

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ.....	6
1.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА.	6
1.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА И ЕГО ФОРМЫ	11
1.3. РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ДЕТЕЙ	23
1.4. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ СЕМЬИ	34
ВЫВОДЫ	41
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	43
2.1 ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ	43
2.2 ОПИСАНИЕ ВЫБОРКИ.....	44
2.3 ОПИСАНИЕ МЕТОДИК ИССЛЕДОВАНИЯ	44
2.3.1. Методика «Ролевые ожидания и притязания в браке», разработанная А. Н. Волковой.....	44
2.2.2. Изучение мотивов деятельности общения у дошкольников разного возраста по М. И. Лисиной.....	47
2.2.3 Исследование личностной тревожности (Р.Теммел, М.Дорки, В.Амен)	48
2.2.4 Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)	51
ГЛАВА 3. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ, ПОЛУЧЕННЫХ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ОСОБЕННОСТИ ФОРМ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ СЕМЬИ.	53
3.3 СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ И ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ	56
3.4 СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ	58
.....	60
3.5 КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ ИЗ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ	61
3.6 КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ ИЗ ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ СЕМЕЙ	63
ВЫВОД:	64
ГЛАВА 4. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	66
4.1. ТРЕНИНГ РОДИТЕЛЬСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ А. АЛАДЬИНА	66
4.2. ЗАНЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ВЗРОСЛЫМ	73
ВЫВОД:	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	86

Введение

Актуальность темы исследования. В настоящее время в связи с кризисным состоянием общества, нарушается стабильность семьи, обостряются негативные явления внутри нее: ухудшается эмоциональное самочувствие ее членов, обостряются взаимоотношения между ними, нарушаются права детей. Наметилась стойкая тенденция к увеличению числа так называемых дисфункциональных семей, пораженных смещением моральных ценностей и ориентаций. В такой семье ребенку неуютно, а иногда даже небезопасно. Здесь деформируется его личность - он становится, как правило, «трудным». Многие взрослые не могут научить детей жить в обществе: они сами дезориентированы. На фоне семейных конфликтов очень часты скандалы, разводы.

В формировании общения детей значительную роль играет семья, стиль семейного воспитания, определяемый родительскими ценностными ориентациями, установками, эмоциональным отношением к ребенку. Особенности восприятия родителей ребенком и способы поведения с ними обуславливают усвоение детьми основных правил и норм поведения, вырабатывают их позицию по отношению к миру и самому себе.

Личностные особенности дошкольного возраста изучали многие зарубежные и русские психологи - Э. Фромм, Э. Эриксон, Э. Шпронгер, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Эльконин и др.

В научном плане, не рассматривался системный подход к семье и влияние этой системы на развитие форм общения. Развитие общения ребёнка со взрослым от рождения до 7 лет М. И. Лисина представляла, как смену нескольких целостных форм общения.

Она изучала, как изменяется общение ребёнка со взрослым человеком на протяжении детства, и выделяла четыре формы общения:

1. Ситуативно-личностное общение.
2. Ситуативно-деловое общение.
3. Внеситуативно-познавательное общение.
4. Внеситуативно-личностное общение, возникающее в середине или конце дошкольного возраста.

В данной работе будут изучаться две последние формы общения.

Благодаря общению, названному М. И. Лисиной внеситуативно-познавательным, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции. Но дело не только в этом. Усложняются, становятся содержательными диалоги, ребёнок учится задавать вопросы на отвлечённые темы, попутно рассуждать – думать вслух. Следовательно, если эта форма общения не сформирована к 5 годам, то ребёнок не может перейти к следующей,

внеситуативно-личностной форме общения, которая важна при подготовке к школе, и если она не сложилась к 6 – 7 годам, ребёнок будет психологически не готов к школьному обучению.

Данные исследования позволят увидеть целостность семьи и регулировать психологическое развитие ребёнка через семью.

Как показывает мировая практика психологической помощи детям и их родителям, даже очень трудные проблемы с детьми вполне разрешимы, если удастся создать благоприятный климат общения в семье.

На сегодняшний момент существует недостаточное исследованная область дошкольного детства – это соотношение особенностей отношений в семье, ее так называемого функционирования и развитие форм общения у дошкольника.

Цель исследования: Сравнить уровни развития общения дошкольников, в зависимости от функциональности семьи.

Объект: Особенности развития общения.

Предмет: Особенности форм общения дошкольников, в зависимости от функциональности семьи.

Гипотеза: Развитие общения старших дошкольников в дисфункциональной семье будет находиться на, более низком, внеситуативно-познавательном уровне.

Исследовательские задачи:

1. Рассмотреть психологические аспекты развития детей дошкольного детства.
2. Рассмотреть формы общения детей дошкольного детства и особенности их формирования.
3. Проанализировать влияние семьи на психическое развитие ребенка.
4. Выявить особенности развития общения ребенка в зависимости от функциональности семьи.

Этапы:

1. Изучить теоретические подходы к исследованиям особенностей развития общения дошкольников.
2. Рассмотреть теоретические подходы к изучению развития общения дошкольников в зависимости от функциональности семьи.
3. Практическое изучение уровня развития общения дошкольников, в зависимости от функциональности семьи.
4. Разработка рекомендаций по развитию общения у дошкольников.

Методы исследования:

1. Методика «РОП» - ролевые ожидания и притязания в браке.

2. Изучение мотивов деятельности общения у дошкольников разного возраста по М. И. Лисиной.
3. Исследование личностной тревожности (Р.Теммел, М.Дорки, В.Амен)
4. Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)
Выборка: 50 детей в возрасте от 5 до 7 лет и их родители (мама и папа).
Место проведение исследования: ДООУ № 127 в городе Санкт-Петербург,
знакомые семейные пары с детьми.

Глава 1. Особенности развития общения дошкольников в зависимости от семейных взаимоотношений

1.1. Психологические характеристики дошкольного детства.

Дошкольное детство – длительное и важное время для психического развития ребенка. Из исследований последних лет можно понять¹, что в течение периода дошкольного детства у ребенка не только быстро развиваются все психические процессы, появляются новые и важные для его возраста виды деятельности, такие как, игра, общение со взрослыми и сверстниками, параллельно происходит формирование основ познавательных способностей. В личностной сфере новообразованием выступает иерархическая структура мотивов и потребностей, общая и дифференцированная самооценка, элементы волевой регуляции поведения. Энергично формируются нравственные основы. Отклонения в любом из элементов психологической структуры развития дошкольников может решительно сказаться на всем последующем процессе развития ребенка.

В дошкольном возрасте складываются основные структуры личности:

(1) *Притязания личности* (эффективность и привлекательность). Уровень притязаний формируется путем успехов и неудач. У детей он чрезвычайно высок, но под влиянием неудач начинает снижаться. Если ребенок найдет свою область (сферу деятельности или сферу общения), то страх компенсируется уверенностью в себе, в собственных силах. Ребенок постоянно утверждает в том, что у него есть преимущественного перед другими.

(2) *Я-концепция* включает в себя 3 аспекта: оценочный, эмоциональный и когнитивный.

- Оценочный. Самооценки в собственном виде еще нет, ребенку трудно оценить себя без внешней опорной шкалы, например, методики Дембо. Ребенок не может оценить такие свои качества, как доброта, чуткость и т.д., но если попросить его отметить меру этих качеств на предложенной ему шкале, он с этим справится.

- Когнитивный. Имеется в виду способность составить описание самого себя.

¹ Смирнова Е.О. Детская психология. - М., 2003. – С.120; Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. – СПб., 2006. – С.97.

- Эмоциональный. Восприятие себя связано с неким типом переживаний. Если взрослый вспомнит себя ребенком, то ведущую роль играет некий эмоциональный фон (удивление, страх, угроза и т.п.). Ребенка можно понять через рисунки.

(3) *Перспективы личности* у ребенка связаны с его образом взрослости. Если образ взрослости присоединен к обучению, то оно будет удовлетворять ребенка, и наоборот.

(4) Формирование *иерархии побуждений*, иерархии мотивов. Ребенок 3 лет действует ситуационно: какой мотив сильнее, тот и побеждает. К 5-6 годам складывается механизм смысловой коррекции побуждения к действию. Действие становится поступком, и ребенок выбирает, исходя из того, какой смысл будет иметь тот или иной поступок.

Общаясь со взрослыми и сверстниками, играя, наблюдая жизнь во всех ее проявлениях, ребенок активно познает окружающий мир. Это возможно за счет наличия у него познавательных способностей (внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия, речи) и ведет к их дальнейшему развитию. Мощнейшим стимулятором их прогресса являются игры. В них ребенок вынужден удерживать в памяти цели, последовательность действий, правила, сюжет, внимательно следить за ходом событий, активно общаться с партнерами. Поэтому, если ребенок умеет и любит играть, это является гарантией полноценности его психического развития.

Однако не следует забывать, что дошкольники еще не научились управлять ходом своего познания и развития. Здесь им нужна помощь взрослых, их умное руководство и организация. Необходимо только помнить один основной принцип - психика ребенка пластична, развивать ее можно различными средствами. Задача нас, взрослых, состоит в том, чтобы подмечать, умело использовать психологические особенности детей и не навязывать им средства и приемы, которыми владеет он сам².

Ведущей деятельностью в этом возрасте является игра³. Характер игры меняется вместе с развитием ребенка, она тоже проходит этапы. До трех лет игра представляет собой простое манипулирование предметами. Ребёнок с помощью игрушек он знакомится с цветом, формой, звуком и т.д., то есть исследует действительность. Позже начинает сам экспериментировать: бросать, сжимать игрушки и наблюдать за реакцией. В процессе игры ребенок развивает координацию.

² Концепция дошкольного воспитания / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1988. - С.105.

³ Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения, в 2 томах. - Т.1. - М., 1983. - С.48.

Игра – это основной вид деятельности в данном возрасте, она оказывает многогранное влияние на психическое развитие ребенка. В ней дети овладевают новыми навыками и умениями, знаниями, осваивают правила человеческого общения. В дошкольном возрасте ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает огромное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, и так же сильно он стремится к самостоятельности. Но так как в жизни ребенку это недоступно, игровая деятельность становится основным средством реализации. Так появляется **ролевая игра** – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых. Это игра, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Ребенок, выбирая и исполняя определенную роль, имеет соответствующий образ – мамы, водителя, пирата и образцы его действий. Образный план игры настолько важен, что без него игра просто не может существовать. Но хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщена и становится для ребенка его действительной жизнью.

На границе раннего и дошкольного детства впервые возникает **игра с сюжетом или режиссерская игра**, действующими лицами в ней выступают игрушки, изображающие различных персонажей. Ребенок сам дает роли этим игрушкам, как бы одушевляя их, сам говорит за них разными голосами и сам действует за них. Куклы, игрушечные мишки, зайчики или солдатики становятся действующими лицами игры ребенка, а он сам выступает как режиссер, управляющий и руководящий действиями своих «актеров».

Одновременно с режиссерской игрой или несколько позже появляется **образно-ролевая игра**. В ней ребенок воображает себя кем угодно чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он сам в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик.

Новообразованием дошкольного возраста по сравнению с периодом раннего детства являются комплексы готовности к школьному обучению⁴:

- коммуникативная готовность;
- когнитивная готовность;
- уровень эмоционального развития;

⁴ Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991. – С.86.

- технологическая оснащенность;
- личностная готовность.

Коммуникативная готовность заключается в том, что ребенок может нормально взаимодействовать с людьми по правилам, нормам. В дошкольные годы социализация детей позволяет им преодолеть агрессивность, они становятся более внимательными, заботливыми, готовыми сотрудничать с другими детьми. Под *когнитивной готовностью* имеется в виду уровень развития познавательных процессов: внимания, мышления, памяти, воображения.

- новая внутренняя позиция, проявляющаяся в стремлении к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности;
- в познавательной сфере знаково-символическая функция сознания и способность к замещению, произвольность психических процессов, дифференцированное восприятие, умение обобщать, анализировать, сравнивать познавательные интересы;
- в личностной сфере произвольность поведения, соподчинение мотивов и волевые качества;
- в сфере деятельности и общения: умение принимать условную ситуацию, учиться у взрослого, регулировать свою деятельность

Дошкольники умеют даже «вчувствоваться» в состояние окружающих. Они начинают понимать, что их сверстники и взрослые люди чувствуют и переживают не всегда так, как они. Поэтому многие адекватно реагируют на переживания других. К 6-7 годам для ребенка происходит расслаивание сферы человеческих взаимоотношений на нормативные (в деятельности) и человеческие (по поводу деятельности).

Уровень эмоционального развития. По мере расширения сферы общения дети испытывают действие разнообразных социальных факторов, значительно активизирующих их эмоциональный мир. Ребенок должен научиться преодолевать ситуативные эмоции, культурно управлять чувствами. Позволяет этому научиться игра, например, она помогает справиться со страхами. Дети старшего дошкольного возраста должны научиться также, справляться с агрессивностью. Есть определенная закономерность в развитии детской агрессивности. До 3 лет отмечаются обычные проявления темперамента с короткими вспышками гнева, но настоящая агрессивность для детей не характерна. Эмоции и эмоциональные состояния имеют в это время яркое внешнее выражение. От удивления ребенок открывает рот, в гневе сжимает кулачки и топает ногами, от страха дрожит и прячется. По этим признакам состояние ребенка легко распознать и правильно прореагировать, прийти ему на помощь или вовремя пресечь

ненужные действия. Ребенок еще не научился кривить душой, притворяться, изображать то, что не чувствует в данный момент⁵.

Переживание и выражение эмоций требуют много сил. Поэтому нежелательно перенасыщать день ребенка-дошкольника событиями, пусть даже приятными. Не будем забывать, что длительная дневная прогулка, посещение с мамой магазинов, встреча со знакомыми иногда вызывают переутомление, которое может повлечь неожиданную рвоту, капризы, расстройство сна.

К началу школьного возраста дети усваивают нормы поведения, которые способствуют ослаблению агрессивности. Родители могут ускорить этот процесс, прививая детям навыки социального общения и стимулируя чувствительность к переживаниям других. Кроме игры помогают овладеть социальными техниками чувствования сказки.

Технологическая оснащенность. Имеется в виду минимум знаний, умений, навыков (ЗУН), позволяющих обучаться в школе. Традиционно под ЗУН понимается умение читать, считать, писать. Но психологи считают, что гораздо важнее иметь развитое воображение. В.В.Давыдов (1988) пишет: «Главный аспект познавательной готовности высокий уровень развития воображения»⁶. Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные процессы. Мышление ребенка-дошкольника во многом определяется его памятью. Мыслить для дошкольника - значит вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт или видоизменять его. Никогда мышление не обнаруживает такой высокой корреляции с памятью, как в этом возрасте. Задачей мыслительного акта является для ребенка не логическая структура самих понятий, а конкретное воспоминание своего опыта.

Воображение - это действие в смысловом поле. Воображение развивается в игре. Мнимая ситуация это основная единица игры. Существенным моментом для такой ситуации является перенос значений с одного предмета на другой. Л.С. Выготский (1982) говорит о расхождении видимого (оптического, зрительного) пространства и смыслового поля. Игра осуществляется не в видимом, а в смысловом поле. Это означает, что ребенок действует в игре с тем, чем предмет является по смыслу, а не по свойствам (например, палка вместо лошади).

Личностная готовность проявляется в самоактуализации. Это значит, что человек открывает себя с радостью, что он такой, что он есть, а главное с любовью и восторгом. Дошкольное детство является временем активного формирования черт

⁵ Якобсон С. Г. Что, по мнению детей, «хорошо», а что - «плохо» // Дошкольное воспитание. - 1988. - № 1. - С. 46-49.

⁶ Концепция дошкольного воспитания / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1988. - С.214

характера и других отличительных особенностей поведения и личности. Однако процессы развития эмоционально-волевой сферы в этот период имеют черты сходства у большинства детей, которые можно обозначить как послушание и детская непосредственность. Поведением дошкольников довольно легко управлять. Но столь же типичным для этого возраста является появление упрямства как наиболее примитивной формы волевой саморегуляции. Дети учатся преодолевать наиболее легкие препятствия и добиваются своего средствами манипулирования - ласками, улыбками, просьбами, лестью, капризами и т.д. Развивается и произвольность их поведения: детское «хочу» и «не хочу» хорошо известны всем родителям.

Однако ребенок еще не умеет преодолевать внутренние препятствия и действовать в случаях недостаточной мотивации. Бесполезно призывать дошкольника заняться чем-нибудь, если у него пропал интерес. С трудом даётся ему и освоение действий и операций, которые не получались с первого раза хорошо. Вряд ли пятилетний малыш будет стирать резинкой и перерисовывать картинку. Скорее всего, он просто зачеркнет ее или вообще прекратит рисовать на сегодня.

Для девочек самоактуализация еще в раннем детстве выступает в виде привлекательности, для мальчиков - в виде эффективности. Это следствие культурных образцов.

1.2. Психологические подходы к пониманию особенностей общения дошкольника и его формы

Общение - это процесс последовательных, взаимоориентированных во времени и пространстве действий, в ходе которого происходит обмен информацией, её интерпретация, а также взаимное восприятие, понимание, и оценка людьми друг друга. В ходе общения возникает сопереживание, формируются симпатии и антипатии, характер взаимоотношений, появляются различные противоречия.⁷

Освоение действий с предметами и сравнение их с действиями взрослого формирует у ребенка представление о взрослом как об образце. Поэтому дошкольник подходит к «открытию» мира взрослых.

В раннем детстве ребенок познавал социальную действительность со стороны предметов, созданных людьми. Перед дошкольником «открывается» мир взрослых со

⁷Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. – М., 1999. – С.202.

стороны их взаимоотношений и деятельности. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте перестраивается в следующее соотношение: ребенок-предмет-взрослый.

Действия, которые составляют процесс общения внутри семьи, могут быть самыми разнообразными. Общение происходит и тогда, когда родители разговаривают с ребёнком, рассказывают ему что-нибудь или поют песенку (словесно – вербальные действия) и тогда когда просто обнимают его или поглаживают по голове (невербальные, физические действия). Каждый момент взаимоотношений с ребенком является элементом общения с ним.

Качественный скачок в развитии ребенка проявляется в изменении его поведения и общения - главной особенностью которых становится произвольность (Выготский Л.С., Кулагина И.Ю. Лисина М.И., Кравцова Е.Е. и др.). Произвольность в общении является одним из показателей готовности ребенка к школе и эффективности его дальнейшего обучения.

По мнению И.Ю. Кулагиной, ребенок, психологически готовый к школе, хочет учиться потому, что у него есть потребность в общении, он стремится занять определенную позицию в обществе, у него также есть познавательная потребность, которую невозможно удовлетворить дома. «Сплав этих двух потребностей - познавательной и потребности в общении с взрослыми на новом уровне - и определяет новое отношение ребенка к учению, его внутреннюю позицию школьника».

Развитие произвольности в общении ребенка со взрослым в дошкольном возрасте по данным Г.Г. Кравцова, проходит следующие стадии:

ребенок не учитывает позицию взрослого, не ориентируется на него, не принимает поставленную взрослым цель;

внешне ведет себя почти как на первой стадии, но у него появляется способность к развернутой самостоятельной деятельности, цель которой поставлена взрослым;

ребенок начинает обращать внимание на позицию взрослого, но у него нет способов учитывать ее в своей деятельности;

ребенок в общении со взрослым переходит к активному диалогу: находясь на этом уровне, способен нарочно делать «наоборот», совершать действия, противоположные требованиям взрослого;

ребенок реализует начальные формы произвольности в общении в ожидаемых ситуациях;

ребенок обнаруживает относительно устойчивые формы произвольности в общении, вместе с тем способен лишь подыгрывать взрослому, строит свою позицию в

зависимости от позиции партнера, а не от логики и содержания совместной деятельности; ребенок сознательно и намеренно строит свое общение, ориентируясь на содержание совместной деятельности, с учетом позиций партнеров.

Согласно позиции Л.С. Выготского (1982) мир и окружающие взрослые не противостоят ребенку и не перестраивают его природу, но являются органически необходимым условием его человеческого развития. Ребенок не может жить и развиваться вне общества, он изначально включён в общественные отношения, и чем младше ребенок, тем более социальным существом он является.⁸

Очевидно, что такое понимание процесса психического развития выдвигает на первый план роль общения с взрослым. Только близкий взрослый может быть для ребенка носителем культуры, и только он может передать её ребенку.

М.И. Лисина (1985), опираясь на концепцию Л.С. Выготского (1982), стала основателем оригинальной и самоценной школы. Она привнесла в отечественную психологию новый предмет – общение ребенка с взрослым. Изменения отдельных аспектов, характеризующих развитие разных структурных компонентов общения – потребностей, мотивов, операций и пр., в совокупности порождают интегральные, целостные образования, представляющие собой уровни развития коммуникативной деятельности. Эти качественно специфические образования, являющиеся этапами онтогенеза общения, были названы М.И. Лисиной (1974) «формами общения»⁹.

Таким образом, форма общения, по М.И. Лисиной (1985), – это коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризующаяся по нескольким параметрам. Основными среди них являются следующие 5 параметров:

- 1) время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
- 2) место, занимаемое ею в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими людьми;
- 5) основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка с людьми.

⁸ Выготский Л.С. Мышление и речь. – Т.2. - М., 1982. – С. 135.

⁹ Развитие общения у дошкольников и младших школьников / Под ред. В.В. Запорожца, М.И. Лисиной. - М., 1974. – С.178.

На каждом возрастном этапе возникает новое содержание потребности в общении: что именно ищет ребенок в других людях, ради чего он к ним обращается и что с их помощью желает понять в самом себе. Как Показано М.И. Лисиной (1985)¹⁰, в первые 7 лет жизни ребёнка можно выделить следующие 4 вида содержания потребности в общении:

- 1) потребности в доброжелательном внимании;
- 2) потребности в сотрудничестве;
- 3) потребности в уважительном отношении взрослого;
- 4) потребности во взаимопонимании и сопереживании.

Содержание потребности ребенка в общении с другими людьми зависит от общего характера его жизнедеятельности и места в ней общения среди других видов активности.

В рамках раннего и дошкольного детства, от рождения до семи лет, М.И. Лисиной (1985) были выделены четыре формы общения детей со взрослыми¹¹:

- ситуативно - личностное (от 2 мес. до 6 мес.);
- ситуативно - деловое (от 6 мес. до 3 лет);
- внеситуативно - познавательное (от 3 лет до 5 лет);
- внеситуативно – личностное (от 5 лет до 7 лет).

