությունների, երեխաների խնամքի և ուսուցման դերը նրանց սոցիալականացման և անձի ձևավորման գործում: Սոցիալականացնել անհատին՝ նշանակում է ցույց տալ նրան, թե որոնք են նրա ազատության, պատասխանատվության, ցանկությունների և պատշաճ վարքի սահմանները, ընդ ուրում՝ տարբեր սոցիալական իրադրություններում և ամենատարբեր փոխհարաբերություններում: Այդ տեսակետը այժմ ընդունվում է մասնագետների զգալի մասի կողմից, և մենք էլ այն հիմնականում ընդունելի ենք համարում, թեև կարելի է և պետք է ավելի հստակորեն բնորոշել այն «սահմանները», որոնց մասին նշվում է տվյալ բնութագրման մեջ [14]:

Ելնելով այդ նպատակից, որը կարելի է նաև չափանիշ համարել՝ տարբերում են երեխաների սոցիալականացվածության երկու ծայրահեղ տեսակ. ա) թերսոցիալականացված, ովքեր հաճախակի խախտում են նշված սահմանները և, ուրեմն, նաև այլ մարդկանց ազատությունները և իրավունքները: Բ) գերսոցիալականացված, ովքեր ամենայն խստությամբ հետևում են, որպեսզի վերոնշյալ սահմանները, այսինքն՝ հասարակության այլ անդամների հետ ունեցած հարաբերությունները չխախտվեն [51]: Իսկ երբ, այնուամենայնիվ, ստիպված են լինում մոտենալ այդ սահմաններին, ապա ուժեղ տագնապ են ապրում: Այդպիսի ապրումները կաշկանդում են նրանց մտքի ճկունությունը և ստեղծագործական ակտիվությունը: Այդ տիպի անձանց երբեմն անվանում են նաև «կախյալ»: Եթե, օրինակ, երեխան չի համակերպվում այն կանոնների և սահմանափակումների հետ, որոնք իր համար ստեղծել են մեծահասակները, ապա նրան ագրեսիվություն և հանդգնություն են վերագրում, իսկ հակառակ դեպքում ենթադրվում է, որ նա կախյալ բնավորություն ունի:

Դիտարկելով երեխայի կյանքի ընթացքն իր ծնողների ընտանիքում՝ առանց դժվարության, կարող ենք նկատել, որ նա, իրենից ավագների վարքն ընդօրինակելիս, ընտրական վերաբերմունք է ցուցաբերում: Նախ, բոլորին չի, որ նա ընդօրինակում է, իսկ եթե որևէ մեկին ընդօրինակում է, ապա ոչ ամեն ինչում, այլ միայն ըստ վարքի որոշակի տեսակների: Այնուամենայնիվ, քանի որ ընդօրինակման երևույթը գոյություն

ունի, ապա հարց է ծագում. ինչպիսի՞ն պետք է լինի ուրիշը (ծնողը, ավագ եղբայրը կամ քույրը և այլն), որպեսզի երեխան ընդօրինակի նրա վարքը: Ընտանեկան սոցիալականացման այս խնդիրն այնքան կարևոր է, որ արդեն մի քանի տասնամյակ է, ինչ մնում է հոգեբանների ուշադրության կենտրոնում: Ինչու՞ են ոմանք զարգացող անձի համար որպես սոցիալական մանրակերտներ ծառայում, իսկ մյուսները՝ ոչ: Այդ տեսակետից նշանակալից են մի շարք գործոններ.

- ընդօրինակման մանրակերտ է դառնում նա, ով խնամք է տանում երեխայի նկատմամբ: Նա երեխայի նկատմամբ հատուկ դիրք է գրավում, քանի որ հավանություն է տալիս նրա գոյությանն ու վարքին՝ ջերմ վերաբերմունքի արժանացնելով նրան: Մինչդեռ նա, ով երեխայի նկատմամբ անտարբեր է և սառը, չի կարող նրա համար ընդօրինակման օբյեկտ դառնալ:
- Մի շարք հոգեբաններ նկատել են, որ խնամքն ու ջերմ վերաբերմունքը մարդուն ընդօրինակման և սոցիալականացման գործոն են դարձնում միայն այն ժամանակ, երբ նա բավարարում է երեխայի հիմնական պահանջմունքները: Երբ դրանից հետո էլ ավելի ջերմ ու խնամող է դառնում, ապա այդ գործոնը ոչ այնքան ուժեղացնում է նրա սոցիալականացնող գործառույթը, որքան կարող է հակառակ արդյունքին հանգեցնել: Պարզվել է, որ չափից ավելի խնամող և հոգատար, ինչպես նաև չափից ավելի սառն ու զրկանքներ պատճառող ծնողները հավասար չափով մերժվում են՝ չընդունվելով որպես ընդօրինակման մոդելներ [38]:

Հավելենք, որ որևէ անձի հետ երեխայի հոգեբանական նույնականացման և ընդօրինակման գործընթացները երբեք լրիվ, համապարփակ չեն լինում: Մեծահասակներից յուրաքանչյուրին երեխան ընդօրինակում է որոշակի առումներով:

Ընտանիքում տղայի և աղջկա սոցիալականացման գործընթացներն ի սկզբանե տարբերվում են: Քանի դեռ մանկիկները մինչև երեք տարեկան դառնալը չեն գիտակցում, թե որ սեռին են պատկանում և հետևաբար նաև, թե ինչով են տարբերվում մյուս սեռի երեխաներից, ապա այդպիսի տարբերակված սոցիալականացման ապահովումը հիմնականում ծնողների և ընտանիքի մյուս անդամների գործն է: Նրանք են տարբեր կերպ հագցնում տղային և աղջկան, տարբեր կերպ վարվում նրանց հետ,

տարբեր վարք ակնկալում և պահանջում, տարբեր (կանացի և տղամարդկային) անուններ տալիս [62]:

Սակայն այն բանից հետո, երբ երեխան սկսում է հասկանալ ու գիտակցել, որ մարդիկ ըստ սեռի երկու տեսակ են լինում, սեռային սոցիալականացումն ու տարբերակումն արագանում է: Ըստ որոշ հոգեբանների, երեխան վեցից ութ տարեկանում կարողանում է նույնականանալ տվյալ հասարակության մեջ որոշակի դիրքեր ունեցող այնպիսի անձանց հետ, ում հետ անձնական կապ և ծանոթություն չունի: Այդ փուլում երեխան արդեն կարողանում է հոգեբանորեն նույնականանալ ոչ միայն իր սեռին պատկանող ծնողի, այլև ուսուցչի և սոցիալական այլ դիրքեր զբաղեցնող անձանց հետ, ում դիրքերն իր համար ցանկալի և ոգեշնչող են [6; 53]: Այդպիսի նույնականացման դեպքում տեղի է ունենում նաև վարքի ընդօրինակում, ընդ որում, իր սեռին պատկանող անձանց վարքն իր համար ավելի ընդունելի է, քան մյուս սեռի ներկայացուցիչների վարքը: Աղջիկների դեպքում տեղի ունի հակառակը: Սեռային հասկացությունների տարբերակումը հանգեցնում է ընտրական նույնականացման և վարքի ընտրական ընդօրինակման: Միաժամանակ տեղի է ունենում գենդեռային ես-հայեցակարգի՝ որպես տղամարդու և կնոջ ձևավորում: Ըստ որոշ հոգեբանների, այդ գործընթացը սկսվում է վեց-ութ տարեկանից՝ որոշ անհատական տարբերություններով:

Մեր օրերում լուրջ փոփոխություններ են կրում ներընտանեկան գործառույթները, հատկապես ընտանիքի սոցիալականացնող գործառույթը: Մեծ ընտանիքներում և փոքր էգալիտար ընտանիքներում երեխաների սոցիալականացման գործընթացները էական տարբեր գործընթացներ են: Տարբեր են երեխաներին սոցիալականացնող անձանց թիվը, նրանց միջև գործառույթների բաշխումը, սոցիալականացման գործընթացն ավելի միակողմանի և աղքատ է դառնում, թեև մեծ ընտանիքներում սոցիալականացնողների բազմաթիվ լինելն էլ իր լուրջ թերությունն ունի: Բջջային ընտանիքներում սոցիալականացման գործառույթը հիմնականում ծանրանում է ծնողների ուսերին, ովքեր հաճախ գերզբաղված են լինում մասնագիտական աշխատանքով և չեն կարողանում լիարժեք կերպով իրականացնել իրենց այդ կարևորագույն գործառույթը:

Այսպիսով, ընտանիքում հիմնական գործառույթների լիարժեքորեն կատարելու դեպքում միայն երեխայի համար կարող են ստեղծվել աճի ու հասունացման,

ինքնահաստատման և ինքնադրսևորման լավագույն պայմաններ: Առողջ ընտանիքի անդամները հարգում են միմյանց, փոխադարձաբար հանդուրժող են, ունեն ընդհանուր նպատակներ, ինչն էլ նպաստավոր է երեխայի հասունացման գործընթացի համար:

1.2 Սոցիալական կարգավիճակի և դերի գործոնը կրտսեր դպրոցականի հոգեբանական կազմավորման գործում

Սոցիալական հոգեբանության մեջ ընդունված է այն իրողությունը, ըստ որի՝ քիչ թե շատ երկարատև գոյություն ունեցող, հատկապես փոքր խմբերում յուրաքանչյուր անդամ ստանում է այս կամ այն չափով որոշակի դիրք, կարգավիճակ, որը նա պետք է իրականացնի: Դիրքի իրականացումը կարելի է դիտել որպես դեր կամ դերակատարություն: Այլ կերպ ասած, խմբի կազմում յուրաքանչյուր անդամի դերը նրա կողմից գրաված դիրքի (կարգավիճակի) իրագործումն է: Դերերի տեսությունն իր առաջին ծավալուն արտահայտությունը գտավ ամերիկյան սոցիոլոգ և հոգեբան Ռալֆ Լինտոնի հրապարակումներում: Համաձայն Ռ. Լինտոնի ձևակերպման, երբ անհատն իրագործում է իր իրավունքները և պարտականությունները, ապա նա դրանով իսկ դեր է կատարում: Յուրաքանչյուր կարգավիճակ անձից պահանջում է կատարել մեկ կամ մի

քանի դեր: Սոցիալական հոգեբանության բնագավառում ընդունված է սոցիալական դերի հետևյալ սահմանումը. անձի սոցիալական դերը նրա համապատասխան կարգավիճակի իրագործումն է, կամ ավելի սեղմ՝ դերը կարգավիճակի դինամիկան է ժամանակի ընթացքում [47, էջ 150-158]

Ընտանիքը, ինչպես յուրաքանչյուր քիչ թե շատ կայուն սոցիալական խումբ, իրենից ներկայացնում է կարգավիճակադերային համակարգ, այսինքն՝ դրանում տրված են լինում կամ առաջանում են որոշակի կարգավիճակներ և համապատասխան դերեր: Անձի ձևավորումն ընտանիքում հիմնականում իրենից ներկայացնում է կարգավիճակադերային սոցիալականացում: Յուրաքանչյուր ընտանիքում ձևավորվում են կարգավիճակներ, դերեր և դերակատարման յուրահատուկ ոճեր: Երբ զարգացող և հասունացող անձը մտնում է սոցիալական այլ խմբերի մեջ՝ դրանցում կարգավիճակներ և դերեր ստանալով, ապա նրա վարքում դիտվում է միտում. դերի ըմբռնման և կատարման ոճի այն յուրահատկությունները, որոնք ձեռք են բերվել ներընտանեկան սոցիալականացման ընթացքում, նա փորձում է փոխադրել սոցիալական այլ նոր խմբեր: Միաժամանակ նոր սոցիալական միջավայր փոխադրվելու միտում են դրսևորում այն սոցիալական հմտությունները, որոնք հիմնականում ձեռք են բերվել և օգտագործվել ներընտանեկան և, մասամբ, նաև միջընտանեկան հարաբերություններում:

Ներընտանեկան հարաբերություններում ձեռք բերած հարաբերությունների փորձը, մեծամասամբ ենթագիտակցորեն, երեխան փոխադրում է սոցիալական այլ խմբեր, որը և անհատական յուրահատկություն է տալիս այդ նոր խմբերի անդամների հետ նրա հարաբերություններին: Այստեղ կարելի է խոսել նաև դերային բախումների հնարավորության մասին [22]: Օրինակ, առաջին անգամ դպրոց ոտք դրած երեխան, որն արդեն դպրոցական է, իր ուսուցչից կարող է ակնկալել մայրական մոտեցում, մինչդեռ ուսուցիչը նրա հետ կարող է վարվել ինչպես խիստ դեր կատարող անձ:

Կրտսեր դպրոցականի նոր կարգավիճակը ենթադրում է երեխայի կողմից նոր դերի իրագործում, որին ներկայացվում են նոր սպասումներ: Այս գործընթացն ուղեկցվում է դերային բախումներով և եթե ընդունենք, որ ներընտանեկան հարաբերությունները որոշ իմաստով փոխադրվում են մեծ հասարակություն՝ մանրակերտ հանդիսանալով այն

հարաբերությունների համար, որոնք ստեղծվում են ընտանիք-հասարակություն հարաբերություններում, ապա պետք է կարևորենք ընտանիքի ազդեցությունը նաև երեխայի նոր կարգավիճակի և դերի կատարման հետ կապված խնդիրներում:

Երեխայի կյանքում կրտսեր դպրոցական տարիքն առանձնանում է կարևոր արտաքին հանգամանքով՝ դա դպրոց ընդունվելն է: Դպրոց ընդունված երեխան գրավում է նոր դիրք մարդկային հարաբերությունների աշխարհում. նա ունի նոր պարտականություններ, ծնողները և շրջապատող այլ մեծահասակները նրան արդեն վերաբերվում են որպես մարդու, որն իր վրա է վերցրել սովորելու պարտավորություն: Նախադպրոցական մանկության հոգեկան զարգացման կարևորագույն արդյունքներից մեկը նրա հոգեբանական պատրաստվածությունն է դպրոցական ուսուցմանը: Նոր սոցիալական իրավիճակը երեխային ներգրավում է մարդկային հարաբերությունների խիստ նորմավորված աշխարհ և պահանջում է նրանից կազմակերպված, պատասխանատու գործողություններ: Այսպիսով, նոր սոցիալական իրավիճակը խստացնում է երեխայի կյանքի պայմանները և հանդես է գալիս նրա համար որպես սթրեսածին [50]:

Լ. Վիգոտսկին կրտսեր դպրոցականի սոցիալ-հոգեբանական հիմնական առանձնահատկությունն է համարում անմիջականության կորուստը, կամակորությունը և տարբերակում է երեխայի անձնավորության ներքին և արտաքին ոլորտները: Երեխան այս տարիքում սկսում է իմաստավորել սեփական ապրումները, ինչի շնորհիվ փոխվում է նրա վերաբերմունքը սեփական անձի նկատմամբ, ի հայտ է գալիս ապրումների սուր պայքար: Նշված հանգամանքները, ինչպես նաև այն, որ փոխվում է երեխայի զարգացման սոցիալական իրավիճակը, վերաբերմունքը միջավայրի և միջավայրի վերաբերմունքը նրա նկատմամբ, պայմանավորում են այդ տարիքի ճգնաժամային լինելը [26, էջ 380]:

Ա. Ն. Լեոնտևը վեց-յոթ տարեկաններին բնութագրում է նոր առաջատար գործունեության ձևով պայմանավորված նոր սոցիալական հարաբերություններին անցնելու վաղաժամ կամ ուշացած լինելու հանգամանքով. եթե երեխան ժամանակին է անցնում գործունեության նոր տեսակին, այսինքն՝ հոգեբանորեն պատրաստ է լինում

նոր գործունեությանը, որևէ ճգնաժամային պահ այդ տարիքում նրա մոտ ի հայտ չի գալիս [48, էջ 287]:

Ըստ Լ. Բոժովիչի՝ վեց-յոթ տարեկանում ի հայտ է գալիս դպրոցականի կարգավիճակին հասնելու ձգտումը, երեխան սկսում է գիտակցել իր սոցիալական ես-ը և դրա նկատմամբ իր վերաբերմունքը: Այս տարիքը Լ. Բոժովիչը մեկնաբանում է որպես տարիք, երբ երեխայի մեջ տեղի է ունենում գիտակցված հակասություն նրա իրական հասարակական դիրքի և ներքին ձգտման միջև: Երբ անցումը նոր դիրքին ժամանակին չի լինում, երեխայի մեջ ի հայտ է գալիս անբավարարվածություն, այլ կերպ ասած՝ նոր սոցիալական դիրքի հասնելու պահանջմունքի ֆրուստրացիա [19, էջ 49]:

Ժամանակակից արևմտյան հոգեբանության մեջ Է. Էրիքսոնը այս տարիքը համարում է զգայական շրջան: Ըստ նրա, այս տարիքում երեխան փորձում և սովորում է հարգանքի արժանանալ՝ օգտակար և անհրաժեշտ գործով զբաղվելու միջոցով: Զարգանում է աշխատասիրությունը և ուսումնական գործունեության մեջ երեխայի անհաջողությունները, բավարար չափով չխրախուսվելը կարող են ձևավորել անլիարժեքության և անհամարժեքության զգացողություն [70, էջ 364-365]:

Կրտսեր դպրոցականների վերաբերյալ ռուս հոգեբանների իրականացրած էմպիրիկ հետազոտությունները հիմնականում ուղղված են հաստատելու այն միտքը, որ այս տարիքի հիմնական առանձնահատկությունն որոշվում է երեխայի՝ դպրոցին պատրաստ լինելու և նոր՝ դպրոցականի կարգավիճակին հասնելու պահանջմունքի ֆրուստրացիայով [4, էջ 45]:

Ըստ Մ. Ելագինայի, դպրոցին պատրաստ երեխաների համար դպրոցը ճգնաժամային իրավիճակներ չի ծնում, իսկ այն երեխաները, ովքեր պատրաստ չեն դպրոցին, ճգնաժամային բարդություններ են դրսևորում [33, էջ 38]:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում շատ է կարևորվում շփումը: Երեխայի կողմից կիրառվող շփման միջոցները որոշում են շրջապատողների վերաբերմունքը նրա նկատմամբ: Շփումը դառնում է սոցիալական հարաբերությունների յուրահատուկ դպրոց: Ինչպես նշում է Վ. Սուխինան, երեխան դեռևս անգիտակցորեն իր համար բացահայտում է շփման տարբեր ձևերի առկայությունը, ինչպես նաև անգիտակցորեն փորձում է շփման այդ ոճերը՝ ելնելով իր կամային հնարավորություններից և

սոցիալական համարձակությունից: Շատ դեպքերում երեխան բախվում է ֆրոստրացված շփման իրավիճակի լուծման խնդրի հետ: Իրականում մարդկային հարաբերություններում կարելի է տարբերել ֆրոստրացիայի իրավիճակում դրսևորվող վարքի հետևյալ տիպերը.

1. ակտիվորեն ներգրավվող, ֆրոստրացիան հաղթահարելու ձգտող վարքի ձև, հարմարվող (սոցիալական կարգավորման դրական տիպ),
2. ակտիվորեն ներգրավվող, ֆրոստրացիայի վրա կենտրոնացող վարքի ձև,
3. ակտիվորեն ներգրավվող, ագրեսիվ, ֆրոստրացիայի վրա սևեռված (սոցիալական կարգավորման բացասական ձև),
4. ակտիվորեն ներգրավվող, արհամարհական, ֆրոստրացիայի վրա սևեռված ձև (սոցիալական կարգավորման բացասական ձև),
5. պասիվ, չներգրավվող վարքի ձև, չզարգացած, (սոցիալական կարգավորման չհարմարվող տիպ) [50, էջ 255]:

Ինքնուրույն շփման պայմաններում է երեխան հատկապես իր համար բացահայտում հարաբերությունների կառուցման հնարավոր բազմաբնույթ ձևերը:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում երեխան ստիպված է լինում անցնել հարաբերությունների շփման բոլոր ձևերը հասակակիցների հետ (հուզական, խոսքային հարաբերությունների կառուցում, դիմադրություն, հուզական գործողություններով հարձակում, արհամարհանք, ագրեսիա և այլն): Միջանձնային շփման ողջ բազմազանությունն ընկնում է յուրաքանչյուր երեխայի վրա: Կրտսեր դպրոցականին դպրոցը ստիպում է գտնվելով ռեալ իրավիճակում և չունենալով փորձ, պահպանել սեփական դիրքերը և պաշտպանել իրավունքները: Իրականում գոյություն ունի սոցիալական հարաբերությունների երկու ոլորտ՝ «երեխա-երեխա» և «երեխա-մեծահասակ» [50, էջ 255-256]:

Կրտսեր դպրոցականին բնորոշ է անձի եսակենտրոն ուղղվածության նվազումը և սոցիոկենտրոն ուղղվածության աճը: Ինչպես արդեն նշվեց, վեց տարեկան երեխան ոտք է դնում դպրոց և դպրոցականի սոցիալական դիրքը նրա վրա դնում է պատասխանատվության, պարտքի, պարտականության զգացումներ և դա հանդիսանում է անձի բարոյական կողմերը ձևավորող և զարգացնող ուժերից մեկը:

Երեխայի անձի սոցիալական զարգացումը բնութագրվում է պարտականությունների և իրավունքների նշանակությամբ: «Պետք է» մոտիվը սկսում է գերակայել երեխայի կյանքում, նա սկսում է գիտակցել իր մարդկային պարտականությունները՝ ինքն իր և այլ մարդկանց նկատմամբ: Ջարգացած կրտսեր դպրոցականը գիտի վարքի նորմերը, որոնք նա յուրացնում է մեծահասակների և հասակակիցների հետ շփման ընթացքում: Իրավունքների և պարտականությունների կատարման հիմքում հաճախ ընկած են հուզական ապրումները. երբ երեխան գործում է, խախտելով ընդունված վարքագիծը, նրանում ծնվում է տագնապի զգացումը և անհարմարավետության զգացողությունը [36]: Դաստիարակության ընթացքում երեխայի մոտ մշակվում է հուզական վերաբերմունք բարոյական նորմերի հանդեպ: Ուսումնական գործունեությունը երեխայից պահանջում է ոչ միայն զարգացած ճանաչողական ունակություններ, ոչ միայն կամային որակներ և ճանաչողական հետաքրքրություններ, այլ նաև պատասխանատվության զգացում [11]: Պատասխանատվության զգացումը լավագույն ձևով զարգանում է մեծահասակների առկայությամբ: Մեծահասակների և հասակակիցների հետ շփումը հնարավորություն է տալիս երեխային յուրացնել վարքի սոցիալական նորմերը: Եվ համապատասխանաբար, եթե ուսուցիչը և ծնողները դաստիարակության ընթացքում թույլ տան վրիպումներ (ինքնիշխան դաստիարակության ոճ, չափից շատ խստապահանջություն, պատիժներ և այլն), ապա սոցիալական նոր իրավիճակում, նոր սոցիալական հարաբերությունների համակարգի կենտրոնում հայտնված երեխան խոցելի կդառնա ցանկացած խնդրի հանդիպելիս, նրան կպարուրի տագնապը և պարարտ հող կստեղծվի վախերի խորացման համար: Ինչպես նշում է Է. Էրիքսոնը, այս տարիքային փուլի վտանգն ինքն իրենից օտարանալու մեջ է (անլիարժեքության զգացում) [70, էջ 364-365]: Դպրոցական կյանքը կարող է չբավարարել նրա նախկին փուլում ունեցած հույսերը, որովհետև նա կարծում է, որ այն ամենը, ինչ նա գիտեր լավ անել մինչ այդ տարիքը, ուշադրության չի արժանանում ընկերների և ուսուցիչների կողմից: Եվ ահա հենց այս պահին է, որ շրջապատող միջավայրը դառնում է կարևոր երեխայի համար: Սոցիալական միջավայրը երեխայի առջև նորանոր պահանջներ և պարտականություններ է դնում, իսկ երեխան ինքնուրույն չի հասցնում այդ ամենը յուրացնել և այստեղ կարևորագույն դերակատարումը բաժին է հասնում մեծահասակին,

որի վերաբերմունքից և դաստիարակությունից է կախված խրթին իրավիճակում հայտնված փոքրիկի հոգեվիճակը:

Երեխաների բարեհաջող մուտքը նոր գործունեության ոլորտ կախված է նրանց ֆիզիկական առողջությունից և այն հանգամանքից, թե ինչպես են նրանք հոգեբանորեն պատրաստ դրան: Հատկապես դժվար է այդ անցումը դպրոցին վատ նախապատրաստված երեխաների համար (որպես կանոն նրանց մեծամասնությունն ապրում է անբարեհաջող ընտանիքներում), «Երես առած» երեխաների համար (նրանց դժվար է հարմարվել դպրոցական կարգապահությանը, կոլեկտիվին) և այն երեխաների համար, ովքեր ունեն հոգեկան զարգացման հապաղում: Եվ այսպես, առաջին անգամ առաջին դասարան՝ հուզումներ, տագնապ: Վերջապես երեխան երկար ապրումներից հետո հայտնվում է նոր իրավիճակում, ուսուցչի առջև, նոր հասակակիցների շրջանում: Նոր պահանջների կատարման պարտավորվածություն և ցանկալի զբաղմունքով զբաղվելու ցանկության ճնշում. երեխան պետք է հաղթահարի այս ամենը և եթե դա նրան հաջողվում է, ապա նա ուրախ է, տարված ուսումով և հավատում է իր ուժերին: Հակառակ պարագայում ուսման նկատմամբ հետաքրքրությունն արագ հանգչում է, չկան հաջողություններ և ծնվում է անվստահություն սեփական ուժերի հանդեպ [36]:

Ուսումնական գործունեության շրջանակներում ձևավորվում են հոգեբանական նորագոյացումներ, որոնք բնութագրում են կրտսեր դպրոցականի զարգացման առավել նշանակալի հաջողությունները և հաջորդ տարիքային փուլի զարգացումն ապահովող հիմք են հանդիսանում: Համակարգված ուսուցման անցումը ստեղծում է պայմաններ երեխաների նոր ճանաչողական պահանջմունքների զարգացման, շրջապատող իրականության, ակտիվ հետաքրքրասիրության, նոր գիտելիքների, ունակությունների զարգացման համար: Կրտսեր դպրոցական տարիքը ճանաչողական գործընթացների ինտենսիվ զարգացման և որակական վերաձևավորման շրջան է. դրանք սկսում են ձեռք բերել միջնորդավորված բնույթ և դառնում են գիտակցված, կամաժին [32]: Երեխան աստիճանաբար տիրապետում է իր հոգեկան գործընթացներին, սովորում է ղեկավարել ուշադրությունը, հիշողությունը, մտածողությունը: Որակապես փոխվում է նաև վարքի կամաժին կարգավորման ունակությունը: Այս տարիքում ընթացող «մանկական անմիջականության կորուստը» բնորոշում է մոտիվացիոն-պահանջմունքային ոլորտի

զարգացման նոր մակարդակը, որը թույլ է տալիս երեխային գործել ոչ թե անմիջականորեն, այլ ղեկավարվելով գիտակցական նպատակներով, սոցիալական մշակված նորմերով և վարքի կանոններով [26]: Կրտսեր դպրոցական տարիքը զգայուն է համարվում.

- ուսման մոտիվի ձևավորման, կայուն ճանաչողական պահանջմունքների և հետաքրքրությունների զարգացման,
- ուղւմնական աշխատանքի արդյունավետ հմտությունների և միջոցների զարգացման, «սովորել կարողանալու»,
- անհատական առանձնահատկությունների և կարողությունների բացահայտման,
- ինքնավերահսկման, ինքնակազմակերպման և ինքնաղեկավարման հմտությունների զարգացման,
- համարժեք ինքնագնահատականի կայացման, իր և շրջապատողների նկատմամբ քննադատողականության զարգացման,
- սոցիալական նորմերի յուրացման, բարոյական զարգացման,
- հասակակիցների հետ շփման հմտությունների զարգացման, կայուն ընկերական կապերի կայացման համար [32]:

Վերոնշյալ կարևորագույն նորագոյացումները վերակազմավորվում են բանականությունը, անձը, սոցիալական հարաբերությունները: Այս տարիքում յուրաքանչյուր երեխայի համար շատ կարևոր է հաջողություններին հասնելու մակարդակը, քանի որ, եթե երեխան չզգա բացահայտման ուրախությունը, ձեռք չբերի սովորելու և ընկերություն անելու հմտությունը, ապա ձեռք չի բերի ինքնավստահություն՝ դրանք նաև հետագայում անելու համար (զգայունակ շրջանի սահմաններից դուրս) [21]:

Այսպիսով, դպրոցականի նոր կարգավիճակը խստացնում է երեխայի կյանքի պայմանները՝ բարձրացնելով հոգեկան լարվածությունը և անդրադառնալով վարքի վրա: Դպրոցում հիմնականում հաշվի չառնելով երեխայի անհատական առանձնահատկությունները, ներկայացվում են ընդհանուր պահանջներ, որոնք հանգեցնում են երեխայի անհատական զարգացման ուղու բազմաթիվ շեղումների

(գրգռման, ընդգծված հապաղման և այլն): Այս շեղումներն ընկած են մանկական վախերի հիմքում, նվազեցնում են կամային ակտիվությունը՝ ծնելով ճնշվածության վիճակներ և այլն: Երեխան փորձում է հաղթահարել այդ բոլոր փորձություններն ընտանիքի օգնությամբ, որում կարևորվում է ներընտանեկան հարաբերությունների, գործառույթների, ծնողական վերաբերմունքի, երեխայի տարիքային անհատական առանձնահատկությունների գիտակցումը:

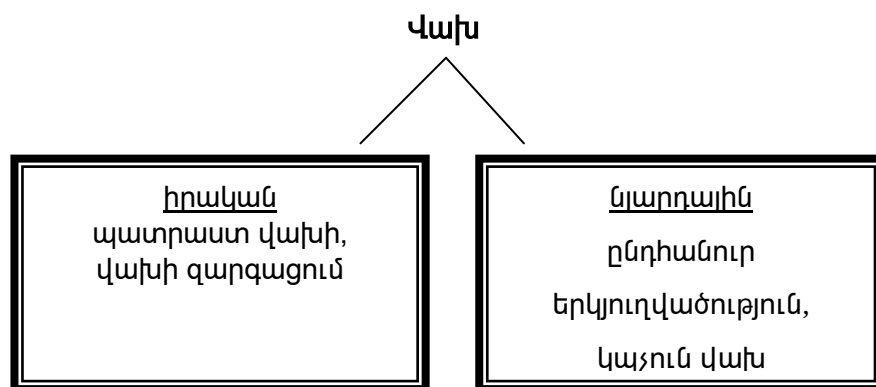
1.3 Կրտսեր դպրոցականի վախերի և տագնապների դրսևորման առանձնահատկությունները

Վախի հիմնախնդիրը ձևակերպվել, քննարկվել է դեռևս անտիկ փիլիսոփայության մեջ: Ըստ Պլատոնի, վախը ծնունդ է ոչ թե կոնկրետ, այլ սպասվող դժվարություններ, քանզի վախը՝ սպասումն է որևէ անհաջողության և դժբախտության: Պլատոնի մոտ «վախ» հասկացությունը միախլուսված է «անհանգստության» (տագնապի) հետ [55, էջ 245]: Արիստոտելը ևս վախը բնութագրում է որպես «չարի» սպասում: «Ամենաահավորը՝ մահն է, - ասում է Արիստոտելը,- և քաջ է նա, ով անվախ դիմավորում է այն»: Այստեղ վախը կրում է ոչ միայն բացասական, այլ նաև դրական արժեք: Ինչպես և Պլատոնը, Արիստոտելը ևս անձնային որակներից քաջությունը տեղադրում է վախկոտության (անսահման վախ) և խիզախության (վախի պակաս) միջև [16, էջ 111]: Էքզիստենցիալ ուղղության փիլիսոփա Ս. Կերկեգորը վախը բաժանում է երկու հիմնովին տարբեր

ծների (վախ-երկյուղ և վախ-թախիծ): Վախ-երկյուղն ըստ նրա, ծնվում է կոնկրետ առարկայից, երևույթից կամ կյանքի հանգամանքից: Վախ-թախիծը՝ դա անորոշ, դիֆուզ վախ է: Հայդեգերը գտնում է, որ վախի միջոցով մարդու համար բացահայտվում է մահը: Մահկանացու լինելու գիտակցումը նա դիտարկում է որպես իրական գոյության հիմք, որը բացահայտում է կեցության իմաստը և ձերբազատում է մարդուն անընդհատ մոլորեցնող պատրանքներից: Վախի մասին խոսելիս Պ. Թիլլիխը նշում է, որ այն պետք է տարբերել «տագնապ» հասկացությունից: Ըստ նրա, տագնապը վախից տարբերվում է կոնկրետ վտանգի աղբյուրի բացակայությամբ: Նա տագնապի միջոցով հիմնավորում է մարդկային կեցության անելանելիությունը, որն էլ հենց տագնապի աղբյուրն է, [61, էջ 104-105]:

Հոգեբանական տեսությունները ևս խորապես անդրադարձել են վախին: Ջ. Ֆրոյդը «վախ»-ը բնութագրում է երկու՝ նյարդային և իրական տեսակներով: Նա վախի նյարդային տեսակը հակադրում է իրականին: Իրական վախը, ըստ Ջ. Ֆրոյդի, ինքնապահպանման բնագծի դրսևորում է իրական վտանգի առկայության դեպքում: Նյարդային վախը իրականից տարբերվում է երկու պահով. առաջինը, որ վտանգը ներքին դրսևորում է և ոչ թե արտաքին և երկրորդ՝ այն գիտակցված չէ: Նյարդային վախի կառուցվածքում Ջ. Ֆրոյդն առանձնացնում է երկու գործոն՝ «վախի նկրոզ», երբ դիտվում է ընդհանուր վախկոտություն, վախ, որը պատրաստ է ցանկացած հարմար իրավիճակում արտահայտվելու և «վախի հիստերիա», երբ ի հայտ են գալիս տարբեր ֆոբիաներ: Ջ. Ֆրոյդի վախի վերլուծությունը կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծանկարի տեսքով.

Նկար 1.