Мы рассмотрим две последние формы общения, имеющие место в период дошкольного детства.

Внеситуативно-познавательная форма общения наблюдается у детей в первой половине дошкольного детства. Как и ситуативно-деловая форма общения, она опосредствованна, но вплетена не в практическое сотрудничество с взрослым, а в совместную познавательную деятельность - можно сказать, в «теоретическое» сотрудничество. Предметные манипуляции детей раннего возраста во многом также были направлены на выявление свойств предметов; практические «пробы и ошибки» ребенка служат основой, на которой складываются потом его ориентировочные и перцептивные действия. Но примитивность ранних манипуляций и элементарные формы сотрудничества с взрослыми позволяют детям установить только самые поверхностные, малозначительные свойства вещей. Однако развитие любознательности и постоянное совершенствование способов ее удовлетворения (восприятие, наглядно-действенное, а позднее и наглядно-образное мышление на базе овладения речью) заставляют ребенка ставить перед собой все более сложные вопросы. Показано, что дошкольник пытается

¹⁰ Лисина М.И. Указ. Соч. – С.125.

¹¹ Лисина М.И. Указ. Соч. – С.127

понять ни мало, ни много, как происхождение и устройство мира, взаимосвязи в природе, тайную суть вещей¹².

Произвольность в общении у детей дошкольного возраста тесно связана с развитием игровой деятельности. Развитие произвольного общения сложный процесс и развивается по определенным стадиям. К концу дошкольного детства у ребенка способен участвовать в совместной деятельности с разными партнерами, с использованием разнообразных позиций общения; в индивидуальной деятельности ребенок самостоятельно порождает контекст совместной деятельности, в который он вовлекает партнера и устойчиво удерживает содержательно-смысловую часть; в общении со взрослым ребенок сознательно и намеренно строит свое общение, ориентируясь на содержание совместной деятельности, с учетом позиции партнера; в игровой деятельности появляется игра с правилами, где осуществляется взаимодействие между двумя и более позициями. Позитивными новообразованиями кризиса семи лет являются произвольность и опосредованность психической жизни. Возникает обобщение собственных переживаний; расширяется круг интересов и социальных контактов ребенка; общение со взрослыми и со сверстниками становится произвольным, опосредованным определенными правилами и носит внеситуативный характер.

Однако возможность понять такие проблемы самостоятельно у маленького ребенка, очень ограничена. Единственным реальным путем к их пониманию становится для него общение с окружающими взрослыми. Дети-«почемучки» обрушивают на старших лавину вопросов. Естественно поэтому, что ведущий в третьей форме общения познавательный мотив. Взрослый выступает перед детьми в новом качестве - как эрудит, способный разрешить их сомнения, дать им нужные сведения, обеспечить необходимой информацией. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются проблемы, далекие от обстановки взаимодействия детей и старших, общение приобретает - впервые после рождения ребенка - выраженный внеситуативный характер.

Таким образом, характерной особенностью внеситуативно-познавательного общения является его внеситуативность, причем двоякого рода. Во-первых, внеситуативно само содержание общения: внимание ребенка направлено на предметы и явления, мало связанные с тем, что находится рядом в момент взаимодействия, или вообще с этим не связанные. Во-вторых, в актах общения дети выделяют и оценивают свойства партнера, не наблюдаемые непосредственно, а умозаключаемые на основе происходящего: информированность, находчивость, способность хорошо и доходливо объяснить. Ведущими мотивами в рамках внеситуативно-познавательного общения

¹² Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. - М., 1977. - С.95.

являются познавательные мотивы. Взрослый становится для ребенка источником знаний о физическом мире и компетентным, заинтересованным собеседником. Именно эти качества взрослого побуждают ребенка к внеситуативно-познавательному общению.

В этом возрасте появляется острая чувствительность детей к оценке взрослого, которая свидетельствует о становлении особой коммуникативной потребности в уважении. Чувствительность к оценке ярче всего проявляется в повышенной обидчивости детей, в нарушении деятельности после частых порицаний, а также в ярко выраженной радости после похвал.

М.А. Лисина и соавторы (1974) показали, что подобная повышенная чувствительность детей к отношению взрослого не случайна: она отражает важные преобразования потребности в общении детей¹³. Так, в первом полугодии жизни младенец вообще не воспринимает порицаний и реагирует на них как на знаки внимания, и такое поведение естественно вытекало из потребности детей этого возраста в доброжелательном внимании. Значит, и гиперактивность детей младшего и среднего дошкольного возраста связана с содержанием их коммуникативной потребности. Таким образом, для внеситуативно-познавательной формы общения характерно стремление ребенка к уважению взрослого. Дети хотят похвал и не желают мириться с замечаниями, они их воспринимают как личную обиду.

Почему же потребность ребенка в уважении взрослого опредмечивается в познавательных мотивах? Дело в том, что связь потребности и мотивов в данном случае объясняется тем, что только отношение старших к вопросам детей как к чему-то по-настоящему важному обеспечивает ребенку серьезность взрослого, желание глубоко разобраться в проблемах, а не отмахнуться от них. Ребенок ощущает большую неуверенность, вступив в область умозрительных рассуждений и потеряв привычную опору на чувственно данную наглядность. Сотрудничество со старшими в этой новой сфере представляется ему возможным только в том случае, если они не станут смеяться над ним, а отнесутся с должным признанием. Единственным же убедительным показателем признания дети считают похвалу.

Истолкование потребностей и мотивов общения при третьей форме коммуникативной деятельности объясняется многими авторами¹⁴ их фактической связью в реальной жизни: дети с познавательными мотивами общения обидчивы, обнаруживают склонность к аффективному поведению. Аффективные вспышки особенно свойственны

¹³ Развитие общения у дошкольников и младших школьников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. - М., 1974. - С.215.

¹⁴ Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников // Вопросы психологии. - 1984. - № 1. - С.35-46.

детям среднего дошкольного возраста, потому что среди младших многие еще остаются на уровне ситуативно-делового общения.

Потребность детей в уважении может стать основой для серьезных нарушений поведения и деятельности ребенка: он начинает упрямиться, делается плаксивым, уклоняется от контактов. Но это вовсе не обязательно и вполне устранимо. Е.В. Бодрова¹⁵ опробовала в своих взаимоотношениях с детьми разнообразные приемы и доказала, что мягкая шутка взрослого, бережное отношение к ребенку, допустившему промах, а главное - постоянная демонстрация своей уверенности в его способностях, талантах и доброй воле быстро успокаивают ребенка, развязывают его инициативу и восстанавливают его стремление к сотрудничеству с взрослым.

Основным средством общения у детей с внеситуативно-познавательной (так же как и с внеситуативно-личностной) формой являются, конечно, речевые операции: ведь только они одни дают детям возможность выйти за пределы ограниченной ситуации в беспредельный окружающий мир. То есть, главным средством внеситуативно-познавательного общения является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы наличной ситуации и осуществлять познавательное общение.

Значение третьей формы общения детей с взрослыми состоит, на наш взгляд, в том, что она помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений. Вместе с тем, познание мира предметов и физических явлений перестает вскоре исчерпывать интересы детей, их все больше привлекают события, происходящие в социальной сфере. Развитие мышления, и познавательных интересов дошкольников выходит за рамки третьей генетической формы общения, где оно получало опору и стимул, и преобразует общую жизнедеятельность детей, перестраивая и деятельность общения с взрослыми.

Внеситуативно-личностная форма общения. К концу дошкольного возраста у детей появляется четвертая и высшая для дошкольников форма общения с взрослым - внеситуативно-личностная. Как видно из ее названия (личностная), она аналогична первой генетической форме общения и знаменует, что процесс развития завершился, таким образом, первый виток и, описывая спираль, перешел на второй виток.

Различие между первой и четвертой генетическими формами состоит в том, что одна из них ситуативная, а другая - внеситуативная¹⁶. Но разница в степени ситуативности оборачивается на деле величайшими различиями в возможности контактов, их природе и влиянии на общее психическое развитие детей. Ситуативность примитивного личностного

¹⁵ Бодрова Е.В. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. - 1989. - № 3. - С.75-84.

¹⁶ Лисина М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении с взрослыми. - М., 1985. - С.115.

общения у младенца определяла аморфность восприятия им взрослого и самого себя, своеобразную ограниченность анализа воздействий окружающих людей и способность выражать свое отношение к ним только непосредственно-эмоционально.

Личностный мотив общения - ведущий в четвертой форме коммуникативной деятельности - имеет совершенно иной характер, чем в первой. Взрослый выступает перед детьми в наибольшей полноте своих дарований, характерных черт и жизненного опыта. Он теперь для дошкольника не просто индивидуальность или абстрактная личность, но конкретное историческое и социальное лицо, член общества, гражданин своей страны и своего времени. Ребенок отражает не только ту сторону, которой взрослый прямо повернут к нему в данной ситуации, где взрослый его лечит, кормит, учит,- взрослый, получает в глазах ребенка свое собственное, независимое существование.

Е.О. Смирнова (1980) указывает на то, что в разговорах дошкольников с познавательными мотивами общения преобладают темы о живой природе, зверях, предметах, а дошкольники с личностными мотивами проявляют основной интерес к людям и говорят о себе, своих родителях, товарищах, расспрашивают взрослых об их жизни, работе, семье.¹⁷ И хотя у детей с четвертой формой общения сотрудничество с взрослым тоже носит «теоретический» характер (вопросы, обсуждение, споры) и вплетено тоже в познавательную деятельность, но здесь обнаруживается сосредоточенность ребенка на социальном окружении, так: сказать, на «мире людей», а не предметов.

Внутреннее преобразование личностных мотивов общения у детей при переходе от младенчества к дошкольному возрасту, наполнение их совершенно новым материалом свидетельствуют о том, что и опредмеченная в них коммуникативная потребность приобрела теперь новое содержание. И действительно, для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию взрослых, а к взаимопониманию и сопереживанию с ними. Новое содержание коммуникативной потребности выражается в том, что ребенок не настаивает теперь обязательно на похвале: гораздо важнее для него знать, а как нужно. И хотя он огорчается, если действовал неверно, он охотно соглашается внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь, общности взглядов и оценок с взрослым.

Е.О. Смирнова (2003) описывает, как реагируют дошкольники с разными формами общения на непривычные сведения, рассказанные экспериментатором¹⁸. «Волк хороший,- говорит экспериментатор ребенку и показывает рисунок клыкастого зверя, - он не топчет

¹⁷ Смирнова Е.О. Влияние формы общения с взрослым на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. - 1980. - № 4. - С.34-45.

¹⁸ Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. - М.: Владос, 2003. - С.85.

траву, бегает по дорожкам, очень любит цветы. А заяц плохой: грызет па огороде капусту, морковку, он вредный». Трехлетний ребенок с ситуативно-деловой формой общения тут же протестует: «А мне мама читала, что волк плохой, он бабушку съел!» И когда через неделю его спрашивают снова, он уверенно заявляет: «Волк, плохой, а заяц хороший».

Ребенок с внеситуативно-познавательной формой общения может хорошо запомнить слова взрослого и потом верно их повторить, если его заинтересует рассказ экспериментатора. В противном случае он засыпает его посторонними вопросами: «А где вы взяли такие рисунки? А почему волк нахмурился? А где зайцы живут? У них есть домик или они прячутся в норе?» И тогда, конечно, ничего не запомнит и все перепутает. А дети с внеситуативно-личностной формой общения активно стараются понять взрослого и найти объяснение его словам. «Вообще-то волки хищники, но этот, действительно, хороший, - сказал один мальчик.- Вон и хвостик, у него какой... пушистенький». Естественно, что такие дети особенно долго и хорошо помнят то, что услышали от взрослого.

Стремление к общности взглядов со старшими дает детям опору при обдумывании нравственных понятий, при становлении моральных суждений, ведь по самому своему происхождению правила поведения в обществе, взаимоотношения с товарищами социальны, и лишь овладевшие социальным опытом старшие могут помочь ребенку определить правильный путь. А.Г. Рузской (1988) было установлено,¹⁹ что очень многие жалобы детей на своих товарищей по группе детского сада вызваны желанием проверить себя, так ли они усвоили, что и как следует делать. Жалуясь, дошкольники часто не желают наказания другому ребенку - они только ждут, как рассудит их взрослый. Следовательно, внеситуативно-личностное общение повышает восприимчивость детей к воспитательным воздействиям и благоприятствует быстрому усвоению наставлений взрослых.

Новая форма общения тесно связана с высшими для дошкольного детства уровнями развития игры. Ребенок теперь обращает меньше внимания на вещную сторону воспроизводимой им действительности - нынче его интересуют главным образом те сложные отношения, которые складываются между людьми в семье и на работе. В общении с взрослыми ребенок черпает материал для своих игр, зорко наблюдает за всеми оттенками поведения старших при их столкновениях между собой. Контакты с взрослыми и со старшими по возрасту детьми открывают ребенку перспективу его будущей жизни на ближайшие годы: он узнает, что скоро будет учиться в школе.

Важнейшее значение внеситуативно-личностного общения состоит в том, что

¹⁹ Рузская А.Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками // Дошкольное воспитание. - 1988. - № 2. - С.44-49.

благодаря нему ребенок узнает о взрослом как об учителе и постепенно усваивает представление о себе как об ученике. Подробное исследование роли общения в подготовке детей к школе было проведено под руководством Е.О. Смирновой (2003).²⁰ Установленные факты свидетельствуют о том, что наиболее успешно дети усваивают новые знания в условиях, приближенных к занятиям, или в обычной жизни, если владеют внеситуативно-личностной формой общения (Таблица 1).

Таблица 1.

**Процент правильно запомненных элементов
у дошкольников с разными формами общения**

Возрастные группы	Формы общения		
	ситуативно-деловая	внеситуативно-познавательная	внеситуативно-личностная
Младшая	32	53,5	90
Средняя	37,5	65	91
Старшая	52,5	80	92
В среднем для всех детей	40,8	66,2	91

Рассмотрение таблицы приводит к выводу, что усвоение новых сведений детьми улучшается с возрастом, но внутри каждой возрастной группы наихудшие результаты имеют дети с ситуативно-деловой, а наилучшие - дети с внеситуативно-личностной формой общения. Дети с внеситуативно-познавательной формой коммуникативной деятельности занимают промежуточное положение. Многочисленные исследования по данному вопросу²¹ позволили, кроме того, установить, что специальное формирование у дошкольников внеситуативно-личностного общения сопровождалось повышением их внимания к воздействиям взрослого, организованности и целенаправленности поведения. Параллельно увеличивалась и эффективность усвоения ими сведений в 1,5 - 2 раза.

Обычно считается, что наличие познавательных мотивов - главное условие успешности учения. Данные Таблицы 1 как будто противоречит бесспорным свидетельствам авторитетных психологов. Но это только кажущееся противоречие. Дело в

²⁰ Смирнова Е.О. Указ. соч. - С. 202.

²¹ Белкина В.Н. Дошкольник: Обучение и развитие. – Ярославль, 2001. – С.127; Ульянова У. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей / У. Ульянова // Дошкольное воспитание. - 1989. - №3. – С.28-34.

том, что в данном случае речь идёт не о познавательных мотивах учения, а о познавательных мотивах общения. И тут, действительно, оказывается, что при внеситуативно-познавательном общении дети усваивают материал недостаточно хорошо. Наблюдения за поведением детей на опытах показали, в чем тут причина²².

Оказалось, что дети с внеситуативно-познавательным общением с интересом относятся к заданиям, их увлекает их содержание, самый процесс установления связей в материале. Чем интереснее задание, тем легче они с ним справляются. Малопривлекательные задания эти дети выполняют хуже. Особенной помехой в их деятельности служат трудности и ошибки, вызывающие замечания со стороны взрослого. Обостренная потребность в уважительном отношении, в похвалах взрослого влечет обиды; на вполне доброжелательное замечание они реагируют слезами, спорами и даже отказом от дальнейшей деятельности, что, конечно, мешает им в достижении успеха.

А вот при доминировании личностных мотивов общения центром ситуации становится для ребенка взрослый. Дети с повышенным вниманием относятся к его словам и действиям, свои ошибки видят как бы его глазами и потому реагируют на замечания без обиды, деловым образом, внося необходимые изменения в свою деятельность. Понимание детьми с внеситуативно-личностной формой коммуникативной деятельности своей позиции видно из того, что они не отвлекаются, тщательно прослеживают все действия взрослого, не затевают разговор на темы, не имеющие отношения к заданию. Таким образом, личностные мотивы общения сочетаются с наиболее адекватными для целей учения общими действиями в поведении ребенка.

Последовательность появления форм общения в онтогенезе, насколько показывают наблюдения, строго фиксирована. А вот их связь с возрастом не имеет такого строгого характера. Так, в Таблице 1 были приведены данные о существовании двух высших внеситуативных форм общения уже у младших дошкольников. К концу дошкольного детства уменьшается количество детей с ситуативно-деловой формой общения и увеличивается доля детей с внеситуативными формами общения. И все-таки даже к 7 годам нетрудно встретить ребенка, у которого способность к внеситуативным контактам с взрослыми еще не сложилась, особенно на почве личностных мотивов. Правда, появление высших (внеситуативных) форм не ведет к исчезновению низших (ситуативных) - в определенных обстоятельствах ребенок стремится приласкаться к матери, просто посидеть с нею рядом, прижавшись и не разговаривая, не обсуждая мировых проблем. Но он владеет внеситуативными формами коммуникативной

²² Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологи ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. - М., 1995. - С.45-64.

деятельности. От этого принципиально отличаются случаи задержки в появлении у детей способности к более серьезному и глубокому контакту с взрослыми. Так, описаны случаи «застревания» детей на уровне примитивного ситуативно-личностного общения.²³

В настоящее время разработаны и проверены на практике методики целенаправленного формирования более высоких форм общения у детей, отстающих в социальном развитии²⁴. В основе таких методик лежат воздействия взрослого, направленные на организацию коммуникативной деятельности детей. Взрослый отправляется от уровня, которого ребенок уже достиг в развитии общения. А затем старший партнер предлагает детям новые и все более сложные по содержанию контакты, поддерживает и поощряет все усилия малышей в нужном направлении.

Смена форм общения связана в основном с изменением содержания коммуникативной потребности у детей в их контактах с взрослыми: от потребности во внимании и доброжелательности взрослого в первом полугодии жизни ребёнка, к потребности в деловом сотрудничестве с ним у детей раннего возраста, к потребности в уважении взрослого у детей среднего дошкольного возраста, к потребности во взаимопонимании и сопереживании у детей старшего дошкольного возраста.

Заметим, что это лишь усреднённая возрастная последовательность, отражающая нормальный ход развития ребёнка. Отклонения от неё на год не должны внушать опасений. Как отмечают Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова (1992),²⁵ на практике достаточно часто наблюдаются значительные отклонения от указанных сроков. Бывает, что дети до конца дошкольного возраста остаются на уровне ситуативно-делового общения. Достаточно часто у дошкольников вообще не формируется общение на личностные темы. А в некоторых случаях у детей 4-5 лет преобладает ситуативно-личностное общение, которое характерно для младенцев.

Однако если до 6 лет интересы ребёнка ограничиваются предметными действиями и играми, а его высказывания касаются только окружающих предметов и сиюминутных желаний, можно говорить о явной задержке в развитии общения.

²³ Смолева Т.О. Педагогические условия преодоления неуверенности у старших дошкольников / Т.О. Смолева. - Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1989.

²⁴ Смирнова Е.О. Ребенок – взрослый – сверстник. Методические рекомендации. – М., 2003.

²⁵ Галигузова Л.Н. Ступени общения от года до 7 лет. – М., 1992. – С.85.

1.3. Родительское отношение как фактор, влияющий на тревожность детей

Одна из наиболее существенных проблем развития общения ребенка-дошкольника связана с его семьей. Можно без преувеличения сказать, что личность ребенка-дошкольника формируется в семье, в семейных отношениях. С одной стороны, данное утверждение не представляет собой никакой новости или проблемы. У большинства детей дошкольного возраста есть семьи, где их любят. Но вот с другой стороны, как указывают многие исследователи семейных отношений, современная семья находится в кризисе и ей самой часто необходима помощь со стороны.

Проблемы семьи сказываются на развитии ребенка. В последние годы возникла даже новая отрасль психологической науки — семейная психотерапия. При этом в нашей стране, в отличие от большинства западных стран, основной целью психологической работы является ребенок.

Мир, в котором живут дети, образ жизни семей существенно изменился и продолжает интенсивно меняться. Эти изменения затрагивают социально-экономические и экологические условия, ценностные ориентации детей, родителей, межличностные отношения детей и взрослых (семейное окружение, участники образовательного процесса). Активизация социальной адаптации должна опираться «на философию конструирования социальной реальности через развитие человека и человеческих ресурсов, поиск творческих возможностей, возрождение субъективности, перевод социальной коммуникации в соотношении субъект – субъект; для максимального социального здоровья, благополучия человеку нужны ресурсы – внешние и внутренние. Внутренние ресурсы – в личностных и физических способностях и возможностях. Внешние – в окружении человека – от семьи до всего сообщества, государства, цивилизации».

Многочисленные психологические исследования показывают, что на восприятие ребенка и отношение к нему влияют множество факторов, среди которых только некоторые непосредственно связаны с чертами самого мальчика или девочки. Вряд ли можно осветить все аспекты, формирующие детско-родительские отношения, в рамках работы, поэтому остановимся на наиболее важных. Осознание действия хотя бы некоторых из них может стать очень полезным для улучшения ваших отношений с детьми, способствовать «очищению» вашего восприятия ребенка и принятию его таким, какой он есть.

Итак, на отношение родителя к ребенку влияют:

1) Детский опыт самих родителей.

Люди, став взрослыми, зачастую в своей собственной семье неосознанно формируют отношения, которые сложились в семье родителей, а также воспроизводят те проблемы, которые они не смогли решить в детстве.

Так, например, если человек в детстве имел младшего брата или сестру, «забравшего» всю любовь и внимание родителей, то весь период взросления может оцениваться им как «несчастливый» период жизни, при этом радости и безмятежность младшего возраста могут, напротив, идеализироваться. Велика вероятность того, что такой человек будет неосознанно тормозить взросление своего ребенка, считать его «еще слишком маленьким», игнорировать растущую потребность в самостоятельности.

2) Нереализованные потребности родителей.

Для некоторых родителей (особенно матерей) **воспитание** может становиться основной деятельностью и даже **основным смыслом жизни**. Тогда сам ребенок становится единственным объектом удовлетворения этой потребности. Как такая позиция может отразиться на отношении к ребенку? С возрастом дети естественно несколько отдаляются от родителей, в их жизни начинают играть большую роль другие люди. Подобные следствия взросления воспринимаются таким родителем как угроза собственному благополучию, вследствие этого он может неосознанно препятствовать установлению ребенком тесных контактов вне семьи, стремиться принимать участие во всех сферах жизни сына (дочери), сильно огорчаться при наличии у него (нее) мыслей или чувств, которыми тот не хочет делиться с родителем (то есть фактически не признавать права ребенка на свой внутренний мир). Другая потребность, влияющая на отношение к ребенку, это **потребность родителя в достижениях**. Здесь, согласно исследованиям, возможны два сценария. Родитель хочет, чтобы ребенок добился многого, особенно того, чего по каким-то причинам не смог достичь сам родитель. Отрицательным результатом реализации такой потребности иногда становится выбор сферы достижения, которая не соответствует реальным возможностям и склонностям ребенка. Так папы и мамы могут выбирать, например, тип школы или виды развивающих кружков и секций, исходя не из желаний, способностей и потребностей своего ребенка, а движимые на самом деле желанием, чтобы он достиг того, что они считают важным, но что им самим не удалось. Такая ситуация обнаруживается довольно часто в процессе консультирования родителей, хотя их истинные мотивы могут скрываться под самыми разными рассуждениями о перспективности и полезности этой деятельности для ребенка.

Второй вариант потребности в достижениях тоже нередок в современном мире, где социальная успешность и конкурентоспособность являются зачастую едва ли не мерилем человеческой ценности. Подобные отношения нередко выстраиваются в семьях успешных, много работающих и привыкших достигать своих целей людей. Такие родители будут требовать от ребенка достижения целей, доведения дел до конца, раздражаться на проявления лени и непоследовательность своего сына или дочери. Цель их воспитания - привить организованность и целеустремленность - безусловно, благая. Однако та настойчивость, с которой они ее добиваются, а также игнорирование возрастных особенностей ребенка и предъявление к нему завышенных требований могут отрицательно сказываться на отношениях в семье и сеять вечное недовольство своим сыном (дочерью).

Одна из базовых человеческих потребностей, *потребность в привязанности*, может особым образом проявляться в отношениях родителей с детьми. Если взрослый испытывает слишком сильную потребность в эмоциональной привязанности к нему ребенка, то за этим может стоять или страх одиночества (особенно при отсутствии других тесных отношений, например с супругом), или собственная детская недостаточно удовлетворенная потребность в привязанности, в какой-то степени «слиянии» с матерью. Результатами такой потребности в отношениях с ребенком могут стать повышенная опека со стороны родителя, потребность делиться всеми своими переживаниями с ребенком и ожиданием того же от него. Соответственно, поведение сына (дочери) будет восприниматься как положительное или отрицательное в зависимости от того, обеспечивает ли оно родителю ощущение крепкой эмоциональной связи.

3) Личностные особенности родителей.

Наверное, действие этого фактора отследить наиболее сложно для многих родителей, однако при некотором навыке или с помощью специалиста вполне возможно осознать наличие у себя тех или иных черт и их влияние на восприятие ребенка.

Так, например, можно проследить связь между тревожностью родителя, ее проявлением (в виде опекающего и оберегающего поведения) и ее следствием - подавлением развития активности и самостоятельности ребенка.

Нередко приходится на практике сталкиваться и с такой ситуацией: родитель считает своими недостатками какие-то черты характера или привычки, отрицательно к ним относится. Поэтому, если он встречает их проявления у своего ребенка, то реагирует на них очень эмоционально и начинает вести борьбу с этими недостатками с удвоенной силой. Однако, описанный случай не самый сложный. Хуже, если родитель не осознает или не признает существование каких-то отрицательных черт в себе, а приписывает их

ребенку (иногда совершенно неоправданно) и ведет «военные действия» на чужой территории. Крайним следствием этой борьбы может стать даже эмоциональное отвержение ребенка (родитель не способен смириться с наличием недостатков, а потому никогда не принимает ребенка таким, какой он есть, пытаясь его постоянно «улучшать»).

Такое свойство, как негибкость поведения и мышления родителя, привычка действовать в разных ситуациях по одной схеме, может приводить к конфликтам в детско-родительских отношениях по мере роста и изменения ребенка, что вызывает необходимость «подстраиваться» под новый этап возрастного развития. Таким родителям может казаться, что их дети стали хуже, упрямее, своевольнее, эгоистичнее, скрытнее и т.п., просто потому, что старые методы в обращении с ними уже не годятся, а новые вырабатываются долго, вызывают у таких па и мам напряжение и раздражение от необходимости перемен.

4) Отношения со вторым родителем ребенка.

Как здорово, когда внешний вид ребенка, его манеры поведения и склонности напоминают нам черты любимого человека! Тогда мы готовы не замечать мелкие недостатки, прощать ошибки и умиляться странностями. Но если что-то в ребенке напоминает нам того, кого хотелось бы стереть из памяти, кто нанес душевную рану, по отношению к кому, может быть до сих пор, копится груз обид и раздражения? Естественно, что в этом случае, родитель совершенно иначе будет воспринимать те характеристики ребенка, которые он унаследовал от второго биологического родителя. К сожалению, описанное явление довольно часто лежит в основе недовольства ребенком разведенным родителем, однако взрослыми с трудом осознается истинная причина этого неприятия. В подобных ситуациях очень важно осознавать, что «перевоспитывая» ребенка, «борясь» с его недостатками, вы главным образом ведете незримую войну в отношениях с бывшим супругом(гой), но делаете это на территории ребенка, который ничуть не виноват в том, что вы выбрали ему такого отца (или мать).

5) Обстоятельства рождения ребенка.

Если родители воспринимают своего ребенка как «болезненного», «хрупкого» или «беззащитного», то полезно вспомнить при каких обстоятельствах появился на свет их малыш. Нередко страх потерять ребенка, приводящий к описанному искажению восприятия, появляется у родителей при наличии таких проблем, как долгое лечение бесплодия, тяжелые роды и их последствия, перенесение ребенком серьезного заболевания в раннем детстве и т.п.

Напротив, такие обстоятельства, как нежеланность появления ребенка, несоответствие его пола ожидаемому или желаемому, осложнения в личной жизни с появлением малыша и т.п., могут приводить к эмоциональному отвержению ребенка.

Конечно, перечисленные аспекты отнюдь не исчерпывают все разнообразие факторов, влияющих на отношение родителей к ребенку. Однако их достаточно для того, чтобы понять, как сложны эти отношения и из каких разных компонентов они складываются.

В психологии существуют различные схемы анализа семьи. Семья, по мнению Ю.П. Азарова (2002)²⁶, никогда не остается неизменной, а переходит от низшей формы к высшей ступени, по мере того как общество развивается от низшей ступени к высшей (в аспекте социогенеза).

Нормальная семья - понятие очень условное. В.Н. Дружинин считает таковой семью, которая обеспечивает требуемый минимум благосостояния, социальной защиты и продвижения ее членами и создает условия для социализации детей до достижения ими психологической и физической зрелости (2002)²⁷.

По нашему мнению, важнейшими характеристиками семьи являются ее функции, структура и динамика. Наиболее полную, на наш взгляд, схему анализа семьи предложил известный психолог В.Н. Дружинин (2002)²⁸. Его описание семьи включает следующие характеристики и их варианты:

1. Структурный состав:

- ✓ полная семья (есть мать и отец);
- ✓ неполная семья (есть только мать или отец);
- ✓ искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери).

2. Функциональные особенности:

- ❖ гармоничная семья;
- ❖ дисгармоничная семья.

По мнению автора, дисгармоничные семьи бывают разными. Выделяются следующие причины дисгармонии:

- отсутствие партнерства между родителями (один из них доминирует, другой - только подчиняется);

²⁶ Азаров Ю.П. Указ. соч. – М., 2002. – С.56.

²⁷ Дружинин В.Н. Указ. соч. - С.15.

²⁸ Дружинин В.Н. Указ. соч. – С.24.

- отсутствие взаимопонимания между членами семьи, отсутствие эмоциональной привязанности, солидарности в решении жизненных проблем (деструктурированная семья);
- наличие постоянных конфликтов (семья с высоким риском развода, распадающаяся семья);
- доминирование одного члена семьи с чрезмерной зависимостью других, жесткая регламентация семейной жизни, отсутствие двусторонней эмоциональной теплоты, наличие автоматизации духовного мира членов семьи от вторжения властного лидера (ригидная псевдосоциальная семья).

М.А. Куртышева (2006)²⁹ предлагает следующую типологию неблагополучных семей:

1) семьи с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям, подавляют их волю;

2) семьи, в которых нет эмоциональных контактов между членами семьи, существует безразличие к потребностям ребенка при внешней благополучности отношений. Ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения в семье;

3) семьи с нездоровой нравственной атмосферой, в которых ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

Как видим, в основу данной классификации положено содержание переживаний ребенка.

Т.А. Репина (1995)³⁰ называет четыре типа неблагополучных семей, способствующих появлению «трудных детей». Для обоснования данной типологии автор рассматривает социально - психологические факторы, влияющие на возникновение неблагополучных семей.

1. Семьи с недостатком воспитательных ресурсов.
2. Конфликтные семьи.
3. Нравственно неблагополучные семьи.
4. Педагогически некомпетентные семьи.

Таким образом, большинство исследователей считают, что важнейшими характеристиками семьи, влияющими на развитие личности, являются структурно-

²⁹ Куртышева М.А. Как сохранить психологическое здоровье семьи. – СПб, 2006. – С.34.

³⁰ Репина Т.А. Психология дошкольника. Хрестоматия. - М., 1995. –С.270.

функциональные характеристики. В центре экспериментальных и клинических исследований семейных факторов, оказывающих влияние на психологическое развитие личности ребёнка находятся следующие: особенности воспитания ребёнка и отношения к нему родителей, стиль общения в семье и структура отдельного коммуникативного акта, характер семейного взаимодействия, семейная структура, специфика распределения ролей и др. Так, многие исследователи прогнозируют зависимость развития уровня и стиля общения ребёнка от структурных особенностей семьи: типа семьи (полная, неполная), порядка рождения и количества детей в семье³¹.

В психологии отсутствует единый взгляд на особенности влияния состава родительской семьи на развитие личности³². Большинство исследователей приходят к выводу, что воспитание в неполной семье оказывает неблагоприятное влияние на развитие личности ребёнка.

Среди наиболее общих причин возникновения тревожности у детей дошкольного возраста можно перечислить:

внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988 и др.);

нарушения внутрисемейного и / или внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (Захаров А. И., 1988; Прихожан А. М., 1998; Спиваковская А. С., 1988 и др.);

соматические нарушения (Щербатых Ю. В., Ивлева П. И., 1998 и др.).

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии / ситуации конфликта, вызванного:

негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение;

неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;

противоречивыми требованиями, которые предъявляются к

ребенку родителями и / или школой, сверстниками (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988).

В соответствии с онтогенетическими закономерностями психического развития, можно описать специфические причины тревожности на каждом этапе дошкольного и школьного детства.

У дошкольников тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности

³¹ Гаврилова Т.П. К проблеме влияния распада семьи на детей дошкольного возраста / Т.П. Гаврилова / Семья и формирование личности. - М., 1981. – С.46.

³² Воспитание детей в неполной семье / Под ред. Н.Е. Ершовой. - М.: Педагогика, 2000. – С.20.

этого возраста). Таким образом, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. В отличие от дошкольников, у младших школьников таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться учитель.

Важно, что тревога начинает оказывать мобилизующее влияние только с подросткового возраста, когда она может стать мотиватором деятельности, подменяя собой другие потребности и мотивы. В дошкольном детстве тревога вызывает только дезорганизующий эффект (Прихожан А. М., 1998). Боясь совершить ошибку, ребенок постоянно пытается контролировать себя («тревожный гиперконтроль»), что приводит к нарушению соответствующей деятельности.

Необходимо также отметить, что тревожности подвержены как мальчики, так и девочки, но специалисты считают, что в дошкольном возрасте более тревожными являются мальчики, к 9-11 годам соотношение становится равномерным, а после 12 лет происходит резкое повышение тревожности у девочек. При этом тревога девочек по своему содержанию отличается от тревоги мальчиков: девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми, мальчиков — насилие во всех его аспектах (Захаров А. И., 1997; Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988; Макшанцева Л. В., 1998).

Если говорить о проявлениях тревожности, то тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы. По данным авторов учебного пособия «Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте» (1993), основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребенок не может найти себе занятие, любит находиться среди детей, не вступая, однако, в тесные контакты с ними. Кроме того, в силу больших эмоциональных нагрузок, ребенок начинает чаще болеть, снижается сопротивляемость соматическим заболеваниям.

Раздражительность и агрессивные проявления ребенка зачастую рассматриваются как самостоятельные «мишени» психологической помощи, в то время как во многих случаях они являются только симптомом, свидетельствующим о том, что такой ученик подвержен школьной тревожности. Раздраженные или агрессивные реакции могут оказаться способом нивелирования эмоционального дискомфорта.

Тревожность как психологическая особенность может иметь разнообразные формы. По мнению А.М. Прихожан, под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания, осознание вербального и невербального выражения в

характеристиках поведения, общения и деятельности. Ею были выделены открытые и закрытые формы тревожности.

Открытые формы: острая, нерегулируемая тревожность; регулируемая и компенсирующая тревожность; культивируемая тревожность.

Закрытые (замаскированные) формы тревожности названы ею «масками». В качестве таких масок выступают: агрессивность; чрезмерная зависимость; апатия; лживость; лень; чрезмерная мечтательность.

Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную.

Исследования В.В. Лебединского позволяют сделать вывод, что дети с повышенной тревожностью относятся к группам риска по неврозам, аддитивному поведению, эмоциональным нарушениям личности.

Одним из факторов, влияющих на появление тревожности у детей, как указывают А.И. Захаров, А.М. Прихожан и другие, являются родительские отношения.

К. Монпард считает, что жестокое воспитание приводит к характерологическому развитию тормозного типа с пугливостью, робостью и одновременным избирательным доминированием; маятникообразное воспитание (сегодня запретим, завтра разрешим) – к выраженным аффективным состояниям у детей, неврастении; опекающее воспитание приводит к чувству зависимости и созданию низкого волевого потенциала; недостаточное воспитание – к трудностям в социальной адаптации.

С. Блюменфельд, И. Александренко, Г. Героргиц считают, что родительская гиперпротекция или радикальное пренебрежение приводит к неустойчивости и агрессивности детей.

П.А. Лесгафт говорил о том, что недостаточное и жестокое отношение к ребёнку даёт «злостно-забитый» тип детей, с погруженностью в себя, с неустойчивостью поведения и нарушениями в коммуникативной сфере; избыточно-заласкивающее – «мягко-забитый» тип с зависимым поведением, холодностью и равнодушием; воспитание по типу «кумир семьи» – честолюбие, сверхстарательность, стремление быть первым и распоряжаться другими.

И.М. Балинский считал, что строгое несправедливое отношение к детям в семье является причиной развития у них болезненного душевного состояния; чрезмерно-снисходительное отношение – причиной, переходящей через край эмоциональности у детей; чрезмерная требовательность – причиной душевной слабости ребёнка.

В.Н. Мясищев, Е.К. Яковлева, Р.А. Зачепецкий, С.Г. Файеберг говорили о том, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов ведёт к

возникновению предрасполагающего фактора для невроза, навязчивых состояний и психастении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех потребностей и желаний ребёнка – к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом, повышенной эмоциональностью и отсутствием самоконтроля; предъявление к детям непосильных требований – как этиологический фактор неврастения.

Е.Г. Сухарева делает следующие выводы: противоречивое и унижающее воспитание ведёт к агрессивно-защитному типу поведения детей с повышенной возбудимостью и неустойчивостью; деспотическое воспитание – к пассивно защитному типу поведения с тормозимостью, робостью, неуверенностью и зависимостью; гиперопека, предохранение – к инфантилизированному типу поведения с яркими аффективными реакциями.

Отечественные и зарубежные авторы обращают внимание на то, что родители порой строят свои отношения с ребёнком не осознавая, что они просто копируют модель воспитания их собственных родителей.

Исследования В.С. Мухиной, Т.А. Репиной, М.С. Лисиной и других указывают, что причиной построения негативного отношения родителей к ребёнку является незнание психологических особенностей возраста, задач, содержания, форм, методов воспитания ребёнка.

С точки зрения обучения и развития, основными особенностями ребёнка шестилетнего возраста является то, что:

а) ребенок может произвольно управлять своим поведением, а также процессами внимания и запоминания, эмоциональными реакциями (А.В. Запорожец).

б) в любом виде деятельности может выйти за пределы сиюминутной ситуации, осознать временную перспективу, одновременно удержать в сознании цепочку взаимосвязанных событий или разные состояния вещества или процесса (Н.Н. Поддъяков).

в) ведущее значение приобретает развитие воображения (Л.С. Выготский).

Гармоничные отношения между взрослыми и детьми возникают при соблюдении следующих условий: удовлетворение базовых потребностей ребенка (в безопасности, в психологической поддержке), принятие, признание и понимание индивидуальности ребенка, создание стиля взаимодействия, адекватного индивидуальным особенностям ребенка. Также непременным условием и следствием гармоничных отношений в семье является эмоциональная близость между родителями и детьми.

Для того, чтоб стать авторитетным в глазах ребенка, взрослым необходимо эмоционально принимать ребенка и иметь обоснованную систему требований. По результатам научных исследований, в глазах детей авторитетными становятся те

взрослые, кто проявляет по отношению к ним отзывчивость, чувствительность и понимание. Если между родителями и детьми существует эмоциональная близость, поведение таких детей характеризуется открытостью, общительностью, доверительным, дружеским, неконфликтным отношением к их воспитателям. Если родители соблюдают дистанцию, отстраняют ребенка от себя, то в поведении малышей проявляется враждебность, необщительность, повышенная конфликтность, закрытость. Такое поведение ребенка, как правило, наблюдаются только в присутствии родителей.

Одним из факторов, влияющих на разрастание тревожности, являются особенности родительского отношения к ребенку: строгого, жестокого отношения, стили воспитания, позиция родителей по отношению к ребенку, отсутствие эмоционального контакта с ребёнком, ограниченность в общении с ним, незнание возрастных и индивидуальных особенностей малыша.

Анализ психологической литературы, посвященной проблеме влияния порядка рождения детей в семье на формирование личности, на развитие способности к общению также показал отсутствие единой точки зрения на проблему. По мнению В.М. Миниярова (2000)³³ дети с более высокими порядковыми номерами рождения имеют более низкий языковой уровень, по сравнению с первенцами, и чем больше порядковый номер рождения, тем больше речевое отставание. В тоже время, Е.В. Субботский (1981), считает, что, «в разговоре с несколькими участниками существует больше побуждений к формированию и высказыванию своего мнения, больше поддразниваний, больше мотивационных моментов»³⁴. Г.Т. Хоментаскас (2003) считает, что номер рождения не влияет на процесс развития речи³⁵. Нужно отметить, что если разница в возрасте между детьми составляет более чем пять или шесть лет, то каждый из детей будет приближен по своим характеристикам к единственному ребенку, однако, по мнению многих авторов, характерные черты своей сиблинговой позиции все-таки сохраняются³⁶.

Особенность общения первого ребенка, как полагает В.М. Минияров (2000), состоит в том, что «он отдает предпочтение установлению дружеских отношений не со сверстниками, а с взрослыми, что вызвано проявлением страха, беспокойством, волнением перед контактами со сверстниками»³⁷. О.С. Ушакова (2001) полагает, что «типичный первенец - умен и хорошо ведет себя в обществе, но когда он общается с

³³ Минияров В.М. Психология семейного воспитания. – М., 2000. – С.118.

³⁴ Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. - 1981. - № 2. – С.15-19.

³⁵ Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М., 2003. – С.190.

³⁶ Минияров В.М. Указ соч. – М., 2000. – С.132.

³⁷ Минияров В.М. Указ. соч. – М., 2000. – с.173.

другими детьми, он обычно считает, что знает все лучше других и ведет себя скорее как взрослый»³⁸.

По мнению Г.Т. Хоментаскаса (2003), средний ребенок не имеет твердых ориентиров для выделения своей индивидуальности, иногда он «жаждет, чтобы его взяли в компанию старших, а иногда ему приятно расслабиться и почувствовать себя малышом»³⁹. В семьях с тремя детьми средний ребенок чаще всего выбирает для себя роль «клоуна». «Кривлянием, развязанностью, глупыми шутками такие дети стремятся обратить на себя внимание взрослых». Нередко родители меньше уделяют внимание среднему ребенку. «Обиженный ребенок всегда остро ощущает эту неравномерность тепла и внимания и по-своему на нее реагирует, в одних случаях он становится робким, замкнутым, неуверенным в себе, в других - драчуном и задирой»⁴⁰. О.С. Ушакова (2001) считает, что большинство вторых детей хорошо приспосабливаются и к первому, и к третьему ребенку в семье и лишь в некоторых случаях им бывает действительно плохо. Автор отмечает, что «средние» дети «внешне довольны всем и когда им нужна компания, то никто из окружающих, в том числе и незнакомые люди на улице, не могут устоять от общения с ними, с ними охотно играют и взрослые, и дети»⁴¹.

1.4. Особенности развития общения ребенка в зависимости от функциональности семьи

У ребенка до 7 лет сменяется 4 формы общения со взрослыми: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. Под формой общения имеется в виду коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, характеризующаясь несколькими параметрами. Таковыми считают:

- время возникновения данной формы общения;
- место, которое она занимает в жизни ребенка;
- главное содержание потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения;
- ведущие мотивы, побуждающие малыша к общению со взрослыми;
- основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникация с другими людьми.

³⁸Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. - М., 2001. - С.140.

³⁹ Хоментаскас Г.Т. Указ соч. - М., 2003. - С.229.

⁴⁰ Репина Т.А. Указ. соч. - М., 1995. -С.289.

⁴¹ Ушакова О.С. Указ. соч. - М., 2001. - С.171.