Վախի տեսակներն ըստ Ջ. Ֆրոյդի

Ակներն է, որ վախի երկու տեսակն էլ ունեն սպասումի պահ, ինչը ժամանակակից գրականության մեջ կոչվում է տագնապ: Սակայն, եթե իրական վախի դեպքում պատրաստ լինելու պահը դիտվում է որպես կյանքի համար անհրաժեշտ զգայական ուշադրության մակարդակ, ապա նյարդային վախի դեպքում՝ դա հիվանդագին զգուշավորություն է: Ավելի ուշ՝ «Այն, Ես, Գեր-ես» մակարդակների հետ կապված, Զ. Ֆրոյդն անհրաժեշտ համարեց վախի նոր տեսակի առանձնացումը՝ խղճի վախը: «Այն» մակարդակին համապատասխանում է նյարդային վախը, «Ես»-ին՝ իրական վախը և «Գեր-ես»-ին՝ խղճի վախը: Այսպիսով, որևէ մակարդակ պաշտպանված չէ վախից [64, էջ 257]:

Վախին և նրա պաշտպանական կառուցվածքին անդրադարձել են նաև նեոֆրոյդիստներ Կ. Զորնին և Է. Ֆրոմմը: Ըստ նրանց, վախի պաշտպանական մեխանիզմը շատ խոցելի է և ծնում է նոր վախեր: Այս համատեքստում մարդն ուզում է ինչպես իրեն, այնպես էլ ուրիշներին երևալ ոչ այնպիսին, ինչպիսին որ կա իրականում, այլ շատ ավելի ներդաշնակ, մեծահոգի, ամենակարող: Արդյո՞ք մարդը վախենում է ինքն իր աչքերում «մերկանալուց», թե ուրիշի՝ հայտնի չէ: Այսպիսով, նա իր վախը տեղափոխում է այն որակների վրա, որոնք նրա բնավորությունը չեն արտացոլում: Յուրաքանչյուր նոր իրավիճակ, նոր վախ պահանջում է պաշտպանական նոր մեխանիզմներ: Վախի պաշտպանական մեխանիզմները բաժանվում են երկու հակադիր ձևերի. առաջինում առկա է փախուստի միտումը յուրաքանչյուր այդպիսի իրավիճակից, կամ դրա հետաձգումը, երկրորդում առկա է անգիտակցական փորձը՝ հասնել խաբեության այնպիսի կատարելության, որում կորչում է վախը: Այս վերջին ձևը ոչ միայն պաշտպանական բնույթ ունի, այլ նաև բնորոշ է ագրեսիվ տիպի մարդկանց: Ընդհանուր առմամբ, ըստ այդ տեսակետի, վախի հետևանքը լինում է մարդու օտարացումն այլ մարդկանցից, ինչպես նաև նրա թշնամական վերաբերմունքը մարդկանց հանդեպ: Վախով տառապող անձինք իրենց առջև անկարող են բարձր նպատակներ դնել, նրանք չեն կարողանում մտերմանալ մարդկանց հետ, որոնք իրենցից բարձր են թվում: Նման անձինք չեն համարձակվում զբաղվել ստեղծագործական աշխատանքով, չեն համարձակվում իրենց միտքն արտահայտել:

Նրանք վախենում են նաև որևէ բան փոխել իրենցում. երկյուղ ունեն, որ կդառնան էլ ավելի վատը: Նման վախերի հիմքում ընկած են մարդու ապրած բախումները [65, էջ 139]:

Վ. Ֆրանկը գտնում է, որ կարևոր են ոչ թե վախերը և տագնապները, որոնք մարդիկ ունեն, այլ այն, թե ինչպես են նրանք դրանց վերաբերվում: Վերաբերմունքի փոփոխությունը մարդուն տառապանքի օբյեկտից դարձնում է ակտիվ գործող անձ, որը թույլ չի տալիս վախին ներխուժել իր կյանք [63, էջ 79,115]:

Շվեյցարացի հոգեբան և փիլիսոփա Կառլ Յունգը գտնում է, որ կարևոր գործընթացներն ընթանում են գիտակցականի և անգիտակցականի սահմանագծին: Համաձայն Կ. Յունգի տեսակետի, անձի կառուցվածքում բացարձակ ոչինչ չկա. այսպես՝ կյանքում փխրուն մարդն իր անգիտակցականում խիզախ է, իսկ խիզախը՝ ներքուստ վախկոտ է: Մարդը միշտ իր մեջ կրում է արտաքնապես դրսևորվող հակադարձ անդրադարձումը: Ելնելով վերը նշվածից, վախի դեմ պայքարի համար անհրաժեշտ ռեսուրսները կարելի է գտնել նրա ներսում [66, էջ 36]:

Գոյություն ունեն վախերի դասակարգման տարբեր մոտեցումներ: Հայտնի հոգեբույժ Բ.Դ. Կարվասարսկին առանձնացնում է հետևյալ տիպի վախերը՝ 1.կլաուստրոֆոբիա (փակ տարածության վախ), այս խմբի մեջ նաև՝ խորության և բարձրության վախ, 2. սոցիոֆոբիա (հասարակական կյանքի հետ կապված վախ), 3. նոզոֆոբիա (որևէ հիվանդությամբ հիվանդանալու վախ), 4. թանատոֆոբիա (մահվան վախ), 5. սեքսուալ վախ, 6. ինքն իրեն կամ մտերիմներին վնասելու վախ, 7. հակադրական վախ (բարեկիրթ մարդու ներկայությամբ անվայել խոսքեր ասելու կամ անկիրթ պահվածք դրսևորելու վախ), 8. ֆորոֆոբիա (ինչ-որ բանից վախենալու վախ) [66, էջ 12-18]:

Վախերը բաժանում են կառուցողական (բնական պաշտպանական մեխանիզմ ներկայացնող, որն օգնում է ավելի լավ հարմարվել ծայրահեղ իրավիճակներում) և ախտածին (որոշակի ազդանշանի հանդեպ ոչ համարժեք պատասխան ներկայացնող, որը հանգեցնում է հոգեկան անառողջ վիճակի) տեսակների:

Յու. Շչերբատիխն ընդհանրացնելով բոլոր դասակարգումները, ներկայացնում է իր դասակարգումը՝ վախերը բաժանելով երեք խմբի. բնական (մարդու կյանքին

վտանգ սպառնացող), սոցիալական (սոցիալական կարգավիճակի փոփոխության), ներքին (անհանգստանալու իրական հիմք չունեցող և մարդու գիտակցության ծնունդ հանդիսացող) [66, էջ 18]:

Հայազգի կլինիկական հոգեբան Ս. Սեկոյանը ներկայացնում է վախի իր դասակարգումը՝ ըստ տարբեր չափանիշների.

- . ըստ դրսևորման ձևի այն լինում է՝ աստենիկ (թուլություն, քարացում) և ստենիկ (խուճապ, փախուստ, ագրեսիվություն), սեփական մարմնից բխող, իրական, շրջապատող աշխարհից բխող, բարոյական,

- . ըստ արտահայտման աստիճանի՝ հանկարծակի և կարճաժամկետ, երկյուղ (աստիճանաբար ծնվող վախի զգացում), սարսափ (մտածողությունը մթագնող և վախի ամենաբարձր աստիճան),

- . ըստ տեսակի՝ գիտակցված և չգիտակցված,

- . ըստ զարգացման փուլերի՝ անվճռականություն, անվստահություն, կաշկանդվածություն, երկյուղ, տագնապ, վախ և սարսափ [58, էջ 217]:

Ի.Պ.Պավլովը վախը դիտում է որպես բնածին ռեֆլեքսի դրսևորում. մեծ կիսագնդերի կեղևի թեթև արգելակմամբ ընթացող պասիվ-պաշտպանողական ռեակցիա: Վախը հիմնված է ինքնապահպանման բնագդի վրա, ունի պաշտպանական բնույթ և ուղեկցվում է բարձրագույն նյարդային համակարգի գործունեության որոշակի ֆիզիոլոգիական փոփոխություններով, որոնք անդրադառնում են երակազարկի և շնչառության հաճախականության, զարկերակային ճնշման, ստամոքսահյութի արտազատման ցուցանիշների վրա [36, էջ 4]:

Գոյություն ունեն վախի բնածին և ձեռքբերովի պատճառներ, բազմաթիվ տեսակներ: Կյանքի տարբեր փուլերի բնորոշ են տարբեր վախեր: Դրանք լինում են կառուցողական և քայքայիչ: Եթե վախը դառնում է շատ ուժեղ և ձեռք է բերում պարբերական բնույթ, այն անվանում են ֆոբիա (կաշուն վախ): Ֆոբիան կայուն և չհիմնավորված վախ է առարկաների, մարդկանց, կենդանիների կամ իրավիճակների հանդեպ: Ոչ համարժեք նյարդային վախը ոչ այնքան օրգանիզմի ֆիզիոլոգիայի արդյունք է, որքան նրա հոգեբանության, որը կոնկրետ դեպքում որոշում է նրա ֆիզիոլոգիայի գործունեության ուղղվածությունը: Մարդը դառնում է իր մտածողության

թույլ տված սխալների արդյունքում ձեռք բերած ռեֆլեքսների գերին, որոնց մեծ մասը նա նույնիսկ չի նկատում: Ողջ հարցը այդ ռեակցիաների համարժեքության աստիճանի մեջ է [44]:

Վախերն ըստ իրենց գիտակցման աստիճանի լինում են հասկանալի և կոնկրետ, միջանկյալ (երբ վախի պատճառն ընդհանուր առմամբ հասկանալի է, բայց գիտակցության կողմից բոլորովին չի ենթարկվում կարգավորման), դիֆուզ (երբ վախի պատճառը քիչ հասկանալի է): Վախն ունի դրսևորման տարբեր աստիճաններ. այն կարող է լինել թույլ, չափավոր և ուժգին [58]:

Վախն ունի պաշտպանական գործառույթներ: Վախի հույզն անհրաժեշտ է անձի պաշտպանվածության համար՝ սոցիալական միջավայրից և կենսաբանական վտանգից: Նախ, այն կարող է շատ արագ խթանել մարդու ուժերը ակտիվ գործունեության և օգնել՝ հաղթահարելու ծայրահեղ իրավիճակները, վախը նաև կարող է նպաստել վտանգավոր իրադարձությունների լավ մտապահմանը և անհրաժեշտ փորձի կուտակմանը կյանքի համար:

Ամենաընդհանուր ձևով վախերը բաժանվում են երկու խմբի.

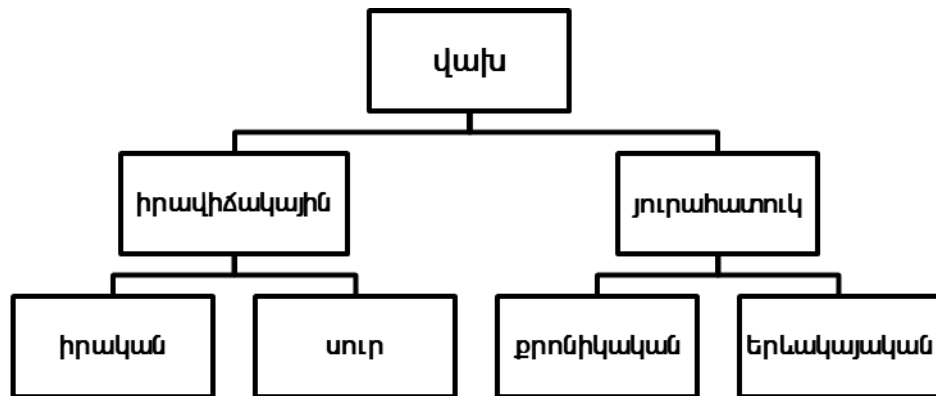
- 1) իրավիճակային (կախված իրավիճակից)
- 2) յուրահատուկ կամ անհատական (կախված անհատական առանձնահատկություններից):

Իրավիճակային վախն առաջանում են մարդու համար անսովոր, ծայրահեղ վտանգավոր կամ լարված իրավիճակում (օրինակ՝ տարերային աղետներ, վթարներ և այլն):

Յուրահատուկ վախը կանխորոշվում է մարդու բնավորությամբ, օրինակ՝ նրա կասկածամտությամբ:

Վախերը լինում են նաև իրական և երևակայական, սուր և քրոնիկական: Իրական և սուր վախերը որոշվում են իրավիճակով, իսկ երևակայական և քրոնիկականը՝ անձի առանձնահատկություններով [36]:

Նկար 2 .



Վախի տեսակները:

Հաճախ «վախ» հասկացությանը զուգահեռ հանդիպում է նաև «տագնապ» հասկացությունը: Դրանց միջև կա ընդհանուր հուզական մաս՝ անհանգստության և հուզմունքի ձևով, այսինքն՝ երկու հասկացություններում էլ արտահայտված է սպառնալիքի ընկալումը կամ անվտանգության զգացումի բացակայությունը [32]:

Գիտնականները համակարծիք չեն այն հարցի շուրջ, թե արդյո՞ք «վախ»-ը և «տագնապ»-ը տարբեր հասկացություններ են, թե՞ խոսքը նույն հույզի մասին է, բայց տարբեր աստիճանի արտահայտմամբ: Հոգեթերապևտ Մ. Լիտվակը գտնում է, որ վախը տագնապի և մտածողության փոխներգործության արդյունք է: Ըստ նրա, սկզբնական զգացումը տագնապն է: Եթե խնդրի լուծումը շուտ գտնվում է, հոգեբանական անհարմարվածությունը նվազում է և տագնապը հանգչում է, իսկ եթե ոչ՝ տագնապը վերածվում է վախի [66, էջ 66]:

Ձ. Բլյունը տագնապը դիտարկում է որպես մարդու յուրահատուկ առանձնահատկություն: Ըստ նրա, տագնապն ունի դրական կողմեր. այն մղում է գործողության լավագույն կատարմանը, քան կլիներ հանգիստ վիճակում: Ձ. Բլյունը տարբերակում է նորմալ տագնապը հիվանդագինից. նորմալ տագնապը հանգեցնում է տրամաբանական գործողությունների, իսկ հիվանդագինի դեպքում բարձրանում են անգիտակցական իմպուլսները, տեղի է ունենում մտածողության հետմահանջ (ռեգրեսիա) [61, էջ 107]:

Ս. Պարկսը տագնապը կապում է կորստի վախի հետ: Ընդհանուր առմամբ նա գտնում է, որ տագնապ են առաջացնում սթրեսածին իրավիճակները [61, էջ 108]:

Շատ հոգեբաններ պնդում են, որ վախի և տագնապի միջև կան մի շարք սկզբունքային տարբերություններ, ընդ որում, վախը չի կարելի համարել «գիտակցված տագնապ»: Այսպես, մանկական հայտնի հոգեբան Ա. Ջախարովը գտնում է, որ դրանք մեր հոգեկանի երկու բոլորովին տարբեր վիճակներ են: Համաձայն նրա տեսակետի, տագնապը՝ դա օրգանիզմին վտանգ սպառնալու ազդանշան է, իսկ վախը՝ պատասխան է արդեն ծնված վտանգին: Տարբեր է նաև դրանց ազդեցությունը հոգեկանի վրա. տագնապի դեպքում՝ գրգռող, իսկ վախի դեպքում՝ արգելակող: Վախի հիմքում ընկած են կենսաբանական բնագոյներ, որոնք ծագումնաբանորեն ծրագրված են, իսկ տագնապը սոցիալական կյանքի արդյունք է և մեծապես կախված է հասարակական փորձից ու սոցիալական դիրքորոշումներից: Վախը, որպես կանոն, ծնվում է ի պատասխան կոնկրետ վտանգի, իսկ տագնապը ծնվում է, երբ սպառնալիքը կրում է անորոշ բնույթ և ուղեղը դեռ հստակ չի կարողացել ընտրել վարքագծի օպտիմալ տարբերակ: Ա. Ջախարովի կարծիքով որոշ մարդկանց մոտ չհիմնավորված տագնապի հանդեպ հակումն այնքան մեծ է, որ բացասաբար է ազդում առողջության վրա: Այս դեպքում խոսքը գնում է «անհանգիստ սպասման նկրոզ» ախտորոշման մասին [36, էջ 7]:

Ռ. Գրանովսկայան նշում է, որ տագնապն իր մեջ պոտենցիալ վտանգ կրող անորոշ իրավիճակին տրվող պատասխան է [28, էջ 193]: Տագնապը վտանգի նախազգումն է (անհանգիստ վիճակ): Ավելի հաճախ տագնապը դրսևորվում է ինչ-որ դժվար կանխատեսելի իրադարձության սպասման ժամանակ, որը կարող է ունենալ տհաճ հետևանքներ: Տագնապը, որպես անորոշ վիճակի արձագանք, առաջանում է տհաճություն կանխազգալու հետևանքով: Այն մեծամասամբ բնորոշ է զարգացած սեփական արժանապատվություն, պատասխանատվություն, պարտքի և ճանաչման նկատմամբ բարձր զգայունակություն ունեցող մարդկանց: Դրա հետ կապված տագնապը հանդես է գալիս նաև որպես իր և մտերիմ մարդկանց կյանքի, բարեկեցության համար անհանգստությամբ տոգորված պատասխանատվության զգացում: Հետևաբար, եթե վախը մարդու կյանքի և բարեկեցության կոնկրետ սպառնալիքի աֆեկտիվ արտացոլումն է գիտակցության մեջ, ապա տագնապը սպասվող սպառնալիքի հուզական զգացումն է: Տագնապը, ի տարբերություն վախի, ոչ

միշտ է ընկալվում որպես բացասական զգացում, քանի որ այն կարող է կապված լինել հաճելի, ուրախալի անհանգստության և սպասումների հետ [36]:

Այսպիսով, վախի հույզը համասեռ չէ իր բովանդակությամբ և այն առաջացնող պատճառներով, ինչից հետևում է, որ այն անհրաժեշտ է դիտարկել բազմակողմանիորեն՝ ելնելով սոցիալական, տարիքային և բժշկական հոգեբանության տեսանկյուններից:

Անհանգստության զգացումը, կապված երեխայի անձի հոգեկան կառուցվածքի, նրա կենսափորձի, ծնողների և հասակակիցների փոխհարաբերությունների հետ, կարող է ձեռք բերել ինչպես տագնապի, այնպես էլ վախի նշանակություն: Անորոշ անհանգստության վիճակի մեջ գտնվող երեխան զգում է տագնապ, իսկ որոշակի, կոնկրետ օբյեկտներից կամ մտքերից վախեցող երեխան՝ վախ: Եթե կանխազգացումները համեմատական չեն վտանգին, ապա տագնապը երկարում է և մարդը սկսում է վախենալ վախի առաջացման փաստից (վախի վախ). այստեղ առկա է տագնապի շատ բարձր աստիճան, քանի որ մարդը վախենում է, իսկ ավելի ճիշտ երկյուղ է կրում այն ամենից, ինչը կարող է նույնիսկ անուղղակիորեն սպառնալ նրա կյանքին և բարեկեցությանը [35]:

Ամենաընդհանուր ձևով վախի հույզն առաջանում է ի պատասխան սպառնացող ազդակի: Գոյություն ունեն երկու սպառնալիքներ, որոնք ունեն համընդհանուր և միաժամանակ՝ անխուսափելի բնույթ: Դա մահն է և կյանքի արժեքների կորուստը, որոնք հակազդում են այնպիսի հասկացությունների, ինչպիսիք են կյանքը, առողջությունը, ինքնահաստատումը, անձնական և սոցիալական բարեկեցությունը: Սակայն, ծայրագույն դրսևորումներից բացի, վախը միշտ ենթադրում է իրական կամ երևակայական վտանգի ապրումներ: Վտանգի գիտակցումը ձևավորվում է կյանքի փորձի և միջանձնային հարաբերությունների ընթացքում, երբ երեխայի համար որոշ անտարբեր գրգռիչներն աստիճանաբար դառնում են սպառնալիք: Այդ դեպքում սովորաբար խոսքը տրավմատիկ փորձի առաջացման մասին է (վախ, ցավ, հիվանդություն, բախում, անհաջողություն, պարտություն և այլն): Ավելի շատ են տարածված այսպես կոչված ներշնչվող մանկական վախերը: Այս տիպի վախի աղբյուր կարող են հանդիսանալ երեխային շրջապատող մեծահասակները (ծնողները, տատիկ-

պապիկը, ուսուցիչները և այլն), որոնք ականա «վարակում» են երեխային վախով, այլ կերպ ասած՝ համառորեն, ընդգծված հուզականությամբ ցույց են տալիս վտանգի առկայությունը: Արդյունքում երեխան արդեն ճանաչում է տագնապի ազդանշանը և բնականաբար նրա մոտ առաջանում է վախի հակազդում: Մեծահասակն այս պարագայում հասնում է իր նպատակին՝ երեխան լսում է նրան: Սակայն ի՞նչ գնով. վախն ամրապնդվում և տարածվում է նման իրավիճակների վրա: Ներշնչվող վախերի թվին կարելի է դասել նաև այն վախերը, որոնք առաջանում են չափազանց հուզումնալից կամ անհանգիստ ծնողների մոտ: Մահվան, հիվանդությունների, հրդեհի, սպանության մասին խոսակցությունները երեխայի ներկայությամբ ևս անդրադառնում են նրա հոգեկանի վրա և խաթարում անդորրը: Այս ամենը թույլ է տալիս խոսել վախի պայմանական ռեֆլեկտորային բնույթի մասին, նույնիսկ, եթե երեխան վախենում է անսպասելի թակոցից կամ աղմուկից, որովհետև վերջինս ինչ-որ ժամանակ ուղեկցվել է չափազանց տհաճ ապրումներով: Նման զուգակցումը տպավորվել է հիշողության մեջ. որոշակի հուզական հետք թողնելով և ականա զուգամիտվում է անսպասելի ծայնային հնչյունների հետ [27;76]:

Չնայած այն բանին, որ վախն ինտենսիվ դրսևորվող հույզ է, պետք է տարբերել նրա սովորական, բնական և հիվանդագին աստիճանները: Քանի որ վախը համասեռ չէ ինչպես իր բովանդակությամբ, այնպես էլ այն առաջացնող պատճառներով, ապա պետք է հստակ իմանալ, թե երբ է վախը հանդիսանում օրգանիզմի բնական ռեակցիա, երբ է շեղվում նորմայից, որ պահին պետք է տագնապ բարձրացնել, դիմել բժշկի կամ հոգեբանի օգնությանը, վերակառուցել ընտանեկան փոխհարաբերությունները: Սովորական վախերը կարճատև են, առավել ևս վախի որոշ ձևերն ունեն պաշտպանական նշանակություն, քանի որ թույլ են տալիս խուսափել վախի օբյեկտի հետ շփումից: Հիվանդագին վախերն ունենում են դրսևորման ծայրահեղ դրամատիկ ձևեր (սարսափ, հուզական շոկ, ցնցում): Երկար ընթացքը, ականայությունը, այսինքն՝ գիտակցության կողմից հսկման լրիվ բացակայությունը, թողնում են ոչ բարենպաստ ազդեցություն մարդու բնավորության, միջանձնային հարաբերությունների և շրջապատող իրականության հարմարվողականության վրա: Վախերն ունեն նաև դինամիկ բնույթ: Տարիքի աճին զուգընթաց փոխվում են վախի դրսևորման ձևերը և

առանձնահատկությունները. (այլ կերպ՝ յուրաքանչյուր տարիքային խմբին բնորոշ են վախի կոնկրետ ձևեր) [46]:

Կրտսեր դպրոցականի վախի, դրա տեսակների և դրսևորման ձևերի հետազոտությունը կառուցել ենք ելնելով Լ. Վիգոտսկու «զարգացման սոցիալական իրավիճակի» հայեցակարգից, այն է՝ Լ. Վիգոտսկին միջավայրը դիտում է որպես երեխայի հոգեկան զարգացման վրա ներազդող գործոն: Երեխային շրջապատող միջավայրի տարբեր գործոններ տարբեր կերպ են ազդում՝ կախված երեխայի զարգացման փուլերից: Ապրումները բնութագրվում են մի կողմից այն միջավայրով, որում ապրում է երեխան, մյուս կողմից՝ առաջատար գործունեությամբ, որից կախված է տարիքային տվյալ շրջանը [26, էջ 385]:

Վախը, որպես կանոն, պայմանավորված է կոնկրետ իրադրությամբ, երբ վտանգ է սպառնում անհատի բարեկեցությանը կամ կյանքին: Մանկական վախերը բավականին բարդ կառուցվածք ունեն: Վախերի դրսևորման գործում մեծ է ինքնապահպանման բնազդի դերը, որը ենթադրում է զգուշավորություն անծանոթ երևույթից: Վախը ծնունդից է նախ ցավ: Այստեղից է բարձրության վախը, երբ երեխան ընկնելով աստիճանից, ցավ է ապրում: Ինքնապահպանման բնազդից է ծագում նաև մորը կորցնելու վախը, որից էլ բխում է միայնակության վախը: Մթության վախը բնորոշ է մարդուն ի սկզբանե: Երևակայությունը հիմք է մթության մեջ վախի համար: Սակայն, երեխաների վախերի հիմնական պատճառը՝ անինքնավստահությունն է և դաստիարակության այն բացթողումները, որոնք հանգեցնում են շրջապատող աշխարհում վատ կողմնորոշման: Քանի որ երեխային բնորոշ վախերի հիմքում ընկած է չգիտակցված կամ գիտակցված մահվան վախը, ապա վախերի կանխարգելումը պետք է լինի լավատեսության, ինքնավստահության, ինքնուրույնության, տարիքին համապատասխան գիտելիքների յուրացման դաստիարակումը [51]:

Մանկությունում հուզականորեն ապրած կյանքի փորձը, ինչպես նաև այն ամենը, ինչ ներշնչվում է երեխային, դառնում է չգիտակցված դիրքորոշում: Դիրքորոշումների համակարգը, որը հիմնականում որոշում է երեխայի վարքի ուղղվածությունը, փոխադարձ կապի մեջ է նրա բնավորության հետ: Այսպիսով, դիրքորոշումները հիմնականում որոշում են բնավորության ուղղվածությունը և, եթե դիրքորոշումները

հակասում են խառնվածքին, ապա բնավորությունը ճնշում է վերջինիս: Այսպիսով, ոչ ճիշտ դաստիարակության դեպքում խառնվածքի դեմ են ելնում չգիտակցված դիրքորոշումները: Ծնվում է ներքին բախում՝ դիրքորոշումների և խառնվածքի միջև: Ըստ խառնվածքի տիպի, երեխան պետք է որոշեր գործել, սակայն դիրքորոշումները խանգարում են նրան: Ճնշված խառնվածքը չի անհետանում և երեխան դատապարտված է իր խառնվածքի հետ պայքարի: Խառնվածքը ճնշող դիրքորոշումների ետևում կանգնած է ինքնապահպանման սրված բնազդը՝ անվտանգության ձգտումն ամենից առաջ: Որոշում ընդունելով խառնվածքի դեմ՝ անվտանգության տեսանկյունից, երեխան ընկնում է ատելության վիճակի մեջ ինքն իր նկատմամբ: Ճնշված հույզերը չեն անհետանում, այլ անհանգստացնում են երեխային, սրում ներքին բախումը: Երեխան ունենում է վախի և ատելության զգացումներ, անվստահություն իր ուժերի նկատմամբ: Ներքին բախումը ծնում է տագնապ և նյարդայնություն: Վախի հետևանքներից ծնվող ներքին սրում է ինքնապահպանման բնազդը: Նման երեխաների մոտ առկա է թերաժեքության բարդույթ, հետևաբար նաև տանջալից անինքնավստահություն: Հիվանդության, մահվան, սխալվելու, չհասցնելու, այնպիսին չլինելու վախը հյուծում է նրանց: Այսպիսի երեխաները ապահովագրվողներ են. ամեն ինչ մի քանի անգամ են ստուգում, որ չսխալվեն: Դա հիմնականում արտահայտված է կրտսեր դպրոցականների մոտ: Սխալվելու վախից նրանք մեծ բռնադրությամբ են կատարում այն ամենը, ինչ հանձնարարված է: Նման երեխաները զոհ են ոչ ճիշտ դաստիարակության, որոնց «վախեցրել» են անհանգիստ դաստիարակությամբ այնպես, որ նրանք խուճապահար կերպով վախենում են պատժվել սխալի համար: Հաճախ կաշուն վախը կարող է կրել նաև կոնկրետ բնույթ (օրինակ՝ վախ մանրէներից), այն կարող է նաև կոնկրետ ուղղվածություն չունենալ. երեխան վախենում է այն ամենից, ինչը կարող է իր մեջ վտանգ թաքցնել: Վախը շատ ավելի մեծ ավերիչ ազդեցություն է ունենում, երբ երեխան այն ապրում է պասիվ ձևով: Կաշուն վիճակների ժամանակ երեխան պայքարում է իր վախերի հետ՝ կատարելով ծիսական գործողություններ, որոնք կրում են պաշտպանական բնույթ: Վախեցած երեխայի մոտ ծնվում են նաև պաշտպանական շարժումներ (թրթռում են դեմքի մկանները, շարժվում են ուսամկանները), որոնք հաճախ պահպանվում են: Հույզ ապրող

երեխան, որը ցանկանում է լաց լինել, հարվածել, զսպելով իր շարժումը, ունենում է ծիկ, որը ամրապնդվելով կրկնվում է հույզի կրկնման հետ միասին: Կակազությունը ևս վախի դրսևորման հետևանքներից մեկն է, որը հաճախ հանդիպում է միևնույն երեխայի մոտ. երբ ջղաձգումն անհետանում է, ծնվում է կակազությունը [27]:

Ինչպես արդեն նշվեց, դպրոց ընդունված յուրաքանչյուր երեխայի մոտ բարձրանում է հոգեկան լարվածությունը, որն էլ անդրադառնում է ֆիզիկական առողջության և վարքի վրա: Արդյունքում երեխան դառնում է գերգրգռված, գերակտիվ կամ ընդգծված արտահայտվում է արգելակումը: Այս շեղումներն ընկած են մանկական վախերի հիմքում և նվազեցնում են կամային ակտիվությունը: Երեխան դեռևս պետք է հաղթահարի իր գլխին «թափված» փորձությունները [3]: Ուսումնական գործունեությունը մի կողմից նպաստում է երեխայի զարգացմանը (խոսք, հիշողություն, ուշադրություն, մտածողություն, երևակայություն և այլն)՝ դրանով իսկ խթանելով և նոր պայմաններ ստեղծելով անձնային զարգացման և շփման առումով, իսկ մյուս կողմից էլ դժվարացնում է երեխայի հարմարումը նոր պայմաններին, քանի որ ներկայումս «բարեփոխումների» հետևանքով վեց տարեկան դպրոցականին դժվար է յուրացնել ուսումնական նյութը լիովին: Այսպիսով, սա մի բարդ ժամանակաշրջան է երեխայի կյանքում և այս շրջանում հատկապես շատ է կարևորվում ընտանիքի վերաբերմունքը և ծնողների դերը՝ հաղթահարման գործընթացը ճիշտ կազմակերպելու համար [20]:

Եսակենտրոն, ինքնապահպանման բնագծի վրա հիմնված վախերը, լրացվելով հասարակայնորեն միջնորդավորված վախերով, արտահայտվում են որպես գործընթաց, որում վախի դրսևորման այս կամ այն ձևը և չափը կախված է երեխայի հոգեկան զարգացման անհատական առանձնահատկություններից և կոնկրետ այն սոցիալական պայմաններից, որոնցում ընթանում է նրա անձի ձևավորումը: Վախի դրսևորման այս գործընթացի մասին կարելի է խոսել ավագ նախադպրոցական տարիքից և հատկապես որպես սոցիալապես միջնորդավորված ձև՝ կրտսեր դպրոցական տարիքից սկսած:

Դպրոց գնալու պահին երեխաների մոտ նկատվում է վախերի թվաքանակի նվազում՝ պայմանավորված դպրոցականի նոր սոցիալական դիրքով, որը նվազեցնում է անձի եսակենտրոն ուղղվածությունը, ինչպես նաև բնագդաբար միջնորդավորված վախի ձևերը: Սակայն դա չի նշանակում, որ մենք կարող ենք վերջնականապես ասել,

որ բոլոր վախերը հաղթահարված են: Նախադպրոցական տարիքում գերիշխում են ինքնապահպանման բնագրի վրա հիմնված վախերը, ապա կրտսեր դպրոցական տարիքում խաչվում են բնագրաբար և սոցիալականապես միջնորդավորված վախերը: Վախի բնագրային, առավելապես հուզական ձևերը բուն վախերն են, որոնք հանդիսանում են որպես կյանքի համար ներկայացվող վտանգ, մինչդեռ, վախի սոցիալական ձևերը հանդիսանում են նրա ինտելեկտուալ (մտավոր) վերամշակումը: Ի տարբերություն տազնապի, որը դրսևորվում է կախված իրավիճակից, տազնապալիությունն արդեն սոցիալապես որոշարկված հոգեվիճակ է: Այդ պատճառով, վախը և երկյուղը՝ առավելապես նախադպրոցականի բախտաբաժինն է: Կրտսեր դպրոցական տարիքում վախը և տազնապը, ինչպես և երկյուղն ու տազնապալիությունը ներկայացված են հավասար չափով [35]:

Այդ տարիքում վախի առաջատար ձևերից մեկը «այնպիսին չլինելու» վախն է (դա են վկայում Ա. Ջախարովի և մեր հետազոտությունների արդյունքները): Այլ կերպ ասած՝ դա շրջապատող միջավայրի սոցիալական պահանջներին չհամապատասխանելու վախն է՝ լինի դա դպրոցում, հասակակիցների շրջանում կամ ընտանիքում: «Այնպիսին չլինելու» վախի կոնկրետ ձևերից են դասերի պատրաստումը չհասցնելու, պատժված լինելու և նմանատիպ այլ վախեր: Այս վախերը խոսում են սոցիալական ակտիվության աճի, պատասխանատվության, պարտքի և պարտականության զգացումի ամրապնդման մասին: Եթե կրտսեր դպրոցական տարիքում չի ձևավորվում սոցիալական պահանջմունքներին համապատասխան իր արարքները գնահատելու կարողությունը, ապա հետագայում դա ավելի կոժվարանա, քանի որ բաց թողնված կլինի սոցիալական զգացումի ձևավորման համար ամենաբարենպաստ ժամանակը: Սրանից ամենևին էլ չի հետևում, որ չհամապատասխանելու վախը յուրաքանչյուր դպրոցականի դժվարությունը, դժբախտությունն է: Սակայն «կասկածելի» է նաև երեխայի մոտ ինչ-որ ապրումների, դրդապատճառների, պայքարի բացակայությունն այդ կապակցությամբ [36]:

Երեխաները, որոնք տարբեր պատճառներով չեն կարողանում հաղթահարել ուսումնական բեռնվածությունը, ժամանակի ընթացքում ընկնում են ետ մնացողների

շարքը, ինչն էլ իր հերթին հանգեցնում է ինչպես ներքին, այնպես էլ դարոցավախության:

Գոյություն ունի նույնիսկ հատուկ տերմին՝ «դարոցաֆոբիա», որն ի նկատի ունի երեխային հետապնդող, սևեռում վախ, վախ՝ դարոց հաճախելուց: Սակայն հաճախ խոսքը գնում է ոչ թե դարոցից խուսափելու, այլ տնից բացակայելու, ծնողներից բաժանվելու, հեռանալու վախի մասին: Այս երևույթը ավելի շատ հանդիպում է հաճախ հիվանդացող և գերխնամքի սովոր երեխաների մոտ, որոնք ավելի շատ են կապված ծնողների հետ և արդյունքում անօգնական, ոչ ինքնուրույն են [35]:

Այս տարիքում ամենից հաճախ հանդիպում է գրատախտակի մոտ պատասխանելու վախը: Վերոնշյալ վախի հիմքում ընկած է սխալվելու, ծաղրի ենթարկվելու երկյուղը: Հաճախ ուսուցչի հարցից երեխան վախ ապրելով կորցնում է ինքնատիրապետումը, մտածելու և խոսելու ունակությունը: Նման դեպքերում վախը կարող է ծնել կակազություն և նյարդային բնույթի այլ դրսևորումներ:

Որպես կանոն, դարոց հաճախելու վախ չեն ապրում ինքնավստահ, սիրված, ակտիվ և հետաքրքրասեր երեխաները, որոնք ծագում են ինքնուրույն հաղթահարել ուսման բարդությունները և կարգավորել հասակակիցների հետ հարաբերությունները: Այլ կերպ է անվստահ, մոր հետ չափազանց կապված երեխաների խնդիրը. այս դեպքում նրանք վախենում են չարդարացնել ծնողների սպասելիքները, դարոցական կոլեկտիվի հետ հարմարվելու դժվարություններ են կրում, վախենում են ուսուցչից [51]:

Շատ դեպքերում դարոցավախության պատճառ է հանդիսանում հասակակիցների հետ բախումը, նրանց կողմից ֆիզիկական ագրեսիայի ենթարկվելու վախը: Դա հատկապես բնորոշ է հուզական, բարձր զգայունականությամբ օժտված, հաճախ հիվանդացող և թույլ տղաներին:

«Դարոցական» վախերից բացի կրտսեր դարոցականներին բնորոշ է նաև տարերային աղետների նկատմամբ վախը (փոթորիկ, ջրհեղեղ, երկրաշարժ): Դա պատահական չէ, քանի որ տվյալ տարիքին բնորոշ է նաև մի առանձնահատկություն՝ մոգական, խորհրդավոր երևույթների նկատմամբ հակումը: Կրտսեր դարոցականները հավատում են ուրվականների, «սև» ուժերի գոյությանը և պաշտում են դրանց մասին պատմությունները: Ընդ որում, բոլոր այդ պատմությունները մատուցվում են իբրև

ակնհայտ, որ իբրև թե պատահել է ինչ որ մեկին կամ կարող է պատահել հենց ներկայում: Նման հավատը հանդիսանում է ներշնչման բնական ձև: Ներշնչումը կրտսեր դպրոցականին բնորոշ գիծ է և այն հաճախ իր արտացոլումն է գտնում մղձավանջային երազներում: Այս ամենը ծնունդ է վախի զգացում, որը հղի է լուրջ հետևանքներով: «Մութ» ուժերի, ուրվականների նկատմամբ վախի զգացումը հիշեցնում է «չար կախարդի» մասին, որը գերիշխող վախերից է նախադպրոցական տարիքում: Դժվար չէ տեսնել «չար կախարդի» ազդեցությունը, որի նկատմամբ վախը փոխանցվում է կրտսեր դպրոցական տարիք՝ վերափոխվելով ավելի բարդ ձևի: «Մութ» ուժերի նկատմամբ վախը հաճախ ենթադրում է անօգնականություն, անպաշտպանություն երևակայական մահացու վտանգի առջև, որի հիմքում ընկած են նախադպրոցական մանկության վախերը՝ մթությունից, փակ տարածությունից, ծնողների հետ երկար բաժանումից, մենակությունից: Վախի այս տեսակը բնորոշ է հատկապես զգայունակ, հուզական, տպավորվող և ծնողների հետ կապված երեխաներին: Ուրվականների, չար ուժերի նկատմամբ վախը բնորոշ է նաև այն երեխաներին, ովքեր ունեն խիստ, պատժող ծնողներ [35]:

Ինչպես արդեն նշեցինք, մոգական, խորհրդավոր երևույթների նկատմամբ հակումը զուգակցվում է տարերային աղետների նկատմամբ վախով, քանզի դրանց հիմքում ևս ընկած է խորհրդավորությունը: Բնության վախերը հիմնված լինելով ինքնապահպանման բնազդի վրա, տարիքի աճին զուգընթաց ձեռք են բերում սոցիալական բնույթ. ընդլայնվում է երեխայի մտահորիզոնը, տեղեկացվածությունը և երեխան գիտակցում է դրանց ռեալությունը: Բնական աղետների մասին տեղեկությունները, ներխուժելով կրտսեր դպրոցականի ներաշխարհի, հանդիսանում են լուրջ սթրեսային գործոններ, որոնք գումարվելով մանկության տարիներից մնացած վախերին, հիմք են դառնում անհանգստությունների, տագնապների, նոր վախերի առաջացման համար: Երեխաների կախարդական, երևակայական աշխարհին միանում է իրականությունը: Այս առումով տեղին է հիշատակել 1988 թ-ի դեկտեմբերյան երկրաշաժը, որի հետևանքների հետազոտությունների արդյունքները փաստում են երկրաշարժի ավերիչ ազդեցությունը կրտսեր դպրոցականի հոգեկանի վրա, քանզի տարիքը շատ խոցելի է նման աղետալից, բնական երևույթների նկատմամբ: Բնական

աղետների վախն անբարեհաջող անդրադարձ է ունենում երեխայի ուսումնական և խաղային գործունեության վրա: Երեխան զգում է համապատասխան դժվարություններ դպրոցում. չի ընկալում կամ չի հասկանում ուսումնական նյութը, վատ է մտապահում, դժվար է կապակցում և արտահայտում իր մտքերը... Շեղումներ են նկատվում նաև վարքագծում: Անհրաժեշտ է նշել, որ դրանք հանդիսանում են մարդու բնական պաշտպանական ռեակցիան՝ հոգեկան ուժեղ ցնցումներից: Կրտսեր դպրոցական տարիքում հանդիպում է նաև վախ պատերազմից, որը հավասարազոր չափով է արտահայտվում և ազդում երեխայի հոգեկանի վրա, ինչպես և վախը բնական աղետներից: Կրտսեր դպրոցականի մոտ պատերազմական վախերը ևս կարող են ազդել ուսումնական գործընթացի վրա: Երեխան զգում է անհանգստություն, տագնապ, անհարմարավետություն: Պատերազմի վախը կարող է խոր հետևանքներ թողնել կրտսեր դպրոցականի հոգեկանում, քանզի նա գտնվում է հեքիաթայինի և իրականի սահմանագծում, և նրա համար իրական աշխարհի նման դժվարությունը կարող է ճակատագրական լինել ապագայի, կենսասիրության առումով [61]:

Վախերի արձագանքը բազմազան է և ըստ էության չկա որևէ հոգեկան գործառույթ, որը վախի ազդեցության տակ փոփոխություններ չկրի: Առաջին հերթին դա վերաբերում է հուզական ոլորտին, երբ վախը բոլոր զգացմունքները պատում է անհանգիստ երանգով: Որոշ դեպքերում վախն այնքան շատ հույզեր է կլանում, որ դրանք սկսում են չբավարարել այլ զգացմունքների արտահայտման համար, իսկ ինքը՝ վախը, աճում, մեծանում է մարդու հոգեկանում՝ արգելակելով այն:

Դա արտահայտվում է մի շարք դրական հույզերի՝ հատկապես ծիծաղի, կենսուրախության, կյանքի լիարժեքության անհետացման տեսքով: Դրանց փոխարեն զարգանում է քրոնիկական հուզական անբավարարվածություն, ուրախանալու անկարողություն, անհանգիստ, վատատեսական գնահատական ապագայի նկատմամբ: Քրոնիկական հուզական գերլարվածության վիճակը, ինչպես հուզական հոգնածություն, արտահայտվում է ոչ միայն ընդհանուր արգելակմամբ և թուլությամբ, այլ նաև իմպուլսիվ, հանկարծակի հայտնվող դժվար կանխատեսելի գործողություններով: Կայուն վախերի գերակայությունը խոսում է մարդու՝ իր զգացմունքներին չտիրապետելու, դրանք վերահսկելու անկարողության մասին, երբ գործելու փոխարեն

նա վախենում է կամ չի կարողանում կանգնեցնել իր «թափառող» զգացմունքները: Ինքն իրեն կառավարելու անհնարիությունը ծնում է անկարողության և անհուսության զգացում, էլ ավելի է իջեցնում կյանքի տոնուսը՝ խորացնելով պասիվությունը և վատատեսությունը: Դրանով իսկ վախը, ինչպես դանդաղ գործողության ական ճնշում է ինքնավստահությունը, վճռականությունը գործողություններում և արարքներում, համառությունը և նպատակասլացությունը՝ նպատակին հասնելու գործում: Հետևաբար, առանց սեփական ուժերի նկատմամբ հավատի երեխան չի կարող արդյունավետ գործել, պաշտպանել իր իրավունքները, նրա մոտ կզարգանա պարտվողական հոգեբանություն. նախօրոք իրեն տրամադրելով անհաջողության և հաճախ պարտություն կրելով, նա ավելի ու ավելի կհամոզվի իր անկարողության և անպիտանելիության մեջ [44]:

Հաճախ այս երևույթին նպաստում են ծնողները, որոնք ժամանակին չձերբազատվելով սեփական վախերից, դառնալով ընտանիքի մայր կամ հայր, ընտանեկան նորմալ հարաբերությունների հետ կապված դժվարություններ են ունենում և ականա իրենց անհանգստությունները, տագնապներն ու վախերը փոխանցում են երեխային: Շատ հաճախ մայրական վախերը փոխանցվում են հենց աղջիկ երեխային, իսկ հայրականը՝ տղային: Վերոնշյալ հարցի կապակցությամբ բազմաթիվ հետազոտություններ են կատարվել Դ. Էլկոնինի, Վ. Մուխինայի, Ա. Ջախարովի կողմից, որոնք հաստատում են այն փաստը, որ խնդիրն այստեղ դերային նույնականացման մեջ է [69; 50; 36]:

Վախը կարող է ձևախախտել, այլանդակել նաև մտածողությունը: Տագնապի վիճակում այն դառնում է ավելի քառսային և արգելակված՝ վախի ժամանակ: Երկու դեպքում էլ մտածողությունը կորցնում է իր ճկունությունը՝ դառնալով սահմանափակ, կասկածանքներով, նախապաշարուններով, ավելորդ զգուշությամբ և վախվորությամբ լեցուն: Երկրորդականը, մանրուքները ճնշում են գլխավորը, իսկ ըմբռնումը զրկվում է ամբողջականությունից և անմիջականությունից: Աճող հուզական արգելակման և ոչ այնպես անելու պատճառով ծիծաղելի երևալու վախի հետևանքով նվազում է ճանաչողական ակտիվությունն ու հետաքրքրասիրությունը: Յուրաքանչյուր նորը, անծանոթը ընկալվում է զգուշավորությամբ, անվստահությամբ, իսկ ողջ վարքագիծը

կրում է պասիվ և ավելորդ զգուշավոր բնույթ: Որոշ դեպքերում երեխան այնքան է հոգնում վախերից, որ հրաժարվում է ակտիվության յուրաքանչյուր դրսևորումից, արտաքնապես անտարբեր տպավորություն թողնելով: Փաստորեն դա խոսում է գլխուղեղի պաշտպանական արգելակման մասին, որը պահպանում է հոգեկանը հետագա հուզական գերբեռնվածությունից: Սակայն ուժեղ վախի դեպքում արգելակումը կարող է այնքան կայուն դառնալ, որ հոգեբանորեն մարդը կարող է սկսել մահանալ նույնիսկ շատ փոքր հասակում, դառնալով իր իսկ ստվերը: Ապրել վախով՝ դա նույնն է, թե անընդհատ ետ նայել, ելնել իր ցավալի անցյալից և չտեսնել ապագան, նրա կյանք հաստատող սկիզբը: Այդպիսի պայմաններում ծնվող տազնապավատատեսական տրամադրվածությունը հանգեցնում է նրան, որ ցանկացած տհաճ պատահականություն ձեռք է բերում ողբերգական նշանակություն, դառնալով վտանգի հիմնական նշան: Երեխան, որն ապրում է ուժեղ վախ, այլևս չի կարողանում դիմել ռիսկի այնտեղ, որտեղ անհրաժեշտ է չվախենալ կասկածանքներից, այսինքն նա ի վիճակի չէ այն ամենին, ինչը կազմում է ստեղծագործական գործընթացի հիմքը [66]:

Երկարատև, հուզականային ոլորտը և մտածողությունը խեղաթյուրող վախի հետևանքով շրջապատողների վերաբերմունքը ընկալվում է ավելի ոչ համարժեք կերպով: Թվում է, թե շրջապատող մարդիկ նախկինի պես չեն հասկանում, քննադատում են և այլն:

Վերոնշյալ հոգեկան բնույթի փոփոխությունները, որոնք առաջանում են վախի ազդեցության ներքո, տանում են սոցիալ-հոգեբանական մեկուսացման զարգացմանը, որից դյուրին չէ ելք գտնելը՝ չնայած բոլորի հետ լինելու և լիարժեք, ստեղծագործ, ակտիվ կյանքով ապրելու մեծ ցանկությանը: Մասնավորապես, կրտսեր դպրոցականի վախի առաջատար ձևերից՝ «այնպիսին չլինելու» վախը ծնում է դպրոցական անհարմարվողականություն: Սխալ անելու, ցածր գնահատական ստանալու և այլ դպրոցական վախերն երեխային զրկում են հոգեբանական հարմարավետությունից, ուսման ուրախությունից: Վախի հետևանքում երեխան զրկվում է դրական հույզերից, ծիծաղից, կենսուրախությունից: Այս ամենի փոխարեն զարգանում է հուզական անբավարարվածությունը, տազնապային, վատատեսական տրամադրվածությունը: Երեխան ապրում է հուզական հոգնածություն, որն արտահայտվում է ընդհանուր

հապաղումով և թուլությամբ, ինչպես նաև իմպուլսիվ, անկանխատեսելի գործողություններով: Նա չի կարողանում կառավարել իր զգացմունքները և վարքը՝ դառնալով անզոր և անուժ: Նման երեխան դատապարտված է պարտվողական հոգեբանության: Վախը բացասաբար է ազդում նաև մտածողության վրա, որը դառնում է արգելակված, ոչ ճկուն, հակված՝ ավելորդ զգուշավորության: Նվազում է ճանաչողական ակտիվությունը և հետաքրքրությունը: Երկարատև գործող վախը խեղաթյուրում է հուզականային ոլորտը և մտածողությունը, արդյունքում՝ անձը դառնում է տագնապային, կասկածամիտ:

Վախի, տագնապի առաջացմանը նպաստող գործոններից առավելապես կարելի է առանձնացնել ընտանիքը: Ընտանեկան բախումները ևս նպաստում են երեխայի (աղջիկ և տղա) մոտ վախերի առաջացմանը: Ծնողների բախումների նկատմամբ հուզական զգայունությունն աճում է տարիքին զուգընթաց: Սակայն աղջիկները հուզականորեն ավելի զգայուն են, խոցելի, քան տղաները, հետևաբար, նրանց վախերն ավելի սերտորեն են միմյանց հետ կապված, ավելի շատ են միմյանց վրա ազդում: Այլ կերպ ասած՝ աղջիկների վախերն ավելի սերտորեն են կապված անձի ձևավորվող կառուցվածքի հետ և ամենից առաջ՝ հուզական ոլորտի հետ [34]:

Վախի, տագնապի դրսևորման վրա մեծ ազդեցություն է գործում նաև ընտանիքի կազմը, ընտանիքի լիարժեք և ոչ լիարժեք լինելու հանգամանքը: Ոչ լիարժեք ընտանիքներում և՛ աղջիկների, և՛ տղաների մոտ վախերի, տագնապների քանակը մեծ է՝ ոչ լիարժեք ընտանիքների երեխաների համեմատությամբ: Լիարժեք ընտանիքի քանակական կազմը ևս ազդում է վախերի դրսևորման և դրանց քանակական կազմի վրա: Ընտանիքում ավագ քույրը կամ եղբայրը դրական են ազդում՝ ապահովելով հոգեբանական պաշտպանվածության մթնոլորտ: Նրանք ավելի շատ կյանքի փորձ ունենալով, փոխանցում են այն կրտսեր քրոջը կամ եղբորը՝ պաշտպանելով նրանց տարբեր վախերից: Եվ՝ աղջկա, և՛ տղայի համար ավագ քրոջ կամ եղբոր առկայությունը նպաստավոր է, հետևաբար այս պարագայի հետ կապված վախերի, տագնապների քանակը երկու սեռերի մոտ առանձնապես չի տարբերվում: Մեծահասակների առկայությունն ընտանիքում շատ դեպքերում նպաստում է վախերի քանակի աճին, հատկապես, երբ ծիծաղի և կենսուրախության փոխարեն ընտանեկան մթնոլորտը

հեղեղված է բացասական հույզերով, մեծահասակներին բնորոշ հոգսաշատ և դժգոհ մտորումներով:

Այսպիսով, վախը և տագնապը հանդիսանալով տարիքային, դինամիկ երևույթ, կարող են արմատավորվել և ծիլեր տալ երեխայի հոգեկանում՝ խաթարելով նրա հոգեկան առողջությունը, եթե ընտանեկան մթնոլորտում դրա համար «նպաստավոր» պայմաններ չկան:

Երեխայի կյանքի արտաքին պայմանները՝ ռեժիմը, ծնողների փոխհարաբերությունները, նրանց վերաբերմունքը և դաստիարակության ոճը որոշում են, թե վախի նախապայմանները կվերաճե՞ն արդյոք վախի այս կամ այն ձևին, թե՞ կգտնեն իրենց նորմալ արտահայտությունը՝ վտանգի աստիճանը ռեալ գնահատելու կարողությամբ:

ԳԼՈՒԽ 2.

ԸՆՏԱՆԻՔԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱԽԵՐԻ ԵՎ ՏԱԳՆԱՊՆԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐ

2.1 Ներընտանեկան փոխհարաբերությունների, ծնողների ազդեցությունը երեխայի դպրոցական վախերի և տագնապների վրա

Երեխայի հոգեկան զարգացման վրա ազդող մի խումբ գործոններից առանձնապես կարևորվում են երկուսը՝ տարիքային առանձնահատկությունները և ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնները:

Սոցիալական նոր վիճակը, որում գտնվում է առաջին անգամ դպրոց հաճախող երեխան, ենթադրում է ընտանիքի դերի բարձրացում, ինչն առաջին հերթին կարևորվում է ծնողի և երեխայի դերային հարմարմամբ:

Ընտանիքում դերային հարմարումն անհրաժեշտ է ոչ միայն ամուսիններին, այլև ծնողի և երեխայի փոխհարաբերություններում, որտեղ երկուսն էլ ունեն իրենց կարգավիճակը և համապատասխան դերեր են կատարում: Ծնող-երեխա դերային հարաբերությունները չեն կարող հասնել փոխադարձ հարմարման և արդյունավետ համագործակցության, եթե նրանք իրենց դերերը չհամաձայնեցնեն:

Հոգեբանները վաղուց արդեն համակարծիք են այն հարցում, որ ընտանիքում ծնողն իր դերով զավակի համար ընդօրինակման նմուշ չէ, իսկ երեխան՝ ընդօրինակող: Երեխան իր վարքով ստիպում է ծնողին սովորել իր դերը և ծնող դառնալ իսկական իմաստով: Ոչ միայն ծնողն է սոցիալականացնում երեխային, այլև երեխան է սոցիալականացնում ծնողին. ահա այն հիմնական եզրակացություններից մեկը, որին հանգել են հոգեբանները:

Տարիքային զարգացման ընթացքում փոխվում են ինչպես ծնողի, այնպես էլ երեխայի դերերը: Ծնողը պետք է հարմարվի երեխայի դերի, նրա սպասումների փոփոխություններին, այլապես երեխայի սոցիալականացման գործընթացում կարող են

ծագել մի շարք խնդիրներ՝ հանգեցնելով նրա հոգեկան ոլորտի տարաբնույթ շեղումների:

Երեխայի տարիքային զարգացմանը զուգընթաց նրա դերակատարումը սկսում է կարգավորվել նաև վաղ տարիքում ի հայտ եկած բարձրագույն կազմավորման՝ նրա «Ես»-ի կողմից: Այդ փուլից սկսած երեխայի սոցիալական դերերի յուրացումն ավելի ընտրական և նպատակասլաց է դառնում:

Ամենօրյա փոխհարաբերությունների ընթացքում ծնողը և երեխան չեն մտածում, թե իրենք սոցիալական դերեր են կատարում: Նրանք պարզապես պահանջներ են ներկայացնում միմյանց՝ սպասելով, որ մյուս կողմը պետք է բավարարի դրանք:

Երբ այդ դերերը փոխադարձ զիջումների շնորհիվ գրեթե լիովին համակարգված են դառնում, ապա երեխան և ծնողը հասնում են միջդերային հարմարվածության վիճակի:

Ինչպես արդեն նշվեց, ծնող-երեխա հարաբերությունները միակողմանի չեն: Գիշտ է, հիմնականը ծնողների ազդեցությունն է, բայց երեխաներն էլ իրենց հերթին նպաստում են ծնողների զարգացմանը. նրանք անուղղակիորեն ստիպում են ծնողներին փոխել իրենց վերաբերմունքը, նոր գիտելիքներ և հմտություններ ձեռք բերել: Գիշտ դաստիարակելու և կրթելու համար ծնողները պետք է լավ հասկանան երեխաներին, փորձեն նրանց դիրքերից նայել իրադրությանը:

Կրտսեր դպրոցականի դժվարությունները հիմնականում պայմանավորված են նրանով, որ մեծահասակները նրան վերաբերվում են ինչպես փոքրիկ երեխայի և նրանից սպասում են ծրագրավորված վարքագիծ, այնինչ դպրոցականի նոր դիրքը թելադրում է ինքնուրույն վարքագծային որոշումների զարգացում: Մեծահասակները զայրանում են, բարկանում, երբ երեխան չի կատարում իրենց պահանջը: Մեծահասակների սպասումների որակը որոշվում է իրենց սպասումների և ռեալ իրականության միջև անհամաձայնության աստիճանով: Հետևաբար, մեծահասակների համար պետք է պարզաբանել այդ խնդրի էությունը: Կրտսեր դպրոցականի ուսուցման և դաստիարակման օբյեկտիվ դժվարությունն այն է, որ նա դրանում չի կարող օգնել մեծահասակին, քանի որ չի կարող ապահովել հետադարձ կապը, չգիտի, թե ինչպես պատասխանել անարդարությանը, քննադատությանը, խստապահանջությանը կամ

գերխնամքին, չի կարողանում բացատրել, թե ինչն է իրեն վիրավորում: Իհարկե, կան երեխաներ, որոնք ի վիճակի են խոսել այդ ամենի մասին և վերլուծել, սակայն նրանք անհամապատասխան են իրենց տարիքին և զարգացմամբ գերազանցում են հասակակիցներին: Հիմնականում գերիշխող է նախորդ տարբերակը. այդ պատճառով այս խնդրի իրազեկումը ծնողներին հատկապես պետք է կատարի հոգեբանը [50]:

Կարևորելով ընտանիքի սոցիալականացնող գործառույթը, նշենք, որ տղայի և աղջկա սոցիալականացման գործընթացներն ի սկզբանե տարբերվում են: Այն բանից հետո, երբ երեխան սկսում է հասկանալ ու գիտակցել, որ մարդիկ ըստ սեռի երկու տեսակ են լինում, սեռային սոցիալականացումն ու տարբերակումն արագանում է: Ընդհանուր հասկացության (տղամարդ) և նրա մեջ մտնող առանձին անձին (իրեն, հորը) տարբերելու համար տղա երեխան պետք է մտավոր զարգացման բավականին բարձր աստիճանի հասնի: Ըստ ուսումնասիրողների, միայն մտավոր զարգացման այդ աստիճանին հասնելուց հետո է, որ տղան կարողանում է ազատվել մոր հետ ունեցած հոգեբանական նույնացումից և անցնել նույնականացման հոր և «տղամարդ» կատեգորիայի հետ ընդհանրապես: Միայն այս փուլում է, որ նա կարողանում է հոգեբանորեն նույնականանալ ոչ միայն իր սեռին պատկանող ծնողի, այլև ուսուցչի և սոցիալական այլ դիրքեր զբաղեցնող անձանց հետ, ում դիրքերն իր համար ցանկալի և ոգեշնչող են: Այդպիսի նույնականացման դեպքում տեղի է ունենում նաև վարքի ընդօրինակում: Սեռային հասկացությունների տարբերակումը հանգեցնում է ընտրական նույնականացման և վարքի ընտրական ընդօրինակման: Միաժամանակ տեղի է ունենում գենդերային Ես-հայեցակարգի՝ որպես տղամարդու և կնոջ ձևավորում: Ըստ որոշ հոգեբանների, այդ գործընթացը սկսվում է վեցից ութ տարեկանից՝ որոշ անհատական տարբերություններով [8]:

Երեխայի զարգացումն ընթանում է անձնական փորձի, նրա համար կարևոր մարդկանց հետ նույնականացման հիման վրա: Իր, մարդկանց, աշխարհի մասին պատկերացումներն ամրապնդվում են հետագա փորձով և իրենց հերթին ազդում են համոզմունքների, արժեքների ձևավորման վրա: Կյանքի ընթացքում ստեղծվում է դիրքորոշում՝ որոշակի իրավիճակում որոշակի ձևով արձագանքելու պատրաստականություն, որի հիմքում ընկած հոգեբանական մեխանիզմներն

ապահովում են շրջապատող աշխարհի առավել իրատեսական ճանաչումը և անձի հարմարեցումը նրանում [37]:

Անձի զարգացումն ընթանում է ճանաչողական կառուցվածքներով, որոնք իրենցից ներկայացնում են հիմնային համոզմունքներ: Այդ կառուցվածքները կարող են օգտակար լինել, բարելավել կյանքը և ընդհակառակը՝ վնասակար, առաջացնելով անհիմաստ ապրումներ և խնդիրներ: Բացասական դիրքորոշումներում առկա են կոգնիտիվ խաթարումներ՝ մտածողության անընդհատ կրկնվող սխալներ: Ոչ իրատեսական, բացասական դիրքորոշումներն իրենցից ներկայացնում են մտածական-հուզական կապեր: Դրանք հակասում են օբյեկտիվ պայմաններին և անձին հանգեցնում են հուզական խնդիրների: Կյանքի ընթացքում ձևավորված դիրքորոշումները սկիզբ են առնում մանկական տպավորություններից կամ փոխանցվում են ծնողներից, հասակակիցներից: Դրանց մեծամասնության հիմքում ընկած է ընտանեկան դաստիարակությունը: Զույգերի միջև բավարար փորձ և քննադատական վերլուծություն, երեխան ծնողների ոչ իրատեսական մտքերն ընդունում է որպես ճշմարտություն, նա «որսում է» այդ մտքերը, որոնցով թելադրվում է նրա հետագա վարքագիծը: Հետևաբար, սկզբնապես ընտանիքն է երեխայի մոտ ձևավորում աշխարհընկալում, դիրքորոշումներ, մտածողություն [8]:

Ընտանեկան դաստիարակության բնույթը կարող է պատճառ հանդիսանալ դպրոցական անհարմարվողականության, հիմնականում դրսևորվում է վախերի տեսքով, բարձր տագնապայնությամբ:

Կրտսեր դպրոցական տարիքի խնդրահարույց կողմերից մեկը դպրոցական անհարմարվողականությունն է. դա դպրոցին հարմարվելու ոչ համարժեք մեխանիզմներն են, որոնք դրսևորվում են տարբեր ձևերով՝ վարքի և ուսման խանգարումներով, բախումնային հարաբերություններով, հոգեծին հիվանդություններով և ռեակցիաներով, անհանգստության բարձր մակարդակով, անձնային զարգացման խանգարումներով:

Դպրոցական անհարմարվողականությանը հակված են այն երեխաները, որոնց ընտանիքում չի հաջողվել ձևավորել «մենք»-ի զգացում երեխայի մոտ: Արդյունքում երեխան անգիտակցաբար ձգտում է մեկուսացման, ցանկացած հանրությունում

ընդունված նորմերի և կանոնների չընդունման, որը նրա կողմից ընկալվում է որպես սեփական «ես»-ի պահպանման միջոց:

Ինչպես արդեն նշել ենք, կրտսեր դպրոցական տարիքն առանձնանում է մեծահասակի կողմից ճանաչման ձգտմամբ, որի արդյունքում երեխաները վախենում են «ոչ այնպիսին» լինելուց, սխալվելուց, ցածր գնահատական ստանալուց, հասակակիցների հետ բախումներից: Դպրոցական վախերը երեխային զրկում են հոգեբանական հարմարվածությունից, նպաստում են մանկական նկրդների զարգացմանը: Ձգտելով մեծահասակի կողմից ճանաչման և դրական վերաբերմունքի, երեխան փորձում է կատարել վարքի կանոնները, ձգտում է իրեն ճիշտ պահել, կատարել ուսումնական պահանջները՝ ներքուստ սպասելով մեծահասակի գոհունակությանը: Սակայն ինքնահաստատման այդ ձգտումը շատ արագ տապալվում է, երբ երեխան դժվարանում է կատարել այն, ինչ իրենից սպասում են. մինչդեռ նա ակնկալում էր մեծահասակների դրական վերաբերմունքը նույնիսկ չնչին, բայց իր համար հաղթահարված, ճիգերով ձեռք բերած հաջողության դեպքում: Եվ ահա այս փոքրիկ պատճառը կարող է դառնալ երեխայի սոցիալական բնույթի վախերի, տագնապների ծագման առիթ: Ծնողական անընդհանուր վերաբերմունքը, որը շատ հաճախ այս տարիքում ծնում է բացասական բնույթի հույզեր, կարող է ճակատագրական նշանակություն ունենալ երեխայի անձի զարգացման համար: Երեխայի վախերը և տագնապները կարող են դրսևորվել կամակորության տեսքով, քանի որ այլ ձևերով հնարավոր չէ բավարարել ինքնահաստատման ձգտումը և վիրավորանքն ու դժգոհությունը ծնողի հանդեպ [28]:

Հուզական ոլորտի վրա ազդող սոցիալական գործոններն ընդհանրացնելով, հարկ է նշել դաստիարակության ոճի մասին, որն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել շատ կարևոր հանգամանք՝ երեխայի խառնվածքի տիպը: Խառնվածքի իմացությունը թույլ կտա ծնողներին դաստիարակության ընթացքում չհակառակվել նրա բնույթին՝ ճնշելով այն: Հակառակ պարագայում, եթե ճնշվեն երեխայի անհատական առանձնահատկությունները, ապա նա խոցելի կդառնա տարբեր բացասական ազդեցությունների նկատմամբ: Խառնվածքի յուրաքանչյուր տիպին բնորոշ է վախի նկատմամբ տարբեր զգայունություն: Այս դեպքում տարիքային վախերը կարող են

զուգակցվել մի շարք բացասական հույզերով, որոնք կխորացնեն դրանք՝ արմատավորվելով երեխայի հոգեկանում: Երեխայի խառնվածքի տիպի իմացությունը կօգնի ծնողներին հաշվի առնել այն՝ դաստիարակության ոճ կիրառելիս և խուսափել հուզական բնույթի մի շարք բարդություններից:

Ըստ Հիպոկրատեսյան-Գալենյան տիպերի բնորոշման, եթե երեխան սանգվինիկ է (աչքի է ընկնում բարձր ռեակտիվությամբ, չնչին տհաճ փաստից խիստ զայրանում է, աշխույժ է, մեծ գրգռվածությամբ, եռանդուն է, աշխատունակ, սակայն նրան հեշտությամբ կարելի է կարգուկանոնի ենթարկել, կարողանում է ոչ կամաժին հակազդումները վերցնել հսկողության տակ, հեշտությամբ է հարմարվում նոր պահանջներին, շփվող է), ապա նրա հանդեպ դաստիարակության ոճ կիրառելիս պետք է հաշվի առնելով այդ ամենը, լինել ոչ խիստ (քանի որ ներկայացվող պահանջները նա ունակ է կատարելու): Հետևաբար պետք է կիրառել ժողովրդավար ոճը (հետևողական, հարգելով երեխայի իրավունքները):

Եթե երեխան խուլերիկ տիպի է (գերակշռում է ռեակտիվությունը, անզուսպ է, անհամբեր, բռնկվող, ունի ոչ ճկուն վարք և մտածելակերպ, ուշադրությունը դժվարությամբ է տեղափոխում գործունեության նոր ձևի վրա), ապա նման երեխայի ծնողը չպետք է կիրառի դաստիարակության իշխող (ավտորիտար) ոճը: Նման ոճի կիրառման դեպքում երեխան կարող է դառնալ նյարդային, ագրեսիվ, հակված վախերի (պատժի վախ): Այստեղ անհրաժեշտ է դրսևորել մեղմ, հանդուրժող, հետևողական վերաբերմունք և չպահանջել նրանից ավելին, քան նա կարող է: Ցանկալի է ժողովրդավար ոճի կիրառում:

Ֆլեգմատիկ տիպի դեպքում (ցածր զգայունակություն, զսպված է, համբերատար, շարժումները և տեմպը դանդաղ են, դժվար է կենտրոնացնում ուշադրություն, դժվար է վերակառուցում հնարավորությունները, դժվար է մտերմանում մարդկանց հետ) երեխային անհրաժեշտ է շրջապատել աշխույժ, ջերմ մթնոլորտով, հաճախակի մասնակից դարձնել զվարճալի, շարժուն միջոցառումների, շփման շրջանակը հնարավորինս պետք է ընդլայնել՝ ներքաշելով գործունեության տարբեր ձևերի մեջ: Սակայն այստեղ պետք է համատեղել կամ հավասարակշռություն պահպանել գործունեության աշխույժ և հանգիստ բնույթով ձևերի միջև. չպետք է մոռանալ, որ

ցանկանալով նրան ակտիվացնել, պետք է հաշվի առնել նրա շարժումների և տեմպի դանդաղկոտությունը: Լավ օրինակ է շախմատով զբաղվելը, որի ընթացքում երեխան հնարավորություն կունենա շփվելու իր հասակակիցների հետ, միաժամանակ չճնշվելով իր դանդաղկոտությունից: Այս դեպքում հակացուցված է ազատական ոճի կիրառումը, կարելի է համատեղել ժողովրդավար, նաև երբեմն իշխող ոճերը (քանզի երբեմն միայն իշխող ոճի կիրառման դեպքում երեխան ձեռնամուխ կլինի որևէ գործունեության՝ սկզբում չցանկանալով, իսկ հետո արդեն նաև հաճությամբ):