Потребность в общении возникает на основе тех требований, которые начинают функционировать раньше. Основой коммуникативной потребности являются органические нужды ребенка. Беспомощный младенец своим беспокойством и криком оповещает взрослого о дискомфорте и тем самым добивается устранения неприятных факторов. Такие сигналы малыш первоначально никому не адресует, но его неудовольствие каждый раз привлекает взрослого и побуждает к определенным действиям: накормить, сменить пеленки и пр. Жизненная практика помогает младенцу выделить существование взрослого в качестве источника удовлетворения своих потребностей. А стремление управлять таким источником побуждает малыша его исследовать⁴².

В основе возникновения потребности в общении лежит и потребность в новых впечатлениях, ведь взрослый для младенца самый богатый информационный объект. Но решающее значение для появления коммуникативной потребности. Имеет поведение и позиция взрослого по отношению к ребенку (он с самого начала относится к малышу как к субъекту, полноправному партнеру по общению). Нередко взрослый даже «играет» за ребенка как за второго участника общения, наделяя его действия смыслом, которого они еще не имеют.

При выполнении бытовых процедур ребенок все яснее улавливает коммуникативные воздействия взрослого. Они вызывают удовлетворение у младенца от ощущения своей важности и значимости для других. Отношение к ребенку как к личности - решающее условие для становления коммуникативной деятельности. Ребенок почти одновременно выделяет свойство «личности», «субъективности» у себя и у взрослого.

Первой формой общения является ситуативно-личностная.. Она считается сложившейся, если малыш смотрит в глаза взрослого, отвечает улыбкой на его улыбку, адресует ему инициативные улыбки, а также двигательное оживление и вокализации, стремится продлить эмоциональный контакт со взрослым, когда ребенок готов перестроить свое поведение в соответствии с поведением старшего партнера. Содержание потребности в общении составляет стремление к доброжелательному вниманию. Мотив общения - личный. Общение происходит с помощью экспрессивно-мимических средств, которые младенец интенсивно осваивает в течение 4-6 недель. Функцию общения выполняет комплекс оживления. В этом возрасте общение является ведущей

⁴² Развитие общения у дошкольников: Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет. /Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. - М., 1974 – С.176

деятельностью. Оно обуславливает адаптацию малыша к обстоятельствам его жизни и в конечном счете выживание⁴³.

С 6 мес. жизни ребенка данная форма общения сменяется ситуативно-деловой, которая разворачивается в процессе совместных со взрослым манипулятивных действий и удовлетворяет новую потребность малыша - в сотрудничестве. Ребенку недостаточно доброжелательного внимания. Ему необходимо, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем занимается малыш, и участвовал в этом процессе. На первый план выступают деловые мотивы. А взрослый рассматривается младенцем как эксперт, образец, помощник, участник и организатор совместных действий. Экспрессивно-мимические средства дополняются предметными. Ребенок выражает свое стремление к сотрудничеству позами, жестами. Общение ярко эмоционально окрашено, но не только положительными эмоциями. Дети могут выражать обиду, гнев, если поведение взрослого их не устраивает. Обогащается и спектр положительных переживаний. Ситуативно-деловая форма общения сохраняется до 3 лет, протекая на фоне практического взаимодействия со взрослым, она включена в предметную деятельность. У детей возрастает потребность в сотрудничестве со взрослым, им требуется соучастие в их действиях. В ходе сотрудничества дошкольник получает и доброжелательное внимание, и соучастие в практических действиях.

Замечания и образец взрослого, благодаря личному контакту, приобретают особое значение при усвоении правильных действий с предметами. Дети переходят от неспецифических, примитивных манипуляций ко все более специфическим, а затем и к культурно-фиксированным действиям с предметами. Обе указанные формы общения носят ситуативный характер, то есть приурочены к данному месту и времени. В младшем дошкольном возрасте возникает внеситуативно-познавательная форма общения. Она включена в совместную со взрослым деятельность, но уже не в практическую, а в познавательную. Развитие любознательности, совершенствование способов ее удовлетворения побуждают ребенка ставить все более сложные вопросы. Но решить подобные проблемы самостоятельно он не может. Путь к пониманию явлений, сложных проблем - общение со взрослым. Ведущим становится познавательный мотив. А взрослый теперь выступает в новом качестве как эрудит, «энциклопедист», способный ответить на любой вопрос, сообщить необходимую информацию. Сотрудничество приобретает внеситуативный - теоретический «характер», поскольку обсуждаются проблемы, не обязательно связанные с данной ситуацией. У дошкольников возникает потребность в уважении взрослого, что и определяет повышенную обидчивость детей и их

⁴³ Гиппенрейтер Ю. Б. Как общаться с ребёнком М.: 1997 – С.104

чувствительность к оценкам старших. Дошкольники добиваются уважения, обсуждая важные, серьезные проблемы познавательного характера. Основным коммуникативным средством становится речь, которая обеспечивает внеситуативность общения и позволяет передать и получить максимально содержательную информацию⁴⁴.

К концу дошкольного возраста появляется высшая форма общения со взрослым - внеситуативно-личностная. Она аналогична ситуативно-личностной, но в отличие от последней - внеситуативная, что определяет коренное различие в возможности, природе контактов со старшими и их влиянии на психическое развитие детей.

Главным мотивом общения становится личностный. Взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, дарований, жизненного опыта. Он не просто индивидуальность, а конкретное историческое социальное лицо, член общества. Он получает в глазах ребенка собственное независимое существование. Поэтому для дошкольника приобретают значение такие детали жизни взрослых, которые их не касаются, но позволяют воссоздать полный образ данного человека. В разговорах преобладают темы не о животных, природе и предметах, а о жизни, работе взрослых, их взаимоотношениях. Общение имеет «теоретический» характер и включено в познавательную деятельность. Ребенок сосредоточен на социальном окружении, на «мире людей», а не предметов. Возникает потребность не просто в доброжелательном внимании, а во взаимопонимании и сопереживании. Детям важно знать, как нужно делать, как поступать правильно. Они соглашаются исправить ошибки, изменить свою точку зрения или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь единства мнений со взрослым. Совпадение своей позиции с позицией взрослого выступает для ребенка доказательством ее правильности⁴⁵.

Подчеркнем, что строго фиксирована в онтогенезе только последовательность появления форм общения, но не их связь с возрастом. Каждая форма общения вносит свой вклад в психическое развитие ребенка. Ситуативно-личностная стимулирует, главным образом, становление перцептивных действий разных систем и анализаторов и реакции хватания. Ситуативно-деловое общение приводит к переходу от отдельных действий к предметной деятельности и развитию речи. Внеситуативно-познавательное общение помогает дошкольникам неизмеримо расширить рамки мира, доступного для познания, проследить взаимосвязь явлений, раскрыть некоторые причинно-следственные связи и другие отношения между предметами. Внеситуативно-личностная форма общения вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок

⁴⁴ Психология детства / под ред. А. А. Реана. М.: НОРМА, 2002 – С.121-122

⁴⁵ Психология и педагогика / под ред. А.А. Радугина. М.: Центр, 2001 – С.92

постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, Правила социального взаимодействия.

Важнейшее значение данной формы состоит в том, что ребенок узнает благодаря ей о взрослом как об учителе и усваивает представление о себе как об ученике. Поэтому наиболее успешно приобретает новые знания⁴⁶.

Организуемая взрослым практика общения с детьми обогащает и преобразует их коммуникативные потребности. Важнейшее значение для развития общения имеют воздействия взрослого и его опережающая инициатива в установлении и поддержании контактов с ребенком.

Общение с родителями - наиболее значимыми взрослыми – определяется степенью функциональности семьи.

Образ жизни семьи, отношения членов семьи друг к другу и к другим людям, к группам и к обществу в целом – вот что играет определяющую роль в воспитании. Требования, предъявляемые к жизни родителями, и форма, в какой эти требования осуществляются, выбор слов, организация в семье досуга, отношения с друзьями и соседями и разговоры об этом – все это, в том или ином смысле, приобретает для ребенка особое значение именно потому, что он услышал это от людей, которым доверяет. Согласно взглядам социальных педагогов, семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность. Непосредственно опыт ребенка, приобретенный в семье, в младшем возрасте становится подчас единственным критерием отношения ребенка к окружающему миру, людям. Правда, и в условиях семьи воспитание может быть деформированным, когда родители больны, ведут аморальный образ жизни, не обладают педагогической культурой и т.д.

Социальный кризис в нашей стране отразился не только на социальном, но и на нравственном здоровье семьи.

Наиболее острые социальные проблемы современной семьи обусловлены сегодня рядом факторов:

- резким социально-экономическим расслоением общества;
- постоянным дефицитом в области государственного финансирования бюджетной сферы;
- ростом скрытой и явной безработицы;

⁴⁶ Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. Электронная библиотека по социальной работе. СПб.: Питер, 2004 – С.95

- нарастанием вынужденной миграции населения из-за различных чрезвычайных ситуаций;
- ограничениями в географической мобильности в целях улучшения жизненных условий⁴⁷.
- Весьма разнообразные причины, вызывающие семейное неблагополучие, взаимосвязаны и взаимозависимы. Можно выделить три группы причин неблагополучия в семье, негативно воздействующих на ребенка:
 - кризисные явления в социально-экономической сфере, которые непосредственно влияют на семью и снижают ее воспитательный потенциал;
 - причины психолого-педагогического свойства, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье;
 - причины биологического характера (физически или психически больные родители, дурная наследственность у детей, наличие в семье детей с недостатками развития или детей-инвалидов).

Ослабление или даже разрыв семейных связей между детьми и родителями также вызывают:

- сверхзанятость родителей;
- конфликтная ситуация в семье;
- пьянство родителей;
- случаи жестокого обращения с детьми (физического, психического, сексуального насилия);
- отсутствие в семье благоприятной эмоциональной атмосферы;
- типичные ошибки родителей в воспитании детей;
- особенности подросткового возраста и др.

Дефекты семейного воспитания являются своеобразным «браком» процесса воспитания, когда в силу тех или иных причин у особи не вырабатываются некоторые из этологических стереотипов или же, соответственно, не усваиваются определенные адаптивные нормы. Дефекты воспитания могут быть относительно безвредными, но могут и представлять существенную опасность как для самой особи, так и для ее окружения и среды обитания.

Причинами возникновения дефектов воспитания могут быть по отдельности или в совокупности следующие факторы:⁴⁸

- расстройства здоровья индивида (особи)

⁴⁷ Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 2009. – С.210

⁴⁸ Вишневский А.Г. Современная семья: Идеология и политика.// Свободная мысль. 2008, № 11. С. 21.

- особенности среды, в том числе социальной
- наследование дефектов воспитания
- дефицит ресурсов
- издержки технологии и методологии воспитания и т. д.

Наличие дефектов воспитания может быть причиной проявления в дальнейшем у индивида различных форм девиантного поведения. Одновременно с этим механизм формирования дефектов воспитания в природе является своеобразным фильтром, действующим в рамках естественного отбора и предотвращающим устойчивое воспроизведение определенных патологий (не обязательно поведенческих) в потомстве.

Детский психиатр Буянов М.И. выделяет несколько типов дефектов воспитания, в котором проявляется соответствующее родительское отношение:⁴⁹

1. Воспитание по типу Золушки, когда родители чрезмерно враждебно и придирчиво относятся к детям, предъявляя им завышенные требования, не давая нужной ласки и теплоты. Такие дети забитые, робкие, вечно боятся избиений и оскорблений. Обостренно переживая враждебную им действительность, такие дети нередко много фантазируют, мечтая о сказочном принце и необыкновенном случае, который избавит их от всех сложностей жизни. Вместо того чтобы активно относиться к жизни, так несправедливой к ним, часть таких детей уходит в мир фантазий.

2. Воспитание по типу кумира, когда все требования детей выполняются, вся жизнь семьи сосредоточена вокруг их желаний и прихотей. Дети растут капризными, своевольными, упрямыми, не признают запретов. Эгоизм, наплевательское отношение к своим обязанностям, неспособность отсрочить получение удовольствия, потребительское отношение к окружающим - все это может стать следствием такого типа воспитания.

3. При гиперопеке ребенка лишают самостоятельности, подавляют его инициативу, не дают развернуться его возможностям. Многие дети вырастают нерешительными, слабовольными, неприспособленными к жизни, они привыкают, что за них кто-то будет все решать и делать.

4. Напротив, при гипоопеке ребенок предоставлен сам себе, никем не контролируется. Никто не формирует в нем навыка социальной жизни, не обучает его пониманию «что такое хорошо» и «что такое плохо».

5. Воспитание по типу принца чаще всего встречается в зажиточных семьях, члены которых занимают высокое положение в обществе. Такие родители озабочены главным образом своей карьерой, уделяют очень мало времени своим детям, отделиваются от них подарками и выполнением того, что им заблагорассудится. Вместо

⁴⁹ Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. - М., 2006. С. 171-172.

того чтобы получать от родителей ласку, тепло и заботу, дети получают от них суррогаты эмоций. Родители перепоручают воспитание родственникам или случайным людям, лишь бы дети не мешали им делать карьеру. С другой стороны, такие дети, конечно, радуются тому, что их родители занимают выдающееся положение в обществе, упоминаются в печати и т. д., но мечтают эти дети о простых радостях, которых они лишены.

Ребенок может протестовать против плохого к нему отношения. Реакции протеста бывают пассивными и активными — конкретные примеры многих из них уже приводились. Эти реакции — еще один способ формирования в ребенке неправильного поведения.

Выводы

В дошкольном возрасте общение со сверстником становится важной частью жизни ребенка. Примерно к 4 годам сверстник является более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых: богатство и разнообразие коммуникативных действий; чрезвычайная эмоциональная насыщенность; нестандартность и нерегламентированность коммуникативных проявлений; преобладание инициативных действий над ответными; нечувствительность к воздействиям сверстника.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит ряд этапов. На первом из них (2-4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, «невидимым зеркалом», в котором ребенок видит в основном себя. На втором (4-6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником; содержанием общения становится совместная игровая деятельность; параллельно возникает потребность в признании и уважении сверстника. На третьем этапе (6-7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, общение становится внеситуативно-деловым; складываются устойчивые избирательные предпочтения.

На протяжении дошкольного возраста нарастает процесс дифференциации в детском коллективе: одни дети становятся популярными, другие отвергаемыми. На

положение ребенка в группе сверстников влияет множество факторов, главным из которых является способность к сопереживанию и помощи сверстникам.

Глава 2. Организация и методы исследования

2.1 Цель, задачи и гипотеза исследования

Цель: Сравнить уровни развития общения дошкольников, в зависимости от функциональности семьи.

Объект: Особенности развития общения.

Предмет: Особенности форм общения дошкольников, в зависимости от функциональности семьи.

Гипотеза: Развитие общения старших дошкольников в дисфункциональной семье будет находиться на, более низком, внеситуативно-познавательном уровне.

Задачи:

1. Сформировать группы детей в зависимости от функционирования семьи.
2. Изучить мотивы деятельности общения у дошкольников из функционирующих и дисфункциональных семей.
3. Изучить типы родительского отношения у родителей из функционирующих и дисфункциональных семей.
4. Изучить уровень тревожности у дошкольников из функционирующих и дисфункциональных семей.
5. Выявить влияние типа родительского отношения на мотивы деятельности общения у дошкольников из функционирующих и дисфункциональных семей.

Методы исследования:

1. Методика «РОП» - ролевые ожидания и притязания в браке.
2. Изучение мотивов деятельности общения у дошкольников разного возраста по М. И. Лисиной.
3. Исследование личностной тревожности (Р.Теммел, М.Дорки, В.Амен)
4. Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Выборка: 50 детей в возрасте от 5 до 7 лет и их родители (мама и папа).

Место проведение исследования: ДОУ № 127 в городе Санкт-Петербург, знакомые семейные пары с детьми.

2.2 Описание выборки

Для изучения особенностей форм общения дошкольников в дисфункциональных семьях были опрошены 50 детей в возрасте от 5 до 7 лет и их родителей, в исследовании приняли участие оба родителя (мама и папа).

Для данного исследования были использованы следующие методики:

1. Методика «РОП».
2. Изучение мотивов деятельности общения у дошкольников разного возраста по М. И. Лисиной.
3. Исследование личностной тревожности (Р.Теммел, М.Дорки, В.Амен)
4. Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Для определения семей (функционирующие и дисфункциональные) была использована методика РОП – «Рольные ожидания и притязания в браке»⁵⁰, разработанная А. Н. Волковой. По результатам диагностики супружеских пар их дети поделились на две группы:

1. Дети функционирующих семей (29 человек).
2. Дети дисфункциональных семей (21 человек).

Для определения форм общения дошкольников был использован методический приём «Изучение мотивов деятельности общения у дошкольников разного возраста» по М. И. Лисиной⁵¹. Данный методический приём показал сформированность определённой формы общения у конкретного ребёнка.

2.3 Описание методик исследования

2.3.1. Методика «Рольные ожидания и притязания в браке» 52, разработанная А. Н. Волковой

Методика «РОП» позволяет определить:

Представления супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнёров. Эти показатели, отражая основные функции семьи, составляют шкалу семейных ценностей (ШСЦ).

⁵⁰ Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии. Учеб. пособие. – 2-е изд., Москва – Воронеж, 2005. – 928 с.

⁵¹ Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. М., «Педагогика», 1974. – 288с.

⁵² Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии. Учеб. пособие. – 2-е изд., Москва – Воронеж, 2005. – 928 с.

Представление супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций, объединённые шкалой ролевых ожиданий и притязаний (ШРОП).

Для проведения исследования необходимы:

Два набора по 36 карточек из плотной бумаги (картона). На каждую строчку наносится номер и текст суждения (См. Приложение 1).

Два набора по 4 карточки классификатора с одной из следующих надписей на каждой: «Полностью согласен», «В общем, это верно», «Это не совсем верно», «Это неверно».

Порядок работы.

Инструкция: «На предложенных Вам карточках напечатаны различные утверждения о браке, семье, отношениях мужа и жены. Перед Вами лежат четыре карточки с напечатанными вариантами ответов: «Полностью согласен», «В общем, это верно», «Это не совсем верно», «Это неверно». Внимательно читая каждое утверждение, распределите все карточки соответственно этим четырём вариантам ответов. Если Вы полностью разделяете утверждение, положите его под карточкой «Полностью согласен». Если Вы считаете, что утверждение верно, но с небольшими оговорками и дополнениями, положите его под карточкой «В общем это верно». Если утверждение кажется Вам непригодным для Вас, но в нём есть что-то, с чем Вы согласны, положите его под карточкой «Это не совсем верно». Если Вы категорически не согласны с утверждением, положите его под карточкой «Это неверно». Распределяя карточки с утверждениями на четыре группы, постарайтесь выразить Ваше личное мнение, а не то, что принято среди Ваших близких и друзей. Благодарим за участие в психологическом обследовании».

После выполнения супругами задания консультант регистрирует ответы мужа и жены в протоколе консультационного обследования: утверждение, отнесённое к группе «Полностью согласен», оценивается в 3 балла, отнесённое к группе «В общем, это верно» - в 2 балла, отнесённое к группе «Это не совсем верно» - в 1 балл и отнесённое к группе «Это неверно» - в 0 баллов.

Интерпретация шкал семейных ценностей.

Шкала значимости сексуальных отношений в супружестве. Высокие оценки (7 – 9 баллов) означают, что супруг (а) считает сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья, отношение к супруге (у) существенно зависит от оценки ее (его)

как сексуального партнёра. Низкие оценки (менее 3 баллов) интерпретируются как недооценка сексуальных отношений в браке.

Шкала, отражающая установку мужа (жены) на личностную идентификацию с брачным партнёром: ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения. Низкие оценки (менее 3 баллов) предполагают установку на личную автономию.

Шкала, измеряющая установку супруга (и) на реализацию хозяйственно-бытовых нужд семьи. Эта шкала, как и последующие, имеют две подшкалы. Подшкала «ролевые ожидания» - оценки рассматриваются, как степень ожидания от партнёра активного выполнения бытовых вопросов. Чем выше оценки по шкале ролевых ожиданий, тем больше требований предъявляет муж (жена) к участию супруга в организации быта, тем большее значение имеют хозяйственно-бытовые умения и навыки партнёра. Подшкала «ролевые притязания» отражает установки на собственное активное участие в ведении домашнего хозяйства. Общая оценка шкалы рассматривается, как оценка мужем (женой) значимости бытовой организации семьи.

Шкала, позволяющая судить об отношении супруга (и) к родительским обязанностям. Подшкала «ролевые ожидания» показывает выраженность установки супруга (и) на активную родительскую позицию брачного партнёра. Подшкала «ролевые притязания» отражает ориентацию мужа (жены) на собственные обязанности по воспитанию детей. Общая оценка шкалы рассматривается, как показатель значимости для супруга (и) родительских функций. Чем выше оценка шкалы, тем большее значение придаёт муж (жена) роли отца (матери), тем более он (она) считает родительство основной ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи.

Шкала, отражающая установку супруга (и) на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной) для стабильности брачно-семейных отношений. Подшкала «ролевые ожидания» измеряет степень ориентации мужа (жены) на то, что брачный партнёр должен иметь серьёзные профессиональные интересы, играть активную общественную роль. Подшкала «ролевые притязания» иллюстрируют выраженность собственных профессиональных потребностей супруга (и). Общая оценка шкалы рассматривается, как показатель значимости для мужа (жены) внесемейных интересов, являющихся основными ценностями в процессе межличностного взаимодействия супругов.

Шкала, отражающая установку супруга (и) на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака. Подшкала «ролевые ожидания» измеряет степень ориентации мужа (жены) на то, что брачный партнёр возьмёт на себя роль

эмоционального лидера семьи в вопросах коррекции психологического климата, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создания «психотерапевтической атмосферы». Подшкала «ролевые притязания» показывает стремления мужа (жены) быть семейным психотерапевтом. Общая оценка рассматривается, как показатель значимости для супруга (и) взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентация на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации.

Шкала, отражающая установку мужа (жены) на значимость внешнего облика, его соответствия стандартам современной моды. Подшкала «ролевые ожидания» отражает желание супруга (и) иметь внешне привлекательного партнёра. Подшкала «ролевые притязания» иллюстрирует установку на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться. Общая оценка шкалы рассматривается, как показатель ориентации супруга (и) на современные образцы внешнего облика.

2.2.2. Изучение мотивов деятельности общения у дошкольников разного возраста по М. И. Лисиной⁵³.

Методический приём состоит в том, чтобы создать ряд различных ситуаций, каждая из которых даёт ребёнку возможность осуществить только один тип контакта с взрослым. Затем детям предлагается выбрать ту ситуацию, которая наиболее отвечает его склонностям. На основании выбора ребёнка можно сделать вывод о том, какого типа взаимодействие с взрослым, он предпочитает.