Մեխանիզմ տիպի դեպքում (շատ զգայուն է, շուտ վիրավորվող, ակտիվ չէ, անինքնավստահ, ամենափոքրիկ դժվարության հանդեպ նահանջող, աշխատունակությունը ցածր է, շուտ է հոգնում, ուշադրությունը կայուն չէ) անհրաժեշտ է երեխայի ինքնագնահատականը բարձրացնել. դա նշանակում է, որ ծնողը նրա առջև պետք է դնի փոքրիկ առաջադրանքներ, որոնց հաղթահարման դեպքում ջանասիրաբար գովաբանի և խրախուսի նրան՝ մինչև աստիճանաբար հասնի բարդ առաջադրանքների լուծմանը: Սա ենթադրում է, որ յուրաքանչյուր հարցում ծնողը նման երեխայի հանդեպ պետք է զինվի մեծ համբերությամբ: Բացառվում է իշխող ոճի կիրառումը, պետք է լինել զիջող և պահանջկոտ [7; 30]:

Այսպիսով, երեխայի խառնվածքի տիպին համաձայնեցված դաստիարակության ոճի կիրառումը լավագույն տարբերակ է առողջ հոգեաշխարհով սերունդ մեծացնելու գործում:

Բացի երեխայի հանդեպ դաստիարակության ոճից նրա վրա շատ կարևոր ազդեցություն է գործում նաև ընտանիքի մեծահասակ անդամների վերաբերմունքը միմյանց նկատմամբ: Լուրջ սոցիալական հիմնախնդիր են ընտանիքում ագրեսիվ հարաբերությունները: Ներընտանեկան ագրեսիան նպաստում է երեխայի անձի ագրեսիվ տիպի ձևավորմանը: Այդպիսի երեխան չի կարողանում հարմարվել համընդհանուր նորմերին, նա իր զարգացմամբ ետ է մնում, ուսումը նրա համար դառնում է անհետաքրքիր և անհասկանալի: Երեխան զգում է, որ ինքն «ուրիշ է», նա սկսում է վախ ապրել, տագնապել, որ չի ընդունվում մյուսների կողմից, զգում է, որ օտարանում է բոլորից և արդյունքում բարդությամբ փոխվում, սկսում է բացասական վարքագիծ դրսևորել: Այսպիսով, միայն նորմալ, առողջ, սիրող ծնողները կարող են

երեխայի համար ապահովել պաշտպանվածության զգացում, վստահություն և նորմալ զարգացման պայմաններ: Առողջ ընտանեկան մթնոլորտում մեծացող երեխան հեշտությամբ է հաստատում հարաբերություններ դպրոցում իր հասակակիցների հետ, նա ինքնավստահ է, համարձակ և հնարավորինս ապահովագրված է սոցիալական բնույթի տարբեր վախերից, որոնք ծագում են հատկապես այս տարիքում [15]:

Ինչպես արդեն նշեցինք, դպրոց ընդունվելը, դպրոցական դառնալը լուրջ փորձություն է երեխայի համար: Նոր շրջապատը, նոր պահանջները երեխային թելադրում են հոգեբանական վերափոխումների և նորագոյացումների նոր համակարգ: Երեխաների բարեհաջող մուտքը նոր ուսումնական գործունեության մեջ կախված է նրանց հոգեբանական պատրաստվածության աստիճանից: Այստեղ մեծ է ընտանիքի դերը: Ծնողների նախապատրաստական աշխատանքները դպրոց ընդունվելու հետ կապված, օգնում են երեխաներին խուսափել հանդիպող բարդություններից, չտառապել դպրոցավախությամբ [60]:

Երբեմն ծնողներն իրենք են շատ անհանգստանում և վախենում դպրոցից (ներշնչվելով այնտեղ երեխայի ընկնելու, վնասվելու և այլ մտքերով), որն իր հերթին փոխանցվում է երեխային՝ դպրոցաֆոբիայի տեսքով: Հանդիպում են նաև դեպքեր, երբ ընտանիքի անդամները դրամատիկ բնույթ են տալիս ուսումնական գործընթացի հետ կապված խնդիրներին, ծանրաբեռնում են երեխային ավելորդ պահանջկոտությամբ, չափից շատ հսկողությամբ: Արդյունքում երեխան ձեռք է բերում ավելորդ լարվածություն, իր ուժերի նկատմամբ անվստահություն, «այնպես չանելու», չհասցնելու զգացողություն, վախ և տագնապ: Ընտանիքի դերն ու նշանակությունն այս հարցում շատ կարևոր է: Եթե նույնիսկ երեխան ինչ-որ բանից վախեցել է, անհանգիստ է կամ ունի տարիքին բնորոշ որևէ վախ, ապա այն կարող է անցնել, եթե իրենք՝ ծնողներն, անկախ իրենց կամքից, ավելի շատ չվախենան այդ առումով և դրանով իսկ չամրապնդեն երեխայի անհանգստությունը, տագնապն ու վախը: Այնպես, որ ծնողների ողջ խնդիրը երեխայի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքի մեջ է, որն իր հերթին կախված է նրանց բնավորությունից: Հետևաբար, մեծահասակների բնավորության որոշակի գծերը նպաստում են երեխայի վախերի զարգացմանը: Հատկապես բացասական է եսակենտրոն ծնողների ազդեցությունը. այդպիսի ծնողները

երեխաներին նայում են սեփական աշխարհընկալման չափանիշներից ելնելով, այդ պատճառով էլ նրանց համար առավել դժվար է ընդունել այլ մարդու որոշակի առանձնահատկությունները, առավել ևս՝ իրենց երեխայի: Որպես երկրորդ հանգամանք պետք է նշել, որ այդպիսի մեծահասակներն իրենք շատ անհանգիստ են, այդ իսկ պատճառով չափազանց շատ են գերխնամքով վերաբերվում իրենց երեխաներին: Նրանք ճկուն չեն իրենց պահանջներում, չեն վերանայում սեփական դիրքորոշումները և փորձում են պնդել իրենցը: Եվ վերջապես, նրանք ներքուստ բախումնային են և դեկավարվում են տարաբնույթ զգացմունքներով [36]:

Շատ հաճախ ծնողները գիտակցում են իրենց բնավորության առանձնահատկությունները, նույնիսկ մեղքի զգացում են ունենում երեխայի առջև, սակայն իրենք իրենց հաղթահարել չեն կարողանում: Այստեղ արդեն անհրաժեշտ է հոգեթերապևտիկ միջամտություն, որը կօգնի նրանց հասկանալ, թե որտեղից են գալիս երեխայի դժվարությունները: Սակայն շատ կարևոր հանգամանք է նաև այն, որ այդ բնավորությունները մոր և հոր կողմից բերվել են դեռևս իրենց հեռավոր մանկությունից, իրենց ծնողների հետ ունեցած փոխհարաբերությունների հարթությունից: Հետևաբար, կարելի է գալ այն եզրահանգման, որ վախերը հանդիսանում են երեք սերունդների՝ նախածնողների, ծնողների և երեխաների հոգեբանական հիմնախնդրի արտահայտությունը [75]:

Այսպիսով, նախադպրոցական տարիքին բնորոշ «լինել ոչինչ, ոչ ոք» վախը, որը կրտսեր դպրոցական տարիքում սոցիալական բնույթ է ստանում և վերափոխվում է «այնպիսին չլինելու» վախի, դրսևորվում է որպես մեծահասակների կողմից համապատասխան ուշադրության, քնքշանքի, սիրո չարժանանալու հետևանք. արդյունքում՝ ընտանիքում երեխան ապրում է հուզական անհաջողություն, անվստահություն սեփական ուժերի նկատմամբ, հետևաբար նաև վախ, տագնապ [74]: Այսպիսի երեխաների ծնողները, հատկապես մայրերը, սկզբունքորեն խիստ են, մշտագբաղ և շտապող: Նրանք շատ հազվադեպ են ժպտում, միշտ լուրջ են, մտահոգված, ինչ-որ բանից դժգոհ, սիրո և քնքշանքի դրսևորումներում զուսպ: Այդպիսի մայրերն ավելորդ իրատեսությամբ են վերաբերվում երեխայի հուզական աշխարհին, թույլ չեն տալիս նրանց արտահայտվել, դրսևորել սեփական զգացմունքները և

ցանկությունները, շտապեցնում, անընդհատ նախատում են նրանց: Նմանատիպ մայրերի երեխաները դառնում են ճնշված և լարված: Զրկված լինելով սեփական մտքերը և հույզերը հանգիստ արտահայտելու հնարավորությունից, այդ երեխաները շատ հաճախ սկսում են կակազել, հետևանքում՝ հուզական մեկուսացման ենթարկվելով նրանք դառնում են շուտ նեղացկոտ, տխուր, արգելակվող և հասակակիցների հետ շփման մեջ չեն մտնում [27]:

Նման երեխան լինելով անընդհատ նյարդային տագնապայնության մեջ, ձեռք բերելով անհանգիստ հոգեվիճակ, սկսում է վախենալ ուշանալուց, երբ դրա համար ստեղծվում է նպաստավոր իրավիճակ (տվյալ դեպքում դպրոցից չուշանալու պահանջը): Ուշանալու վախով այս տարիքում տառապում են նաև այն երեխաները, որոնց ծնողները շատ խստապահանջ են, կիրառում են դաստիարակության ինքնիշխան ոճ, շատ հազվադեպ են երեխայից գոհ լինում, իսկ երեխան ամեն ինչ անում է, որպեսզի արժանանա ծնողի գովասանքին և հանկարծ չպատժվի իր սխալի համար: Նա անհանգիստ է, ցանկանում է ամեն ինչ միանգամից և անսխալ անել, ամեն ինչ հասցնել: Այսպիսով, ուշանալու վախը կարելի է դիտարկել նաև որպես բնավորության գերսոցիալականացված գիծ, որը հիմնականում փոխանցվում է մորից, գուցե և նրա մանկությունից: Ուշանալու կաշուն վախն իր հիմքում ունի սպասվող վտանգի, դժբախտության վախ, արտահայտում է անվստահություն սեփական ուժերի նկատմամբ, անվստահություն ծնողների կողմից իր առջև դրված պահանջները չարդարացնելու գործում: Ինչպես արդեն գիտենք, կրտսեր դպրոցականին բնորոշ է անձի սոցիոկենտրոն ուղղվածությունը: Վախի սոցիալական ձևերը հանդիսանում են բնագոյային վախերի մտավոր վերամշակման արդյունք: «Այնպիսին չլինելու», այլ կերպ ասած՝ շրջապատող սոցիալական միջավայրի պահանջներին չհամապատասխանելու վախը, կրտսեր դպրոցական տարիքում վախի առաջատար ձևն է համարվում: Այս վախի դրսևորման կոնկրետ ձևերը (չհասցնելու, ուշանալու, ոչ այնպես անելու, պատժված լինելու) խոսում են աճող սոցիալական ակտիվության, պատասխանատվության, պարտավորվածության, պարտքի զգացումի մասին, որոնք միավորված են «խիղճ» հասկացության մեջ: Վերջինս հանդիսանում է այս տարիքի գլխավոր նորագոյացումը: Խիղճն անբաժան է մեղքի զգացումից: Երեխան՝ չհասցնելով պահանջներին համապատասխան գործել, իրեն

մեղավոր է զգում: Չհաղթահարելով ուսումնական բեռնվածությունը, երեխան սկսում է նյարդայնանալ, որն աստիճանաբար հանգեցնում է դպրոցավախության: Դպրոցավախությանը ևս անդրադարձել ենք նախորդ ենթաբաժնում, ուստի և ծավալվենք ընտանիքի դերին այդ խնդրում: Հաճախ ծնողներն իրենք են վախենում դպրոցից և անկախ իրենց կամքից այդ վախը ներշնչում են երեխային՝ բարդացնելով ուսումնական գործընթացի խնդիրները, երեխայի փոխարեն կատարելով տնային առաջադրանքները և այլն: Երբեմն նաև ծնողները շատ խստապահանջ լինելով, մոռանում են, որ երեխան դեռ չարունակում է մնալ փոքրիկ, որն ուզում է խաղալ, ազատ ժամանակն անցկացնել բակում խաղընկերների հետ: Երեխայի այդ պահանջմունքի չբավարարումը ևս հանգեցնում է դպրոցավախության: Մանկությունից զրկված երեխան ծանրաբեռնված լինելով առաջադրանքներով և չհասցնելով դրանք, արդյունքում ենթարկվում է հոգեկան լարվածության: Այս վախի հիմքում ընկած է սխալվելու վախը: Երեխան վախենում է չկարողանալ ճիշտ պատասխանել կամ վախենում է սխալվել գրատախտակի մոտ և ենթարկվել ընկերների ծաղրանքին: Տարիքային նման բնույթի վախերից կարելի է խուսափել, եթե ընտանիքի անդամների, հատկապես ծնողների վերաբերմունքը միտված լինի երեխայի հետ հաղորդակցվելու ընթացքում նրան ընկալելուն և հասկանալուն [36]:

Կրտսեր դպրոցական տարիքին բնորոշ մեկ այլ՝ «մութ» ուժերի, ուրվականների հանդեպ վախը ևս պայմանավորված է ընտանեկան փոխհարաբերությունների բնույթով. պայմանավորվածության տակ ի նկատի ունենք վախի այս տեսակի պահպանումը և խորացումը նաև տարիքի շրջանակներից դուրս: «Մութ» ուժերի, ուրվականների վախի հոգեբանական պաշտպանական գործառույթը կայանում է նրանում, որ երեխան չի կարող ագրեսիվ զգացումներ տածել ծնողների, ընտանիքի այլ անդամների նկատմամբ: Ավելի հաճախ այդ կերպարների վախը ծագում է այն երեխաների մոտ, ովքեր հուզականորեն կապված են ծնողների հետ և նրանց նկատմամբ թշնամական զգացումներ չունեն: Այսպիսով, հուզականորեն զգայուն երեխաները չեն կարող անտարբեր մնալ ծնողների՝ իրենց հանդեպ դրսևորած ոչ ճիշտ վարքագծի նկատմամբ, բայց և չեն կարող այդ տարիքում չսիրել իրենց ծնողներին: Միմյանց հակադիր ուղղված հուզական դիրքորոշումների և գլխուղեղի կեղևում դրանց համապատասխան

հուզական գործընթացների ընդհարման հնարավորությունը վերանում է՝ չար ուժերի կերպարների առաջացրած վախով: Հետևաբար, այս կերպարները որոշ չափով չեզոքացնում են ծնողների և երեխաների բախումը, իսկ դրանց հայտնվելու բուն փաստը հանդիսանում է ընտանեկան բախման միակ արտահայտումը՝ իր արտացոլումը դրսևորելով երեխայի հոգեկան ոլորտում [66]:

Առանձնապես դրամատիկ երանգ են ստանում այն երեխաների վախերը, որոնց ծնողները նրանց ընդունում են իբրև բեռ կամ մեծ պատասխանատվություն:

Խիստ, սկզբունքային, երբեք չժպտացող և երեխայի հետ չզբաղվող ծնողները, որոնք բացի այդ օժտված են նաև բնավորության տագնապային գծերով, երեխային զրկում են դրական, հուզական տպավորություններից: Այդպիսի ծնողները շատ հաճախ երեխաներին զրկում են նաև հասակակիցների հետ շփումից՝ փոխարինելով նրանց իրենց ներկայությամբ: Բայց չէ՞ որ հենց հասակակիցների հետ անմիջական շփման մեջ է, որ լրիվ կերպով դրսևորվում է հույզերի ողջ դիապազոնն այս տարիքում: Այն երեխաները, որոնց կյանքն այնքան էլ բարեհաջող չէ տանը, տագնապի զգացում են ապրում: Նման զգացում են ապրում նաև չափից շատ հոգատարությամբ և անսահման սիրով շրջապատված երեխաները: Չափազանց շատ խնամակալ վերաբերմունքը երեխայի մոտ ծնում է անպաշտպանվածության և սեփական ուժերի նկատմամբ անվստահության զգացում, որը դրսևորվում է հասակակիցների հետ շփման ընթացքում: Որպեսզի երեխան լինի հուզական և համարձակ, զգացմունքների արտահայտման մեջ անմիջական, նրան անհրաժեշտ է հնարավորինս շատ շփվել հասակակիցների հետ: Ծնողների, ընտանիքի մեծահասակ անդամների չափից շատ հոգատար վերաբերմունքը, անհանգստությունը, վախը երեխայի համար կարող են շրջափակել նրա՝ հասակակիցների հետ հուզական շփման մեջ մտնելու տարիքային պահանջները և հոգեկան զարգացմանն անուղղելի վնաս հասցնել [12]:

Վախերի հաճախականության արտահայտման վրա մեծ ազդեցություն ունի նաև ընտանիքի քանակական կազմը, ինչպես նաև ընտանիքի լիարժեք կամ ոչ լիարժեք լինելը: Այս փաստն ընդգծում է այդ տարիքի առանձնահատուկ զգայունությունը ծնողների հարաբերությունների խզման նկատմամբ: Ինչպես աղջիկ, այնպես էլ տղա երեխայի մոտ կրտսեր դարոցական տարիքում վախերի քանակը զգալիորեն մեծ է ոչ

լրիվ ընտանիքներում: Հատկապես երեխայի հոգեվիճակի և վարքի վրա լուրջ ազդեցություն է գործում ծնողների ամուսնալուծությունը: Երեխաների վրա ծնողների ամուսնալուծության բացասական ազդեցությունը, որպես կանոն, ավելի խորն ու երկարատև է լինում: Ամերիկյան ընտանիքաբան Չերնին, Սմելգերի վկայությամբ, ընդհանրացնելով ԱՄՆ-ում կատարված բազմաթիվ հետազոտությունների արդյունքները, այն հետևությանն է հանգել, որ նախադպրոցական տարիքի երեխաներն այս նոր պայմաններում սարսափ են զգում, կորցնելով ինքնավստահությունը, նրանցից ոմանց թվում է, թե իրենք են ծնողների ամուսնալուծության պատճառը, որի հետևանքով մեղքի զգացում են ունենում: Ավելի բարձր տարիքային փուլում գտնվող երեխաները (կրտսեր դպրոցական տարիք) հաճախ իրենց դժգոհությունն արտահայտում են բացահայտ: Այդ տիպի հոգեվիճակները երեխաների մոտ թուլանում և անհետանում են շատ երկար ժամանակահատվածների ընթացքում, հաճախ դրա համար տարիներ են պահանջվում: Երեխաների վրա ծնողներին կորցնելու հետևանքների մասին հարուստ տեղեկություններ կարելի է գտնել Ջ. Բոուլբիի դասական եռահատոր աշխատության էջերում [8, էջ 355-356]:

Ոչ լրիվ ընտանիքում ինչպես տղան, այնպես էլ աղջիկը չեն տեսնում, թե ինչպիսին են լինում հասուն կնոջ և տղամարդու փոխհարաբերությունները: Երեխայի հիշողության մեջ նման հարաբերությունների մանրակերտ չի առաջանում: Եթե միայնակ մայրը որդի ունի, ապա ստիպված է լինում նրան հանձնարարել ընտանիքի գլխավորի դերը: Դա, նախ նրան ինչ-որ չափով զրկում է մանկությունից և բացի այդ, կարող է բարդություններ ստեղծել նրա և ընտանիքի մյուս երեխաների հարաբերություններում [22]: Նման ընտանիքներում, հատկապես, եթե մայրը կառավարման և դաստիարակության ինքնիշխան ոճ ունի, տղաները կարող են կանացի գծեր ձեռք բերել, դառնալ հեշտությամբ ուրիշի կամքին ենթարկվող և ապագայում ընկնել սեփական կնոջ իշխանության տակ: Ահա թե ինչու ցանկալի է, որպեսզի միայնակ մոր հետ մնացած տղա երեխան(երը) այլ տղամարդկանց հետ շփվելու հնարավորություն ստանա՝ լինեն դրանք ազգականները կամ մոր ընկերը: Ոչ լրիվ ընտանիքում մեծացող աղջկա առջև նույնպես լուրջ խնդիրներ են ծառանում, որոնցից մեկը, ինչպես տեսանք, հասուն կնոջ և տղամարդու հարաբերությունների մոդել տեսնելու հնարավորություն չունենալն է:

Բացի դրանից, նման ընտանիքներում առանց հոր մեծացող աղջիկների մոտ ձևավորվում է հետևյալ դիրքորոշումներից մեկը.

ա. նա կարող է, պատկերավոր ասած, «մոխրոտիկ» դառնալ, այսինքն՝ այնպիսի անձ, որն ամեն ինչ անում է ուրիշների համար, բայց փոխարենը ոչինչ չի ակնկալում ու ստանում [17],

բ. այն համոզմունքն է ձեռք բերում, որ պետք է հենվել միայն սեփական ուժերի վրա և բացարձակապես անկախ լինել:

Ինչպես հոր բացակայությունը նպաստում է տղաների մոտ, ինչու ոչ՝ նաև աղջիկների մոտ անպաշտպանվածության և անվստահության զգացումի առաջացմանը, ինչն ազդում է նրանց վախերի, տագնապների թվի մեծացմանը, այնպես էլ հորը փոխրինող մոր չափից դուրս հովանավորող վերաբերմունքը բերում է ոչ ինքնուրույնության և մանկամտության առաջացմանը: Այսպիսի ընտանիքներում աղջիկ երեխայի մոտ մոր հետ դերային նույնականացումը խախտվում է անուղղակի ձևով, քանի որ նա կարող է համաձայն չլինել ըստ իրեն ապահարզանը պահանջած մոր հետ և նրան վերագրել հոր ընտանիքից հեռացման պատճառը, որի հետ նրանք ունեին բավականին հուզական հարաբերություններ [57]:

Ինչպես տեսնում ենք, ոչ լրիվ ընտանիքներում մեծացող երեխաները կարող են յուրահատուկ անձնային գծեր և սոցիալական դիրքորոշումներ ձեռք բերել, որոնք նրանց հետագա կյանքում կարող են լուրջ խնդիրներ և դժվարություններ հարուցել: Ասվածից կարելի է եզրակացնել, որ ոչ լրիվ ընտանիքների երեխաները լինելով խոցելի, ավելի հակված են տարաբնույթ վախերի և տագնապների:

Ինչպես արդեն նշել ենք, կրտսեր դպրոցական տարիքում մեծ հեղինակություն է ձեռք բերում երեխայի սեռին պատկանող ծնողը: Երեխան նրան ամեն ինչում նմանակում է, ընդ որում սովորություններում, վարքի ձևերում, նաև հակառակ սեռի ծնողի հետ հարաբերություններում փորձում է կրկնօրինակել իր սեռի ծնողին: Այդ կերպ սկսում է ձևավորվել ընտանեկան փոխհարաբերությունների մոդելը: Սակայն, դա չի բացառում, այլ նաև ենթադրում է ջերմ հուզական հարաբերություններ երկու ծնողների հետ, իհարկե, եթե մեծահասակների միջև չկա բախում: Հակառակ դեպքում զգալիորեն ընկնում է նույն սեռի ծնողի հեղինակությունը, քանի որ երեխան հուզականորեն

անընդունելի է համարում այդ վարքագիծը: Իր սեռի ծնողի հետ նույնականացման ձգտող երեխան ավելի վստահ է զգում նույն սեռի ծնողի հետ շփման մեջ: Մինչդեռ, եթե չկա այդ նույնականացման հնարավորությունը ընտանիքում և եթե տղաների մոտ հայրը բացակայում է, ապա վերջինիս կողմից պաշտպանված չլինելու զգացումը բերում է ոչ ինքնուրույնության, անվստահության և վախերի, իսկ աղջիկների մոտ վախերի աճը կախված է հենց անհանգիստ, հենարանից զրկված մոր հետ շփման փաստից: Նույն սեռի ծնողի հետ նույնականացումը օրինաչափ փուլ է կրտսեր դպրոցական տարիքի հատկապես սկզբնամասում, սակայն արդեն ինից-տասը տարեկանում այդ երևույթի շարունակումը ենթադրում է մեծահասակներից տագնապային կախվածություն, անինքնուրույնություն և ցածր ակտիվություն [56]:

Լիարժեք ընտանիքի քանակական կազմը ևս մեծ ազդեցություն է թողնում վախերի հաճախականության վրա: Ընտանիքում տատիկի և պապիկի ներկայությունը կարող է երկակի ազդեցություն ունենալ երեխաների վախերի և տագնապների վրա. մի կողմից նրանք անուղղակիորեն կարող են ավելացնել վախերի քանակը (չափից շատ գերխնամելով նրանց կարող են դարձնել անօգնական), մյուս կողմից՝ կարող են նպաստել ծնողների կողմից կիրառվող դաստիարակության ոճի ճիշտ ընտրությանը: Ընտանիքում ավագ քույրը կամ եղբայրն ապահովում են լավագույն հոգեբանական պաշտպանություն, թեկուզ այն պատճառով, որ նրանք վերապրել են այն, ինչ պետք է ապրեն նրանց փոքր քույրը կամ եղբայրը: Հետևաբար, փոքրերի պատկերացումներով նրանք ունեն ավելի մեծ կենսափորձ և կարող են ծառայել կրկնօրինակման օբյեկտ [39]:

Վախերի և տագնապների ավելի շատ է ենթարկվում ընտանիքում միակ երեխան, որը դառնում է ծնողական հույզերի և հոգսերի, անհանգստությունների էպիկենտրոն: Միակ երեխան գտնվում է ծնողների հետ ավելի սերտ հուզական շփման մեջ և վերցնում է նրանց անհանգստությունը, եթե այն գոյություն ունի: Ծնողները հաճախ, մտահոգված այն բանով, որ չեն հասցնի ինչ-որ բան անել իրենց երեխայի լիարժեք դաստիարակության համար, ձգտում են առավելագույն ձևով ինտենսիվացնել և ինտելեկտուալացնել նրա զարգացումը՝ վախենալով, որ երեխան չի համապատասխանի իրենց սպասումներին և իրենց պատկերացմամբ՝ բարձր հասարակական չափանիշներին: Արդյունքում երեխայի մոտ առաջանում է

չհամապատասխանելու, ընդունված չլինելու չհիմնավորված վախը [51]: Երեխաների թվի ավելացումն ընտանիքում սովորաբար նպաստում է վախերի թվի նվազմանը: Ծնողների տարիքը ևս ոչ պակաս նշանակություն ունի երեխայի մոտ անհանգստության առաջացման համար: Որպես կանոն, երիտասարդ, հուզական, անմիջական և կենսուրախ ծնողների երեխաները քիչ են հակված անհանգստության: «Տարեց» ծնողների երեխաներն անհանգիստ են: Ուշ ծնված երեխաների զարգացումն ընթանում է անընդհատ հոգսերի և անհանգստությունների մեջ: Սպունգի նման ներծծելով ծնողների անհանգստությունը, նրանք վաղ հասակից դրսևորում են անհանգստության հատկանիշներ, որոնք երբեմն բերում են մանկամտության և անվստահության: Այսպիսով, վախերի պատճառների բացահայտումից պարզ է դառնում, որ վախերը և տագնապները կրտսեր դպրոցական տարիքում հիմնականում իրենց մեջ կրում են ընտանեկան հարաբերությունների ենթատեքստը, նույնիսկ եթե դրանք առաջին հայացքից թվում են ընտանեկան ազդեցությունից անկախ վախեր [36]:

Այսպիսով, ընտանեկան մթնոլորտը կարող է միավորել ներկա, անցյալ և ապագա վախերն ու տագնապները: Անուղղակիորեն դա ցույց է տալիս կրտսեր դպրոցականի մոտ վախերի առատությունը՝ հիմնականում կախված ծնողական վրաբերմունքից: Ծնողական վերաբերմունքը, դաստիարակության ոճը ազդելով երեխայի անձի զարգացման վրա, ուղիղ կապի մեջ են վախերի և տագնապների առաջացման, դրանց պահպանման և դրսևորման ձևերի հետ [29]:

Ծնողական վերաբերմունքի վերաբերյալ իր տեսակետը Շեր Դիթն արտահայտում է հետևյալ կերպ. «Գոյություն ունի կարծրատիպ, որ ծնողները պետք է սիրեն իրենց երեխաներին, չի թույլատրվում չսիրել երեխաներին: Այն ամենը, ինչ անում են ծնողները, անում են հանուն սիրո, պատիժն էլ միշտ նրա համար է, որովհետև սիրում են: Հարկ է, որ սերն ու իշխանությունը միախառնվեն և դառնան ամբողջական մոտեցում» [73, էջ 367]:

Հոգեբանական գրականության մեջ առանձնացնում են բացասական ազդեցությամբ ծնողական դաստիարակության տարբեր ձևեր (Վ. Գարբուզովի, Ա. Զախարովի, Ա. Սպիվակովսկայայի, Ի. Դուբրովինայի կողմից): Բացասական ներազդեցության առավել տարածված չորս ձևերը ներկայացնում է Ի. Դուբրովինան.

1. Անբարյացական.

Այն կարող է լինել բացահայտ և սքողված: Բացահայտ անբարյացական վերաբերմունք դրսևորվում է, երբ, օրինակ երեխայի ծնունդն անցանկալի է կամ սպասվել է տղա և ծնվել է աղջիկ: Սքողված տարբերակի դեպքում երեխային վերաբերվում են հոգածությամբ, սակայն հոգեկան կապը բացակայում է տարբեր պատճառներով (օրինակ՝ երեխան խանգարում է մոր մասնագիտական վերելքին) և այլն: Նման ընտանիքներում երեխաները դառնում են ագրեսիվ կամ ներփակված, անվստահ, անկայուն:

2. Գերսոցիալական.

Նման դաստիարակության ձևը բնորոշ է չափազանց «ճիշտ» մարդկանց, որոնք փորձում են բժախնդրորեն կատարել «իդեալական» դաստիարակության բոլոր սկզբունքները: Նման ծնողների երեխաները կարծես ծրագրավորված են, նրանք շատ կարգապահ և կատարողական են, մշտապես ստիպված են լինում ճնշել հույզերը և զսպել ցանկությունները: Հնարավոր են զարգացման մի քանի ուղիներ. բուռն դիմադրություն, ագրեսիա կամ ընդհակառակը՝ ներփակվածություն, հուզական անտարբերություն, սառնություն:

3. Տազնապա-կասկածամիտ.

Այն ծնվում է երեխայի ծնունդի հետ միաժամանակ՝ տազնապ առաջացնելով նրա առողջության և բարեկեցության համար: Ընտանիքի հետաքրքրությունները զոհաբերվում են ի շահ երեխայի: Արդյունքում երեխան տազնապ է ապրում բնական դժվարություններից, չի վստահում շրջապատողներին, դառնում է ոչ ինքնուրույն, երկչոտ, անվստահ:

4. Եսակենտրոն.

Երեխային, հատկապես սպասված և միակ, ներշնչում են պատկերացում իր գերարժեքության մասին՝ նրան դարձնելով կուռք: Ամեն ինչ զոհաբերվում է ի շահ երեխայի: Նման դաստիարակության դեպքում երեխան դառնում է անտարբեր այլ մարդկանց նկատմամբ, չի հարմարվում որևէ դժվարության, անկայուն է, կամակոր [32, էջ 273-274]:

Ի.Վ. Գարբուզովն առանձնացնում է երեխայի հանդեպ ծնողական վերաբերմունքի երեք բացասական ձևեր, որոնք կարող են նպաստել վախերի և տագնապների առաջացմանն ու խորացմանը.

1. Ժխտում.

Անբարեհամբույր վերաբերմունքի դրսևորում. երեխայի մոտ այն ձևավորում է լքվածության, անպաշտպանվածության զգացողություն: Բացի այդ փլուզվում է նույնականացման մեխանիզմը, երեխան սառը հուզական հարաբերությունների դեպքում չունի կարգավորման դրական վարքագծային մոդելներ, որն էլ ցածրացնում է նրա ինքնակարգավորումը:

2. Գերսոցիալականացում.

Գերպահանջկոտ վերաբերմունք, շատ քննադատություն, պատիժ փոքր սխալի դեպքում. երեխայի մոտ ծնվում է անլիարժեքության զգացում, անինքնուրույնություն, ինչպես նաև տարիքին և հետաքրքրություններին չհամապատասխանող պահանջները հանգեցնում են նկրոզի:

3. Գերխնամք.

Եսակենտրոն դաստիարակություն, գերհոգատար վերաբերմունք, որի դեպքում երեխան զրկված է ինքնուրույն գործելու հնարավորությունից: Չափից շատ խնամքը կարող է հանգեցնել մանկամտության, անինքնուրույնության, սթրեսներին դիմակայելու անկարողության՝ նվազեցնելով ինքնակարգավորման անձնական որակները [27, էջ 19]:

Այսպիսով, եթե ընդհանրացնենք, երեխայի առողջ զարգացման ընթացքը կախված է դրական հուզական ապրումներից: Երեխայի համար պետք է ապահովել դրական տպավորություններով լեցուն կենսակերպ, դաստիարակության ընթացքում չկիրառել բռնություն և ճնշում, լինել նրա համար ընկեր՝ ապահովելով անկաշկանդ լինելու մթնոլորտ, քանզի վախերը և տագնապները հաղթահարվում են ոչ թե խորհուրդներով և խոսքով, այլ գործունեության մեջ:

Բազմաթիվ հոգեբանների (Ա. Ջախարով, Վ. Գարբուզով, Վ. Մուխինա, Ա. Սպիվակովսկայա, Վ. Դուբրովինա) և մեր դիտարկումների վերլուծությունները թույլ են տալիս պնդել, որ քանզի ընտանիքը ձևավորում է աշխարհի հանդեպ վստահության առաջնային հիմային մակարդակ, հետևաբար այն պետք է երեխայի համար լինի

ամենաապահով և անվտանգ վայրը՝ զերծ տազնապներից. ընտանիքի դերը կրտսեր դպրոցականի վախերի, տազնապների դրսևորման գործընթացում շատ մեծ է և ուղիղ համեմատական է դրանց:

Այսպիսով, սոցիալականացման գործընթացը հնարավորինս զերծ կմնա տազնապային վիճակներից և վախերից, եթե ծնողները չխոչընդոտեն երեխայի երևակայության զարգացումը (վախ ներշնչելով), նրան չծանրաբեռնեն ոչ իրատեսական դիրքորոշումներով և բացասական մտքերով: Գիտակցորեն ընտրելով դաստիարակության արդյունավետ ոճ և հաշվի առնել երեխայի անհատական առանձնահատկությունները, կարելի է հաջողության հասնել՝ առողջ երեխա ունենալու գործում:

2.2. Ընտանիքը և ծնողական վերաբերմունքը որպես կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների կանխարգելման գլխավոր նախապայման

Ներկայացնելով կրտսեր դպրոցականին բնորոշ վախերը, դրանց զարգացման պատճառներն ու դրսևորման ձևերը, անպայման պետք է շեշտել ընտանիքի, ծնողական վերաբերմունքի դերի և նշանակության մասին՝ որպես վախի կանխարգելման նախապայման:

Ինչպես արդեն նշվեց կրտսեր դպրոցական տարիքում հաճախ միախառնվում են մանկական և հասուն վախերը. պատճառը տեղեկատվության մեծ հոսքն է մեծերի աշխարհից և դրա մանկական, երևակայությամբ լեցուն մեկնաբանությունները: Լիարժեք մտավոր հնարավորություններով կրտսեր դպրոցականը հետաքրքրվում է շրջապատով: Երևակայությունը և չիմացությունը միահյուսվելով այս դեպքում ծնում են վախեր: Եվ քանի որ երեխայի բոլոր վախերի, տագնապների ետևում կանգնած է չգիտակցված կամ գիտակցված մահվան վախը, ապա վախերի կանխարգելումը նաև լավատեսության, ինքնավստահության, ինքնուրույնության դաստիարակումն է, ծնողների կողմից երեխաներին վտանգների մասին տեղեկացնելը, բայց և միաժամանակ դրանց լավատեսորեն վերաբերվելը:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում վախերն ավելի շատ են ենթարկվում հոգեբանական ներգործության, դրանք կախված են հուզական զարգացումից և հիմնականում կրում են տարիքային բնույթ: Այստեղ մեծ արդյունավետություն ունի ծնողների ճիշտ դիրքորոշումը: Այն է՝ երեխային վախերից ձերբազատելու գործում հաջողության հասնելու նպատակով նախ՝ հասկանալ վախի պատճառները, դրանց զարգացման հոգեբանական մեխանիզմները և ապա, դրսևորել համապատասխան վարքագիծ: Այս դեպքում արդյունքը բավականին հուսալի կլինի և կարող է ակտիվացնել օրգանիզմի սեփական պաշտպանական ուժերը: Այսպես՝ վախերը, որոնք ծնվում են ծնողների և հասակակիցների հետ շփման ընթացքում, տարբերվում են երեխայի երևակայության արդյունքում ծնված վախերից: Համապատասխանաբար, առաջին դեպքում խոսքը գնում է ներշնչվող վախերի մասին, իսկ երկրորդ դեպքում՝ անձնային որակներով պայմանավորված վախերի մասին: Վախերը, որոնք ծնվում են

վախով «վարակվելով» կամ ներշնչվելու արդյունքում, վերացվում են ոչ միայն երեխայի վրա ազդելով, այլ նաև ծնողների վերաբերմունքի փոփոխության արդյունքում: Ծնողների տազնապային դրիքորոշումները փոխանցվում են երեխայի ներաշխարհ՝ հիմնավորվելով այնտեղ: Այդ պատճառով, եթե մասնագետի միջամտությամբ վերացվեն երեխայի վախերը, բայց ծնողները մնան նույն տազնապային-կասկածամիտները, ապա մինչև վերջ չի կարելի վստահ լինել նրանում, որ վախերը չեն վերադառնա: Մեկ այլ տարբերակ է, երբ երեխան մեկ անգամ վախենում է և դա պատճառ է դառնում հետագա վախերի համար. այստեղ խոսքը գնում է իրավիճակային ծագում ունեցող վախերի մասին: Ոչ հազվադեպ վախի զարգացման առաջատար մեխանիզմները միահյուսվում են միմյանց մեջ՝ ստեղծելով բարդ հոգեբանական կառուցվածք:

Անձնական առանձնահատկություններով պայմանավորված վախերը կարող են վերանալ հենց երեխայի վերակառուցման արդյունքում, այն դեպքում, երբ իրավիճակային վախերը պահանջում են համատեղված մոտեցում: Բոլոր դեպքերում վախերին պետք է նայել ոչ այնքան մեծահասակների աչքերով, որքան երեխաների աչքերով և չպետք է մոռանալ, որ երեխայի զարգացման ընթացքը կախված է դրական հույզերի ապրումներից:

Երեխաների զգացմունքների և ցանկությունների, նրանց ներաշխարհի հասկացումը, ինչպես նաև ծնողների դրական օրինակը, նրանց կողմից սեփական թերությունների ինքնաքննադատական ընդունումը և դրանց հաղթահարումը, երեխայի հետ հարաբերությունների վերակառուցումը, ճկունությունը և անմիջականությունը, տազնապայության, խստապահանջության նվազեցումը կստեղծեն բոլոր սնիրաժեշտ նախադրյալները վախերի հաջող վերացման, հաղթահարման համար:

Շեշտելով կրտսեր դպրոցական տարիքի կարևոր նորագոյացումներից մեկի՝ սոցիալական հարաբերությունների և նորմերի տիրապետման մասին, շատ հոգեբաններ (Լ. Վիգոտսկի, Վ. Դուբրովինա, Ա. Սպիվակովսկայա, Վ. Մուխինա և այլոք) կարևորել են ընտանիքի անդամների և ընտանեկան մթնոլորտի դերը երեխայի լիարժեք զարգացման, նրա՝ որպես սոցիալական էակի ձևավորման գործում: Այս առումով Ա. Սպիվակովսկայան կարևորում է դպրոցական հոգեբանի դերը, նշելով, որ եթե ծնողներն ու ուսուցիչները համագործակցեն հոգեբանի հետ՝ երեխային օգնելու գործում, կարելի

է կիրառել տարբեր մեթոդիկաներ, որոնք կսովորեցնեն ծնողներին վերլուծել իրենց գործունեությունը՝ որպես մայր կամ հայր [57]: Մեր աշխատանքը ևս նպատակ ունի կարևորելով ընտանիքի դերը՝ նպաստել հոգեբանի դերի բարձրացմանը, որի մեծագույն խնդիրն է կրտսեր դպրոցում արդյունավետորեն ձևավորել ընտանիք-երեխա-դպրոց նոր տիպի համակարգ, որում հոգեբանն ուղղակի կապով ծնողների հետ՝ մեծացնում է նրանց հոգեբանական գիտելիքների ծավալն ի նպաստ իրենց իսկ երեխաների: Այստեղ տեղին է կարևորել հայ ծնողի հոգատարության, երեխայի հանդեպ մեծ սիրո, անձնուրաց նվիրման փաստը, որն ապահովում է ջերմ հուզական կապ ծնող-երեխա հարաբերություններում, ինչն այնքան կարևոր է վախի կանխարգելման և հաղթահարման գործում:

Ինչպես նշում է Վ. Մուխինան. «Միայն նորմալ, հոգեպես առողջ և սիրող ծնողները կարող են ապահովել երեխայի պաշտպանվածության զգացումը» [50, էջ 260]: Ամենագլխավորը, որ պետք է դաստիարակության ընթացքում հիշեն և իմանան ծնողները, դա սերն է երեխաների նկատմամբ՝ նրանց հանգստության գլխավոր նախապայմանը: Եթե երեխան զգա, որ ցանկացած վտանգից պաշտպանված է ծնողական սիրով, ապա վախերի «զարգացման» համար հիմքերը զգալիորեն կնվազեն: Ծնողները չպետք է կաշկանդվեն դրսևորել իրենց քնքշանքը, հոգատար վերաբերմունքը երեխայի նկատմամբ: Ծնողը պետք է իսկական ընկեր լինի իր երեխայի համար, իսկ դա նշանակում է բացառել որևէ ֆիզիկական պատժի, սպառնալիքների, ճնշման կիրառում: Ծնողի կողմից ուժի գործադրման դեպքում երեխան ենթարկվում է նրան՝ վախից ելնելով: Նման դեպքերում վախը մնալով փոքրիկի գիտակցության մեջ, կարող է դրսևորվել ցանկացած այլ առիթով: Երբեք չի կարելի մեղադրել, նախատել և առավել ևս պատժել երեխային այն բանի համար, որ նա վախենում է, որ նա դարձել է անպաշտպան, քանի որ երեխան ամեն ինչում կախված է ծնողներից և առաջին հերթին նրանք են պատասխանատվություն կրում երեխայի ապագայի համար: Ծնողներին անհրաժեշտ է հասկանալ, որ երեխաների վախերը կամակորության դրսևորում չեն և ոչ էլ թուլության նշան, այլ լուրջ խնդիր, որով պետք է զբաղվել և որի հետ պետք է պայքարել: Պայքարել պետք է ոչ միայն երեխայի վախի, այլ նաև սեփական անձի հետ: Բնականաբար հեշտ չէ փոխել բնավորությունը, բայց կարելի է սկսել երեխայի

նկատմամբ վերաբերմունքը փոխելուց, տալով նրան ավելի շատ ազատություն, սովորեցնելով նրան ինքնուրույն լուծել սեփական խնդիրները:

Եթե ծնողների տագնապայնությունը, անհանգստությունը նպաստում են երեխաների մոտ վախերի, տագնապների առաջացմանը, ապա կենսուրախությունը, լավատեսությունը ապահովագրում են երեխային դրանցից: Վատատեսական, տխուր, մտահոգ մթնոլորտում ապրելը իջեցնում է երեխայի օրգանիզմի պաշտպանական ուժերը, դրանով իսկ խոչընդոտելով վախերի, տագնապների կանխարգելմանը:

Երբ վախերը աճում են բացասական մթնոլորտում ապրող երեխաների մոտ, ապա դրանք ձեռք են բերում այնպիսի խոր արմատներ, որ արմատախիլ անել դրանք կարելի է միայն վերափոխելով ընտանեկան հարաբերությունները:

Աշխատանքի շրջանակներում կատարած ուսումնասիրությունները մեզ մեկ անգամ ևս համոզում են, որ վախերի, տագնապների կանխարգելման գլխավոր նախապայմանն ընտանիքն է և ծնողների համապատասխան վերաբերմունքը: Չետևաբար ծնողները պետք է հոգեբանական գիտելիքների բավարար պաշար ունենան (հոգեբանի միջոցով), պետք է իմանան և հիշեն, որ իրենց դաստիարակման մեթոդները և վերաբերմունքն ազդում են դպրոց նոր մուտք գործած և նոր հարաբերությունների կենտրոնում հայտնված երեխայի անձի առողջ կայացման վրա: Այսպես, եթե ծնողները երեխային ամեն ինչ թույլատրում են, չափազանց մեղմ են, անվճռական, ապա վախերի քանակը երեխայի մոտ կարող է շատ լինել, որը հետևանք է երեխայի մտերմիկ շրջապատում հենարանի բացակայության: Երկկողմանի շատ խիստ ծնողների առկայության դեպքում բավականին թվով արտահայտված վախեր ևս դիտվում են: Այն դեպքում, երբ ծնողները երեխաների նկատմամբ խիստ չեն, բայց անընդհատ նրանց խորհուրդներ են տալիս, ստուգում են, դիտողություն են անում, ապա դա ծնում է երեխաների մոտ վախ՝ չհամապատասխանել ծնողական պահանջներին: Չանդիպում են նաև ծնողներ, որոնք կոչ են անում երեխաներին ընդհանրապես չվախենալ, պահանջում են խոստանալ իրենց ուղղվել, այլևս չվախենալ, ամոթանք են տալիս նրանց վախենալու համար:

Այս ամենը, երեխաների իրական հնարավորությունների, հոգեֆիզիկական զարգացման, խառնվածքի, բնավորության ձևավորման առանձնահատկությունների

անտեսումը նպաստում են երեխաների մոտ տագնապների, վախերի խորացմանը: Հետևաբար, ընտանիքի սոցիալ-հեգորաֆանական գործոնների (ներընտանեկան գործառույթներ, հարաբերություններ, ծնողական վերաբերմունք) ազդեցությունն առաջնային է կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելման գործում:

Տարիքի աճին զուգընթաց վախի պարագան դադարում է անհանգստացնել երեխային, վախերի մտավոր վերամշակում է տեղի ունենում, այն հետզհետե կորցնում է իր հուզական երանգը և պարզունակ-մանկական բնույթը: Այսպես, վաղ տարիքում վախ առաջացնող օբյեկտները դեռահասության տարիքում դադարում են այլևս վախ ներշնչելուց: Սակայն նույն դեռահասը կարող է վախենալ ծնողների մահից կամ պատերազմից, որը հավասարազոր է մահվան վախին և որի տակ թաքնված է մանկական տարիքին բնորոշ որևէ վախ (օրինակ՝ չար կախարդից): Այսպիսով, չնայած վախերի տարիքային դինամիկային, դրանց դրդապատճառը կարող է մնալ անփոփոխ, իսկ դրանց հետ պայքարն այդ դեպքում կվերածվի անօգուտ պայքարի: Շատ ավելի արդյունավետ է իմանալ և հասկանալ, թե ինչու է պահպանվում տվյալ վախը, և թե արդո՞ք պատճառը ծնողների մեջ չէ [56]:

Երբեմն վախերը դժվարհաղթահարելի են միայն այն պատճառով, որ մենք փորձում ենք ազդել դրանց արտաքին կողմի վրա, հաշվի չառնելով վախի բնույթը, իմաստը և նշանակությունը: Շատ ավելի արդյունավետ է վախի պատճառի վրա ներգործելը: Այսպես, փոխարեն երեխայի երևակայական վախի (օրինակ՝ չար կախարդի) դեմ պայքարել, պետք է վերլուծել այդ վախի հնարավոր պատճառները, որոնք ոչ հազվադեպ կարող են գտնվել ընտանեկան հարաբերությունների ոլորտում, մասնավորապես հոր բախումնային, հաճախ պատժով սպառնացող վարքագծում կամ մոր ոչ ջերմ, սառը վերաբերմունքի մեջ:

Ամենագլխավորը, որ պետք է ծնողներն անեն, դա երեխային մանկություն վերադարձնելն է, որից նա հեռացել է ժամանակից շուտ: Դրան կարելի է հասնել հուզականորեն հագեցած խաղերով, մանկական ներկայացումներով, որտեղ շատ է ուրախությունը և երաժշտությունը, ինչպես նաև հաճախակի այցելություններով տիկնիկային թատրոններ և զբոսայգիներ, հեքիաթների ընթերցանությամբ և նկարչությամբ: Շատ կարևոր է, որպեսզի նմանատիպ միջոցառումներին

անպայմանորեն մասնակցեն մեծահասակները, ովքեր կարծես թե ընկնում են իրենց մանկության գիրկը՝ դառնալով ավելի անմիջական երեխաների հետ հարաբերություններում [24]: Ծնողների հետ ուրախ և անմիջական շփումը կարող է երեխային անհոգ մանկություն ապահովել՝ զերծ պահելով նրան տարբեր վախերից [69]: Ասվածից հետևում է, որ վախերը, տագնապները կանխարգելվում են ոչ թե խոսքով, այլ գործունեության մեջ: Իհարկե, ծնողները պետք է սովորեցնեն երեխային լինել զուսպ իր դրսևորումներում, սակայն այդ նպատակով չափից շատ պահանջկոտությունը կարող է միայն խորացնել երեխայի հուզական ճնշվածությունը և հանգեցնել բացասական հետևանքների՝ խտացնելով դրանք մինչև վախի աստիճանի:

Վախի հակաթեզը ազատ և վստահ գործելու կարողությունն է: Այս կարողությունը որոշ չափով բնորոշ է բոլոր երեխաներին, սակայն հարցը միայն նրանում է, թե որքանով այն կզարգանա կամ կփչուզվի մեծահասակների գործողություններից:

Դպրոց գնալու նախաշեմին ծնողների գլխավոր դժվարությունը երեխայի նկատմամբ պահանջկոտության և հարգանքի միահյուսման կարողության մեջ է՝ միաժամանակ նրա հետ հուզական շփում պահպանելով: Վեցից ինը-տաս տարեկանների վախերն ունեն հոգեբանական բարդ կառուցվածք և մեծ մտավոր կուտակում (լիցք): Ինչպես հայտնի է, շատ մանկական հոգեբաններ (Լ. Վիգոտսկի, Լ. Բոժովիչ, Դ. Էլկոնին, Վ. Մուխինա և այլոք) համակարծիք են, որ հուզական զարգացումը իր հիմնական գծերով ավարտվում է վեցից յոթ տարեկանում, երբ հույզերը հասունանում և կայունանում են: Այս առաջին պլան է մղվում մտավոր զարգացումը, առաջին հերթին՝ մտածողությունը [26; 19; 69; 51]: Հետևաբար, այս տարիքում խոսքը գնում է արդեն վախերի ոչ միայն հուզական, այլ նաև մտավոր հիմքի մասին: Վախի սոցիալական ձևերը, որոնք կրտսեր դպրոցական տարիքում խաչվում են բնազդային պայմանավորվածությամբ վախերի հետ, հանդիսանում են դրանց մտավոր վերամշակումը: Այսպիսով, «այնպիսին չլինելու» վախը, որն ինչպես արդեն նշվել է առաջատարներից է այս տարիքում, ծնվում է շրջապատող միջավայրի, հատկապես ընտանիքի պահանջներին չհամապատասխանելու երկյուղից: Պատասխանատվության զարգացումը, չափազանց սկզբունքայնությունը վերածվում են «այնպիսին չլինելու» վախի, ինչպես նաև հնարավոր պարտությունների և անհաջողությունների նկատմամբ

տագնապի, անվստահության սեփական ուժերի նկատմամբ: Այս դեպքում վախերի վերացումը, հաղթահարումը դառնում է լուրջ խնդիր և ենթադրում է ընտանեկան հարաբերությունների ակտիվ վերակառուցում և հասակակիցների պարտադիր մասնակցություն երեխայի կյանքում:

Ընտանիքի անդամները և ծնողներն իրենց դաստիարակության ընթացքում չպետք է ընկնեն ծայրահեղությունների մեջ, այսինքն՝ չպետք է լինեն չափազանց խիստ կամ ավելորդ մեղմ: Անհրաժեշտ է ցուցաբերել ճկունություն և հնարամտություն՝ երեխայի հետ հարաբերություններում, ինչպես նաև վախերը կանխելու համար պետք է հասկանալ, թե ինչպես են իրենց դաստիարակության մեթոդները և վերաբերմունքն ազդում դրանց վրա. այստեղ կարևորվում է ծնողների հոգեբանական գիտելիքների հարստացումը (հոգեբանական զրույցների, խորհրդատվության, ընտանեկան թերապիայի միջոցով):

Մեկ անգամ ևս կարևորելով ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական դերը կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելման գործում, հարկ է նշել, որ անհրաժեշտ է՝ 1. ներընտանեկան հարաբերություններում դրական հուզական տպավորությունների ստեղծում, աշխույժ, ուրախ կենսակերպի ապահովում, 2. ընտանիքի անդամների փոխընբռնում, 3. լիարժեք ընտանեկան կազմ, 4. ընտանիքի անդամների նրբանկատ, բարեհամբյուր, հոգատար վերաբերմունք երեխայի հանդեպ, 5. երեխայի հետ հաղորդակցվելու ընթացքում նրա ընկալելուն և հասկանալուն միտված ծնողական վերաբերմունքի ապահովում, 6. դաստիարակության համապատասխան ոճի կիրառում՝ հաշվի առնելով երեխայի տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները, 7. վախին «դեմ առ դեմ» կանգնելու և վախի բոյեկտի նկատմամբ վերաբերմունքը փոխելու հնարավորության ստեղծում երեխայի համար

Դպրոցական վախերի, տագնապների դեմ պայքարի գործում շատ արդյունավետ են ծնողների մոտեցման հետևյալ տարբերակները.

1. Երեխայի որևէ արարք կամ գործողություն գնահատելիս, գովասանք կամ դիտողություն անելիս, պետք է միաժամանակ բացատրել նրան, որ դա վերաբերվում է ոչ թե նրա ողջ գործունեությանը, այլ միայն դրա առանձին մասերին: Առանձնապես պետք է շեշտել նրա կողմից հաջողված արարքները:

2. Ծնողները պետք է երեխայի մոտ ձևավորեն վերաբերմունք դպրոցում ստացած գնահատականի, ընդհանրապես հաջողության, հաղթանակի կամ պարտության նկատմամբ, բացատրելով, որ ցանկացած արդյունք պետք է ընդունել որպես կողմնացույց՝ գիտելիքների յուրացման ճանապարհին:

3. Եթե ծնողը զգում է, որ երեխան վախենում է որևէ կոնկրետ մեծահասակից (ծնողներից մեկից, ուսուցչից, տնօրենից), պետք է միջոցներ ձեռնարկել մեծահասակի կերպարը «մեղմացնելու» համար:

Վերոնշյալ երեք հիմնական ելակետային մոտեցումներն, ըստ մեզ, ենթադրում են ընտանեկան թերապիայի կիրառման կարևորությունը՝ կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների կանխարգելման գործում:

2.2.1 Ընտանեկան թերապիայի տեխնիկաների կիրառման նշանակությունը

Ծնողական վերաբերմունքի կարգավորման գործընթացում:

Ընտանեկան թերապիան ուղղված է ընտանիքին ամբողջությամբ. եթե նույնիսկ մոտեցման կողմնորոշումը մեկ անդամի վրա է, անհրաժեշտ է նաև ընտանիքի մյուս անդամների հետ առանձին աշխատանք: Կրտսեր դպրոցականների հետ աշխատանքում հաճախ թերապիան անցկացվում է նաև ոչ թե ողջ ընտանիքի, այլ երկուսի՝ մոր և երեխայի հետ, ապա նաև հոր հետ: Բոլոր փաստերը վկայում են, որ անհրաժեշտ է ձգտել փոխել ոչ թե երեխայի վիճակը, այլ՝ մոր սկզբունքային հարաբերություններ հաստատել ընտանիքում. քանի որ առաջին դեպքում ոչինչ չի ստացվի: Ելնելով վերոնշյալից, կրտսեր դպրոցականի վախերի կանխարգելման գործում մենք շեշտը դնում ենք ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների ազդեցության վրա:

Ընտանեկան թերապիան հոգեթերապիայի առանձին տեսակ է, որն ուղղված է միջանձնային հարաբերությունների կարգավորմանը և նպատակ ունի վերացնել ընտանիքի ներսում տիրող հուզական խանգարումները, որոնք հատկապես արտահայտված են ընտանիքի «հիվանդ» անդամի մոտ:

Ընտանեկան թերապիան կիրառվում է ընտանեկան հիմնախնդիրների ախտորոշման և կարգավորման նպատակով, այն օգնում է ընտանիքի անդամներին իրենց փոխհարաբերությունները դարձնել պահանջվող իրադրություններին ավելի համապատասխան: Ընտանեկան թերապիայի ժամանակ այցելուն ոչ թե ընտանիքի առանձին անդամն է, այլ ընտանիքն ամբողջությամբ: Հոգեախտաբանական ախտանիշները դիտվում են որպես ոչ համարժեք ընտանեկան հաղորդակցումների արդյունք [67]:

Ընտանեկան թերապիայում առանձնացվում է. առանձին այցելուի հոգեթերապիա, ամուսնական զույգի հոգեթերապիա, ծնողական, ընտանեկան (ընտանիքի որոշ անդամների հետ), խնբային ընտանեկան թերապիա (ողջ ընտանիքի և մի քանի մտերիմ

ընտանիքների հետ): Ընտանեկան հոգեթերապիայի հիմնադիրներից մեկը Ռուսաստանում և աշխարհում համարվում է Ի.Վ. Մալյարևսկին (1880-ական թվականներ): Ընտանեկան թերապիան, որպես հոգեթերապևտիկ ուղղություն, կայացել է 20-րդ դարի 50-ական թվականներին ԱՄՆ-ում: Կարևոր է նշել նաև ռուս մասնագետների դերն այս գործում: Ներկայումս առանձնացնում են ընտանեկան թերապիայի մի քանի հիմնական ուղղություններ. հոգեդինամիկ (Տ.Մ. Միշինա, Ակերման, Ֆրանկլին), համակարգված և ռազմավարական (Է.Գ. Էյդեմիլլեր, Ա.Ի. Չայկա), էկլետիկ (Ա.Ի. Ջախարով) և այլն: Ընտանեկան թերապիայի՝ որպես առանձին ուղղության նկատմամբ վերաբերմունքը դեռևս վիճելի է, սակայն բազմիցս կիրառված հոգեթերապևտիկ փորձերը Է. Էյդեմիլլերի, Ջ. Բրաունի, Վ. Յուստիցկիսի, Ա. Սպիվակովսկայայի, Ա. Ջախարովի, Տ. Միշինայի և այլոց կողմից, ապացուցեցին ընտանեկան թերապիայի կարևորությունը, քանի որ ընտանիքը յուրահատուկ սոցիալական օրգանիզմ է, որն ունի իրեն բնորոշ հատկություններ և գործելու սեփական մեխանիզմներ [40 էջ 554]:

Ընտանեկան հոգեթերապիան ավելի պահանջված մեթոդ է մանկական հոգեներոլոգիայի, մարմնային և հոգեմարմնային բժշկության բնագավառներում: Դա կապված է այն բանի հետ, որ երեխայի կենսաբանական, հոգեբանական և սոցիալական գործունեությունն իրականանում է ընտանիքի հետ սերտ փոխկապվածության միջոցով, ընտանիքի զարգացման, սեփական կյանքի փորձ ձեռք բերելու ունակության, ընտանիքի անդամների պահանջները բավարարելու միջոցով:

Ինչպես արդեն նշվեց, ընտանեկան թերապիայում առանձնացվում են տարբեր ուղղություններ և դպրոցներ, սակայն ներկայումս բոլոր դպրոցները խաչվում են, քանի որ մեկ ուղղությամբ աշխատելը հոգեթերապևտին հաջողություն չի բերի: Մասնավորապես էկլետիկ ուղղության ներկայացուցիչներն (Ա. Ի. Ջախարով) ընտանիքի հետ հոգեթերապևտիկ աշխատանքներում միահյուսում են տարբեր մեթոդներ. հիպնոզ, աուտոգեն մարզում, տնային առաջադրանքներ, վերլուծություն, խմբային զրույցներ և այլն, ինչը և կիրառվեց մեր կողմից, բացառությամբ հիպնոզի:

Ընտանեկան թերապիայի անցկացումը կարող է տևել մի քանի շաբաթից մի քանի տարի: Տևողությունը կախված է «պրոբլեմները կրողի» վիճակի ծանրությունից, ընտանիքում միջանձնային հարաբերությունների բնույթից, ընտանիքի անդամների մոտ

հոգեթերապևտիկ փոփոխությունների հասնելու մոտիվացիայից: Ընտանեկան թերապիայում առանձնացում են 4 փուլ. 1) ախտորոշիչ փուլ (ընտանեկան ախտորոշում), 2) ընտանեկան բախման վերացման փուլ, 3) վերակառուցման փուլ, 4) պահպանման, ամրապնդման փուլ: Փուլերի առանձնացումը հնարավորություն է տալիս ճիշտ կառուցել ընտանեկան թերապիան [23]: Այս գործընթացում առավելապես կիրառվում են հետևյալ հոգեթերապևտիկ ձևերը. ա) լռության արդյունավետ օգտագործում, բ) լսելու կարողություն, գ) հարցերի օգնությամբ ուսուցում, դ) կրկնություն, ե) ճշգրտում, զ) տեսամագնիտոֆոնային ձայնագրումների վերլուծություն, է) դերերի խաղարկում և այլն: Ընտանեկան թերապիայի կիրառումը կրտսեր դպրոցականների վախերի հաղթահարման նպատակով փորձ է՝ քանդելու այն փակ շրջանը, որը ստեղծվել է երեխայի և ընտանիքի անդամների, մասնավորապես ծնողների միջև (միջանձնային հարաբերությունների բնույթ, դաստիարակության ոճ, ընտանիքի անդամների անձնային առանձնահատկություններ, երեխայի անհատական առանձնահատկությունների անտեսում և այլն): Սա նաև փորձ է՝ կառուցողական հիմքերի վրա դնելու ընտանեկան հարաբերությունները, ծնող-երեխա կապը [23]:

Առաջին անգամ դպրոց ոտք դրած երեխայի ընտանիքում կարող են ծնվել մի շարք դժվարություններ: Մասնավորապես, ընտանիքը պետք է սովորի շփվել իր համար նոր համակարգի՝ դպրոցի հետ: Շփումն անհրաժեշտ է, որպեսզի երեխան կարողանա հարաբերություններ հաստատելու սեփական փորձ ձեռք բերել: Բացի այդ, հարցեր են ծագում. ինչպե՞ս և ո՞վ պետք է օգնի երեխային տնային առաջադրանքները կատարելու գործում, ինչպե՞ս վերաբերվել երեխայի ստացած գնահատականներին, ինչպիսի՞ վարքագիծ սպասել երեխայից դպրոցում և այլն: Այս և նմանատիպ այլ հարցերի լուծման ձևերից է կախված կյանքի տվյալ փուլում հայտնված ընտանիքի բարօրությունը: Դժվարություններ են ծնվում նաև այն դեպքում, երբ ծնողական դիադայում (երկյակում) հակասություն է ծագում: Բնորոշ խնդիրներից է ծնողներից մեկի միավորումը երեխայի հետ՝ մյուս ծնողի դեմ: Հոր տեսանկյունից, մայրը «շատ մեղմ է», երբ մոր կարծիքով, հայրը «շատ խիստ է»: Նման հակասությունը կարող է հանգեցնել այն բանի, որ յուրաքանչյուր ծնող փորձեր կանի երեխային «փրկել» մյուսից: Այս պարագայում ծնողները բարկացած են մեկը մյուսի վրա և ծնողներից ոչ մեկը երեխայի

վրա չի կարող ազդել: Նման դեպքում միայն երեխայի «դժվար» վարքագիծը կնպաստի ծնողների միավորմանը [71]:

Երեխայի դպրոց ընդունվելը ենթադրում է նաև, որ մայրը մասամբ չի տեղավորվում իր ժամանակի մեջ և երբեմն պահանջվում է որոշ պարտականությունների կատարում հոր կողմից: Ծնողները բախվում են մեծ հուզական լարվածության հետ: Այն դեպքում, երբ ծնողներին չի հաջողվում համաձայնության գալ, ծնվում է ճգնաժամ, որից տուժում են ընտանիքի բոլոր անդամները:

Ծնողները, որոնք կյանքում չեն հասել իրենց նպատակներին, հաճախ իրենց նվիրում են երեխաներին: Նման ծնողները հակված են մոռանալ սեփական խնդիրները՝ կենտրոնանալով երեխայի խնդիրների վրա [72]: Նման դեպքերում շատ հաճախ երեխան դժվարությունների է հանդիպում դպրոցում: Նա բախումները ցավագին է ընդունում և ծնողներից մեկի հետ մտերմության կարիք է զգում: Երեխայի մոտ կարող են առաջանալ մարմնային ախտանշաններ, որոնք ազդանշում են նրանց հետ տանը լինելու անհրաժեշտության մասին: Ծնողները միավորվում են և ետ մղում սեփական խնդիրները՝ հաղթահարելու համար երեխայի դժվարությունները: Այս կերպ ախտանշանները նպաստում են, որպեսզի երեխան մնա ուշադրության կենտրոնում և օգնում են ծնողներին՝ զերծ մնալ սեփական խնդիրների քննարկումից, սակայն խնդիրը չի լուծվում: Հոգեթերապիան կարող է օգնել ծնողներին՝ երեխային վերադարձնել նորմալ կյանքի: Ընտանեկան թերապիան օգնում է ընտանիքին դուրս գալ տարբեր անելանելի, փակուղային իրավիճակներից, նպաստում է, որպեսզի ընտանիքի անդամները փոխշփման ավելի գործառության ձևերի վերադառնան և հնարավորություն է ստեղծվում պատրաստվել կյանքի հաջորդ փուլի անցմանը [42]:

Այսպիսով, կրտսեր դպրոցականի վարքը որոշվում է չգիտակցված օրենքների բարդ համակարգով, որով առաջնորդվում է նրա ընտանիքը:

Ընտանեկան թերապիայում կարևորվում է ոչ միայն այցելուին օգնելը, այլ նաև բուժման ընթացքի կազմակերպումը: Խոսքը վերաբերում է այցելուի և նրա ընտանիքի փոխհարաբերությունների բնույթին: Մինչ այժմ մշակվել են ընտանեկան թերապիայի բազմաթիվ մոտեցումներ և մեթոդներ: Վերջին խոսքը ընտանեկան թերապիայում դեռ

ասված չէ, սակայն ամենակարևորն այն է, որ հոգեբանն ազատ լինի իր նախնական համոզմունքների հարցում և կարողանա կողմնորոշվել իրադրություններում:

Ընտանեկան թերապիայի կիրառումն անհրաժեշտ է համարվում այն ընտանիքների հետ, որոնցում հարաբերությունները հիվանդագին են և առկա է ընտանիքի անդամների ախտածին (պաթոգեն) դերերի փաստը: Ախտածին են ընտանիքի անդամների կատարած այն դերերը, որոնք ախտաբանական գծեր, հակումներ և ապրումներ են առաջ բերում կամ հենց կատարողների, կամ ընտանքի մյուս անդամների, կամ էլ ինչպես առաջինների, այնպես էլ երկրորդների մոտ: Ախտածին դերերի գոյությունը ցույց է տալիս, թե ինչպիսի սերտ միջդերային կապեր գոյություն ունեն ընտանիքի անդամների միջև, և թե ինչու են ընտանիքի ժամանակակից մասնագետներն ընդգծում ոչ թե ընտանիքի միայն մեկ (իրենց օգնությանը դիմող), այլև ողջ ընտանիքի բուժման անհրաժեշտությունը: Ախտածին ընտանեկան դերերի բացահայտման և ուսումնասիրության գործում առաջին լուրջ ներդրումները կատարել են Ֆ. Բարկերը և Յ. Ռիխտերը: Ըստ Յ. Ռիխտերի և մի շարք այլ հեղինակների տեսակետի (Է. Էյդեմիլլեր, Վ. Յուստիցկիս և ուրիշներ), ընտանիքներում կարող են այնպիսի փոփոխություններ առաջ գալ, որոնք կարող են նպաստել ախտածին դերերի առաջացմանը: Ախտածին դերեր ընտանիքում ծագում են այն ժամանակ, երբ նրա անդամներից մեկի մոտ այնպիսի պահանջմունքներ են ի հայտ գալիս, որոնք անհամատեղելի են իր անձի մասին նրա պատկերացումների հետ: Նա, ով իր վրա լրացուցիչ դեր է վերցնում, իր հերթին ճնշում է գործադրում ընտանիքի անդամների վրա: Օրինակ, նրանց նկատմամբ նա կարող է ագրեսիվություն դրսևորել՝ պահանջելով, որպեսզի ընտանիքի առանձնահատուկ անդամի մասին հատուկ հոգատարություն դրսևորեն, «փրկեն նրան» և այլն: Այդպիսի մի դեպք նկարագրում է Յ. Ռիխտերը՝ ցույց տալով, որ երեխայի մոր նկատմամբ կիրառվող այդպիսի ճնշումը հանգեցնում է նրա մոտ նյարդային խանգարումների առաջացման: Սա էլ հենց նոր դերի հիվանդագին ազդեցության վկայությունն է [68, էջ 239]:

Ընտանիքում ախտածին դերի մեկ այլ նախադրյալ է նման դեր կատարող անձի այն յուրահատկությունը, որին ամերիկյան հոգեբան Մյուրրեյ Բուլենը տվել է «ծուլվող տիպ» անվանումը: Խոսքն այնպիսի անձի մասին է, որն իրեն, իր անձն ու նպատակները

չի կարողանում առանձնացնել խմբի (տվյալ դեպքում՝ ընտանիքի) նպատակներից և մյուս դերակատարների նպատակներից ու հույզերից: Այդպիսի անձի վարքը, հատկապես ընտանիքին հուզող կարևոր խնդիրների խմբային քննարկման ժամանակ, ռեակտիվ է, իսկ մտածողությունը՝ մակերեսային [8, էջ 310]:

Մի շարք հետազոտողների կարծիքով (Ա. Լազարուս, 1998թ., Ա. Ալեքսանդրով, 2000թ., Գ. Իսուրինա, 2000թ., Ս. Կուլակլով, 2004թ., Վ. Սլաբինսկի, 2003թ.) հոգեթերապիայի ժամանակակից զարգացումը բնութագրվում է բազմաթիվ հոգեթերապևտիկ համակարգերի ինտեգրման միտումով: Ժամանակակից հոգեթերապևտիկ պրակտիկայում գոյություն ունեն բազմաթիվ թերապիաներ, որոնք վերաբերում են տարբեր ուղղությունների (հոգեդինամիկ, բիհեյվիորիկ, հումանիստական և այլ), բայց միաժամանակ դրանք բոլորը շեշտը դնում են մարդկային ներուժի վրա: Ներկայումս շատ արդիական է և լայն տարածում է ստացել ընտանեկան պոզիտիվ, դինամիկ հոգեթերապիան: Պոզիտիվ հոգեթերապիային են վերաբերում այնպիսի մեթոդիկաներ, ինչպիսիք են՝ Մ. Էրիքսոնի հոգեթերապիան (մտածողության ինքնավերահսկում), Վ. Շտուլցի հիմնավոր կողմնորոշումը միջանձնային հարաբերությունների վրա: Պոզիտիվ դինամիկ հոգեթերապիան Վ. Սլաբինսկու անձնական վերամշակմամբ, հիմնված է երեք սկզբունքների վրա. ներդաշնակության, հույսի և շարժման (դինամիկայի): Ախտորոշման մեթոդներն են՝ դիտում, հարցազրույց, գործունեության (խաղային, ուսումնական, աշխատանքային) արդյունքների վերլուծություն, կենսագրական մեթոդ [59, էջ 20]:

Աշխատանքի շրջանակներում կազմակերպված հետազոտական աշխատանքների ընթացքում մենք ևս փորձեցինք օգտվել ընտանեկան դինամիկ պոզիտիվ հոգեթերապիայի սկզբունքներից և ախտորոշիչ մեթոդներից: Ծավալված աշխատանքներում կիրառելով ընտանեկան թերապիա, հետևեցինք այս ուղղության մինչ այժմ մշակած մի շարք սկզբունքների, մոտեցումների և տեխնիկաների (կողմնորոշվելով յուրաքանչյուր իրադրությունում): Ընդհանուր առմամբ կարևորել ենք հետևյալը.