Сделанный ребёнком выбор свидетельствует о мотивирующем, побуждающем значении для него предметного содержания соответствующей ситуации. Поэтому данный методологический приём позволяет, определяя отношение детей к разным вариантам общения с взрослыми, делать заключение о тех мотивах, которыми руководствуются дошкольники при своём взаимодействии с взрослыми.

Ситуации:

1. Первая, контрольная ситуация вообще не содержит взаимодействия ребёнка с взрослым. Роль последнего ограничивается тем, что он выбирает одного ребёнка в группе детей, приводит его в экспериментальную комнату, а после опыта отводит обратно. В этом опыте ребёнок в одиночестве наблюдает за «действием» игрушек.
2. Во второй ситуации взрослый присутствует. Он молча улыбается и ласково поглаживает руку ребёнка. Никакого другого взаимодействия между ребёнком и взрослым нет.

⁵³ Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. М., «Педагогика», 1974. – 288с.

3. Третья ситуация строится по типу совместной игры ребёнка и взрослого. В этом опыте между ними разворачивается деятельность, опосредованная манипуляциями с игрушками.
4. В четвёртой ситуации взрослый рассказывает ребёнку сказку, а ребёнок слушает.
5. И, наконец, в пятой ситуации взрослый организывает с ребёнком беседу о людях, их поступках, достоинствах. Разговор идёт о самом ребёнке, его близких и друзьях, о взрослом и его жизни, о других людях. В разговоре участвуют и ребёнок, и взрослый.

I и II ситуации соответствует – I форма общения (ситуативно-личностное общение).

III ситуации соответствует – II форма общения (ситуативно-деловое общение).

IV ситуации соответствует – III форма общения (внеситуативно-познавательное общение).

V ситуации соответствует – IV форма общения (внеситуативно-личностное общение).

2.2.3 Исследование личностной тревожности (Р.Теммел, М.Дорки, В.Амен)

Эта методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен.

Задача состоит в том, чтобы исследовать и оценить тревожность ребенка в типичных для него жизненных ситуациях, где соответствующее качество личности проявляется в наибольшей степени. При этом сама тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Они заключаются, в частности, в торможении активности ребёнка, направленной на достижение успехов.

Высокая тревожность сопровождается обычно высокоразвитой потребностью избегания неудач, что существенно препятствует стремлению к достижению успехов. Тревожность, испытываемая человеком по отношению к определенной ситуации, не обязательно будет точно так же проявляться в другой социальной ситуации, и это зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребёнком в данной и иных жизненных ситуациях. Именно отрицательный эмоциональный опыт повышает и порождает тревожность как черту личности и тревожное, беспокойное поведение ребёнка.

Повышенный уровень личностной тревожности свидетельствует о недостаточно хорошей эмоциональной приспособленности, адаптированности ребёнка жизненным

ситуациям, вызывающим беспокойство. Психодиагностика тревожности оценивает внутреннее отношение данного ребёнка к определённым социальным ситуациям, даёт полезную информацию о характере взаимоотношений, сложившихся у данного ребёнка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду. Психодиагностический изобразительный материал в этой методике представлен серией рисунков размером 8,5 x 11 см (рис. 33-46). Каждый рисунок сюжетно представляет собой некоторую типичную для жизни ребёнка-дошкольника ситуацию. Каждый из описанных рисунков выполнен в двух вариантах: для мальчиков (на рисунке изображён мальчик) и для девочек (на рисунке представлена девочка). В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребёнком того же пола, что и он сам. Лицо данного ребёнка не прорисовано полностью, дан лишь общий контур его головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица ребёнка на рисунке. На одном из дополнительных изображений представлено улыбающееся лицо ребёнка, а на другом — печальное. Предлагаемые рисунки изображают типичные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются дети-дошкольники и которые могут вызывать у них повышенную тревожность. Предполагается, что выбор ребёнком того или иного лица будет зависеть от его собственного психологического состояния в момент проведения тестирования. Двусмысленные рисунки в методике имеют основную «проективную» нагрузку. То, какой смысл придаёт ребёнок именно этим рисункам, указывает на типичное для него эмоциональное состояние в подобных жизненных ситуациях.

В процессе психодиагностики рисунки предъявляются ребёнку в той последовательности, в которой они здесь представлены, один за другим. Показав ребёнку рисунок, экспериментатор к каждому из них даёт инструкцию — разъяснение следующего содержания:

Рис. 1. Игра с младшими детьми: «Как ты думаешь, какое у ребёнка будет лицо, весёлое или печальное? Он (она) играет с малышами».

Рис. 2. Ребёнок и мать с младенцем: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

Рис. 3. Объект агрессии: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 4. Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка весёлое или печальное? Он (она) одевается».

Рис. 5. Игра со старшими детьми: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

Рис. 6. Укладывание спать в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) идёт спать».

Рис. 7. Умывание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) в ванной».

Рис. 8. Выговор: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 9. Игнорирование: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка весёлое или печальное?»

Рис. 10. Агрессивное нападение: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 11. Собираение игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Рис. 12. Изоляция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 13. Ребёнок с родителями: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

Рис. 14. Еда в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) ест».

Выбор ребёнком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в специальном протоколе. Протоколы, полученные от каждого ребёнка, подвергаются далее анализу, который имеет две формы: количественную и качественную. Количественный анализ состоит в следующем. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребёнка (ИТ), который равен выраженному в процентах отношению числа эмоционально-негативных выборов к общему числу рисунков.

Далее идёт подсчет результатов. Высчитывается индекс тревожности - количество отрицательных ответов, т.е. те ответы где ребенок выбрал отрицательные лица, делится на 14 и умножается на 100%.

По индексу тревожности (ИТ) дети в возрасте от 3,5 лет до 7 лет условно могут быть разделены на три группы:

1. Высокий уровень тревожности. ИТ по величине больше 50%.
2. Средний уровень тревожности. ИТ находится в пределах от 20% до 50%.
3. Низкий уровень тревожности. ИТ располагается в интервале от 0% до 20%.

2.2.4 Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения к ребенку. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Структура опросника

Опросник состоит из 5 шкал.

1. *«Принятие-отвержение»*. Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы: родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

2. *«Кооперация»* - социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

3. *«Симбиоз»* - шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так - родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

4. «*Авторитарная гиперсоциализация*» - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

5. «*Маленький неудачник*» - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Ключи к Опроснику

1. Принятие-отвержение: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.

2. Образ социальной желательности поведения: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.

3. Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

4. Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59,

5. «Маленький неудачник»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Глава 3. Анализ и интерпретация экспериментальных данных, полученных при исследовании особенности форм общения дошкольников, в зависимости от функциональности семьи.

3.1. Диагностика ролевых ожиданий и притязаний в браке

После проведения исследования с супружескими парами был сделан анализ индивидуальных показателей шкалы семейных ценностей, ролевых ожиданий и ролевых притязаний мужа (жены). Проводился он на основании подсчета баллов в протоколе консультационного исследования протокол консультации находится в приложении 1.

В результате подсчета имеются данные:

- Характеризующие представления мужа (жены) об иерархии семейных ценностей. Чем больше величина балла по шкале семейных ценностей, тем значимее для супруга (и) данная сфера жизнедеятельности семьи;
- Отражающие ориентацию мужа (жены) на активное ролевое поведение брачного партнера («ролевые ожидания»), на собственную активную роль в семье по реализации семейных функций («ролевые притязания»).

Затем был сделан сравнительный анализ представлений о семейных ценностях и ролевых установках мужа и жены. Для этого была составлена таблица, с помощью которой определяется степень согласованности семейных ценностей супругов. Согласованность семейных ценностей характеризуется разностью баллов показателей шкалы семейных ценностей мужа и шкалы семейных ценностей жены. Чем меньше разность, тем больше согласованность представлений супругов о наиболее значимых сферах жизнедеятельности семьи. Разность до 3 баллов не будет вызывать проблемных взаимоотношений, а более 3 баллов свидетельствует о достаточно высокой степени конфликтности супругов (См. Приложение 2).

Таким образом, в ходе диагностики супружеских пар были выявлены семьи с достаточно высокой степенью конфликтности супругов и семьи, в которых не выявились проблемы во взаимоотношениях, и в зависимости от этого их дети поделились на группы:

1. Дети функционирующих семей (29 человек).
2. Дети дисфункциональных семей (21 человек).

3.2. Сравнительный анализ мотивов деятельности общения

Данный методический приём был использован для выяснения, на каком уровне (форме), общения находится каждый конкретный ребёнок.

В ходе проведения данного методического приёма для детей был создан ряд различных ситуаций, каждая из которых даёт ребёнку возможность осуществить только один тип контакта с взрослым. Затем детям предлагалось выбрать ту ситуацию, которая наиболее отвечает его склонностям. На основании выбора ребёнка был сделан вывод о том, какого типа взаимодействие с взрослым он предпочитает (см. Приложение 3).

Таблица 1.

Сравнительный анализ показателей мотивов деятельности общения у дошкольников из дисфункциональных и функциональных семей.

	дисфункциональные семьи	функционирующие семьи	t-Стюдента	df	p-уровень
ситуативно-личностное	0,24	0,00	2,95	48,00	0,001
ситуативно-деловое	0,43	0,07	3,29	48,00	0,001
внеситуативно-познавательное	0,29	0,34	-0,43	48,00	0,67
внеситуативно-личностное	0,05	0,59	-4,61	48,00	0,001

Данные математической статистики позволили сделать заключение о том, что существуют статистически достоверные различия между показателями развития форм общения у детей дошкольного возраста из дисфункциональных и функционирующих семей по переменным: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-личностная форма общения. Показатели дошкольников из дисфункциональных семей выше по переменным: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая. Показатели дошкольников из функционирующих семей выше по переменной: внеситуативно-личностная форма общения. Можно предположить, что развитие общения у дошкольников из дисфункциональных семей находится на более низком уровне, чем развитие общения у дошкольников из функционирующих семей.

Таким образом, в ходе проведённого исследования детей из функционирующих семей были получены следующие результаты:

6,9 % детей выбрали 3 ситуацию (совместную деятельность с взрослым);

34,5 % детей выбрали 4 ситуацию (слушание сказки);

58,6 % детей выбрали 5 ситуацию (личностная беседа).

Таким образом, в ходе проведённого исследования детей из дисфункциональных семей были получены следующие результаты:

- 19 % детей выбрали 1 ситуацию (получение новых впечатлений);
- 4,8 % детей выбрали 2 ситуацию (ласка взрослого);
- 42,8 % детей выбрали 3 ситуацию (совместные действия с взрослым);
- 28,6 % детей выбрали 4 ситуацию (слушание сказки);
- 4,8 % детей выбрали 5 ситуацию (личностная беседа).

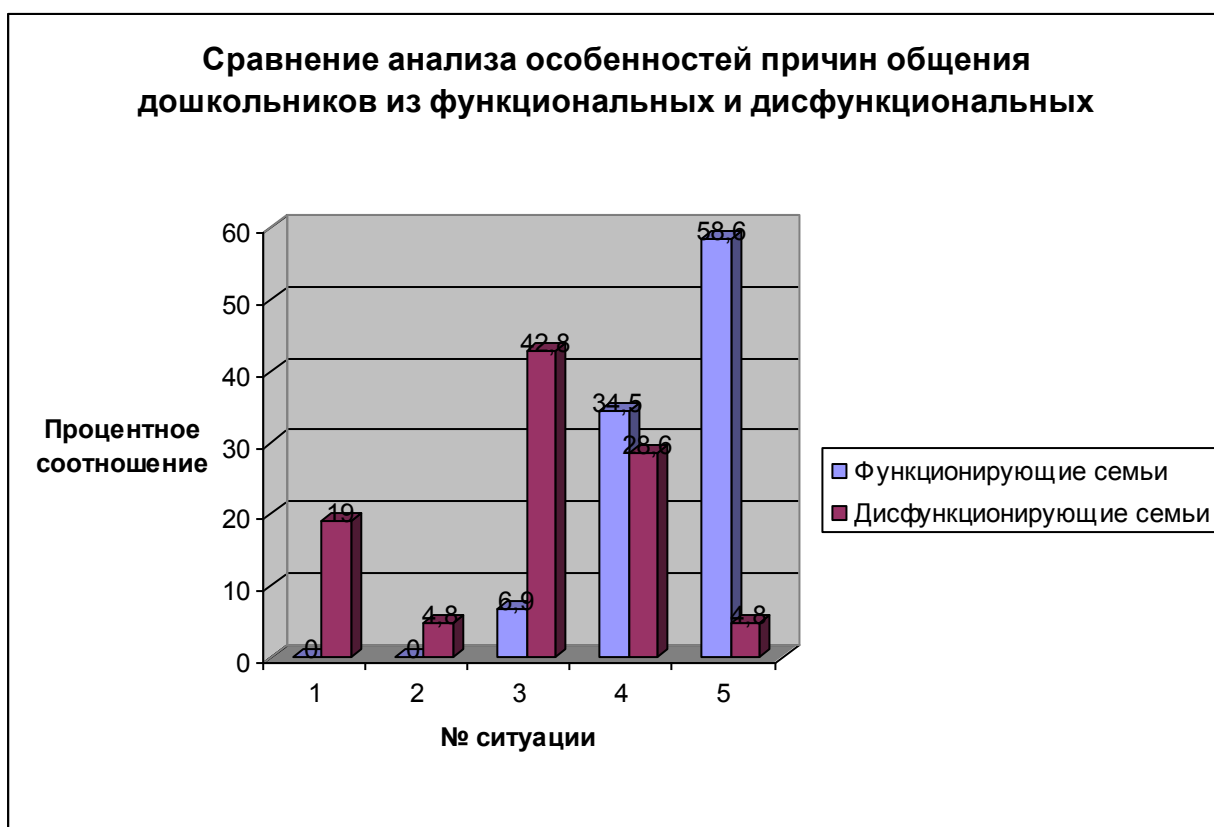


Рисунок 1. Сравнение причин общения дошкольников из функциональных и дисфункциональных семей

Сделанный ребёнком выбор свидетельствует о мотивирующем, побуждающем значении для него предметного содержания соответствующей ситуации. Поэтому данный методологический приём позволяет, определяя отношение детей к разным вариантам общения с взрослыми, делать заключение о тех мотивах, которыми руководствуются дошкольники при своём взаимодействии с взрослыми.

В соответствии с данными:

I и II ситуации соответствует – I форма общения (ситуативно-личностное общение).

III ситуации соответствует – II форма общения (ситуативно-деловое общение).

IV ситуации соответствует – III форма общения (внеситуативно-познавательное общение).

V ситуации соответствует – IV форма общения (внеситуативно-личностное общение).

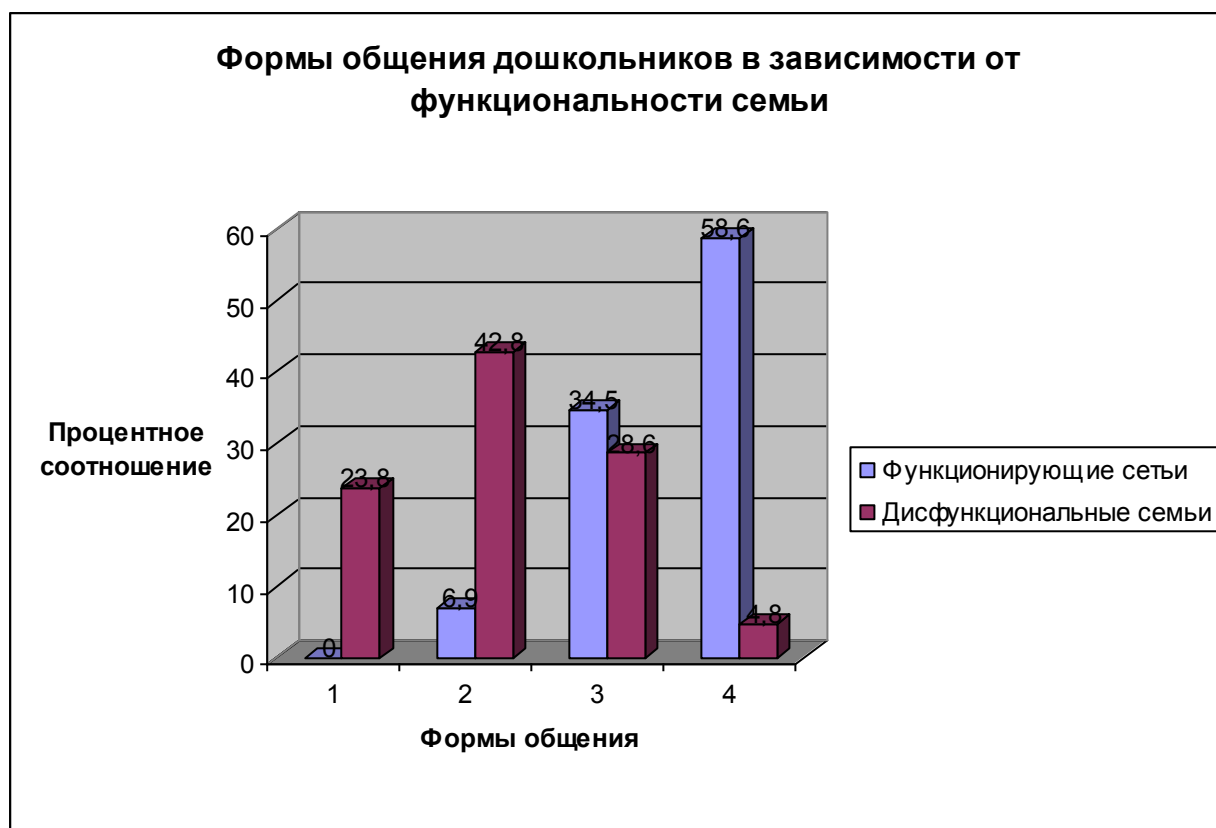


Рисунок 2. Формы общения у дошкольников их функционирующих и дисфункциональных семей

Результаты проведённого исследования показали, что большинство детей (58,6%) из функционирующих семей имеют сформированную четвёртую (внеситуативно-личностную) форму общения, что соответствует их возрасту. Тогда как дети из дисфункциональных семей показали сформированность у них первой (ситуативно-личностной) – их 23,89 %, второй (ситуативно-деловой) – их 42,8 % и третьей (внеситуативно-познавательной) – их 28,6 % форм общения и всего 4,8 % детей показали соответствующую их возрасту (внеситуативно-личностную) форму общения.

3.3 Сравнительный анализ показателей уровня тревожности у дошкольников в функционирующих и дисфункциональных семьях

Данный методический прием направлен на исследование и оценку тревожности ребенка в типичных для него жизненных ситуациях, где соответствующее качество личности проявляется в наибольшей степени.

Таблица 6

Сравнительный анализ показателей исследования личностной тревожности

	дисфункциональные семьи	функционирующие семьи	t-Студента	df	p-уровень
индекс тревожности	61,19	41,45	4,85	48,00	0,001

Как видно из таблицы 6 по показателям уровня тревожности у детей дошкольного возраста из дисфункциональных и функционирующих семей получены статистически достоверные отличия. Показатели уровня тревожности у детей дошкольного возраста из дисфункциональных семей выше показателей уровня тревожности детей дошкольного возраста из функционирующих семей.

Психологически тревожность проявляется в ощущениях напряжения, озабоченности, беспокойства, нервозности и переживается в виде чувства неопределённости, беспомощности, бессилия, незащищённости, грозящей неудачи, невозможности принять решение.

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому оптимальный уровень тревоги рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности. Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция. Полное отсутствие тревожности препятствует нормальной адаптации.

Тревожность может рассматриваться как источник агрессивного поведения. Это отмечается и у детей и у взрослых. Исследования Габдеевой Г.Ш. показывает, что тревожность ведёт к отсутствию у человека уверенности в общении, может снижать социальный статус, формирует конфликтные отношения.

Таким образом, тревожность как психическое свойство находится в конфронтации с базовыми личностными потребностями: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности. У дошкольников тревожность является результатом фрустрации потребности в надёжности, защищенности со стороны ближайшего окружения. Таким образом, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми, в том числе и воспитателем.

Частые или интенсивные тревожные состояния свидетельствуют о нарушении процесса адаптации и оказывают дезорганизирующее состояние на деятельность дошкольника.

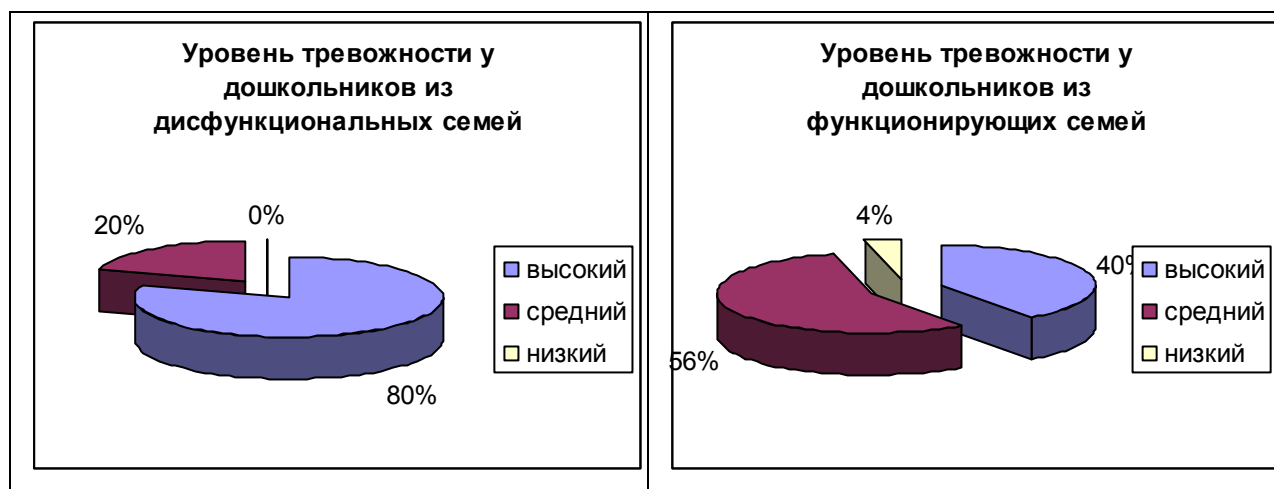


Рис. 1. Показатели исследования личностной тревожности у детей дошкольного возраста из дисфункциональных и функционирующих семей

У дошкольников из дисфункциональных семей 80% имеют высокий уровень тревожности, тогда как у дошкольников из функционирующих семей только 40% случаев, средний уровень тревожности наблюдается у 20% дошкольников из дисфункциональных семей, тогда как у дошкольников из функционирующих семей в 56% случаев. Низкий уровень тревожности имеют только дети из функционирующих семей данной выборки (4%).

3.4 Сравнительный анализ родительского отношения

Расчеты произведены на основании сводной таблицы результатов исследования, которая находится в приложении.

Таблица 7.

Сравнительный анализ показателей родительского отношения

	дисфункциональные семьи	функционирующие семьи	t-Стьюдента	df	p-уровень
принятие	4,00	4,83	-3,53	48,00	0,001
кооперация	4,00	5,00	-2,49	48,00	0,02
симбиоз	4,19	3,86	0,99	48,00	0,33
авторитарность	3,95	4,10	-0,27	48,00	0,79
маленький неудачник	4,81	3,41	3,77	48,00	0,001

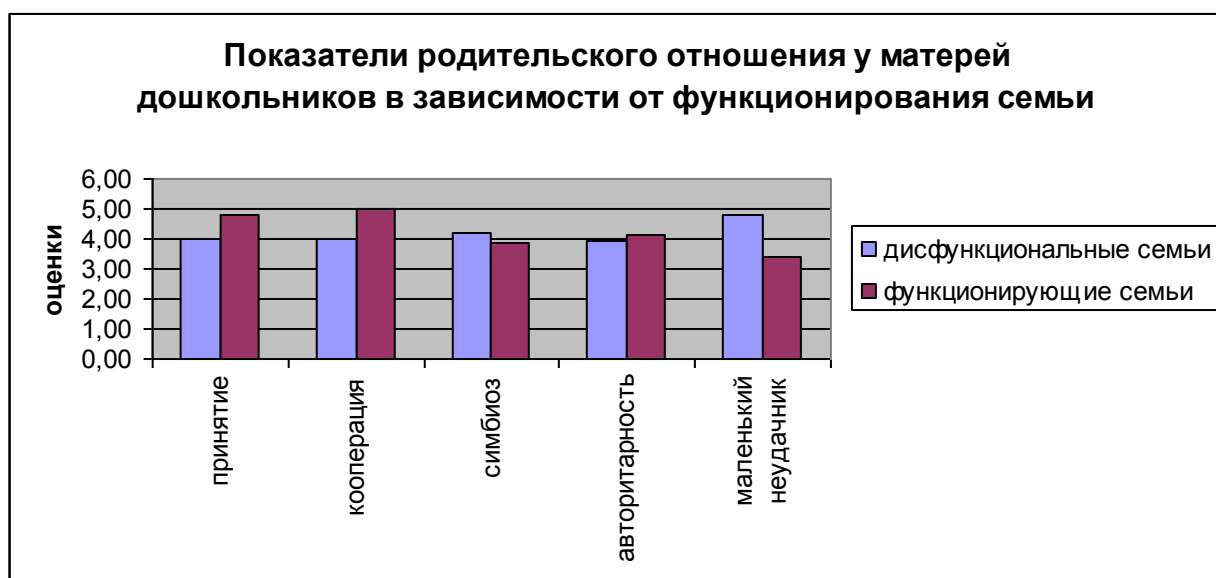


Рисунок 2. Показатели родительского отношения у дошкольников из дисфункциональных и функционирующих семей

Как видно из таблицы 7 статистически достоверные отличия по показателям родительского отношения у дошкольников из дисфункциональных и функционирующих семей данной выборки получены по переменным: принятие, кооперация, маленький неудачник. Показатели дошкольников из дисфункциональных семей выше показателей дошкольников из функционирующих семей данной выборки по переменной: маленький неудачник. Показатели дошкольников из функционирующих семей выше показателей дошкольников из дисфункциональных семей данной выборки по переменным: принятие, кооперация.

Как видно на рисунке 2 самые высокие показатели по диагностике родительского отношения у дошкольников из дисфункциональных семей получены по переменной «маленький неудачник». То есть родители стремятся инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Самые высокие показатели по диагностике родительского отношения у дошкольников из функционирующих семей получены по переменным «принятие» и «кооперация», что свидетельствует, как нам кажется, о том, что родителям нравится

ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. Родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

.

3.5 Корреляционный анализ результатов исследования дошкольников и их родителей из дисфункциональных семей

Корреляционный анализ показателей исследования влияния детско-родительских отношений на развитие общения детей старшего дошкольного возраста из дисфункциональных семей данной выборки показал следующие связи на уровне $p < 0,05$, при $r < +1$, $r > -1$:

Данные представлены на рисунке 6.

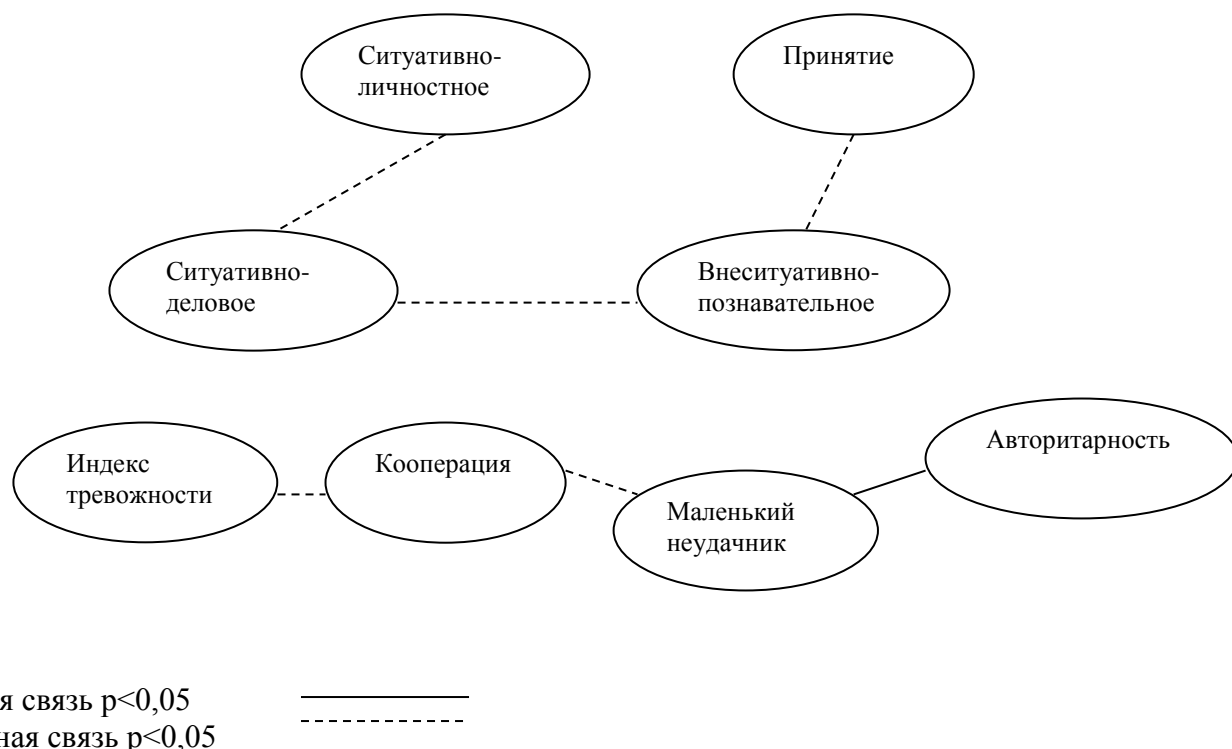


Рисунок 6. Влияние детско-родительских отношений на развитие общения детей старшего дошкольного возраста

Переменная родительского отношения «принятие» связана обратной зависимостью на уровне статистической достоверности $p < 0,05$ с переменной: внеситуативно-познавательная форма общения ребенка, а через нее с переменными: ситуативно-деловая, ситуативно-личностная. То есть повышение показателей по переменной «принятие» вызывает снижение показателей по переменной внеситуативно-познавательная форма общения. Можно предположить, что маловыраженное принятие ребенка родителями влияет на форму развития общения у детей дошкольного возраста данной выборки и способствует формированию только I, II, III формы общения.

Переменная родительского отношения «маленький неудачник» связана прямой зависимостью на уровне статистической достоверности $p < 0,05$ с переменной:

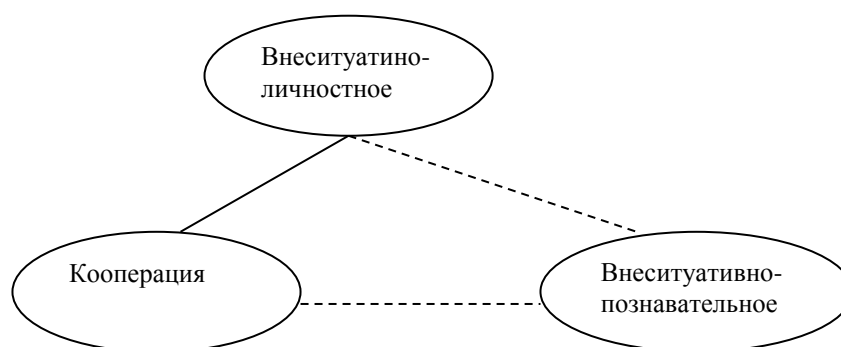
«авторитарность, а обратными зависимостями с переменной: кооперация, а через нее с переменной «индекс тревожности». То есть повышение показателей по переменной «маленький неудачник» вызывает повышение показателей по переменным: авторитарность и индекс тревожности и снижение показателей по переменной кооперация.

Можно предположить, что тип родительского отношения «Маленький неудачник» и «Авторитарный» тип родительского отношения у детей из дисфункциональных семей данной выборки отрицательно влияет на заинтересованность матери в делах и планах ребенка. Позицию при которой мама высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Также тип родительского отношения «Маленький неудачник» и «авторитарность» положительно влияет на рост личностной тревожности ребенка.

3.6 Корреляционный анализ результатов исследования дошкольников и их родителей из функционирующих семей

Корреляционный анализ показателей исследования влияния детско-родительских отношений на развитие общения детей старшего дошкольного возраста из функционирующих семей данной выборки показал следующие связи на уровне $p < 0,05$, при $r < +1$, $r > -1$:

Данные представлены на рисунке 6.



прямая связь $p < 0,05$
обратная связь $p < 0,05$

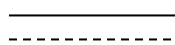


Рисунок 6. Влияние детско-родительских отношений на развитие общения детей старшего дошкольного возраста

Переменная родительского отношения «кооперация» связана прямой зависимостью на уровне статистической достоверности $p < 0,05$ с переменной: внеситуативно-личностная форма общения, а обратной с переменной: внеситуативно-познавательная форма общения ребенка. То есть повышение показателей по переменной «кооперация» вызывает повышение показателей по переменной внеситуативно-личностная форма развития общения, и снижение показателей по переменной внеситуативно-познавательная форма общения. Можно предположить, что выраженная заинтересованность родителя в делах и планах ребенка из функционирующей семьи положительно влияет на развитие общения у детей дошкольного возраста данной выборки и способствует формированию IV формы общения.

Вывод:

1) В ходе проведения исследования было выявлено, что большинство детей (58,6%) из функционирующих семей имеют сформированную четвёртую (внеситуативно-личностную) форму общения, что соответствует их возрасту. Тогда как дети из дисфункциональных семей показали сформированность у них первой (ситуативно-личностной) – их 23,89 %, второй (ситуативно-деловой) – их 42,8 % и третьей (внеситуативно-познавательной) – их 28,6 % форм общения и всего 4,8 % детей показали соответствующую их возрасту (внеситуативно-личностную) форму общения.

2) Данные математической статистики позволили сделать заключение о том, что существуют статистически достоверные различия между показателями развития форм общения у детей дошкольного возраста из дисфункциональных и функционирующих семей по переменным: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-личностная форма общения. Показатели дошкольников из дисфункциональных семей выше по переменным: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая. Показатели дошкольников из функционирующих семей выше по переменной: внеситуативно-личностная форма общения. Можно предположить, что развитие общения у дошкольников из дисфункциональных семей находится на более низком уровне, чем развитие общения у дошкольников из функционирующих семей.

3) По показателям уровня тревожности у детей дошкольного возраста из дисфункциональных и функционирующих семей получены статистически достоверные отличия. Показатели уровня тревожности у детей дошкольного возраста из дисфункциональных семей выше показателей уровня тревожности детей дошкольного возраста из функционирующих семей.

4) У дошкольников из дисфункциональных семей 93% имеют высокий уровень тревожности, тогда как у дошкольников из функционирующих семей только 50% случаев, средний уровень тревожности наблюдается у 7% дошкольников из дисфункциональных семей, тогда как у дошкольников из функционирующих семей в 43% случаев. Низкий уровень тревожности имеют только дети из функционирующих семей данной выборки (7%).

5) Статистически достоверные отличия по показателям родительского отношения у дошкольников из дисфункциональных и функционирующих семей данной выборки получены по переменным: принятие, кооперация, маленький неудачник. Показатели дошкольников из дисфункциональных семей выше показателей дошкольников из функционирующих семей данной выборки по переменной: маленький неудачник.

Показатели дошкольников из функционирующих семей выше показателей дошкольников из дисфункциональных семей данной выборки по переменным: принятие, кооперация.

6) Самые высокие показатели по диагностике родительского отношения у дошкольников из дисфункциональных семей получены по переменной «маленький неудачник». То есть родители стремятся инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность.

7) Самые высокие показатели по диагностике родительского отношения у дошкольников из функционирующих семей получены по переменным «принятие» и «кооперация», что свидетельствует, как нам кажется, о том, что родителям нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Корреляционный анализ результатов исследования позволил выявить следующие особенности взаимосвязей между переменными у испытуемых данной выборки:

8) Тип родительского отношения «Маленький неудачник» и «Авторитарный» тип родительского отношения у детей из дисфункциональных семей данной выборки отрицательно влияет на заинтересованность матери в делах и планах ребенка. Позицию при которой мама высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Также тип родительского отношения «Маленький неудачник» и «авторитарность» положительно влияет на рост личностной тревожности ребенка.

9) Тип родительского отношения «кооперация», то есть выраженная заинтересованность родителя в делах и планах ребенка из функционирующей семьи положительно влияет на развитие общения у детей дошкольного возраста данной выборки и способствует формированию IV формы общения.

10) Таким образом, можно сделать окончательный вывод, что выдвинутая нами гипотеза нашла своё подтверждение. Мало того развитие общения дошкольников в дисфункциональной семье будет находиться не только на более низком, внеситуативно - познавательном уровне, но и ещё на более низких ситуативно-личностном и ситуативно-деловом уровнях общения.

Глава 4. Практические рекомендации

Для того чтобы устранить проблемы в общении дошкольника необходимо работать не только с ребёнком, но и с его родителями. Так как правило, трудности детей служат проекцией отношений в семье. Соотнесения себя и семьи у взрослого и ребёнка в известном смысле зеркальны: для взрослого семья — производное от «Я», для ребёнка «Я» — производное от семьи. Именно по этому мы рекомендуем для устранения проблемы общения дошкольников провести с родителями обучающий «Тренинг родительской эффективности» А. Аладьина⁵⁴, а с детьми занятия, направленные на развитие общения дошкольника с взрослым⁵⁵.

4.1. Тренинг родительской эффективности А. Аладьина⁵⁶

В основу данной модели работы с родителями был положен «Тренинг эффективности родителей» Т. Гордона (P.E.T.PARENT EFFECTIVENESS TRAINING: The Tested New Way to Raise Responsible Children, by Dr. Thomas Gordon), а также основные теоретические представления основоположника системной семейной психотерапии М. Боуэна.

Задачи обучения:

1. Дать родителям знания о механизмах семейных систем, показать влияние их родительских семей на сегодняшнюю жизнь в собственной семье.
2. Дать определённую модель построения взаимоотношений с детьми и обучить их различным навыкам межличностного общения, необходимым для реализации этой модели.
3. Предоставить возможность тренировать эти навыки на практике, постепенно совершенствуя уровень компетентности.

Участвующие в программе родители знакомятся с различными моделями взаимодействия. Родители детей дошкольного и младшего школьного возраста обучаются принципам и методологии игровой терапии, центрированной на клиенте. Программа выстроена таким образом, чтобы укрепить отношения между родителем и ребёнком, при этом родитель является терапевтическим агентом перемен.

Особенности комплектования группы:

⁵⁴ Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск «Тесей», 1999. – 224с.

⁵⁵ Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160с.

⁵⁶ Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск «Тесей», 1999. – 224с.

Типичным участником группы является человек, принадлежащий к категории людей со средним доходом и имеющий, по крайней мере, законченное среднее образование. Противопоказано включать в группы родителей-психотиков, умственно отсталых, покушавшихся на свою или чужую жизнь.

Учебная группа обычно состоит из 6 – 8 родителей или супружеских пар. Десять родителей в группе – это слишком много для того, чтобы вести наблюдение за их работой, а также для эффективного взаимодействия внутри группы.

В ходе тренинга, возникающее чувство группы и групповой сплочённости – важные характеристики процесса родительской терапии. Поэтому после второй сессии группа закрывается, и новые участники к ней не присоединяются. Родители встречаются на 4 часа каждую неделю в течение 10 недель; для такого вида обучения этот срок является оптимальным. Минимальный срок – по 2 часа каждую неделю в течение тех же 10 недель.

Структура и содержание тренинга. Основной формой занятий является живая дискуссия в группе, состоящей из 6 – 8 родителей и терапевта, расположившихся по кругу. Продолжительных лекций следует избегать, и внимание, как правило, сосредоточено на родителях. В процессе беседы постепенно вводится необходимая учебная информация в связи со спонтанными высказываниями родителей или информацией об их детях. Это, прежде всего, касается информации о семейной системе, обусловленности поведения опытом родительской семьи. Такое переплетение учебной информации с проблемами, волнующими родителей, приводит к тому, что знания воспринимаются и усваиваются родителями более осмысленно. В группе родители часто находят решение проблем и новые способы общения с детьми. После каждого занятия родители получают домашние задания, которые позволяют им сохранять ощущение сопричастности к группе в период между встречами. Во время занятий родителям рекомендуется вести записи. Ниже приводится примерная схема каждого из 10 еженедельных четырёхчасовых занятий по модели работы с детьми.

Занятие 1.

Родители представляются, рассказывают о своей семье и описывают ребёнка, с которым они имеют проблемы или хотели бы улучшить взаимоотношения. (Как правило, поначалу родители хотят улучшить отношения со всеми своими детьми, и когда им это разрешают, они очень скоро обнаруживают, что у них оказывается слишком напряжённый распорядок дня, и они не в состоянии эффективно взаимодействовать с детьми).

Определяются цели и задачи обучения. Создаются условия для лучшего знакомства родителей и климата психологической безопасности. Помочь родителю раскрыть свои

мысли и чувства, связанные с ребёнком. Снизить тревожность родителя, ослабить его самопорицание, повысить самооценку.

Основной целью является развития умения думать и говорить о своих детях в терминах конкретных особенностей и фактов их поведения.

Домашнее задание состоит в том, чтобы распознать у ребёнка эмоции страха, счастья, печали, удивления и отреагировать на них. Способы реагирования следует записать, чтобы впоследствии обсудить их в группе.

Занятие 2.

Обсуждаются домашние задания, разрабатываются способы эмпатического реагирования. Психолог с помощью добровольца демонстрирует способы эмпатических реакций. Затем родители разбиваются на пары и работают, изображая по очереди ребёнка и родителя.

Вторая часть этого занятия посвящена осознанию важности своего поведения по отношению к поведению своих детей сообразно их чувствам – независимо от того, являются эти чувства приемлемыми для них или нет. Кроме того, они учатся определять, какое из двух ощущений они действительно испытывают.

Здесь целесообразно использовать техники «Семейное пространство», «Семейная социограмма», «Экокарты». Та или иная техника выбирается по усмотрению психолога. В нашей практике предпочтение отдаётся двум техникам, которые приводятся ниже.

Техника «Семейное пространство». Данная техника обеспечивает психолога важной информацией об организации семейной системы, с которой он работает, а также эффективным средством терапевтической интервенции. Суть техники состоит в том, что клиентов просят нарисовать план-схему их дома, включая все имеющиеся в нём комнаты и помещения.

Территориальность является важной частью личной и семейной идентичности. Она эмоционально и операционально ассоциируется с принадлежностью к семье и с исключением из неё, с комфортом и напряжённостью, удовольствием и болью, близостью и отдалённостью, границами и их запутанностью, силой и слабостью. Изучение использования семейного пространства выявляет очень важные аспекты внутрисемейной динамики. При этом полезно задавать себе следующие вопросы: используется ли семейное пространство в продуктивных целях, для игры, для прозябания или же для ссор между членами семьи?

Процедура. Родителям даётся большой лист бумаги, фломастеры или карандаши. Их просят нарисовать план дома, где они жили до женитьбы. Если родители несколько раз меняли место жительства, переезжая из одного дома в другой, их просят нарисовать план

того дома, который им наиболее запомнился. В то время когда родители заняты рисованием, психолог постепенно вводит их в терапевтическую ситуацию, задавая следующие вопросы:

1. Рисуя, отмечайте, с каким настроением ассоциируется у вас та или иная комната.
2. Попробуйте вспомнить доминирующие запахи, звуки, цвета и людей в доме.
3. Была ли в вашем доме комната, специально предназначенная для встреч всех членов семьи.
4. Когда члены вашей расширенной семьи заходили к вам, в какой комнате происходили встречи.
5. Были ли в доме комнаты, в которые вам было запрещено заходить.
6. Было ли у вас какое-то особенное место в доме.
7. Попробуйте, как можно яснее представить себе, как в вашем родительском доме решались вопросы близости, дистанции и уединённости.
8. Как был расположен ваш родительский дом по отношению к другим домам в этом квартале, выделялся он чем-нибудь или нет.
9. Вспомните какое-то типичное событие, происходившее в вашем родительском доме.
10. Вспомните типичные слова, фразы, которые произносились членами вашей семьи.

Вопросы психотерапевта направлены на выявления воспоминаний, связанных с существующими в данной семье правилами и их источниками в родительских семьях. Кроме того, воспоминания изучаются для того, чтобы выяснить, насколько они отражают внутрисемейные взаимоотношения. Собранная информация может оказаться полезной также для выявления различных альянсов и разрывов взаимоотношений внутри данной семьи.