- օգնել երեխային, որ նա արտահայտի իր մտքերը, խնդիրները,

- ծնողներին խնդրել, որ բացատրեն իրենց վարքագիծը և վերաբերմունքը երեխայի հանդեպ,
- ստուգել ընտանեկան նորմերի ամրապնդվածությունը,
- օգնել ծնողներին՝ հավասարեցնել նրանց պատասխանատվության աստիճանը:
Ի մի բերելով հոգեբանական հնարները, փորձել ենք.
- ստեղծել այնպիսի միջավայր, որում հատկապես ծնողները, հնարավոր է կյանքում առաջին անգամ համարձակություն ունենան օբյեկտիվորեն նայել իրենք իրենց և իրենց արարքներին,
- հնարավոր բոլոր ջանքերը գործադրել՝ նվազեցնելու համար երեխայի և ծնողների վախերը, վստահություն ներշնչելով այն ամենում, ինչ վերաբերում է թերապևտիկ գործընթացին,
- բարձրացնել ընտանեկան թերապիայի մասնակիցների ինքնագնահատականը. (ընթացքում կիրառելով «Ես գնահատում եմ Ձեզ (քեզ)», «Դուք (դու) պատասխանատու մարդ եք», «Դուք (դու) ցույց տվեցիք, որ կարող եք դա անել» արտահայտությունները),
- ատելության ցանկացած դրսևորում ներկայացնել որպես պաշտպանություն [45]:

Մասնավորապես կիրառել ենք պոզիտիվ դինամիկ դիրքորոշում: Այսպիսով, մեր մոտեցումը ենթադրում է, որ հոգեբանի անձը պետք է ամենագլխավոր գործիքը լինի այցելուի անձնային փոփոխությունների գործում, հատկապես, երբ խոսքը գնում է կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների և նրանց ընտանիքի անդամների մասին: Չէ որ այս տարիքը համարվում է բազմաբնույթ տպավորությունների կուտակման ժամանակաշրջան, երբ ձևավորվում է աշխարհի և մարդկային հարաբերությունների վերաբերյալ նոր համակարգ: Այստեղ տեղին է ընդգծել հոգեբանի տարիքային հոգեբանության վերաբերյալ գիտելիքների տիրապետման կարևորությունը, որը թույլ կտա ճիշտ մոտեցում մշակել երեխայի և նրա ընտանիքի անդամների հետ աշխատանքում [18]:

Ընտանեկան թերապիայի հիմքը վստահության և ապահովության զգացումների ներշնչումն է: Թերապիայի այս ձևը առիթ է ստեղծում, որ ընտանիքի անդամներն իրար մտերիմ և սրտակից զգան: Հայտնի հոգեբան և հոգեբույժ Մորենոն ներմուծել է հոգեդրամա (փսիխոդրամա) հասկացությունը. դա խմբային այնպիսի իրադրություն է, որի մասնակիցները, ստանձնելով որոշակի դերեր, դրանց կատարման ընթացքում դրսևորում են իրենց բախումները (այդ թվում նաև ներընտանեկան) և իրենց հուզող այլ հոգեբանական խնդիրներ: Նման խաղային ակտիվությունը նպաստում է սթրեսներից ազատվելուն և թույլ է տալիս ավելի իրատեսական դարձնել մասնակիցների պատկերացումներն իրենց և ուրիշների հոգեբանական խնդիրների վերաբերյալ:

Ընտանիքի դերը կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների դրսևորման գործընթացում շատ մեծ է և որքան սխալ է ընթանում ընտանեկան դաստիարակությունը, որքան ճնշող է մթնոլորտը, այնքան մեծ է և մեծանում է վախերի քանակը երեխաների մոտ: Այլ կերպ ասած. ընտանեկան մթնոլորտն ուղիղ համեմատական է կրտսեր դպրոցականի վախերին:

Ստորև ներկայացնում ենք ոչ ամբողջական ցանկն այն պատճառների, որոնք անվանում ենք ընտանեկան:

- 1) **ընտանիքի կազմը** (լիարժեք և ոչ լիարժեք, բազմանդամ և փոքրանդամ). վախերի հաճախականության արտահայտման վրա ազդում է ընտանիքի քանակական կազմը, ինչպես նաև ընտանիքի լիարժեք կամ ոչ լիարժեք լինելը: Վեցից յոթ տարեկան երեխաների մոտ վախերի թիվը շատ ավելի մեծ է, երբ նրանք ապրում են ոչ լիարժեք ընտանիքներում (որտեղ բացակայում է ծնողներից մեկը): Այս փաստն ընդգծում է այդ տարիքի առանձնահատուկ զգայունությունը ծնողների հարաբերությունների խզման նկատմամբ: Վախերի ավելի շատ են ենթարկվում ընտանիքում միակ երեխաները, որոնք դառնում են ծնողական հույզերի և հոգսերի էպիկենտրոն: Երեխաների թվի ավելացումն ընտանիքում սովորաբար նպաստում է վախերի թվի նվազմանը:
- 2) **ծնողների տարիքը**. ծնողների տարիքը ևս ոչ պակաս նշանակություն ունի երեխաների մոտ անհանգստության առաջացման համար: Որպես կանոն

երիտասարդ, կենսուրախ ծնողների երեխաները քիչ են հակված անհանգստության:
«Տարեց» ծնողների երեխաներն անհանգիստ են:

- 3) փոխհարաբերություններն ընտանիքում. ինչպես հայտնի է, երեխայի զարգացման ընթացքը կախված է դրական հույզերի ապրումներից: Ընտանիքում անհրաժեշտ է ապահովել երեխայի համար դրական տպավորություններով լեցուն կենսակերպ. ընտանեկան անառողջ մթնոլորտը, ծնողների վիճաբանությունները, բացասական հույզերը խաթարելով երեխայի հոգեկան անդորրը, նրան դարձնում են նյարդային, գերլարված, անհանգիստ, որի արդյունքում նա դառնում է շատ խոցելի և հակված տարբեր վախերի:
- 4) դաստիարակության ոճը. ընտանիքի հիմնական գործառույթներից մեկը դաստիարակչականն է: Երեխայի սոցիալականացման գործընթացն ընթանում է նախ ընտանիքում, որի դաստիարակչական դերը իր հետքն է թողում անձի ձևավորման վրա: Չափազանց խստապահանջ ծնողների երեխաները անհանգիստ են և հիմնականում տառապում են ուշանալու, չհասցնելու վախով: Շուտով այս երեխաների մոտ վախի առաջատար ձևը դառնում է «այնպիսին չլինելու» վախը, այլ կերպ ասած՝ վախ չհամապատասխանել շրջապատող սոցիալական միջավայրի պահանջներին: Այս վախի հիմքում ընկած է սխալվելու վախը: Տարիքային նման բնույթի վախերից կարելի է խուսափել, եթե ընտանիքի անդամների, հատկապես ծնողների կողմից ճիշտ դաստիարակություն կիրառվի:
- 5) երեխայի տարիքային առանձնահատկությունների չիմացություն և անտեսում. վախերի հաղթահարման գործում հաջողությունը կախված է նաև տարիքային առանձնահատկություններից: Դպրոց գնալու նախաշեմին ծնողների գլխավոր դժվարությունը երեխայի նկատմամբ պահանջկոտության և հարգանքի միավորման կարողության մեջ է՝ միաժամանակ նրա հետ հուզական շփում պահպանելով: Տանը, դպրոցում և փողոցում հանդիպելով դժվարությունների երեխան հիմնականում պատասխանում է այնպիսի սուր հուզական ռեակցիաներով, ինչպիսիք են վախը, ատելությունը, թախիծը և այլ խանգարումներ: Այս ամենի իմացությունը հնարավորություն կտա խուսափել ավելորդ բացասական հույզերից:

6) Երեխայի խառնվածքի տիպի անտեսում. Երեխայի խառնվածքի տիպը ևս շատ կարևոր փաստ է, որը պետք է հաշվի առնել՝ վախերի հաղթահարման գործում ճիշտ մոտեցում մշակելու համար: Յուրաքանչյուր խառնվածքի տիպ, որը տրվում է ի ծնե, ենթադրում է յուրովի մոտեցում: Դաստիարակության ոճ կիրառելիս ծնողները անպայման պետք է հաշվի առնեն Երեխայի խառնվածքի տիպը, որպեսզի նրան ավելորդ տագնապների և նյարդային հոգեվիճակների չենթարկեն: Հակառակ դեպքում կարող է «բարեհաջող միջավայր» ստեղծվել անբարեհաջող միջավայր վախերի ծագման և պահպանման համար [10]:

Այսպիսով, որպես հետևություն կարելի է պնդել, որ կրտսեր դպրոցականի տարիքային վախերը կարող են սրվել և պահպանվել, եթե լինեն «նպաստավոր» պայմաններ:

Կրտսեր դպրոցականի վախերը, տագնապները կարելի է մեղմել և կանխարգելել մի շարք մեթոդների օգնությամբ՝ ներառելով դրանք ընտանեկան թերապիայի շրջանակներում: Ընտանեկան թերապիան շատ արդյունավետ է, որի միջոցով կարելի է հասնել հաջողության: Հետազոտությունները (տեսական և գործնական) մեկ անգամ ևս վկայում են, որ երեխաների վախերի հաղթահարման գործընթացում կարևորվում են ընտանեկան սոցիալ-հոգեբանական գործոնները, ծնողական վերաբերմունքը, ինչը և ենթադրում է ընտանեկան թերապիայի տեխնիկաների կիրառումը:

Ընտանեկան հոգեթերապիան որպես անձի հոգեշտկման և հոգեկարգավորման նպատակով իրականացվող մեթոդ, կարելի է իրականացնել որպես՝ բազմաթիվ հոգեկան, նյարդային, հոգեմարմանական խնդիրների ծագման ներանձնային, միջանձնային, միջդերային փոփոխությունների ու խանգարումների ժամանակ անձի հուզականային ոլորտի, դատողությունների, անգիտակցականի, ենթագիտակցականի, ինքնագիտակցության, հոգեկանի վրա խոսքային և ոչ խոսքային ամբողջական ազդեցության գործընթաց:

Հետազոտական վերլուծությունների արդյունքում պարզ դարձավ և հաստատվեց այն դրույթը, որ ընտանիքի, ծնողական վերաբերմունքի դերը մեծ է կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների դրսևորման գործընթացում, հետևաբար նաև մեծ է՝ դրանց կանխարգելման գործում:

Ընտանեկան թերապիան ստեղծում է նպաստավոր միջավայր երեխայի առողջ զարգացմանն ու հասունացմանն աջակցելու համար, օգնում է ծնողներին հասկանալ երեխաներին, նրանց դիրքերից նայել իրադրությանը: Մեր կողմից իրականացված շտկողական աշխատանքների արդյունքում ծնողները կարողացան վերանայել իրենց մոտեցումները փոխհարաբերությունների, դաստիարակության ոճերի հետ կապված, կարողացան հասկանալ դրական հուզական տպավորությունների ստացման կարևորությունը երեխայի ներդաշնակ հոգեկան զարգացման գործում: Ընտանեկան թերապիայի ամենակարևոր ձեռքբերումներից մեկը ծնողների «սխալ» դիրքորոշումների համակարգի փլուզումն ու նոր մոտեցումների մշակումն եղավ:

ԳԼՈՒԽ 3.

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱՒԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ ԸՆՏԱՆԻՔԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄԸ

Աշխատանքի տեսական բաժինը թույլ է տվել կիրառել հետազոտության փորձարարական հետևյալ հիմնական մեթոդները և մեթոդիկաները՝

1. ձևավորող գիտափորձի մեթոդ,
2. դիտման մեթոդ (օբյեկտիվ և մասնակցող),
3. զրույցի մեթոդ,
4. հարցազրույցի մեթոդ՝ «Ինչի՞ց եմ ես վախենում», «Վախի նշաններ» (հեղինակային հարցաշարերի կիրառմամբ),
5. թեստավորման մեթոդ՝ «Ֆիլիպսի դարոցական տագնապայնության թեստ»-ը, Ա. Վարգայի և Վ. Ստոլինի կողմից մշակված «Ծնողական վերաբերմունքի թեստ-հարցարան»-ը՝ տեղայնացված Հայաստանի պայմաններում,
6. պրոյեկտիվ մեթոդիկաներ՝ Զ. Բուկի առաջարկած «Տուն-ծառ-մարդ» թեստի Ռ. Բեռնսի տարբերակը, Ռ. Բեռնսի և Ս. Կաուֆմանի առաջարկած «Ընտանիքի կինետիկ նկարը» թեստը, հեղինակային թեմատիկ «Իմ վախերը» նկարչական և «Պատմության ավարտի հորինում» մեթոդիկաները,
7. ընտանեկան թերապիայի տեխնիկաներ և մեթոդներ,
8. խաղային, նկարչական, արտ-թերապիայի տեխնիկաներ և մեթոդներ,
9. հետազոտության արդյունքների մշակման մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդ (միջին արժեքների, ստանդարտ շեղումների ցուցանիշների և գծային կոռելյացիայի փոխկապվածության գործակցի հաշվարկ):

Գրականության վերլուծությունը հնարավոր է դարձրել կիրառել հետևյալ մեթոդական սկզբունքները.

- համալիրության, որը պահանջում է մեթոդների ողջ համախմբի տվյալների համադրում,

- հետազոտության նպատակների, խնդիրների և փուլերի, հետազոտության մասնակիցների քանակի, նրանց տարիքի, սեռի ռեկամտության,
- առաջադրված խնդիրների իրականացման համար օգտագործվել է գիտական մեթոդների համալիր,
- առաջադրված խնդիրների իրականացման համար գիտական մեթոդների համալիր օգտագործելու,
- փորձարարական (դիտման մեթոդ՝ օբյեկտիվ և մասնակցող, հոգեբանական զրույցի, հարցաթերթի, թեստավորման, պրոյեկտիվ մեթոդներ, ձևավորող գիտափորձի մեթոդ, հետազոտության արդյունքների մշակման մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդ):

Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են հոգեբանական ախտորոշման և կարգավորման այնպիսի մեթոդներ, որոնց ներկայացվում են մի շարք հատուկ պահանջներ.

- թեստերի սոցիո-մշակութային հարմարեցումը, այսինքն, թեստային խնդիրների և այլ երկրներից փոխառված և թեստը կիրառվող տվյալ հասարակության մեջ ձևավորված մշակութային առանձնահատկությունների գնահատման համապատասխանեցումը (այս պահանջը հաշվի է առնվել թեստերի հայերեն լեզվով կիրառման ժամանակ): Հետազոտության գործընթացում կիրառվել են ինչպես թեստերի հայկական, այնպես էլ ռուսական տարբերակները,
- ձևակերպումների պարզությունը և թեստային խնդիրների միանշանակությունը. թեստում և հարցաշարում չպետք է լինեն այնպիսի մտքեր, որոնք կարող են տարբեր կերպ հասկացվել և ընդունվել մարդկանց կողմից,
- թեստային խնդիրների կատարման սահմանափակ ժամանակամիջոցը, որը նշված է տվյալ թեստի պայմաններում,
- թեստային չափաքանակների առկայությունը տվյալ թեստում. միջին ցուցանիշների վերաներկայացում, այն ցուցանիշների, որոնք իրենցից ներկայացնում են մարդկային մեծ թվաքանակի միակցություն, և որոնց հետ կարելի է համեմատել

տվյալ անձի անհատական ցուցանիշները՝ գնահատելով նրա հոգեբանական զարգացման մակարդակը:

Ստացված արդյունքների հավաստիությունն ապահովվել է հետազոտական ընթացակարգերի և հնարքների բազմազանությամբ, նրանց փոխկապվածությամբ, փոխլրացվողականությամբ, ինչպես նաև տվյալների մշակման և վերլուծության մաթեմատիկական մեթոդներով:

Հետազոտության արդյունքների հուսալիությունն ապահովվել է հիմնարար հոգեբանական հետազոտություններով, բոլոր տվյալների համադրմամբ, որոնք ստացվել են տվյալ հետազոտության մեջ, ինչպես նաև հիմնական տեսական եզրահանգումների փորձարարական ստուգման միջոցով:

Հետազոտությունն իրականացվել է հինգ տարվա ընթացքում, որը բաժանվել է հետևյալ հիմնական փուլերի.

I փուլ – հետազոտության ուղղության ընտրություն և հիմնահարցին նվիրված գրականության վերլուծություն,

II փուլ – հետազոտության մեթոդների և մեթոդիկաների մշակում,

III փուլ – իրականացված հետազոտության ընդհանրացում, արդյունքների մշակում և վերլուծություն:

3.1 Հետազոտության կազմակերպումը, մեթոդների, մեթոդիկաների և համակազմի նկարագրությունը

Հետազոտական աշխատանքներն անցկացվել են Երևան քաղաքի Ե. Չարենցի անվան թիվ 67, Վ. Տերյանի անվան թիվ 60 հիմնական, Արմավիրի մարզի Նորակերտի միջնակարգ դպրոցների տարրական դասարանների (I-IV դասարաններ) աշակերտների և «Ֆիլանտրոպ» բարեգործական հասարակական կազմակերպություն հաճախող կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների հետ: Հետազոտությանը մասնակցել են 6-10;11 տարեկան 160 երեխա (80-ը արական, 80-ը՝ իգական սեռի ներկայացուցիչներ) և նրանց ծնողները (թվով 160):

1. Դիտման մեթոդ (օբյեկտիվ և մասնակցող)

Կիրառման նպատակը՝ տեղեկություններ ստանալ երեխայի վարքագծային դրսևորումների, հասակակիցների և մեծահասակների հետ շփման առանձնահատկությունների, բնավորության շեշտված գծերի, վախերի, տագնապների վերաբերյալ: Դիտումն իրականացվել է բնական պայմաններում, մասնավորապես՝ հնարավորություն ենք ունեցել ներգրավվելով երեխայի գործունեության որևէ ձևին, ուսումնասիրել նրան՝ փորձելով հնարավորինս չազդել վերջինիս բնական վարքի վրա:

2. Հոգեբանական զրույցի մեթոդ

Կիրառվել է հետազոտության տարբեր փուլերում (ինչպես առաջնային կողմնորոշման, դիտման մեթոդի արդյունքների հետ համադրելու միջոցով հետևությունների ճշտման նպատակով, այնպես էլ հոգեկարգավորող նպատակներով): Հոգեբանական զրույցի միջոցով փորձել ենք պարզել կրտսեր դպրոցականի հետաքրքրությունների, նախասիրությունների, դժվարությունների, դպրոցական անհարմարվածության, վախերի տագնապների, ընտանեկան սոցիալ-հոգեբանական մթնոլորտի վերաբերյալ մի շարք տեղեկություններ: Հոգեբանական զրույցը կիրառվել է մասնավորապես ծնողների և ուսուցիչների հետ (տարբեր մանրամասներ ճշտելու նպատակով):

Զրույցի կառուցվածքը (ուղղակի և անուղղակի հարցեր) և անհատական բնույթը հնարավորություն տվեցին առավել արդյունավետ ախտորոշում իրագործել: Մեր հետազոտության ուղղվածությունից ելնելով՝ սկզբունքային նշանակություն ունի

ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների ուսումնասիրումը կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների դրսևորման գործում: Հոգեբանական գրույցի շրջանակներում փորձեցինք առավել մանրամասնորեն տեղեկանալ երեխայի ընտանեկան մթնոլորտից: Շատ հաճախ վախերը կարող են պայմանավորված լինել ներընտանեկան խնդիրներով: Առավել ծանր դեպքերում երեխան կարող է վախենալ ընտանեկան բռնությունից (երբ ծնողները ծեծում են երեխային) կամ ընտանիքի որևէ անդամից (քույր, եղբայր, խիստ տատիկ կամ պապիկ) և այլն: Հոգեբանական գրույցի միջոցով նպատակ ենք հետապնդել ավտորոշել ներընտանեկան հարաբերությունները, ընտանիքի անդամի (անդամների) հետ տագնապային հարաբերությունները, ինչպես նաև փորձել ենք երեխայի մոտ ընտանիքի՝ որպես ապահով, մտերմիկ, պաշտպանող միջավայրի մասին պատկերացումներ ձևավորել (վերջինս ունի հոգեկարգավորող նշանակություն):

3. Հարցագրույցի մեթոդ՝ հեղինակային հարցաշարերի կիրառմամբ.

Տվյալ մեթոդը կիրառվել է լրացուցիչ տեղեկություններ ստանալու նպատակով՝ հեղինակային երկու հարցաշարերի միջոցով.

ա) «Ինչի՞ց են ես վախենում» հարցագրույցի (տես հավելված թիվ 1) նպատակն է պարզել հետազոտվողների մոտ կոնկրետ վախի կամ վախերի առկայությունը և դրանց բնույթը (բնագղային և սոցիալական): Հարցագրույցի ընթացքում երեխային թվարկվում են բնագղային և սոցիալական բնույթի 24 վախեր, որոնց առկայության (մեկ կամ մի քանի վախեր) կամ բացակայության մասին իր մոտ նշում է վերջինս: Երեխան կարող է նաև նշել վախ, որը ցանկում առկա չէ:

բ) «Վախի նշաններ»-ը հարցագրույցի (հավելված թիվ 2) միջոցով ևս նպատակ ենք հետապնդել բացահայտել երեխայի մոտ վախերի առկայությունը՝ նախորդ հարցագրույցի արդյունքների հետ համադրելու միջոցով: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ կրտսեր դպրոցականը լիարժեք չի ճանաչում կյանքի բոլոր իրերը, երևույթները և բնորոշ առանձնահատկությունները, հետևաբար դրանց հետ բախվելիս առաջին հերթին նրանում առաջանում է վախի արտահայտված նշան(ներ), ինչը սակայն դեռևս չի փաստում խորացված վախի առկայությունը:

4. Թեստերի մեթոդ.

Կիրառվել է նախորդ ախտորոշիչ մեթոդների արդյունքները ճշտելու, նոր տեղեկություններ ստանալու, կրտսեր դպրոցականների մոտ դպրոցական տազնապայնության աստիճանը և վախերը որոշելու, երեխայի հանդեպ ծնողի վերաբերմունքը («ընդունում», «ժխտում») պարզելու, ինչպես նաև՝ երեխայի դպրոցական տանապայնության և ծնողական վերաբերմունքի միջև հարաբերակցությունը պարզելու նպատակով:

ա) «Ֆիլիպսի դպրոցական տազնապայնության թեստ»-ի [13, էջ 165], (հավելված թիվ 3) նպատակն է կրտսեր դպրոցականի մոտ դպրոցի հետ կապված տազնապայնության մակարդակի (ցածր, միջին, բարձր) և բնույթի ուսումնասիրում: Համաձայն թեստի վերլուծության, տազնապայնության մակարդակը որոշվում է տազնապային գործոնների, ասել է, թե՝ վախերի առկայությամբ: Հետևաբար տվյալ թեստը հնարավորություն է ընձեռում պարզելու կրտսեր դպրոցականի մոտ դպրոցական վախերի առկայությունը, որոնք ստեղծում են տազնապային ֆոն և որոշում են երեխայի դպրոցական տազնապայնության մակարդակը:

Թեստը մեր կողմից թարգմանվել է հայերեն լեզվով, ստուգում է անցել տարբեր չափորոշիչներով (երկկողմանի թարգմանություն և համեմատում բնօրինակի հետ, նախնական փորձարկում ստուգիչ խմբի մասնակիցների հետ): Թեստի կիրառման ընթացքում դիմել ենք նաև ծնողների օգնությանը (վարժ կարդալու և պատասխանելու անսխալականությունն ապահովելու նպատակով. հատկապես առաջին դասարանցիների դեպքում, որոնք կարդալու խնդիր ունեն):

Տվյալ թեստն արդյունավետ միջոց է միաժամանակ երեխայի տազնապայնության աստիճանի և վախերի առկայության ախտորոշման առումով:

բ) Ա. Վարգայի և Վ. Ստոլինի կողմից մշակված «Ծնողական վերաբերմունքի թեստ-հարցարան»-ը [5, էջ 95], (հավելված N 4) տեղայնացվել է Հայաստանում Ս. Սեդրակյանի, Գ. Վարդանյանի կողմից: Թեստի կիրառման նպատակն է պարզել ծնողի վերաբերմունքը երեխայի նկատմամբ: «Ծնողական վերաբերմունք»-ը երեխայի հանդեպ ծնողի տարատեսակ զգացմունքների, նրա հետ հաղորդակցվելու ընթացքում

կիրառվող վարքաձևերի, նրա անհատականությունը, բնավորությունն ու արարքներն ընկալելու, հասկանալու առանձնահատկությունների համակարգ է: Թեստը հասցեագրված է կրտսեր դպրոցականների ծնողներին և միաժամանակ հանդիսանում է ծնողների հոգեբանական ուսումնասիրման միջոց, միևնույն ժամանակ հնարավորություն է տալիս փոխել վերաբերմունքը երեխայի հանդեպ, նպաստում է նրա անձնական, հոգեբանական խնդիրների ընկալմանը:

Թեստ-հարցաշարն անցկացվեց հետազոտվող երեխաների ծնողների հետ (թվով 160): Թեստի կիրառման կարևորությունը մեծանում է դպրոցական վախերի, տագնապների և ծնողական վերաբերմունքի միջև հարաբերակցությունը պարզելու առումով (համաձայն մեր տեսական վերլուծությունների՝ ծնողական վերաբերմունքն ուղիղ համեմատական է վախերի, տագնապների դրսևորման հետ):

5. Պրոյեկտիվ մեթոդներ.

Այս մեթոդի ընտրությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ կրտսեր դպրոցականին երբեմն դժվար է պատասխանել տարբեր թեստային հարցերի, թեկուզ այն պատճառով, որ երբեմն նրանք չեն գտնում հարմար բառեր իրենց ապրումներն արտահայտելու համար: Առկա է նաև այն փաստը, որ վախ ապրելով, մարդիկ, առավել ևս երեխաները, չեն կարողանում հստակ ասել, թե ինչ է իրենց անհանգստացնում, ինչից են վախենում, նույնիսկ խուսափում են մեծահասակների հետ այդ մասին խոսել: Վերոնշյալ նկտառումներից ելնելով, լիարժեք հետազոտություն իրականացնելու նպատակով կիրառեցինք. ա) Ջ. Բուկի առաջարկած «Տուն, ծառ, մարդ» թեստի Ռ. Բեռնսի տարբերակը [13, էջ 330]: Մեթոդի նպատակը՝ բացահայտել երեխաների մոտ ներքին հույզերն ու աշխարհընկալումը, ձգտումները, ներփակվածությունն ու դեպրեսիան (ընկճախտ) անցյալում, ընտանեկան արժեքների գնահատումը, ստեղծագործական սկիզբը, երևակայությունը, տակտի զգացումը, վարքի նկատմամբ վերահսկողությունը, շփումը, վախերի, տագնապների առկայությունը և այլն: Ընդհանուր առմամբ, ինչպես նշում է Բեռնսը, տան, ծառի և մարդու համագործակցումն իրենից ներկայացնում է տեսողական փոխաբերություն. նկարը գործողության մեջ փոխադրելով կարելի է տեսնել, թե իրականում ինչ է տեղի ունեում հետազոտվողի կյանքում:

բ) «Ընտանիքի կինետիկ նկար»-ը առաջադրված Ռ.Բեռնսի և Ս. Կաուֆմանի կողմից [13, էջ 325], կիրառվել է նպատակ հետապնդելով ախտորոշել ներընտանեկան փոխհարաբերություններն երեխայի տեսանկյունից: Նկարչության ավարտին հաջորդած մի շարք հարցեր հնարավորինս արդյունավետ դարձրին նկարի հոգեբանական վերլուծությունը: Թեստի հեղինակները նաև առաջարկում են երեխային ներկայացնել որոշակի իրավիճակների լուծում՝ ընտանիքում դրական և բացասական հարաբերությունների բացահայտման նպատակով, ինչը ևս իրագործվեց մեր կողմից:

գ) «Իմ վախերը» պրոյեկտիվ մեթոդը (հեղինակային) առաջադրվել է մեր կողմից՝ պարզելու համար երեխայի վախերի բնույթը: Այն կիրառվել է անհատական և խմբային աշխատանքների ընթացքում: Հետազոտվողին առաջարկվել է նկարել անձնական վախը կամ վախերը և այն, ինչի հետ դրանք կապված են: Մեթոդը հնարավորություն տվեց մեկ անգամ ևս համեմատել արդյունքները նախորդ մեթոդների արդյունքների և հատկապես «Ինչի՞ց են ես վախենում» հարցաշարով հարցազրույցի արդյունքների հետ:

դ) «Պատմության ավարտի հորինում» հեղինակային պրոյեկտիվ մեթոդիական (հավելված թիվ 5) ևս կիրառվել է անհատական և խմբային տարբերակներով: Խմբի (երեխայի) համար մի քանի նախադասությունից կազմված պատմություն է կարդացվում և յուրաքանչյուրը պետք է հորինի պատմության իր ավարտը: Ներկայացվող պատմությունների թեմաներն ընտանիքի, ներընտանեկան, ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների, վախ, տագնապ առաջացնող խնդիրների շուրջ է, բայց ոչ վախենալու պատմություն:

6. Ձևավորող գիտափորձ.

Ձևավորող գիտափորձի միջոցով նպատակ ենք հետապնդել ապահովել կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների կանխարգելման գործընթացը՝ ծնողական վերաբերմունքի «ժխտում»-ից դեպի «ընդունում» փոփոխության ուղիով: Ձևավորող գիտափորձն իրականացվել է ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների, ծնողական վերաբերմունքի և կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների վերաբերյալ ծնողի հետ թեմատիկ զրույցների, ընտանեկան թերապիայի տեխնիկաների (ախտորոշիչ, հոգեվերլուծական զրույցի, խորհրդատվական զրույցի, սեփական

վերաբերմունքի գիտակցման, անձնային վարքագծային դրսևորումների վրա կենտրոնանալու, դրական դիմամիկ փոփոխությունների) միջոցով:

Ձևավորող գիտափորձի առաջին փուլում փորձեցինք աշխատել ծնողների հետ՝ ծնողական վերաբերմունքի կարգավորման նպատակով: Ստորև ներկայացվում է մեր կողմից իրականացված աշխատանքների ծրագիրը: (Ծրագիրը հեղինակային է, որում ներառված են ընտանեկան հոգեթերապիայի որոշ տեխնիկաներ, մեթոդիկաներ):

Ծրագրի հիմնական փուլերը.

1. ծնողի մոտ հոգեբանի հանդեպ վստահության ստեղծում,
2. բողոքների (բացահայտ և սքողված) բացահայտում,
3. հոգեբանական վիճակի գնահատում,
4. ելքի ուղիների մշակում:

Նպատակը.

Վախեր և տագնապներ ունեցող կրտսեր դպրոցականների ծնողներին հոգեբանական աջակցություն ցուցաբերել՝ նպաստելով «Ժխտում»-ից դեպի «ընդունում» փոփոխությանը:

խնդիրները.