Техника позволяет проводить интервенцию с помощью обсуждения возможных путей совместного и индивидуального использования семейного пространства, создавая для семьи весьма ценный опыт совместной деятельности. В зависимости от целей группы внимание фокусируется на актуальных внутрисемейных конфликтах или же на истории семьи. Техника даёт психологу информацию, которая не может быть получена в обычной терапевтической беседе.

Техника даёт членам семьи возможность такого взаимодействия друг с другом, которое одновременно поддерживает как дифференциацию, так и включённость в жизнь друг друга, что очень важно для нормального функционирования семьи.

Техника «Экокарты». Цель её – схематично изобразить семью и изучить её потребности, а также взаимосвязи с другими семьями, социальными организациями и институтами. Связи, напряжённость, поддержка и множество других проявлений внутрисемейных и метасемейных взаимоотношений наглядно представлены на основе этой техники, кроме того, она позволяет выявить эмоциональные ресурсы семьи.

Процедура. Психолог проводит интервью одного из членов группы в качестве образца. Затем группа разбивается на пары, каждый родитель по очереди проводит аналогичное интервью в паре. После чего каждый член группы и психолог заносят полученную информацию в карту. Взаимоотношения между людьми изображаются с точки зрения их значимости и близости. Отмечаются позитивные и негативные установки. Затем идёт обсуждение «экокарт».

Домашнее задание состоит в том, чтобы написать сочинение о своих отношениях с ребёнком.

Занятие 3 – 5.

Родители сдают сочинения, которые не обсуждаются и не зачитываются. Эти занятия посвящены отработке коммуникативных навыков, помогающих адекватно отреагировать на те «послания», которые адресуют им дети, когда хотят поделиться своими проблемами. Здесь используются задания и техники гуманистической психологии для формирования умений профессионального консультанта: а) хранить молчание; б) располагать к полной откровенности и задавать так называемые открытые вопросы, допускающие разные ответы и толкования; в) активно слушать (рефлексивное слушание).

Занятие 6 – 7.

Проводится обучение приёмам игровой терапии, используется ролевая игра в игровой комнате (подробно с техниками игровой терапии можно познакомиться в книге: Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994).

На первом занятии устанавливаются правила, которых должен придерживаться родитель в процессе игры с ребёнком дома.

НЕ СЛЕДУЕТ	СЛЕДУЕТ
1. Критиковать ребёнка	1. Оформить интерьер
2. Хвалить ребёнка	2. Позволить ребёнку вести вас за собой
3. Задавать наводящие вопросы	3. Отслеживать поведение
4. Разрешать прерывать занятие	4. Отражать чувства ребёнка
5. Нагружать ребёнка информацией и учить его	5. Устанавливать ограничения

6. Читать нотации	6. Поощрять энергию и усилия ребёнка
7. Предлагать какую-либо другую деятельность	7. Принимать участие в игре, предоставляя инициативу ребёнку
8. Быть равнодушным или пассивным	8. Проявлять речевую активность

Занятие 8.

Цель этого занятия помочь родителям разделить в поведении ребёнка события, за которые отвечает он, а за которые – родитель.

Ключевым моментом этого занятия является обсуждение вопроса о целях воспитания. Конечным результатом этого обсуждения должно быть понимание каждым родителем, что цель воспитания – это формирование ответственного человека, способного принимать в отношении себя верные решения. После чего следует перейти к анализу проблем, о которых родители заявили на первой встрече, с позиции: за что отвечаю Я, а за что – ребёнок.

Вторая часть занятия посвящается обучению родителей передавать ответственность ребёнку за поступки, на которые он имеет право.

1. Пусть каждый из родителей выберет из списка пункт, ответственность за который он может без особого труда передать ребёнку.

2. Затем провести суггестию в состоянии расслабления.

Представьте, что Вы видите, как ребёнок совершает тот или иной поступок. При этом Вы, может быть, почувствуете прежние переживания.

Вспомните: теперь за это несёте ответственность не Вы, а ребёнок. При этом постарайтесь не испытывать неприятных эмоций.

Представьте, как ощущение свободы и расслабления разливается по телу, словно Вы сбросили тяжёлый груз.

В состоянии покоя представьте, как теперь будет вести себя ребёнок без Вашего контроля. Наблюдайте за его поведением с интересом и доверием, представляя, что ребёнок успешно сам разрешает проблему.

3. Попросите родителей отретировать в парах обращение к своему ребёнку, в котором они передают ему ответственность за выбранный поступок. В обращении не должно быть вопросительных предложений, подлежащим является местоимение «Я». В Я-высказываниях говорить о том, чего Вы хотите и что Вы собираетесь делать.

Занятие 9.

Это занятие посвящено изучению путей усиления влияния на ценности и убеждения детей. Родители обучаются техникам соконсультирования: заинтересованного выслушивания проблем ребёнка; ненавязчивого предложения своих знаний и опыта;

поддержки права ребёнка на выбор – принимать или отвергать знания и опыт родителя; обучения путём моделирования.

Наряду с этим происходит обмен мнениями в группе по общим проблемам, в процессе которого особое внимание уделяется чувствам родителей.

Вторая половина занятия посвящена проблеме родительского авторитета. Родители должны чётко усвоить различие между авторитетом, базирующимся на знаниях и опыте, и авторитетом, появляющимся в результате применения поощрений и наказаний. Здесь же следует познакомить родителей с различными детскими защитными реакциями, которые дети используют в ответ на применение родительской силы.

Занятие 10.

Смысл заключительного занятия – рефлексия, то есть анализ и осознание каждым членом группы тех качественных изменений, которые произошли с ним в процессе тренинга, и выстраивание индивидуальных программ действий по применению и закреплению полученных коммуникативных и игровых знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях. Психолог зачитывает сочинения, написанные родителями о своих детях в самом начале обучения, с тем, чтобы родители могли оценить пройденный путь.

Вторая часть занятия посвящена проектированию будущего: прогноз своего будущего взаимодействия с ребёнком и получение обратной связи от остальных членов группы. На этом занятии все члены группы, как правило, испытывают большое удовлетворение. Родителей, которым требуется дополнительная помощь, записывают на индивидуальный приём.

Обучение по данной программе не может быть лёгким и быстрым. Оно требует от родителей выдержки и терпения, несмотря на то, что в этой программе нет ничего сложного. Все родители преодолевают аналогичную работу по ходу взросления детей в процессе всего периода воспитания.

4.2. Занятия, направленные на развитие общения дошкольника с взрослым⁵⁷

Что же делать, если ребёнок существенно отстаёт от своего возраста в развитии общения? Если в 4 года он не умеет играть вместе с другим человеком, а в 5 – 6 лет не может поддержать простой разговор? Можно ли научить его по-новому общаться с взрослыми?

Да, можно. Но для этого нужны специальные занятия. Характер эти занятий должен зависеть от индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребёнка. Индивидуальная работа с ребёнком – необходимое условие развития общения. Однако, не смотря на бесконечное разнообразие индивидуальных занятий с детьми по развитию их общения, можно выделить общий принцип организации таких занятий. Этот принцип – *опережающая инициатива взрослого*.

Взрослый должен давать ребёнку образцы общения, которым тот ещё не владеет. Поэтому, чтобы учить детей тому или иному виду общения, нужно самому уметь общаться. Главная трудность при проведении таких занятий состоит в том, чтобы не просто демонстрировать перед ребёнком более совершенные и пока недоступные ему формы общения – познавательного и личностного, а вести ребёнка за собой, включать его в это общение.

Это возможно только в том случае, если воспитатель знает и понимает уже существующие интересы и представления дошкольника и опирается на достигнутый им уровень развития. Поэтому занятия лучше начинать с того уровня общения, которого ребёнок уже достиг, то есть с того, что ему интересно. Это может быть совместная игра, которая особенно нравится ребёнку и которую он сам выбирает (подвижные игры, игры с правилами и другие). В таких играх могут участвовать 8 – 10 человек. Воспитатель при этом должен выполнять роль организатора и участника игры: следить за соблюдением правил, оценивать действие детей и в то же время сам включаться в игру. В таких совместных играх дети учатся ориентироваться на партнёра, не обижаться, если проиграли. Они ощущают радость от совместной деятельности, чувствуют себя включёнными в общее занятие. Кроме того, во время игровых занятий замкнутые и стеснительные дети начинают чувствовать себя более легко и свободно. После того как воспитатель поиграл с ними, они обычно уже не боятся обратиться к нему с вопросом, просьбой или жалобой.

⁵⁷ Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160с.

Основная задача таких предварительных занятий – создание свободного положительного отношения к воспитателю, что необходимо для формирования более сложных видов общения.

Формирование познавательного общения.

Если при выяснении уровня развития общения ребёнок не проявил склонности к разговору с взрослым на познавательные темы, следующим этапом занятий должно стать формирование такого вида общения. Для этого нужно постепенно в ходе игры или после неё вовлекать детей в разговор на познавательные темы: рассказать им о жизни и повадках животных, о машинах, о явлениях природы. Например, после игры в «кошки-мышки» можно спросить детей, чем кошка отличается от мышки и от собаки (по внешнему виду и по характеру), где она живёт, рассказать о диких кошках. Разговор можно сопровождать показом картинок. Хорошим наглядным материалом для таких бесед могут служить различные виды детского лото – зоологическое, ботаническое и другие.

Воспитатель должен не только сообщать интересные сведения, а стараться включить ребёнка в разговор, сделать его равноправным участником беседы. Для этого нужно чаще спрашивать детей об их познаниях, наводить их на правильные ответы, стимулировать их собственные вопросы. Важно, чтобы воспитатель поддерживал и поощрял любую познавательную активность детей, любые проявления любознательности, хвалил за интересные вопросы и обязательно отвечал на них, поддерживал все активные высказывания, касающиеся темы разговора.

Такие познавательные беседы лучше проводить индивидуально или с небольшой группой детей (3 – 4 человека), находящихся на одинаковом уровне развития. Беседа может продолжаться от 5 до 15 минут, в зависимости от желания детей.

Важно, чтобы на протяжении этого времени тема, обсуждаемая на занятии, оставалась постоянной. Для этого воспитателю нужно предварительно подобрать и продумать несколько познавательных тем, близких и доступных для дошкольников (например: «Из чего делают сыр», «Как растут булки», «От семечка до яблока»). В качестве основы для беседы можно использовать детские книжки с картинками, в которых содержатся новые сведения. Однако важно помнить, что задача таких занятий – не только сообщение детям новых знаний, но, главное, формирование у них способности общаться на познавательные темы. Поэтому не следует выбирать слишком сложные и малодоступные дошкольникам вопросы. Лучше подбирать такие темы, которые им интересны, о которых у них уже есть знания и представления, позволяющие им быть равноправными участниками беседы.

Своеобразие этих формирующих занятий состоит в том, что познавательный материал становится центром ситуации общения, создаёт общность ребёнка и взрослого. Привязанность и положительное отношение к взрослому должны проявляться через участие ребёнка в обсуждении познавательного содержания. Для этого нужно постепенно сводить совместные игры с элементами познавательного общения к специальным занятиям, где поддерживаются и поощряются только те высказывания и действия, которые имеют отношение к обсуждаемой теме.

Хорошей опорой для познавательного общения может быть не только иллюстрированный материал (книжки, картинки), но и прошлый опыт ребёнка. Вовлекать свои впечатления в беседу с взрослым обычно начинает сам ребёнок. Разглядывая картинки, например дети, любят вспоминать, где они видели таких зверей и птиц, куда они ходили с родителями и так далее. Поощряя и развивая подобные высказывания, взрослый должен следить за тем, чтобы ребёнок не уклонился от основной темы и не свёл познавательную беседу к рассказу о событиях своей жизни.

Как правило, после 8 – 10 подобных занятий дети достаточно легко поддерживают познавательную беседу и могут в течение 10 – 15 минут разговаривать с взрослым на познавательные темы.

Формирование личностного общения.

По-другому должны строиться занятия, направленные на формирование личностного общения. На них важно создавать условия, заставляющие ребёнка оценить и осознать свои и чужие действия и поступки.

Сначала разговор с ребёнком может основываться на его конкретных предметных действиях. Здесь подходит любая продуктивная деятельность: рисование, лепка, конструирование, аппликация. Давая нескольким детям конкретное задание (например, нарисовать птичку или вырезать домик), воспитатель может затем попросить каждого оценить свой рисунок, рисунки товарищей, выбрать лучшие, отметить недостатки. Усилия воспитателя должны быть направлены на то, чтобы привлечь внимание детей к оценке их собственных умений и достижений в хорошо знакомой им деятельности. Здесь важно, чтобы они научились более или менее объективно сравнивать собственные умения с умениями других, формулировать и обосновывать свои оценки, сопоставлять своё мнение с мнениями товарищей. Взрослый при этом должен высказывать и обосновывать своё отношение к результатам детской деятельности, но не навязывать его как единственное и не подавлять инициативу дошкольников. В дальнейшем это умение высказывать и обосновывать своё мнение, сравнивать себя с другими нужно наполнять личностным содержанием.

Последующие занятия следует проводить индивидуально. Желательно начинать с чтения и обсуждения книжек о событиях из жизни детей – об их конфликтах, отношениях, поступках. Хорошим материалом для таких бесед могут служить рассказы для детей Л. Н. Толстого или сказки, в которых моральная оценка тех или иных качеств и поступков персонажей выступает особенно ярко. Воспитатель может спросить своего юного собеседника, кто из персонажей ему больше всех понравился и почему, на кого ему хотелось бы походить. Если ребёнок не может ответить на подобные вопросы, взрослый сам должен высказать своё мнение и обосновать его. После этого можно предложить дошкольнику другую историю для обсуждения.

Важно, чтобы ребёнок сам попытался осмыслить и оценить человеческие поступки и отношения. Постепенно можно переводить беседу от книжки к какой-либо общей теме, касающейся жизни другого ребёнка и окружающих его детей. Так, можно спросить, кого из его друзей напоминают ему персонажи книги, как бы он поступил в той или иной ситуации. Иными словами, взрослый должен показать ребёнку, что в окружающей его жизни, в его отношениях с людьми можно увидеть те же проблемы, что и в прочитанных книжках. При этом взрослый должен не только спрашивать, но и сам быть активным участником разговора: высказывать своё мнение о конфликтах и событиях, происходящих в группе детей, рассказывать о себе, о своих знакомых.

Как и в случае, формирование познавательного общения, важно, чтобы тема разговора оставалась постоянной на протяжении всего занятия. Это особенно трудно для пяти-шестилетних детей. Если в предыдущем случае эта тема удерживалась наглядным материалом (картинки, иллюстрации), то в беседе на личностные темы такой наглядной опоры нет и быть не может. Поэтому воспитатель должен заранее подумать и приготовить несколько личностных тем, обязательно связанных с реальной жизнью ребёнка, с тем, что он мог узнать в себе и в окружающих. Это могут быть темы о людских качествах (о доброте, упрямстве, жадности), о событиях из жизни ребёнка (поход к папе на работу, просмотр фильма), о различных профессиях и о тех качествах и умениях, которых требуют профессии врача, учителя, артиста.

Продолжительность такой беседы должен определять сам ребёнок. Если воспитатель почувствует, что ребёнок тяготится разговором и не может им заинтересоваться, лучше прекратить такое занятие или перевести его в игру.

Формирование личностного общения должно происходить не только на специально организованных занятиях. Оно может включаться в повседневную жизнь, в игру, занятия, общение с друзьями. Но для этого воспитатель должен постоянно обращать внимание ребёнка на самого себя, на свою внутреннюю жизнь: что делаешь сейчас, какое у тебя

настроение, почему ты так сделал (или сказал) и так далее. Задавая подобные вопросы, взрослый даёт возможность дошкольнику заглянуть в себя, попытаться осознать и оценить свои действия, отношения, намерения. Значение этих вопросов (и, конечно же, ответов) состоит даже не в том, что они выявляют какие-то уже сложившиеся отношения и намерения, а в том, что эти вопросы заставляют малыша задуматься о себе, сформулировать, а значит, во многом и сформировать своё собственное отношение, намерение, действие.

Опыт показывает, что 2 – 3 месяца такой работы приводят, как правило, к формированию способности к речевому личностному общению.

Итак, мы рассказали о возможных способах формирования наиболее сложных для дошкольников видов общения с взрослым.

Вывод:

Описанные в этой главе приёмы не являются единственно возможными, поскольку необходимо учитывать особенности конкретного ребёнка.

Необходимо подчеркнуть важность педагогической работы, направленной на развитие общения ребёнка с взрослым. Ведь развивая общение, взрослый не просто учит ребёнка новым видам взаимодействия с другими людьми, не просто облегчает его контакты с окружающими, но и формирует его духовную жизнь, представления о себе и о других, открывает ему новые грани внешнего и внутреннего мира.

Заключение

Дошкольное детство - возраст первоначального фактического складывания личности. Главным условием психического развития ребенка в дошкольном периоде является его общение с взрослым. При этом на каждом возрастном этапе дошкольного детства у ребёнка возникает новое содержание потребности в общении с взрослыми.

Ведущей деятельностью в этом возрасте является игра⁵⁸. Характер игры меняется вместе с развитием ребенка, она тоже проходит этапы.

В среднем дошкольном возрасте ролевая игра, она преобладает вплоть до 6-7 лет. Самое главное для ребенка - ролевая идентификация, сюжет отходит на задний план. Смысл игры заключается в разделении ролей. В игре он имеет возможность прожить то, что является для него недоступным в жизни взрослых. В старшем дошкольном возрасте появляется игра по правилам. Ролевая идентификация утрачивает привлекательность, роли становятся чисто игровыми. Игра - критерий нормальности ребенка, по тому, как он играет, о нем можно многое узнать.

Новообразованием дошкольного возраста являются комплексы готовности к школьному обучению⁵⁹:

- коммуникативная готовность;
- когнитивная готовность;
- уровень эмоционального развития;
- технологическая оснащенность;
- личностная готовность.

Общение - это процесс последовательных, взаимоориентированных во времени и пространстве действий, в ходе, которого происходит обмен информацией, её интерпретация, а также взаимное восприятие, понимание, и оценка людьми друг друга.

М.И. Лисина (1985), опираясь на концепцию Л.С. Выготского, стала основателем оригинальной и самоценной школы. Она привнесла в отечественную психологию новый предмет – общение ребенка с взрослым.

В этом общении создается "зона ближайшего развития", где сотрудничество со старшим партнером помогает ребенку реализовать свои потенциальные возможности.

⁵⁸. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения, в 2 томах. - Т.1. - М., 1983. – С.48.

⁵⁹ Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991. – С.86.

В рамках раннего и дошкольного детства, от рождения до семи лет, М.И. Лисиной были выделены четыре формы общения детей с взрослыми⁶⁰:

- ситуативно-личностное (от 2 мес. до 6 мес.);
- ситуативно-деловое (от 6 мес. до 3 лет);
- внеситуативно - познавательное (от 3 лет до 5 лет);
- внеситуативно – личностное (от 5 лет до 7 лет).

Семья является основной средой существования, развития человека от самого рождения и до смерти, это сложная система взаимосвязанных процессов. Внутрисемейные взаимоотношения – один из компонентов этой системы, которые, в свою очередь, тоже имеют сложную структуру. Семья представляет собой малую социальную группу, отличающуюся от других групп особенностями, присущими только ей⁶¹.

Важнейшими характеристиками семьи являются ее функции, структура и динамика. Наиболее полную, на наш взгляд, схему анализа семьи предложил известный психолог В.Н. Дружинин⁶². Его описание семьи включает следующие характеристики и их варианты:

1. Структурный состав:

- ✓ полная семья (есть мать и отец);
- ✓ неполная семья (есть только мать или отец);
- ✓ искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери).

2. Функциональные особенности:

- ❖ гармоничная семья;
- ❖ дисгармоничная семья.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания и развития ребёнка. Взаимоотношения детей и родителей зависят от функциональности семьи. Неадекватное отношение родителей к ребенку обуславливает его тревожное состояние, эмоциональный психологический дискомфорт, низкий уровень общения.

В психологии существуют различные точки зрения на проблему влияния структурных характеристик семьи на развитие способности к общению у детей. По

⁶⁰ Лисина М.И. Указ. Соч. – С.127

⁶¹ Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – М., 2002. – С.19.

⁶² Дружинин В.Н. Указ. соч. – С.24.

мнению В.С Мухиной⁶³, подражая родителям и близким людям (идентифицируясь с ними), ребёнок бессознательно перенимает стиль общения, который становится его натурой. Обладающая речевой культурой семья, формирует у ребёнка тот же тип общения.

М.А. Куртышева считает, что «если у вас есть ребенок, то общение с ним должно быть поставлено на одно из первых мест, если не самое первое, в кругу семейных обязанностей»⁶⁴.

В ходе проведения исследования было выявлено, что большинство детей (58,6%) из функционирующих семей имеют сформированную четвёртую (внеситуативно-личностную) форму общения, что соответствует их возрасту. Тогда как дети из дисфункциональных семей показали сформированность у них первой (ситуативно-личностной) – их 23,89 %, второй (ситуативно-деловой) – их 42,8 % и третьей (внеситуативно-познавательной) – их 28,6 % форм общения и всего 4,8 % детей показали соответствующую их возрасту (внеситуативно-личностную) форму общения.

Данные математической статистики позволили сделать заключение о том, что различия есть.

Таким образом, можно сделать окончательный вывод, что выдвинутая нами гипотеза нашла своё подтверждение. Мало того развитие общения дошкольников в дисфункциональной семье будет находиться не только на более низком, внеситуативно - познавательном уровне, но и ещё на более низких ситуативно-личностном и ситуативно-деловом уровнях общения.

Для того чтобы устранить проблемы в общении дошкольника необходимо работать не только с ребёнком, но и с его родителями. Так как правило, трудности детей служат проекцией отношений в семье. Соотнесения себя и семьи у взрослого и ребёнка в известном смысле зеркальны: для взрослого семья — производное от «Я», для ребёнка «Я» — производное от семьи. Именно по этому мы рекомендуем для устранения проблемы общения дошкольников провести с родителями обучающий «Тренинг родительской эффективности» А. Аладьина⁶⁵, а с детьми занятия, направленные на развитие общения дошкольника с взрослым⁶⁶.

⁶³ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. – М., 1999. – С.388.

⁶⁴ Куртышева М.А. Как сохранить психологическое здоровье семьи. – СПб, 2006. - С.172.

⁶⁵ Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск «Тесей», 1999. – 224с.

⁶⁶ Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160с.

Описанные в нашей работе приёмы не являются единственно возможными, поскольку необходимо учитывать особенности конкретного ребёнка.

Необходимо подчеркнуть важность педагогической работы, направленной на развитие общения ребёнка с взрослым. Ведь развивая общение, взрослый не просто учит ребёнка новым видам взаимодействия с другими людьми, не просто облегчает его контакты с окружающими, но и формирует его духовную жизнь, представления о себе и о других, открывает ему новые грани внешнего и внутреннего мира.

Список использованной литературы

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика / Ю.П. Азаров. – М.: Политиздат, 2002. – 223с.
2. Белкина В.Н. Дошкольник: Обучение и развитие / В.Н. Белкина, Н.Н. Васильева, В.Н. Елкина. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 256с.
3. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов / О.А. Белобрыкина. - Ярославль: Академия развития, 1998. – 240 с.
4. Бережнова О.В. Нравственное развитие дошкольников в традициях русской культуры / О.В. Бережнова // Образование и общество. - 2001. - № 3. – С.33 - 42.
5. Бодрова Е.В. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания / Е.В. Бодрова и [др.] // Вопросы психологии. - 1989. - № 3. – С.75-84.
6. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Л.И. Божович / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. - М.: Просвещение, 1995. – С.45-64.
7. Воспитание детей в неполной семье / Под ред. Н.Е. Ершовой. - М.: Педагогика, 2000. – 173с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выгодский. – Т.2. - М.: Просвещение, 1982. – 452 с.
9. Гаврилова Т.П. К проблеме влияния распада семьи на детей дошкольного возраста / Т.П. Гаврилова / Семья и формирование личности. - М., 1981. – 187с.
10. Галигузова Л.Н. Ступени общения от года до 7 лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 141 с.
11. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников / Д.Б. Годовикова // Вопросы психологии. - 1984. - № 1. – С.35-46. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб: Питер, 2007. – 176с.
12. Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. М., «Педагогика», 1974. – 288с.
13. Запорожец А.В. Общие вопросы исследования и его методика / А.В. Запорожец, М.И. Лисина / Развитие общения у дошкольников. - М.: Просвещение, 1974. – 176с.
14. Искольдский Н.В. Исследования привязанности ребёнка к матери в зарубежной психологии / Н.В. Искольдский // Вопросы психологии. - 1985. - №3. – С.18-26.
15. Ковалев С.В. Психология семейных отношений /С.В. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1996.
16. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.

17. Коноплева О.В. Скрининговая диагностика уровня развития психических функций детей дошкольного возраста (4-7лет) / О.В. Коноплева, А.Ю. Мельшутина. - СПб.: Питер, 1998. – 143с.
18. Концепция дошкольного воспитания / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Просвещение, 1988. – 325с.
19. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. - М.: Педагогика, 1991. – 276с.
20. Кудрина Г.А. Психологические защиты у дошкольников. Диагностика и коррекция / Г.А. Кудрина, Е.Б. Ковалёва. – Иркутск: Речь, 2000. – 176с.
21. Кузнецова Л.В. Формирование нравственного здоровья дошкольников: Занятия, игры, упражнения / Л.В. Кузнецова, М.А. Панфилова. - М.: Сфера, 2002. – 205с.
22. Куртышева М.А. Как сохранить психологическое здоровье семьи / М.А. Куртышева. – СПб: Питер, 2006. -288с.
23. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения, в 2 томах. - Т.1. - М.: Педагогика, 1983. – 315с.
24. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей / Принцип развития в психологии. – М.: Просвещение, 1978. – 192с.
25. Лисина М.И. Изучение общения с окружающими людьми у детей раннего и дошкольного возраста / М.И. Лисина // Сов. педагогика. – 1980. - №1. – С.53-64.
26. Лисина М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / М.И. Лисина. - М.: Просвещение, 1974. – 325с.
27. Лисина М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении с взрослыми / М.И. Лисина. – М.: Просвещение, 1985. – 251с.
28. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - М., Воронеж, 1997. – 346с.
29. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения с взрослыми и сверстниками / И.И. Лисина // Вопросы психологии. - 1982. - №5. – С.33-
30. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994
31. Минияров В.М. Психология семейного воспитания / В.М. Минияров. – М.: МПСИ, 2000. – 256с.
32. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

33. Мухина В.С. Психология дошкольника / В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1975. – 374с.
34. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. - М.: Педагогика, 1988. – 385с.
35. Педагогика раннего возраста / Под ред. Г.Г.Григорьева и [др.] – М.: Академия, 1998. – 336 с.
36. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддъяков. - М.: Педагогика, 1977. – 288с.
37. Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.М. Лаврентьевой. - М.: Новая школа, 2006. – 275с.
38. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. - М.: Педагогика, 1966. – 364с.
39. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1965. – 156с.
40. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. - М.: Просвещение, 1985. – 384с.
41. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. - М.: Педагогика, 1989. - 216 с.
42. Развитие общения у дошкольников и младших школьников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1974. – 305с.
43. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Педагогика, 1986. - 224 с.
44. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Просвещение, 1986. – 283с.
45. Репина Т.А. Проявление неуверенности у старших дошкольников и пути ее коррекции / Т.А. Репина, Т.О. Смолина. - М.: Гардарики, 1995. – 214с.
46. Репина Т.А. Психология дошкольника. Хрестоматия / Т.А. Репина. - М.: Академия, 1995. – 342с.
47. Рузская А.Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Дошкольное воспитание. - 1988. – № 2. – С.44–49.
48. Семейное воспитание: Краткий словарь /Сост. И.В. Гребенников, Л.В. Новинников. - М.: Политиздат, 1990. - 319 с.

49. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - Изд. 2-е, дополн. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304с.
50. Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. - М.: Владос, 2003. – 412с.
51. Смирнова Е.О. Влияние формы общения с взрослым на эффективность обучения дошкольников / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. - 1980. - № 4. – С.34-45.
52. Смирнова Е.О. Ребенок – взрослый – сверстник. Методические рекомендации / Е.О. Смирнова. – М.: МГППУ, 2003.- 140 с.
53. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160с.
54. Смолева Т.О. Педагогические условия преодоления неуверенности у старших дошкольников / Т.О. Смолева. - Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1989.
55. Спиваковская А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви). – М.: Педагогика, 2004. – 160 с.
56. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология / Е.А. Сорокоумова. – СПб.: Питер, 2006. – 208с.
57. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. - 1981. - № 2. –С.15-19.
58. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1996.
59. Ульянкова У. К проблеме дифференцированной подготовки дошкольников к школе / У. Ульянкова // Дошкольное воспитание. - 1987. - №2. – С.35-40.
60. Ульянкова У. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей / У. Ульянкова // Дошкольное воспитание. - 1989. - №3. – С.28-34.
61. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. - М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 240с.
62. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск «Гесей», 1999. – 224с.
63. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 2003. – 322 с.
64. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии. Учеб. пособие. – 2-е изд., Москва – Воронеж, 2005. – 928 с.
65. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1960. – 456с.

Приложение

Приложение 1

Протокол.

ФИО _____

Дата _____

Возраст _____

Семейный стаж _____

Количество детей _____

Шкала семейных	Номер карточки	Баллы	Номер карточки	Баллы	Общий показатель,
Интимно-сексуальная	1 2 3 E=				
Личностная идентификация с супругом	4 5 6 E=				
Хозяйственно-бытовая	Ожидание 7 8 9 E=		Притязание 22 23 24 E=		
Родительско-воспитательная	10 11 12 E=		25 26 27 E=		
Социальная активность	13 14 15 E=		28 29 30 E=		
Эмоционально-психотерапевтическая	16 17 18 E=		31 32 33 E=		
Внешняя привлекательность	19 20 21 E=		34 35 36 E=		

Согласованность семейных ценностей супругов.

№ Исп.	ШЦМ							ШЦЖ							ССЦ						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1	8	6	3,5	4,5	5,5	5	6	6	6	7	6,5	5	5,5	6	2	0	3,5	2	0,5	0,5	0
2	5	8	6	8,5	7,5	8,5	7,5	8	5	6,5	6,5	6	7	8,5	3	3	0,5	2	1,5	1,5	1
3	9	7	9	3,5	8	1	3,5	8	8	5	5,5	5	4,5	6	1	1	4	2,5	3	3,5	2,5
4	7	8	5,5	8,5	6	7	7	5	5	4	3,5	4	5,5	6	2	3	1,5	5	2	1,5	1
5	8	9	7,5	7,5	6,5	6	8	7	7	6,5	6	6,5	5,5	5,5	1	2	1	1,5	0	0,5	2,5
6	5	4	5,5	3,5	7	3,5	4,5	8	6	6	6,5	7,5	3,5	5,5	3	2	0,5	3	0,5	0	1
7	8	5	4	3	8,5	3,5	6,5	4	4	7,5	5	6	2	5	4	1	3,5	2	2,5	1,5	1,5
8	4	6	7,5	5,5	5,5	7	6,5	6	4	6,5	5,5	5	8,5	5,5	2	2	1	0	0,5	1,5	1
9	5	7	2,5	8,5	5	8	7	9	7	4	6	3,5	5,5	6,5	4	0	1,5	2,5	1,5	2,5	0,5
10	6	5	3,5	8	7	2,5	7	5	8	5	4,5	4,5	2,5	7,5	1	3	1,5	3,5	2,5	0	0,5
11	8	7	7,5	6,5	8	7	5	8	7	6	5,5	5,5	6,5	6,5	0	0	1,5	1	2,5	0,5	1,5
12	7	7	8,5	9	7,5	8,5	6,5	5	7	7,5	8,5	6,5	8,5	7,5	2	0	1	0,5	1	0	1
13	5	4	6,5	7,5	6	5,5	6,5	4	7	7,5	8,5	6,5	5	6,5	1	3	1	1	0,5	0,5	0
14	8	7	5,5	8,5	4,5	6	5,5	7	6	4,5	3	7	4,5	9	1	1	1	5	2,5	1,5	3,5
15	8	8	3,5	5,5	6,5	7	8,5	6	3	3,5	6	5	5,5	4,5	2	5	0	0,5	1,5	1,5	4
16	6	9	8,5	7,5	6	6,5	3,5	5	7	7,5	5	4,5	3,5	4,5	1	2	1	2,5	1,5	3	1
17	3	5	6,5	6,5	7	7	8,5	5	6	7,5	5,5	6,5	7	7,5	2	1	1	1	0,5	0	1
18	8	7	5,5	7,5	8	7,5	7,5	4	5	6,5	6	5	6	3	4	2	1	1,5	3	1,5	3,5
19	5	6	5,5	6,5	7	6	6,5	7	6	4	7	6,5	5	5	2	0	1,5	0,5	0,5	1	1,5
20	8	7	4,5	5	8	7	6,5	6	5	3,5	5,5	6,5	5,5	4	2	2	1	0,5	1,5	1,5	2,5
21	6	7	5,5	5	8,5	7,5	3,5	6	6	6	7,5	4	7,5	7	0	1	1,5	2,5	4,5	0	3,5
22	3	7	4	2,5	3,5	3,5	6	4	5	5,5	5	5,5	5	6	1	2	1,5	2,5	2	1,5	0
23	5	3	6,5	7,5	8	6,5	8	8	5	3,5	5	5,5	4	7,5	3	2	3	2,5	2,5	2,5	0,5
24	7	8	6,5	4,5	3,5	5,5	6	5	7	7	8,5	8	7	6	2	1	0,5	4	4,5	1,5	0
25	6	8	7,5	5,5	6	6	7	7	6	6	4,5	5	5,5	5,5	1	2	1,5	1	1	0,5	1,5
26	6	3	5,5	6,5	5	7	8,5	4	5	6	4,5	3,5	5	6,5	2	2	0,5	2	1,5	2	2
27	8	7	7,5	5	8	7	8	8	5	9	9	6,5	7	7,5	0	2	1,5	4	1,5	0	0,5
28	7	5	7,5	6,5	7	8	5,5	7	7	4,5	3,5	4,5	5,5	3	0	2	3	3	2,5	2,5	2,5
29	7	5	5,5	8,5	7,5	9	6,5	4	3	6	4,5	5	5	7	3	2	0,5	4	2,5	4	0,5
30	8	5	6,5	6,5	7,5	8	8	5	4	4,5	5,5	4,5	7	7,5	3	1	2	1	3	2	0,5
31	4	5	8,5	4	7	6,5	5	5	5	3	5,5	7,5	6,5	3,5	1	0	5,5	0,5	0,5	0	1,5
32	9	4	8	8	7	6,5	6,5	7	6	5,5	6,5	7	5,5	6	2	2	2,5	1,5	0	1	0,5
33	3	6	4,5	3,5	5,5	4	3,5	5	5	6	4,5	7,5	2,5	6	2	1	1,5	1	2	1,5	2,5
34	6	7	5,5	6,5	7	3,5	7,5	7	6	2,5	5	4,5	4,5	6	1	1	3	1,5	3	1	1,5
35	5	4	6	7,5	5,5	4,5	4,5	6	5	7	6,5	7	7	5,5	1	1	1	1	1,5	2,5	1
36	8	4	3,5	5	6	7	5,5	4	8	4	5,5	6	6,5	4	4	4	0,5	0,5	0	0,5	1,5
37	4	3	2,5	2,5	4	2,5	4,5	5	6	4,5	3	6,5	5,5	5	1	3	2	0,5	2,5	3	0,5
38	8	7	8,5	8,5	6	5,5	7	6	8	7,5	5,5	4	4,5	6	2	1	1	3	2	1	1
39	5	4	3,5	3,5	5,5	4	6	3	5	5	5,5	4,5	6,5	3	2	1	1,5	2	1	2	3
40	5	7	6	3	4,5	5	6,5	5	6	5,5	8,5	7,5	7,5	6	0	1	0,5	5	3	2,5	0,5
41	5	6	3,5	4	3,5	6	5,5	3	4	4,5	4	5,5	8,5	7,5	2	2	1	0	2	2,5	2
42	7	7	8	7	7,5	6,5	7	3	7	4	4	5,5	5	4,5	4	0	4	3	2	1,5	2,5
43	6	3	4,5	5,5	8	7	6	6	8	5	5,5	3,5	5,5	5,5	0	5	0,5	0	4,5	1,5	0,5
44	7	7	8	9	8,5	7,5	7	6	5	5,5	6,5	6	5,5	4,5	1	2	2,5	2,5	2,5	2	2,5
45	8	6	7,5	7,5	6	5,5	4,5	6	7	4,5	7,5	6,5	7	5,5	2	1	3	0	0,5	1,5	1
46	8	7	7	5,5	6,5	7,5	4,5	8	6	5,5	5,5	5	6,5	3,5	0	1	1,5	0	1,5	1	1

47	7	8	6,5	5,5	5,5	4,5	3,5	6	8	3,5	4,5	6	6	5,5	1	0	3	1	0,5	1,5	2
48	5	7	8	5,5	8	7	6	9	4	6	5,5	6,5	7,5	6	4	3	2	0	1,5	0,5	0
49	7	4	3,5	8	7,5	8,5	8	7	8	5	6,5	5	4	5,5	0	4	1,5	1,5	1,5	4,5	2,5
50	5	6	4,5	3,5	5	4,5	7	5	8	7	7	6,5	7	6	0	2	2,5	3,5	1,5	2,5	1

№Исп. – Номер испытуемого.

ШСЦм – Показатели по шкалам семейных ценностей мужа.

ШСЦж – Показатели по шкалам семейных ценностей жены.

ССЦ – Согласованность семейных ценностей супругов.

Таблица №2.

Функционирующие семьи

№ исп.	Пол, возраст	1 ситуация	2 ситуация	3 ситуация	4 ситуация	5 ситуация
		Получение новых впечатлений	Ласка взрослого	Совместные действия с взрослым	Слушание сказки	Личностная беседа
2	М, 6 лет.					X
5	М, 7 лет.					X
6	Д, 5 лет.				X	
8	М, 6 лет.					X
11	Д, 7 лет.					X
12	Д, 7 лет.					X
13	Д, 6 лет.				X	
16	Д, 6 лет.				X	
17	М, 5 лет.					X
19	Д, 5 лет.				X	
20	М, 7 лет.					X
22	М, 6 лет.					X
23	М, 7 лет.					X
25	Д, 5 лет.			X		
26	Д, 6 лет.				X	
28	М, 7 лет.					X
30	Д, 5 лет.			X		
32	М, 6 лет.				X	
33	Д, 6 лет.				X	
34	Д, 7 лет.					X
35	М, 5 лет.					X
37	М, 6 лет.					X
38	М, 5 лет.				X	
39	Д, 7 лет.					X
41	М, 6 лет.					X
44	Д, 6 лет.				X	
45	Д, 7 лет.					X
46	Д, 6 лет.					X
47	М, 5 лет.				X	

Таблица №3.

Дисфункциональные семьи.

№ исп.	Пол, возраст	1 ситуация	2 ситуация	3 ситуация	4 ситуация	5 ситуация
		Получение новых впечатлений	Ласка взрослого	Совместные действия с взрослым	Слушание сказки	Личностная беседа

1	М, 5 лет.			X		
3	М, 6 лет.			X		
4	Д, 7 лет.			X		
7	М, 7 лет.				X	
9	Д, 6 лет.					X
10	М, 5 лет.		X			
14	М, 6 лет.				X	
15	Д, 5 лет.			X		
18	Д, 7 лет.				X	
21	Д, 6 лет.				X	
24	М, 5 лет.	X				
27	Д, 5 лет.	X				
29	М, 6 лет.			X		
31	М, 7 лет.			X		
36	Д, 7 лет.				X	
40	М, 6 лет.			X		
42	Д, 5 лет.	X				
43	М, 7 лет.			X		
48	Д, 7 лет.			X		
49	М, 6 лет.				X	
50	М, 6 лет.	X				

Приложение 4.

Формы общения дошкольников в зависимости от функциональности семьи.

Функционирующие семьи		Дисфункциональные семьи	
№ испытуемого	Форма общения	№ испытуемого	Форма общения
1	4	1	2
2	4	2	2
3	3	3	2
4	4	4	3
5	4	5	4
6	4	6	1
7	3	7	3
8	3	8	2
9	4	9	3
10	3	10	3
11	4	11	1
12	4	12	1
13	4	13	2
14	2	14	2
15	3	15	3
16	4	16	2
17	2	17	1
18	3	18	2
19	3	19	2
20	4	20	3
21	4	21	1
22	4		
23	3		

24	4
25	4
26	3
27	4
28	4
29	3

Таблица № 5.

По результатам таблицы №5 можно выделить следующие показатели:

Формы общения	Название формы общения	Функциональные семьи	Дисфункциональные семьи
I	ситуативно-личностное	0%	23,8%
II	ситуативно-деловое	6,9%	42,8%
III	внеситуативно-познавательное	34,5%	28,6%
IV	внеситуативно-личностное	58,6%	4,8%

На основе этих данных была построена гистограмма:

Сводная таблица результатов исследования

№		Лиси на				темп л	варга , столи н					
	1- дисфункци он,2- функцион	ситу атив но- личн остн ое	ситу атив но- дело вое	внеси туати вно- позна ватель ное	внеси туати вно- лично стное	инде кс трев ожно сти	прин ятие	кооп ерац ия	си мб иоз	автор итарн ость	мал еньк ий неу дач ник	
1	1	0	1	0	0	72	4	5	5	1	3	
2	1	0	1	0	0	74	5	3	3	2	5	
3	1	0	1	0	0	68	3	3	6	7	6	
4	1	0	0	1	0	66	3	3	3	4	6	
5	1	0	0	0	1	76	5	4	6	4	5	
6	1	1	0	0	0	88	4	4	5	3	4	
7	1	0	0	1	0	68	4	4	5	2	4	
8	1	0	1	0	0	67	5	3	3	7	6	
9	1	0	0	1	0	72	3	3	4	3	5	
10	1	0	0	1	0	68	3	3	3	4	5	
11	1	1	0	0	0	57	5	3	4	7	6	
12	1	1	0	0	0	24	4	6	3	3	4	
13	1	0	1	0	0	50	4	6	4	2	1	
14	1	0	1	0	0	57	5	3	3	7	6	
15	1	0	0	1	0	57	3	3	4	3	5	
16	1	0	1	0	0	50	3	7	3	4	4	
17	1	1	0	0	0	57	5	6	7	4	4	
18	1	0	1	0	0	50	4	5	5	3	5	
19	1	0	1	0	0	57	4	3	3	7	6	
20	1	0	0	1	0	50	3	3	3	2	6	
21	1	1	0	0	0	57	5	4	6	4	5	
22	2	0	0	0	1	50	4	6	5	3	4	
23	2	0	0	0	1	57	4	7	5	2	4	
24	2	0	0	1	0	57	5	3	3	7	2	

2												
5	2	0	0	0	1	50	6	5	4	3	5	
2												
6	2	0	0	0	1	42	6	6	3	4	3	
2												
7	2	0	0	0	1	57	5	7	4	7	3	
2												
8	2	0	0	1	0	50	4	3	3	3	4	
2												
9	2	0	0	1	0	57	4	4	4	2	1	
3												
0	2	0	0	0	1	57	5	5	3	7	6	
3												
1	2	0	0	1	0	24	4	6	3	3	4	
3												
2	2	0	0	0	1	28	4	6	4	2	1	
3												
3	2	0	0	0	1	18	5	7	3	7	3	
3												
4	2	0	0	0	1	24	6	6	4	3	5	
3												
5	2	0	1	0	0	26	6	4	3	4	4	
3												
6	2	0	0	1	0	25	5	4	7	4	4	
3												
7	2	0	0	0	1	24	4	5	5	3	5	
3												
8	2	0	1	0	0	27	4	3	3	7	3	
3												
9	2	0	0	1	0	26	5	3	3	2	3	
4												
0	2	0	0	1	0	24	5	4	6	4	2	
4												
1	2	0	0	0	1	57	4	5	5	3	4	
4												
2	2	0	0	0	1	57	4	6	5	2	4	
4												
3	2	0	0	0	1	50	5	7	3	7	2	
4												
4	2	0	0	1	0	42	6	3	4	3	5	
4												
5	2	0	0	0	1	57	6	5	3	4	2	
4												
6	2	0	0	0	1	50	5	6	4	7	3	
4												
7	2	0	0	1	0	57	4	3	3	3	4	
4												
8	2	0	0	0	1	57	4	6	4	2	1	
4												
9	2	0	0	0	1	24	5	7	3	7	3	
5	2	0	0	1	0	28	6	3	3	4	5	