1. կատարել ծնողական վերաբերմունքի առանձնահատկությունների վերլուծություն,
2. ծնողին պարզաբանել խնդրի էությունը,
3. տեղեկություն տալ կրտսեր դպրոցականի տարիքային առանձնահատկությունների, նրան բնորոշ խնդիրների մասին,
4. ծնողի հոգեբանական գիտելիքների մակարդակի բարձրացում,
5. երեխայի անձնական հոգեբանական խնդիրների ընկալում,
6. սեփական վերաբերմունքի գիտակցում,
7. վարքագծի, վերաբերմունքի փոփոխություն:

Ծրագրում կիրառված մեթոդները և տեխնիկաները

1. ախտորոշիչ հոգեվերլուծական գրույց. սա ախտորոշիչ գործընթաց է, որի ընթացքում հոգեբանը նախապես մշակված հարցեր է տալիս այցելուին՝ պարզելու համար նրա վիճակը: Այն ընթանում է մի քանի փուլերով՝
 - վստահության, գաղտնապահության մթնոլորտի ստեղծում,

- ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական մթնոլորտի նկարագիր,
 - ընտանիքի շրջապատի, սոցիալական տարբեր խմբերի հետ շփման առանձնահատկությունների ուսումնասիրում,
 - երեխայի հանդեպ ծնողի վերաբերմունքի առանձնահատկությունների հոգեախտորոշում,
 - փոփոխությունների ուղիների մշակում:
2. Խորհրդատվական զրույց. այս գործընթացն ուղղված է ծնողի լուսաբանմանը՝ սեփական վարքագծի, երեխայի հանդեպ վերաբերմունքի առանձնահատկությունների, երեխայի վախերի, տագնապների մասին:
3. Կենտրոնացում. ծնողի ուշադրությունն անհրաժեշտ է կենտրոնացնել սեփական վարքագծի վրա, երեխային ընկալելու և հասկանալու կարողության, վերաբերմունքի փոփոխության վրա:

Այս նպատակով օգտվել ենք Վ.Յու. Սլաքինսկու «ճկուն թրթուռ» դրական դինամիկ մեթոդիկայից [59, էջ 220]: Այն ծնողներին օգնում է լինել ճկուն, ասել է, թե՝ ընդունակ լինել փոխվելու, երբ դրա անհրաժեշտությունը կա: Ճկուն մարդը հանդիպելով դժվարությունների, չի շփոթվում, այլ փորձում է հաղթահարել դրանք: Իսկ դրա համար անհրաժեշտ է պատրաստ լինել փոփոխությունների: Ճկունության առաջին քայլը.

- սեփական անձում փոփոխությունների անհրաժեշտության ընդունումն է, երբ անձը գիտակցում է, որ անհրաժեշտ է փոխվել: Հաջորդ քայլը.
- աստիճանաբար վարքագծում փոփոխություններ մտցնելն է: Անհրաժեշտ է ազատվել հին սովորություններից և ձեռք բերել նորերը:

Ձևավորող գիտափորձի հաջորդ փուլում ծնողներին ներկայացրեցինք մեր կողմից մատչելիության սկզբունքով մշակված հոգեբանական հմտությունների, տեխնիկաների ծրագիր, որով նրանց հնարավորություն ընձեռվեց ծնողական վերաբերմունքի փոփոխությամբ, համակարգված ձևով անմիջական ներազդեցություն գործել երեխայի վախերի, տագնապների դրսևորումների, դրանք կանխարգելող գործոնների վրա:

Ծրագիր՝ «Կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների կարգավորում՝ ծնողների անմիջական միջամտությամբ»:

Նպատակը՝ Հոգեբանական աջակցություն ցուցաբերել վախերով տառապող երեխաներին:

Խնդիրները՝

1. նվազեցնել տագնապայնությունը,
2. ամրապնդել երեխայի «Ես»-ը,
3. բարձրացնել ինքնագնահատականը, ինքնավստահությունը,
4. ճշտել վախի օբյեկտը, վերահսկել այն,
5. երեխային տեղեկատվություն տալ տվյալ վախի օբյեկտի մասին և սովորեցնել համարժեք արձագանք տալ,
6. վախի օբյեկտը վերափոխել չվախեցնող օբյեկտի:

Հիմնական սկզբունքները.

1. երեխային ընդունել այնպիսին, ինչպիսին որ կա,
2. որևէ իրավիճակ չթողնել առանց վերահսկողության, օգնել երեխային ցանկացած իրավիճակից ելք գտնելու գործում,
3. երեխայի ցանկացած փոքր ձեռքբերում նշել, վստահություն ներշնչել նրան՝ սեփական ուժերի նկատմամբ,
4. երեխայի հետ յուրաքանչյուր գործողություն ավարտել դրական նոտայով:

Մեթոդները և տեխնիկաները.

1. Ֆունկցիոնալ երաժշտություն. հանգստացնող երաժշտության միջոցով երեխայի հուզական լարվածության թուլացում,
2. խաղաթերապիա. լարվածության, տագնապայնության թուլացում, վախերի նվազեցում, ինքնավստահության բարձրացում:

Տվյալ մեթոդի դեպքում գործում է այն սկզբունքը, որ վախի կրկնակի վերապրումը հանգցնում է դրա հետվճարվածության թուլացմանը: Կիրառվեցին՝ դերային, դիդակտիկ (ուսուցողական) խաղերը, խաղ-բեմականացում, շարժախաղ:

- Դերային խաղում, որն առաջարկում է երեխային խաղալ ծնողը (նախապես կողմնորոշելով սյուժեի ընտրության հարցում), հնարավոր է արտացոլել իրականությունը՝ առօրյա փոխհարաբերությունները, գործունեությունը, որոնք էլ հենց հանդիսանում են վախերի ներշնչման աղբյուր: Իր վրա վերցնելով որևէ դեր,

երեխան լիովին մտնում է դերի մեջ և հուզականորեն ապրում այն: Այստեղ գործում է վախից, վախի օբյեկտից չփախչելու, այլ դրան դեմ առ դեմ կանգնելու, ճանաչելու մեխանիզմը:

- Դիդակտիկ (ուսուցողական) խաղի թեման նախապես ընտրվում է ծնողի կողմից՝ ելնելով երեխայի վախերի բնույթից:
 - Խաղ-բեմականացումն անցկացվում է ծնողի նախաձեռնությամբ՝ հնարավորություն ընձեռելով երեխային խաղարկել վախի, տագնապի իրավիճակներ, որոնք ունենում է դպրոցում կամ տանը: Խիստ ծնողների, ուսուցչի, համադասարանցու և այլ անձանց դերեր (որոնք հանդիսանում են երեխայի վախի օբյեկտը) ստանձնելով, հնրավորություն է ստեղծվում հասկանալու, ինքնավերլուծելու նրանց վարքը, հետևաբար նաև հասկանալու վախի պատճառները՝ դրանք կանխարգելելու ելքով: Ի դեպ, ծնողները կարող են խաղ-բեմականացման մեջ տարբեր դերեր զբաղեցնել, լինել իրենց իսկ երեխայի դերում, սակայն ոչ վախի օբյեկտի (դա երեխայի դերն է) [1]:
 - Շարժախաղերը ևս նպատակ ունեն վախի օբյեկտնին դեմ առ դեմ կանգնելու ճանապարհով հաղթահարել այն (օրինակ՝ բարձրությունից, փակ տարածությունից և այլն): Առաջարկվող շարժախաղեր՝ «Բռնոցի», «Աչք կապոցի», «Պահմտոցի» (հավելված թիվ 6):
3. Արտ-թերապիա. վախերի արդիականացում, ինքնավստահության բարձրացում, տագնապայնության նվազեցում՝ վախի կերպարը արտացոլելու և այն արտամղելու միջոցով: Արտ-թերապիան իր մեջ ներառելով արվեստի տարբեր ճյուղեր՝ իզոթերապիա (նկարչական), հեքիաթաթերապիա, պարաթերապիա, ավազաթերապիա, լայն հնարավորություն է ստեղծում երեխայի համար արտահայտելու սեփական ապրումները: Մեթոդն արդյունավետ է հատկապես բոլոր այն դեպքերում, երբ խոսքային շփման միջոցով երեխան դժվարանում է բացատրել իր հոգեվիճակը, բնութագրել վախերը:
- Այսպիսով, ծրագրի հիմնական պայմաններն են՝
- ընդունել երեխային այնպիսին, ինչպիսին, որ կա

- երեխային չշտապեցնել կամ չդանդաղեցնել՝ խաղային կամ այլ գործընթացը իրականացնելիս
- երեխային լիարժեք ինքնադրսևորվելու հնարավորություն տալ

Ծրագրի ընթացքում հետամուտ լինել՝ երեխային զվարճացնելու, նրա հետ կենսուրախ շփում ապահովելու, որոշակի խանգարումներ կանխարգելելու, ուսուցանելու, ինքնավստահությունը բարձրացնելու կարևորագույն ակզբունքներին:

Ծնողների վերաբերմունքի փոփոխության, դրանով երեխայի վախերի, տագնապների կանխարգելման և ծնողների կողմից համակարգված ծրագրային անմիջական ներգործությամբ երեխայի վրա ներազդելու միջոցառումների ստուգիչ փուլն իրականացվեց կրկնակի վերաթեստավորման միջոցով, որի արդյունքները կվերլուծենք հաջորդ (3.2) ենթաբաժնում:

3.2 Հոգեախտորոշիչ մեթոդների և ձևավորող գիտափորձի արդյունքների

վերլուծությունը

Այս ենթագլխում ներկայացվում են հետազոտության արդյունքում կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների դրսևորման առանձնահատկությունների, այդ ամենի վրա ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների՝ ներընտանեկան փոխհարաբերությունների, գործառույթների, ծնողական վերաբերմունքի ազդեցության վերաբերյալ ստացված տվյալները, դրանց քանակական և որակական վերլուծության տվյալները:

Դիտման մեթոդի կիրառումը մեզ արժեքավոր տեղեկություններ ստանալու հնարավորություն ընձեռեց. մասնավորապես՝ մասնակից երեխաների վարքագծային դրսևորումների, շփման առանձնահատկությունների, վախերի, տագնապների, հոգեվիճակների, անձնային հատկանիշների վերաբերյալ: Տվյալ մեթոդի օգնությամբ հնարավոր եղավ նախնական պատկերացում կազմել երեխաների հոգեկան նկարագրի մասին:

Հոգեբանական զրույցի մեթոդի կիրառման շնորհիվ կարողացանք մեզ հետաքրքրող մանրամասներ ճշտել ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների, ընտանիքի մթնոլորտի, դպրոցական անհարմարվածության, անհատական բնույթի դժվարությունների, վախերի, տագնապների վերաբերյալ: Մեթոդը հնարավորություն տվեց առավել խորքային տեղեկություններ ստանալ: Արդյունավետության նպատակով մեր կողմից մշակվեց աղյուսակ (հավելված թիվ 7), որում ամփոփ լրացվեց բոլոր մասնակիցների ($n=160$) մասին լիարժեք տեղեկատվություն:

Հարցազրույցի մեթոդը, որը կիրառեցինք հեղինակային հարցաշարերի օգնությամբ, լրացուցիչ տեղեկություն հաղորդեց մեզ հետազոտվողների վախերի բնույթի և դրսևորման ձևերի վերաբերյալ:

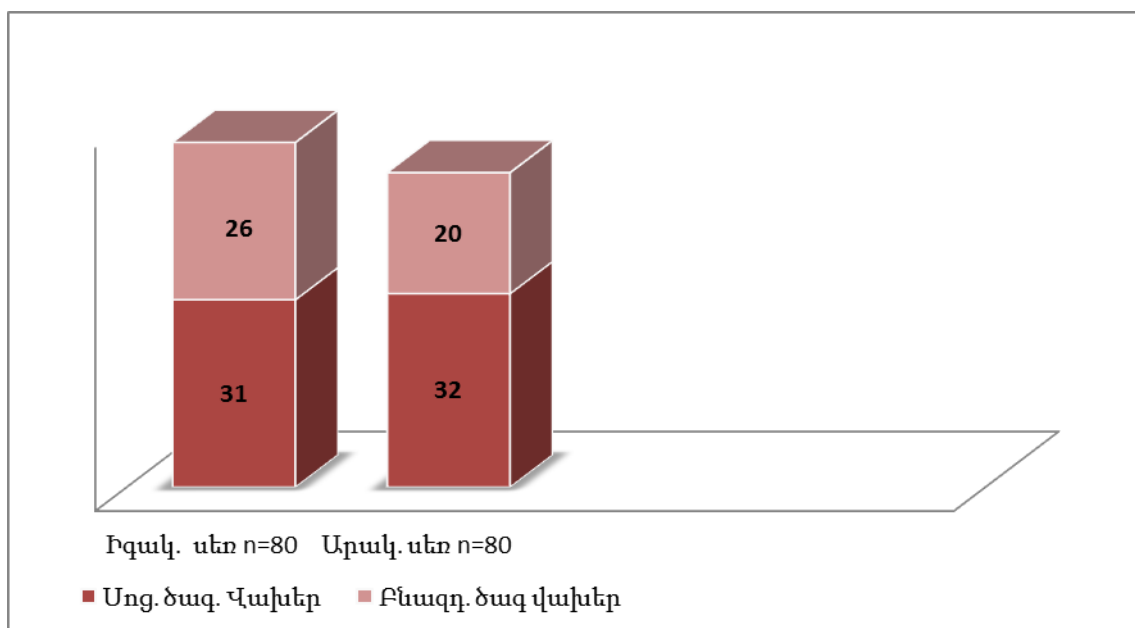
«Ինչից են ես վախենում» հարցազրույցի արդյունքների վերլուծությունից պարզ դարձավ, որ հետազոտության մասնակից 80 տղաներից 43-ի մոտ վախերի քանակը 52

է, ինչը վկայում է այն փաստը, որ որոշ տղաների մոտ առկա են ոչ թե մեկ, այլ մի քանի վախեր: Ընդ որում, 52 վախերից 32-ը սոցիալական (61,5%), իսկ 20-ը բնագոյային (38,5%):

Հետազոտության մասնակցած 80 աղջիկներից 50-ի մոտ վախերի քանակը 57 է. այստեղ ևս առկա է մի քանի վախ միաժամանակ ունենալու փաստը: 57 վախերից 31-ը՝ սոցիալական (54,4%), իսկ, 26-ը՝ բնագոյային վախեր են (45,6%):

Թեկուզև մեր առջև սեռային գործոնի և վախի փոխկապակցության խնդիր դրված չէր, այնուամենայնիվ, հետազոտական վերլուծություններում դա ևս հաշվի է առնվել: Ստորև ներկայացնում ենք հարցազրույցի արդյունքների համեմատական վերլուծությունն ըստ վախերի քանակի, բնույթի և սեռի գործոնի (տես հիստոգրամա թիվ 1):

հիստոգրամա թիվ 1



Հարցազրույցի արդյունքների համեմատական ըստ վախերի քանակի, բնույթի և մասնակիցների սեռի

Այսպիսով, ամփոփելով հարցազրույցի արդյունքների վերլուծությունը, հնարավոր դարձավ բացահայտել որոշ օրինաչափություններ, որոնց մեկնաբանությունները ներկայացնում ենք ստորև.

- երեխաները հիմնականում ունեն ոչ թե մեկ, այլ մի քանի վախեր (ինչը վկայում է երեխայի մոտ տագնապայնության զարգացման մասին),

- և՛ արակ, և՛ իգական սեռի կրտսեր դպրոցականների մոտ գերակշռում են սոցիալական ծագումով վախերը (ինչը պայմանավորված է կրտսեր դպրոցականի մոտ նոր սոցիալական կարգավիճակով),
- աղջիկների մոտ վախերի քանակը փոքր ինչ շատ է, քան տղաների մոտ (թեկուզև տարբերությունն աննշան է, սակայն փաստը խոսում է աղջիկների ավելի մեծ զգայունության մասին վախերի հանդեպ):

«Վախի նշանները» հարցազրույցի արդյունքների վերլուծության համաձայն 160 հարցվողներից 98-ի մոտ առկա է վախի նշան (ներ), ընդ որում 44-ը տղաների և 54-ը աղջիկների մոտ: Հետևաբար, իգական սեռի կրտսեր դպրոցականի մոտ վախի նշանները փոքր-ինչ գերազանցում են, ինչը ևս վկայում է այն, որ աղջիկներն առավել զգայուն են:

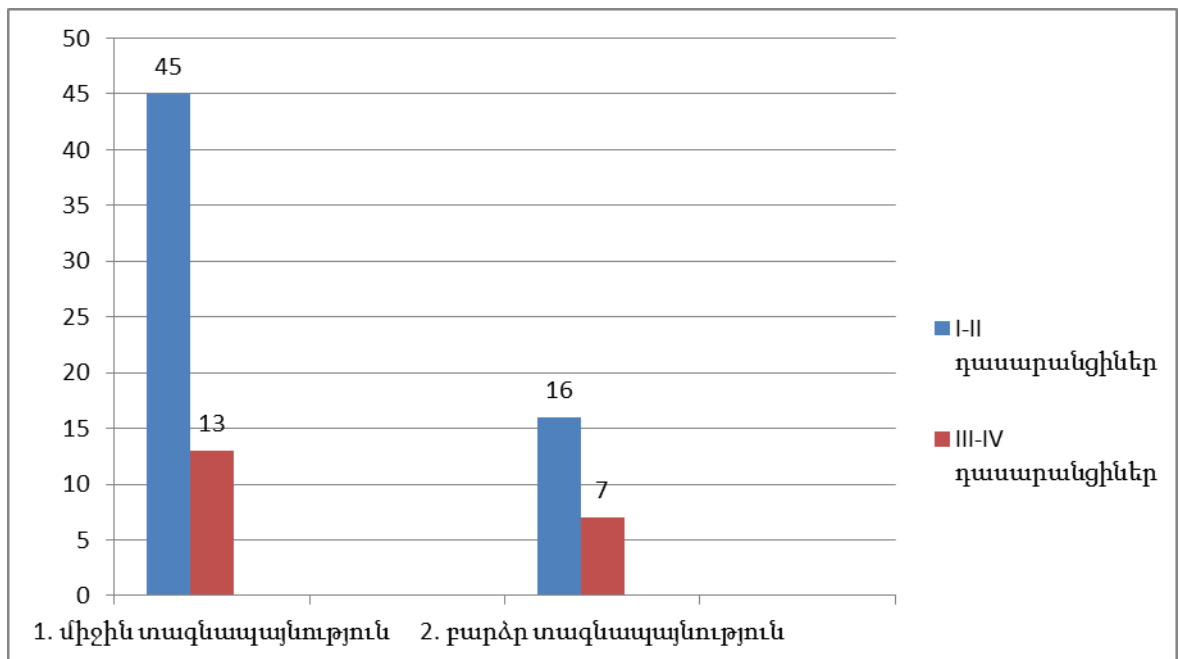
Ամփոփելով երկու հարցազրույցների արդյունքները, պարզ է դառնում, որ կրտսեր դպրոցականների մոտ գերակայում են սոցիալական ծագումով վախերը, ինչը խոսում է այն մասին, որ վախերն այս տարիքում պայմանավորված են հիմնականում սոցիալ-հոգեբանական գործոններով (սոցիալական ակտիվության աճ, պատասխանատվության, պարտքի և պարտականության զգացումի ամրապնդում):

«Ֆիլիպսի դպրոցական տազնապայնության թեստ»-ի արդյունքները հետևյալն են. 160 հետազոտվող կրտսեր դպրոցականներից 58-ի մոտ առկա է միջին մակարդակի տազնապայնություն, 23-ի մոտ՝ բարձր մակարդակի տազնապայնություն: Ընդ որում, 58-ից 45-ը՝ I-II դասարանցիներ են (23-ը տղա, 22-ը՝ աղջիկ), մնացած 13-ը III-IV դասարանցիներ (8-ը՝ տղա, 5-ը՝ աղջիկ): 23 բարձր տազնապայնություն ունեցող երեխաներից 16-ը՝ I-II դասարանցիներ (8-ը՝ տղա, 8-ը՝ աղջիկ), իսկ 7-ը III-IV դասարանի աշակերտներ (5-ը՝ տղա, 2-ը՝ աղջիկ): Վերոնշյալից հետևում է, որ դպրոցական տազնապայնության քանակը (միջին և բարձր մակարդակների) I-II դասարանցիների մոտ առավել շատ է, քան III-IV դասարանցիների մոտ (սակայն այստեղ այն ևս առկա է), (տես հիստոգրամ թիվ 2), իսկ տազնապայնության դրսևորման վրա սեռային գործոնի ազդեցությունը գրեթե աննշան է (տղաների մոտ դպրոցական տազնապայնությունը փոքր-ինչ շատ է):

Առաջին դեպքում փաստը բացատրվում է դպրոցական կյանքի նոր պայմաններին հարմարվելու խնդրով, ինչն առավել առկա է դպրոցական կյանքի սկզբում, իսկ երկրորդ դեպքում՝ տղաների մոտ տազնապայնության փոքր-ինչ առավել դրսևորումները մեկնաբանվում են նրանց ինքնավերահսկման, ինքնակազմակերպման, ինքնաղեկավարման հմտությունների պակաս զարգացվածությամբ՝ ի տարբերություն աղջիկների (որոնք առավել ճկուն են վերոնշյալ հարցերում, սակայն շատ ավելի զգայուն): Այնուամենայնիվ սեռային գործոնը կարելի է աննշան համարել:

Այսպիսով, համաձայն թեստի արդյունքների, կրտսեր դպրոցականներն ունեն դպրոցական տազնապայնության դրսևորումներ, ինչը նշանակում է, որ նրանք ունեն սոցիալական բնույթի վախեր (որոնք թեստում ներկայացված են որպես տազնապայնություն ծնող գործոններ [13]. ինքնաարտահայտման վախ, գիտելիքների ստուգման վախ, շրջապատողների սպասումներին չհամապատասխանելու վախ, ուսուցիչների հետ հարաբերություններում խնդիրներ և վախեր):

հիստոգրամա թիվ 2.



Տազնապայնության միջին և բարձր մակարդակների առկայությունը I-II և III-IV դասարանցիների մոտ:

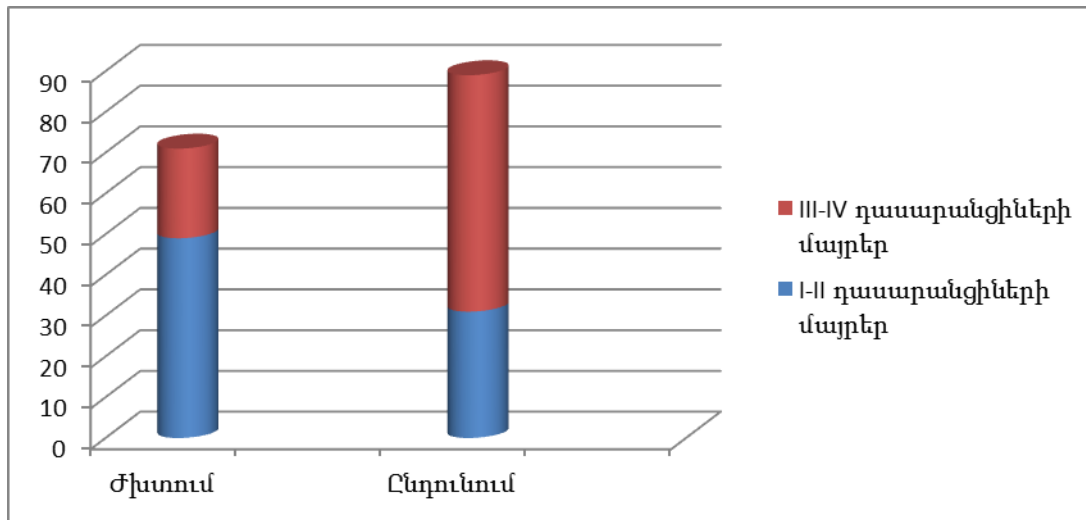
Ա. Վարգայի և Վ.Ստոլինի «Ծնողական վերաբերմունքի թեստ-հարցարան»-ի արդյունքներից պարզ դարձավ, որ հարցված 160 ծնողներից 89-ի մոտ առկա է

«ընդունում» ցուցանիշը, ինչը փաստում է երեխայի հանդեպ ծնողի խելամիտ, համակրող, նրան «որպես այնպիսին, ինչպիսին նա կա» ընդունող, անհատականությունն ու հետաքրքրությունները հարգող վերաբերմունքը: 71-ի մոտ «Ժխտում» ցուցանիշն է, ինչը խոսում է ծնողի՝ երեխային որպես անհարմարվող, անհաջողակ ընդունելու, նրան վրդովմունքով, գրգռվածությամբ վերաբերվելու մասին: Թեստ-հարցարանը ծնողի վերաբերմունքի հոգեախտորոշման կարճատև և իր արդյունքներով բովանդակալից միջոց է: Այն ծնողին պարզաբանում է երեխայի նկատմամբ իր իսկ վերաբերմունքի առանձնահատկությունները, որոնց գիտակցումն ինքնին նպաստում է ծնողի վերաբերմունքի փոփոխությանը՝ դրանով իսկ հաղթահարելով կամ մեղմացնելով նշված դժվարությունները: Միաժամանակ ծնողական վերաբերմունքի առանձնահատկությունների հոգեախտորոշմանը նպաստում է երեխայի անձնական հոգեբանական խնդիրների ընկալմանը և նրա հետ տարվող հետագա հոգեշտկողական աշխատանքներում դրանց լուծմանը [5]:

Հետազոտված 89 «ընդունող» ցուցանիշ ունեցողների 31-ը՝ I-II ծնողներն են, 58-ը III-IV դասարանցիների, իսկ 71 «Ժխտում» ցուցանիշ ունեցողներից 49-ը՝ I-II դասարանցիների, 22-ը՝ III-IV դասարանցիների ծնողներ: Վերոնշյալից հետևում է, որ I-II դասարանցիների ծնողների մոտ «Ժխտում»-ն ավելի հաճախ է հանդիպում (69%), քան III-IV-ում (31%): Համեմատելով նախորդ՝ «Ֆիլլիպսի դպրոցական տագնապայնության» թեստի արդյունքների հետ, պարզ է դառնում կապը ծնողական ժխտողական վերաբերմունքի և տագնապայնության միջին, բարձր մակարդակների միջև I-II դասարաններում: Նշվածի հավաստի վերլուծությունը կներկայացնենք այս ենթագլխում՝ մեր կողմից իրագործված մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդի օգնությամբ:

Ստորև ներկայացնում ենք ծնողական վերաբերմունքի ցուցանիշների համեմատական ըստ I-IV դասարանների: (տե՛ս հիստոգրամա թիվ 3)

հիստոգրամա թիվ 3.



Ծնողական վերաբերմունքի «ընդունում» և «ժխտում» ցուցանիշները I, II և III, IV դասարաններում

Պրոյեկտիվ մեթոդներից Ռ.Բեռնսի տարբերակով «Տուն-ծառ-մարդ» թեստի արդյունքների վերլուծության համաձայն հետազոտված երեխաներից 76-ի մոտ նկատելի են հուզական լարվածություն, շփման մեջ դժվարություններ, տագնապներ՝ սոցիալական տարբեր խմբերի հետ հարաբերություններում, ընտանիքում, դժգոհություն, չլուծված խնդիրներ, մեղքի զգացում, ամաչկոտություն, պաշտպանվածության կարիք: Վերոնշյալ խնդիրները (մեկը կամ մի քանիսը) առկա են տարբեր երեխաների մոտ տարբեր շեշտադրությամբ:

Ռ. Բեռնսի և Ս. Կաուֆմանի կողմից առաջադրված «Ընտանիքի կինետիկ նկար»-ի արդյունքների վերլուծությունը տվեց հետևյալ պատկերը. 86 երեխաների մոտ նկատելի է շփման պակաս, մրցակցություն ընտանիքի մյուս անդամ(ների) հետ, նաև՝ մյուս երեխայի(ներ) հետ, օտարացում ընտանիքի անդամներից, հուզական կապերի ցածր մակարդակ, ճնշվածություն և ներքին անհանգստության զգացողություն: Մնացած երեխաների մոտ առկա են հուզական ջերմ հարաբերություններ ընտանքի բոլոր անդամների հետ:

Թեստը լայն հնարավորություն ընձեռեց ախտորոշելու ներընտանեկան հարաբերությունների բնույթը՝ երեխայի տեսանկյունից: Նկարչությանը հաջորդող զրույցը լրացուցիչ տեղեկություն հաղորդեց ընտանիքում դրական և բացասական փոխհարաբերությունների վերաբերյալ:

«Իմ վախերը» պրոյեկտիվ մեթոդի (հեղինակային) արդյունքների վերլուծության համաձայն 84 երեխաների մոտ նկատելի են սոցիալական և բնագոյային բնույթի վախեր: Սոցիալական ծագումով վախերը գերազանցում են բնագոյային վախերին: Աղջիկների և տղաների մոտ վախերի քանակը գրեթե նույնն է: Նկարներում հատկապես շատ են դպրոցական և ընտանեկան միջավայրերում ներկայացված վախեր, տազնապաներ (ուսուցչից, գրատախտակի մոտ պատասխանելու, ուշանալու, ծնողներից, պատժվելու վախեր):

Տվյալ նկարչական մեթոդի վերլուծությունը հիմնականում հաստատեց «Ինչի՞ց եմ ես վախենում» հարցազրույցի արդյունքները:

«Պատմության ավարտի հորինում» (հեղինակային) պրոյեկտիվ մեթոդի վերլուծությունը ևս հաստատելով նախորդ մեթոդների արդյունքները, երեխաների մեծամասնության մոտ ախտորոշեց ընտանեկան գործոնների հետ կապված խնդիրներ (ծնողների կողմից չհասկացված լինել, պաշտպանված լինելու ցանկություն, «այնպիսին չլինելու», «սխալվելու» վախեր), դպրոցի հետ կապված վախեր, տազնապաներ:

Ընդհանրացնելով դիտման, զրույցի, հարցազրույցի, թեստերի, պրոյեկտիվ մեթոդների տվյալները, բացահայտեցինք կրտսեր դպրոցականի վախերի, տազնապաների և ծնողական վերաբերմունքի միջև փոխկապվածություն: Մաթեմատիկական վիճակագրական տվյալները հաշվարկվել են Excel, SPSS ծրագրերով [52]:

Բացի միջին արժեքների և ստանդարտ շեղումների ցուցանիշներից, կատարվել է նաև գծային կոռելյացիայի փոխկապվածության գործակցի հաշվարկ երկու թեստային ցուցանիշների միջև. «Ֆիլլիպսի դպրոցական տազնապայության թեստ» և «Ծնողական վերաբերմունքի թեստ-հարցարան»:

Նաև անցկացվել է միջին ցուցանիշների համեմատություն հոգեբանական աշխատանքից առաջ և հետո, կրկնակի թեստավորման արդյունքների միջև ըստ Ստյուդենտի չափանիշի հաշվարկման գործակցի: Թեստային ցուցանիշների մաթեմատիկական վիճակագրության հաշվարկները մինչև հոգեբանական աշխատանքների սկսելը.

«Ֆիլիպսի դպրոցական տագնապայնության թեստ»-ից ստացված արդյունքներով հետազոտական խմբում միջին ցուցանիշը կազմում է 31, իսկ ստանդարտ շեղումը՝ 10,7:

Աղյուսակ թիվ 1

	միջին արժեք	հետազոտվողների քանակ	ստանդարտ շեղում
տագնապայնության ցուցանիշ հետազոտական խմբի համար	31,60	84	10,708

«Ծնողական վերաբերմունքի թեստ-հարցարան»-ի համար միջին արժեքը՝ 18, իսկ ստանդարտ շեղումը՝ 3,9:

Աղյուսակ թիվ 2

	միջին արժեք	հետազոտվողների քանակ	ստանդարտ շեղում
Ծնողական վերաբերմունքի ցուցանիշ հետազոտական խմբի համար	17,90	84	3,876

Երկու ընտրանքների միջև կոռելյացիոն փոխկապվածության ցուցանիշը 0,001 հավաստմամբ կազմել է -0,6: Այս գործակիցը վկայում է այն մասին, որ ինչքան արտահայտված է երեխաների մոտ տագնապայնության ցուցանիշը, այնքան ծնողական վերաբերմունքի մեջ դրսևորվում է ժխտում: Այսպիսով, մեր հետազոտական խմբի համար, ինչը նաև հսկիչ խումբ էր, տագնապի ցուցանիշը հակադարձ է կոռելացվում ծնողական վերաբերմունքի ընդունման հետ:

Ծնողական վերաբերմունքի համարժեք ձևավորմանը միջամտելու, նպաստելու հնարավորությունը և ուղիները բացահայտելու, դրանով իսկ կրտսեր դպրոցականի

տազնապաները, վախերը կանխարգելելու նպատակով կազմակերպվեց ձևավորող գիտափորձ:

Ձևավորող գիտափորձն իրականացվեց թեմատիկ զրույցների, ընտանեկան թերապիայի տեխնիկաների միջոցով (մանրամասն նկարագրությունը տես 3.1 ենթագլխում): Ձևավորող գիտափորձից հետո անցկացրեցինք վերաթեստավորում փորձարարական և հսկիչ խմբերում: Կրկնակի թեստավորման արդյունքներում փոխվել էր ծնողական վերաբերմունքը, երեխաների մոտ նկատելի փոխվել էին տազնապայնության ցուցանիշները, սակայն կոռելյացիոն կապերը մնացել էին անփոփոխ:

Կրկնակի թեստավորման արդյունքներում նկատելի են հոգեբանական աշխատանքներից հետո ստացված միջին ցուցանիշների տարբերությունները.

Աղյուսակ թիվ 3

	միջին արժեք	հետազոտվողների քանակ	ստանդարտ շեղում
Ծնողական վերաբերմունքի ցուցանիշ հետազոտական խմբի համար մինչև աշխատանք սկսելը	17,90	84	3,876
Ծնողական վերաբերմունքի ցուցանիշ հետազոտական խմբի համար հոգեբանական աշխատանքից հետո	20,05	84	2,675

Աղյուսակ թիվ 4

	միջին արժեք	հետազոտվողների քանակ	ստանդարտ շեղում
Տազնապայնության ցուցանիշ	31,60	84	10,708

հետազոտական խմբի համար մինչև աշխատանք սկսելը			
Տազնապայմանության ցուցանիշ հետազոտական խմբի համար հոգեբանական աշխատանքից հետո	25,13	84	8,258

Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ հետազոտական խմբում հոգեբանական աշխատանքների դրական արդյունքն այն է, որ ծնողական վերաբերմունքի ցուցանիշները փոխվել են դեպի «ընդունում», հետևաբար նվազել են նաև տազնապայմանության «միջին» և «բարձր» ցուցանիշները:

Հսկիչ խմբի համար կատարված հաշվարկներում արդյունքը հետևյալն է.

Աղյուսակ թիվ 5

	միջին արժեք	հետազոտվողների քանակ	ստանդարտ շեղում
Ծնողական վերաբերմունքի ցուցանիշ հսկիչ խմբի համար մինչև աշխատանք սկսելը	18,89	76	3,591
Ծնողական վերաբերմունքի ցուցանիշ հսկիչ խմբի համար հոգեբանական աշխատանքից հետո	19,36	76	3,345

Աղյուսակ թիվ 6

	միջին արժեք	հետազոտվողների քանակ	ստանդարտ շեղում
Տազնապայմանության ցուցանիշ հսկիչ խմբի համար մինչև աշխատանք սկսելը	29,00	76	8,312
Տազնապայմանության ցուցանիշ հսկիչ	27,22	76	7,700

խմբի համար հոգեբանական աշխատանքից հետո			
---	--	--	--

Էական փոփոխությունն այն է, որ ըստ T-Ստյուդենտի չափանիշի հաշվարկման բանաձևի կատարված միջին ցուցանիշների համեմատության գործակցում ստացել ենք գիտական հավաստում 0,001 նշանակալիությամբ, քանի որ T_{st} -ն կազմել է 7,39 թույլատրելի արժեքի 3,40-ի դեպքում, $df=83$ ($n=84$, կախյալ ընտրանքների դեպքում հաշվարկվում է $n=1$ դեպքերի համար):

Աղյուսակ թիվ 7

Տարբերությունը տագնապայնության միջին ցուցանիշներում հետազոտական խմբի համար					T ստյուդենտ	df	նշանակա լիություն
միջին արժեքնե րի համար	ստանդարտ շեղումների համար	ստանդարտ սխալ	միջակայքեր				
			ստորին	վերին			
6,464	8,008	0,874	4,726	8,202	7,398	83	0,001

Հսկիչ խմբի համար T-Ստյուդենտի գործակիցն ընդամենը 3,31 է, որը չի հավաստում ընտրանքների միջին ցուցանիշների տարբերությունը, քանի որ թույլատրելի արժեքը 3,42 է, $df=75$ ($n=76$, կախյալ ընտրանքների դեպքում հաշվարկվում է $n=1$ դեպքերի համար):

Աղյուսակ թիվ 8

Տարբերությունը տագնապայնության միջին ցուցանիշներում հսկիչ խմբի համար					T ստյուդենտ	df	նշանակա լիություն
միջին արժեքնե րի համար	ստանդարտ շեղումների համար	ստանդարտ սխալ	միջակայքեր				
			ստորին	վերին			
1,776	3,992	0,458	0,846	2,689	3,310	75	0,001

Ինչ վերաբերվում է «Ծնողական վերաբերմունք թեստ-հարցարան»-ով ստացված միջին ցուցանիշների տարբերությանը հոգեբանական աշխատանքներից առաջ հետո, նույնպես առկա է էական տարբերություն հետազոտական խմբի համար, որը կազմել է 0,001 նշանակալիությամբ 5,39 թույլատրելիության նույն 3,4-ի դեպքում:

Աղյուսակ թիվ 9

Տարբերությունը ծնողական վերաբերմունքի միջին ցուցանիշներում հետազոտական խմբի համար					T ստյուդենտ	df	նշանակա լիություն
միջին արժեքնե րի համար	ստանդարտ շեղումների համար	ստանդարտ սխալ	միջակայքեր				
			ստորին	վերին			
2,143	3,641	0,397	2,933	1,353	5,394	83	0,001

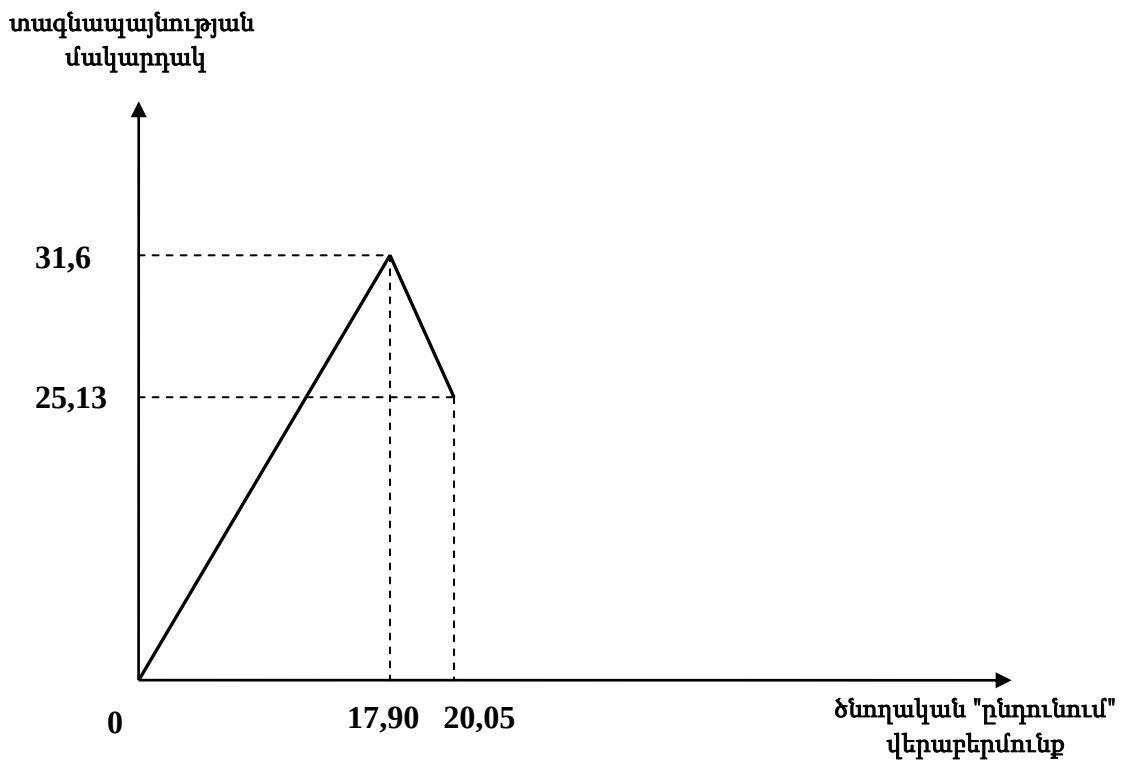
Սակայն հսկիչ խմբի համար նույն գործակիցը 1,77 է, ինչը շատ փոքր մեծություն է տարբերությունների հավաստաման համար:

Աղյուսակ թիվ 10

Տարբերությունը ծնողական վերաբերմունքի միջին ցուցանիշներում հսկիչ խմբի համար					T ստյուդենտ	df	նշանակա լիություն
միջին արժեքնե րի համար	ստանդարտ շեղումների համար	ստանդարտ սխալ	միջակայքեր				
			ստորին	վերին			
4,610	2,259	0,259	0,976	0,056	1,770	75	0,001

Իրականացված հոգեբանական միջամտության արդյունքում կրկնակի թեստավորման ցուցանիշները՝ դպրոցական տագնապայնության և ծնողական վերաբերմունքի փոփոխության միտումները ներկայացված են թիվ 1 գծապատկերում, որտեղ X-երի առանցքին ներկայացված են ծնողական վերաբերմունքի «ընդունում» ցուցանիշները, Y-ների առանցքին՝ ծնողական «ընդունում» վերաբերմունքի տվյալ մակարդակի առկայությամբ երեխաների դպրոցական տագնապայնության մակարդակը:

Գծապատկեր թիվ 1

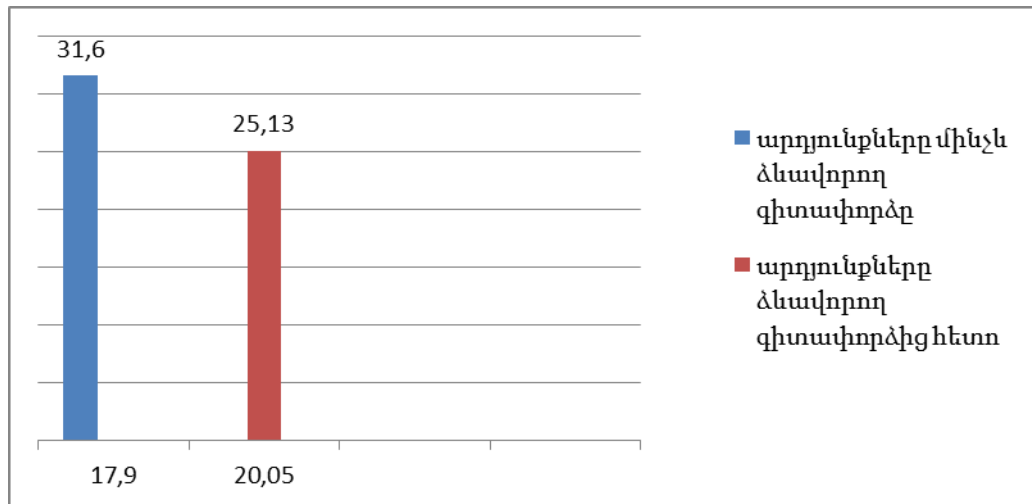


Ծնողական վերաբերմունքի և դպրոցական տաճնապայնության ցուցանիշների փոխկապվածության միտումները:

Ինչպես ներկայացված է թիվ 1 գծապատկերում և թիվ 2, թիվ 3 աղյուսակներում դպրոցական տաճնապայնության մակարդակը նվազում է՝ ծնողական «ընդունում» վերաբերմունքի ցուցանիշի բարձրացմանը զուգընթաց:

Ձևավորող գիտափորձից հետո իրականացված վերաթեստավորման արդյունքների (փորձարարական և հսկիչ խմբերում) համեմատությունը ներկայացված է թիվ 4 և թիվ 5 հիստոգրամներում:

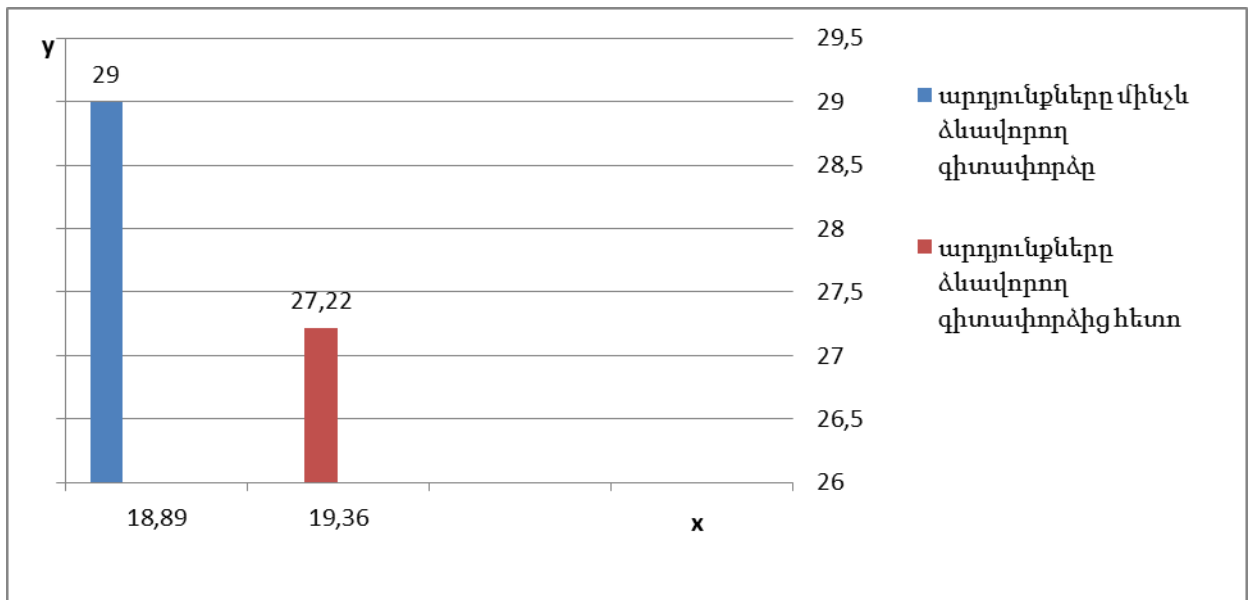
հիստոգրամա թիվ 4.



Փորձարարական խմբի թեստավորման և վերաթեստավորման արդյունքները

Y-ների առանցքի վրա ներկայացված են տազնապայնության ցուցանիշները
X-երի առանցքի վրա ներկայացված են ծնողական «ընդունում» վերաբերմունքի ցուցանիշները,

հիստոգրամա թիվ 5.



Հսկիչ խմբի թեստավորման և վերաթեստավորման արդյունքները

Y-ների առանցքի վրա ներկայացված են տազնապայնության ցուցանիշները,
X-երի առանցքի վրա ներկայացված են ծնողական «ընդունում» վերաբերմունքի ցուցանիշները

Ինչպես երևում է հիստոգրամներից, փորձարարական խմբում արձանագրվել է ցուցանիշների զգալի աճ, իսկ հսկիչ խմբում՝ փոքր աճ, ինչը մենք բացատրում ենք բացատրում ենք թեստերի ստիմուլային նյութի ազդեցությամբ:

Այսպիսով, կարող ենք հավաստել, որ ձևավորող գիտափորձի միջոցով իրականացված հոգեբանական միջամտության արդյունքում կրկնակի թեստավորման ցուցանիշներն էապես տարբերվում են հետազոտական խմբի համար և ոչ էական փոփոխություններ կան հսկիչ խմբում:

3.3 ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՎԱԽԵՐԻ ԵՎ ՏԱԳՆԱՊՆԵՐԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՆՁՆԱՐԱՐԱԿԱՆՆԵՐ

Հաշվի առնելով ծնողական վերաբերմունքի կարևորագույն նշանակությունը կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների դրսևորման գործում, մեր հանձնարարականներն ուղղված են՝ ա) ծնողական վերաբերմունքի փոփոխությանը և դրա արդյունքում վախերի, տագնապների կանխարգելմանը, բ) ծնողական վերաբերմունքի անմիջական, համակարգված ազդեցությամբ կրտսեր դպրոցականի վախերի, տագնապների կանխարգելմանը. մեր կողմից մատչելիության սկզբունքով կազմված ծրագրի օգնությամբ:

1. Վախեր և տագնապներ ունեցող երեխաների ծնողների հետ խորհրդատվական զրույցի կիրառում, որի ընթացքում իրականացվում է ծնողի լուսաբանում՝ սեփական վարքագծի, երեխայի վախերի, տագնապների վերաբերյալ: Ծնողի ուշադրությունը կենտրոնացվում է փոքրիկին ընկալելու և հասկանալու կարողության, վերաբերմունքի փոփոխության վրա: Վերոնշյալ նպատակով կարևորվում է Վ. Յու. Սլաբինսկու «Ճկուն թրթուռ» պոզիտիվ դինամիկ մեթոդիկան, որն օգնում է ծնողին լինել ճկուն, ընդունակ փոխվելու, երբ դրա անհրաժեշտությունը կա: Ճկուն մարդը չի շփոթվում դժվարություններից, այլ փորձում է հաղթահարել դրանք: Ճկունության առաջին քայլը.

- սեփական անձում փոփոխության անհրաժեշտության ընդունումն է, ապա՝
- աստիճանաբար վարքագծում փոփոխություններ մտցնելն է:

2. Ֆունկցիոնալ երաժշտության կիրառում՝ երեխայի հուզական լարվածության թուլացման նպատակով: Նույն նպատակով կիրառվում է նաև պար:

3. Դերային խաղի իրագործում՝ լարվածության թուլացման, տագնապայնության նվազեցման նպատակով: Դերային խաղում հնարավոր է արտացոլել իրականությունը, որում երեխան իր վրա դեր վերցնելով հուզականորեն ապրում է այն. այստեղ գործում է վախի օբյեկտից չփախչելու, այլ դրան դեմ առ դեմ կանգնելու ճանապարհով այն ճանաչելու, հաղթահարելու մեխանիզմը: Դերային խաղը կազմակերպվում է նաև ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների

կարգավորման նպատակով. ծնողները դերային խաղի միջոցով դառնում են երեխաներ, իսկ երեխաները՝ ծնողներ:

4. Խաղ-բեմականացման կիրառում. «Մորխրոտիկը», «Մատնաչափիկ»: Անցկացվում է ծնողի նախաձեռնությամբ՝ հնարավորություն ընձեռելով երեխային խաղարկել վախի, տագնապի իրավիճակներ: Կարող են մասնակցել նաև ընտանիքի այլ անդամներ: Վերջում կարևոր է քննարկել կերպարների բնորոշ գծերը և յուրահատկությունները: Խաղ-բեմականացումը նպաստում է՝
 - մարդկային հարաբերությունների առանձնահատկությունների յուրացմանը,
 - ընտանիքի անդամների, ծնողների հետ ընդհանուր ապրումներով միավորելուն,
 - համարձակության, զսպվածության, ակտիվության դաստիարակմանը:
5. Շարժախաղերի կիրառում. «Բռնոցի», «Աչք կապոցի», «Պահմտոցի»: Նպաստում է՝
 - լիցքաթափմանը,
 - վախի օբյեկտին դեմ առ դեմ կանգնելու ճանապարհին դրա հաղթահարմանը,
 - համարձակության, արգելակման գործընթացի զարգացմանը:
6. Հեքիաթ-խաղի կիրառում. «Թագավորը և նախարարները», «Ճնճղուկների ընտանիքը»: Նպաստում է՝
 - հույզերի դրսևորման խոսքային ձևերի զարգացմանը,
 - մարդկային հարաբերությունների (ղեկավար-ենթակա) յուրացմանը՝ հնարավորություն ընձեռելով զուգահեռներ անցկացնել ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների և հեքիաթի հերոսների միջև («Թագավորը և նախարարները»):
 - ընտանեկան փոխհարաբերությունների ընկալմանը և ներկայացնում է ընտանեկան ապրումների արդիականությունը՝ կոնֆլիկտ, ծնողական գուրգուրանք, հաշտեցում («Ճնճղուկների ընտանիքը»):
7. Նկարչություն՝ ազատ թեմայի ընտրությամբ և վախի կեպարի արտացոլմամբ: Այն հնարավորություն է ընձեռում երեխային վերապրել, վերարտադրել և արտամղել վախի հետ կապված հույզերը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Տեսական և փորձարարական հետազոտությունների արդյունքները թույլ են տալիս հանգել հետևյալ եզրակացություններին.

1. Տեսական աղբյուրների ուսումնասիրությունը և վերլուծությունը ցույց է տվել, որ վախերի վերաբերյալ հետազոտությունները մինչ օրս միակողմանի են մեկնաբանում ընտանեկան գործոնների կարևորությունը դպրոցական տազնապների, վախերի կանխարգելման գործում: Հոգեդինամիկ տեսությունները ընտանիքը դիտարկում են որպես վախերի կանխարգելման գործոններից մեկը:
2. Կրտսեր դպրոցական տարիքում վախերի, տազնապների մասին ամբողջական պատկերացման համար անհրաժեշտ է ընտանիքը դիտարկել որպես առաջնային, ամենագլխավոր, ելակետային միջավայր և իրականացնել ընտանիքի կառուցվածքի, դերերի, հիմնական գործառույթների, ներընտանեկան հարաբերությունների, ծնողական վերաբերմունքի համակողմանի հետազոտություն:
3. Մեր կողմից իրականացված հետազոտության արդյունքները հաստատում են, որ կրտսեր դպրոցական տարիքում վախերը, տազնապները պայմանավորված են ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոններով, ծնողական «ընդունող» կամ «ժխտող» վերաբերմունքով, որը կողմնորոշում է երեխային սոցիալական այլ միջավայրերում: Ներընտանեկան հարաբերություններում ձեռք բերված փորձը, մեծամասամբ ենթագիտակցորեն, երեխան փոխադրում է սոցիալական այլ խմբեր՝ անհատական յուրահատկություն տալով այդ նոր խմբերի հետ հարաբերություններին և միահյուսվելով նոր տպավորությունների հետ ձեռք է բերում (կամ ձեռք չի բերում) վախի, տազնապի նշանակություն: Հետևաբար, ընտանիքի, ծնողական վերաբերմունքի դերը վախերի դրսևորման և կանխարգելման գործում ոչ թե կարևոր է, այլ ամենագլխավորն է:
4. Կրտսեր դպրոցականի վախերի, տազնապների մակարդակը պայմանավորում են ծնողական վերաբերմունքը, ներընտանեկան հարաբերությունների բնույթը, ներքին և արտաքին գործառույթները՝

ա) երեխային ընկալելու և հասկանալու ծնողի առանձնահատկությունները, որը դիտարկվում է երեխայի անհատականությունն ու արարքները, նրան որպես «այդպիսին» ընդունելու և սոցիալականացնելու, դրական ինքնագիտակցության (ես-հայեցակարգի ձևավորման և ինքնահաստատման) հասցնելու հնարավորության փոխկապվածություն, կարևոր նախապայման է վախերի, տագնապների կանխարգելման գործում:

բ) Ներընտանեկան հարաբերությունները (առաջնային և երկրորդային) փոխադրվում են մեծ հասարակություն՝ մանրակերտ հանդիսանալով այն հարաբերությունների համար, որոնք ստեղծվում են դպրոցի և կրտսեր դպրոցականի միջև: Համապատասխանաբար, դպրոցական վախերի, տագնապների հանդեպ նախատրամադրվածությունը ևս պայմանավորվում է ներընտանեկան հարաբերությունների բնույթով: Առաջնային հարաբերությունները՝ անմիջական, ջերմ, մտերմիկ, փոխօգնության, համագործակցության դրսևորումներով, նպաստում են սոցիալականացնող, դրական ինքնագիտակցության ձևավորմանը, հետևաբար նաև երեխայի հոգեկան առողջության ապահովմանն ու վախերի կանխարգելմանը: Երկրորդային հարաբերությունները՝ հուզականորեն աղքատ և ոչ անմիջական դրսևորումներով, խոչընդոտում են ինքնահաստատման կայացմանը և ուղղակիորեն անդրադառնում են երեխայի տագնապայնության, վախերի դրսևորման վրա:

գ) Ընտանիքի ներքին գործառույթները՝ երեխայի խնամքը, դաստիարակությունը, ներընտանեկան սոցիալականացումը, սոցիալ-հոգեբանական հարմարավետ վիճակի և պաշտպանվածության ապահովումը, դրական ինքնագիտակցության ձևավորումը, շփվելու, հաղորդակցվելու պահանջմունքի բավարարումը, ընտանիքի անդամների փոխօգնությունն ապահովում են երեխայի սոցիալականացման գործընթացը և ես-հայեցակարգի, աճի, հասունացման, ինքնահաստատման, ինքնադրսևորման ձևավորումը: Վերջիններս ուղեկցվում են հուզական ապրումներով, տագնապի, անհարմարավետության զգացումներով, որոնց երեխան ինքնուրույն չի կարող համարժեք արձագանքել առանց վերոնշյալ գործառույթների համապատասխան իրազորման:

Արտաքին գործառնությունները հնարավոր են դարձնում ներընտանեկան գործառնությունների փորձի փոխադրումը սոցիալական այլ խմբեր: Հետևաբար, ներքին գործառնությունների իրականացման արդյունքում երեխայի զարգացումը, իր, մարդկանց, աշխարհի մասին պատկերացումներներն ամրագրվում են սոցիալական այլ խմբերի հետ շփման ընթացքում, հետագա փորձով և այդ փորձի ձեռքբերման ճանապարհին որոշակի իրավիճակներին արձագանքելու երեխայի որոշակի ձևը պայմանավորված է այն հոգեբանական մեխանիզմներով, որոնք ընկած են ընտանեկան գործառնությունների , դաստիարակության հիմքում և ապահովում են աշխարհի առավել իրատեսական ճանաչումն ու անձի հարմարումը:

5. Կրտսեր դպրոցականի նոր կարգավիճակը, դպրոցական լինելու ներքին դիրքորոշումը ենթադրում է երեխայի կողմից նոր դերի իրագործում, ինչը թույլ է տալիս նրան ներգրավվել ուսումնական գործընթացին որպես ինքնակազմակերպվող, ինքնավերահսկվող սուբյեկտ: Այս գործընթացն ուղեկցվում է դերային բախումներով, սոցիալական վախերի և դպրոցական տազնապայնության գերակայությամբ: Եվ Նկատի ունենալով այն փաստը, որ ներընտանեկան հարաբերությունները փոխադրվում են սոցիալական այլ խմբեր, պետք է կարևորենք ընտանիքի ազդեցությունը մաս երեխայի նոր կարգավիճակի, դերի հետ կապված խնդիրներում. այդ են հաստատում մեր հետազոտության արդյունքները:
6. Դպրոցական տազնապայնության մակարդակը I-II դասարանցիների մոտ առավել բարձր է, քան III-IV դասարանցիների մոտ, ինչը բացատրվում է դպրոցական կյանքի նոր պայմաններին (նոր կարգավիճակին, հարաբերություններին) հարմարվելու խնդրով, ուսումնական գործընթացին առնչվող այլ գործոններով և առավելապես ծնողական ժխտողական վերաբերմունքով: Վերջինս պայմանավորված է առաջին դասարանցու ծնողի հուզական վերաբերմունքով երեխայի նկատմամբ, որում դրսևորվում է երեխայի արաքները չընկալելու, չհասկանալու, դժվարությունները չընդունելու, երեխայի անձնական հոգեբանական խնդիրները չգիտակցելու, նրան որպես չհարմարվող, անբավարար խելամտությամբ և վատ սովորություններով ընկալելու վարքաձևերով: Հետևաբար ծնողի ժխտողական վերաբերմունքի և

դպրոցական տազնապայնության բարձր մակարդակի միջև կապն անհերքելի փաստ է:

7. Կրտսեր դպրոցական տարիքում սեռային գործոնի ազդեցությունը վախերի, տազնապաների դրսևորման վրա աննշան է, գրեթե առկա չէ. և՛ արական, և՛ իգական սեռի մոտ գերակշռում են սոցիալական ծագումով վախերը («ոչ այնպիսին լինել»-ու, «չհամապատասխանել»-ու, պատժվելու, ուշանալու, դաս չպատասխանելու և այլն), ինչը պայմանավորված է դպրոցական կյանքի մոր պայմաններին չհարմարվելու, հասակակիցների և խստապահանջ ուսուցչի հետ շփման դժվարություններով, ծնողների և ուսուցիչների կողմից երեխայի տարիքային, անհատական առանձնահատկությունների անտեսմամբ, երեխային բարձր պահանջներ ներկայացնելով: Վերոնշյալ բոլոր գործոնների հանդեպ երեխայի վերաբերմունքը մշակվում և ամփոփվում է ընտանիքում, հետևաբար ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների ազդեցությունն ամենագլխավորն է սոցիալական վախերի դրսևորման գործում:
8. Կրտսեր դպրոցականի վախերն ու տազնապաները հիմնականում պայմանավորված են ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոններով և ամրապնդվում են դրանց հիման վրա ձևավորվող սոցիալական աճի, ակտիվության, պատասխանատվության, պարտքի ու պարտականության դրսևորումներով: Հետևաբար, տարիքին բնորոշ սոցիալական զգացումի ձևավորումը կարող է բացասաբար անդրադառնալ ընտանիքի անբարենպաստ ազդեցության պայմաններում:
9. Ձևավորող գիտափորձի միջոցով հնարավոր է միջամտել կրտսեր դպրոցականի ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական գործոնների, ծնողական վերաբերմունքի առանձնահատկություններին, նպաստել վերջիններիս համարժեք կայացմանը, դրանով իսկ վախերի, տազնապաների կանխարգելմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ալեքսանդրյան Է. Ա., Նախադարձական մանկավարժություն, Եր., «Մանկավարժ», 1992, 271էջ:
2. Գևորգյան Ս. Ա., Հայ ընտանիքում բարոյահոգեբանական դաստիարակության մի քանի հարցեր // «Հոգեբանությունը և կյանքը» հանդես, N2, «Ձանգակ-97», Եր., 2000, էջ121-123:
3. Թուրունջյան Հ. Մ., Հոգեբանական էտյուդներ, Երևանի համալսարանի հրատ., 1991, 408 էջ:
4. Խուդոյան Ս. Ս., Անձի զարգացման ճգնաժամային տարիքները, Եր., «Ձանգակ-97», 2004, 248էջ:
5. Հոգեբանական թեստեր, Գործնական հոգեբանության և սոցիոլոգիայի համալսարան, Եր., 1997, 186էջ:
6. Նալչաջյան Ա. Ա., Ընտանիքի հոգեբանություն, Եր., «Ձանգակ-97», 1992, 126էջ:
7. Նալչաջյան Ա. Ա., Հոգեբանության հիմունքներ, Եր., «Հոգեբան» հրատարակչություն, 1997, 648էջ:
8. Սեդրակյան Ս. Ա., Ընտանիքի հոգեբանություն, Եր., «Ուրարտու» համալսարան, 2010, 456էջ:
9. Սեդրակյան Ս. Ա., Ընտանիքի սոցիալ-հոգեբանական ուսումնասիրության ժամանակակից հիմնախնդիրները // «Հոգեբանություն և կյանք» հանդես, N3-4, «Ձանգակ-97» Եր., 2008, էջ11-17,
10. Սեդրակյան Ս. Ա., Պետրոսյան Հ. Լ., Ընտանեկան թերապիայի դերը կրտսեր դարձողականների վախերի հաղթահարման գործում // «Հոգեբանությունը և կյանքը» հանդես, N3-4, «Ձանգակ-97», Եր., 2009, էջ21-25:
11. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., «Академия», 1999, 672с.

12. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., «Класс», 2004, 284с.
13. Альманах психологических тестов. М., «КСП», 1996, 400с.
14. Андреева Т. М. Социальная психология. М., Изд-во. Моск. ун-та, 1980, 416с.
15. Арефьева Т. А., Галкина Н. И. Преодоление страхов у детей. Тренинг. М., изд-во института психотерапии, 2005, 288с.
16. Аристотель. Сочинение в 4-х томах, т. 4., М., 1983, 830с.
17. Баркан А. И. Его величество ребенок. М., „Столетие”. 1996, 363с.
18. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., «Совершенство», 1998, 298с.
19. Божович Л. И. Этапы формирования личности.-В кн. Возрастная и педагогическая психология: тексты. М., изд-во МГУ, 1992, с.38-45.
20. Болотова А. К., Макарова И. В. Прикладная психология. М., «Аспект Пресс», 2001, 383с.
21. Болсон Н. В., Ревтович Н. М. Готовим детей в школу: пособие для родителей. Минск: ИВЦ Минфина, 2007, 108с.
22. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психологии. СПб.- Питер, 2001, 352с.
23. Бэндлер Р., Гарднер Дж., Сатир В. Семейная терапия. Воронеж, «Модэк», 1993, 128с.
24. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., «просвещение» 1967, 194с.
25. Витакер К., Бамберри В. Танцы с семьей. Семейная терапия. М. „Класс”, 1997, 172с.
26. Выготский Л.С. Собрание Сочинений. Т. 4, М., „Педагогика”, 1984, 432с.
27. Гарбузов В. И. Нервные дети. Л., “Медицина”, 1990, 176с.
28. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. 2-е изд., Л., 1988, 560с.
29. Гребенников И. В. Школа и семья. М., «Просвещение», 1985, 176с.

30. Гуленко В. В., Тышенко В. П. Юнг в школе. Соционика межвозрастной педагогики, 2-е изд., Новосиб. ун-та., 1997, 270с.
31. Дружинин В. И. Психология семьи. 3-е изд., - СПб.; Питер, 2011, 176с.
32. Дубровина И. В. Практическая психология образования. М., «Сфера», 2005, 259с.
33. Елагина М. Е. Кризис 7 лет и подход к его изучению. –Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, 1989, N1, с.37-42
34. Елизаров А. Н. Психологическое консультирование семьи. М., «Ось-89», 2005, 400с.
35. Захаров А. И. Детские неврозы. СПб., «Респекс», М., 1995, 188с.
36. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. М., «Педагогика», 1986, 122с.
37. Зеньковский В. В. Психология детства. М., «Академия», 1996, 342с.
38. Иващенко Ф. И. Психология воспитания школьников. Минск, 1996, 128с.
39. Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Роль отца в психическом развитии ребенка. М., Форум, 2011, 112с.
40. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. С.-Пет., «Питер Ком», 1998, 752с.
41. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология. С.-Пет., «Питер», 2002, 960с.
42. Кисилева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. С.-Пет., «Печ», 2006, 160с.
43. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М., Просвещение, 1988, 208с.
44. Ковпак Д. В. Как избавиться от тревоги и страха. СПб, «Наука и Техника», 2007, 240с.
45. Кэджусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. С.-Пет., «Петер», 2002, 416с.
46. Лебединский В. В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во Моск. ун-та., 1990, 197с.
47. Левитов Н.Д., Теория ролей в психологии. „Вопросы психологии”, 1969, N 6, с. 150-158

48. Леонтев А. Н. Избранные психологические произведения. Т.1, М., «Педагогика», 1983, 392с.
49. Майерс Д. Социальная психология. СПб., «Питер», 1997, 688с.
50. Мухина В. С. Возрастная психология. М., «Академия», 1997, 432с.
51. Мухина В. С., Хвостов А. А. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. Пед. Вузов.- М., «Академия», 2003, 624с.
52. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ интерпретация данных. Уч. Пособие 3-е изд, стереотип. СПб: «Речь», 2008. – 392с.
53. Немов Р. С., Алтунина И. Р. Социальная психология: Учебное пособие.- СПб.: Питер, 2010, 432с.
54. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды: М. Педагогика, 1984, 272с.
55. Платон, Законы. IV, 721а-д, 1968, 248с.
56. Райгородский Д.Я. Ребенок и семья. Самара, «Бахрах-М», 2002, 735с.
57. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. М. МГУ, 1988, 200с.
58. Секоян И. Э. Клиническая психология. Ер., «Маштоц», 2002, 296с.
59. Слабинский В. Ю. Семейная позитивная динамическая психотерапия. М., «Наука и Техника», 2009, 462с.
60. Спок Б. Разговор с матерью. М., «Политиздат», 1991, 589с.
61. Стрессология-наука о страдании. Сборник научных трудов. Ер., «Магистрос», 1996, 321с.
62. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, Деловая книга, 1998, 528с.
63. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., «Прогресс», 1990, 368с.
64. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М., 1989, Страх., 456с.
65. Хорни К., Фромм Э. Психоанализ и культура. М., 1995, 623с.
66. Щербатых Ю. Психология страха. М., «ЭКСМО-Пресс», 1999, 416с.

67. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия. Л., «Медицина», 1990, 192с.
68. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб. «Питер», 2008, 659с.
69. Эльконин Д. В. Избранные психологические труды. М., «Педагогика», 1989, 560с.
70. Эриксон Э. Детство и общество. С.-Пет., «Ланитон», 1996, 592с.
71. Bowen M. Family therapy in clinical practice. New York: J. Aronson, 1985, 565pp.
72. Haley J. Problem-solving therapy. San Francisco: Jossey-Bass, 1976, 275pp.
73. Hite Shere, The hite report on the family. New York: Grove Press edition, 1995, 424p.
74. Petrosyan Hripsime, Fears and their overcoming ways in junior school age. Sweden Stockholm. 2000, 1p.
75. Sedrakyan S. Children's fears and their overcoming in the family. Jerusalem, 1997, 2 p.
76. <http://psiholog-dv.ru/azbuka-psikhologii-2>, см. по книге Степанова С.С. Албука детской психологии.-М.: ТЦ Сфера, 2004. - 128с.