**Содержание:**

Введение

Глава 1. Теоретическое изучение проблемы влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста

* 1. Понятие и типы детско-родительских отношений
  2. Особенности психологического развития детей среднего дошкольного возраста
  3. Психологические нарушения под влиянием детско-родительских отношений

Глава 2. Выявление особенностей влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста

* 1. Организация и методика обследования
  2. Обработка и анализ результатов обследования на констатирующем этапе исследования

2.3 Психокоррекционная работа по преодолению нарушений детско-родительских отношений на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы

* 1. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, контрольный этап

Заключение

Список используемых источников

Приложение

**Введение**

Гармоничное развитие дошкольника – важная государственная задача. И это закономерно. Ведь за последние годы в нашей стране значительно увеличилось число людей, страдающих психологическими нарушениями. Среди них немало детей дошкольного возраста.

Чем объясняется этот тревожный факт? В настоящее время наибольшее распространение получила концепция полифакторной этиологии психологических нарушений у детей. Иными словами признается, что в возникновении и развитии этих нарушений взаимодействуют биологические и социальные механизмы.

Ряд отечественных авторов связывает возникновение психологических нарушений у детей в дошкольном возрасте с психическими травмами. К ним ученые, в частности О.А.Карабанова, А.И.Баркан, Е.И.Артамонова, И.И. Мамайчук и др., относят испуг, внезапное отлучение от матери, госпитализацию без матери до пятилетнего возраста, оперативные вмешательства и неблагополучные детско-родительские отношения. Вместе с тем, анализ большинства исследований показывает: в детском возрасте основная причина психологических нарушений – не острые, а затяжные психические травмы, или психотравмирующие ситуации, - это относительно слабые, но длительно действующие и многократно повторяющиеся раздражители. В детском возрасте психотравмирующие ситуации вытекают из семейных отношений и тесно связаны с тем, как взаимодействуют между собой дети и родители. Среди патогенных факторов, вызывающих невротизации, хронически неблагоприятная ситуация в семье. Уровень психологического напряжения в таких семьях имеет тенденцию к нарастанию. И как результат – психологические нарушения у всех членов семьи, и в первую очередь у детей.

Актуальность исследования обусловливается недостаточностью внимания к решению проблем психологической диагностики и коррекции, возникших в результате нарушенных отношений в семье. Исключение составляют отдельные работы клиницистов – А.И. Захарова, В.И. Гарбузова, Э.Г. Эйдемиллера. Поэтому разработка теоретических и методических принципов психокоррекционной работы как с детьми, так и с их близким окружением чрезвычайно актуальна.

Цель исследования: изучение влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста.

Объектом данного исследования является психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста.

Предмет: процесс влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста.

Гипотеза: уровень психологического развития детей улучшится, если:

- определены основные направления и содержание психологической диагностики по выявлению неблагополучной ситуации в семьях и уровня психологического здоровья исследуемых детей;

- обеспечена целевая направленность психологической диагностики по выявлению влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста;

- создана коррекционная программа по преодолению нарушений детско-родительских отношений.

Исходя из цели и гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Теоретически обосновать психолого-педагогические особенности психологического развития дошкольников и детско-родительских отношений;
2. Подобрать диагностические методики для выявления неблагополучной ситуации в семье вследствие нарушения детско-родительских отношений;
3. Рассмотреть и апробировать на практике методики по выявлению психологического состояния детей;
4. Осуществить создание коррекционной программы для преодоления нарушений детско-родительских отношений;
5. Осуществить сравнительный анализ динамики психологического развития детей.

Исследование проводилось с 2007 по 2008 гг. и включало три этапа:

На первом этапе осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы по проблеме влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей дошкольного возраста, изучалось состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической практике в ДОУ № 3 п. Адамовка Оренбургской области.

Основными методами исследования на данном этапе выступили: анализ научной литературы, изучение психолого-педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, беседа, прогнозирование, констатирующий эксперимент.

На втором этапе разрабатывалась стратегия исследования, уточнялась гипотеза, апробировались педагогические условия на практике посредством учебно-методического комплекса; обосновывались критерии и показатели сформированности понятия о влиянии детско-родительских отношений на психологическое развитие детей дошкольного возраста.

Основные методы исследования: теоретическое моделирование, диагностические методики (тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности), формирующий эксперимент.

На третьем этапе исследования обрабатывались и обобщались полученные количественные и качественные результаты; уточнялись выводы; проводилось оформление результатов исследования.

Основные методы исследования: анализ, синтез, обобщение и систематизация материала, методы математической обработки результатов исследования, контрольный эксперимент.

Научная новизна исследования:

- раскрыты содержательные характеристики психологического развития дошкольников с психолого-педагогической точки зрения и особенности влияния на него детско-родительских отношений;

- обоснован алгоритм использования методики в диагностическом процессе работы по выявлению психологического состояния детей среднего дошкольного возраста и влиянию на него детско-родительских отношений;

- создана коррекционная программа по преодолению нарушений отношений между детьми и родителями.

Структура работы: данная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений. Во введении дана общая характеристика исследования. В первой главе рассматриваются теоретические аспекты проблемы детско-родительских отношений и психологического развития дошкольников, раскрываются особенности влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие дошкольников среднего возраста. Во второй главе раскрывается психологическое обследование семей (родителей и детей) для выявления нарушений детско-родительских отношений, описывается психолого-диагностическая работа по выявлению психологического состояния детей среднего дошкольного возраста. В третьей главе разрабатывается коррекционная программа по преодолению нарушений детско-родительских отношений, проводится диагностика психологического развития детей по методикам контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, дан сравнительный анализ результатов контрольного и констатирующего этапов исследования. В заключении даны общие выводы исследования.

**Глава 1. Теоретическое изучение влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста**

* 1. **Понятие и типы детско-родительских отношений**

Под родительским отношением понимается «система, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним». [9; 22] В литературе описана достаточно обширная феноменология родительского отношения, стилей воспитания, а также их следствий – формирование индивидуально-характерологических особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения (Захаров А.И., Эйдемиллер Э.Г., Спиваковская А.С.) [5; 25; 34]. Исследований, касающихся личностных особенностей родителей и их влияние на характер родительского отношения в литературе практически нет.

Вообще под понятием «отношение» в психологии понимается позиция личности к тому, что ее окружает. В социальных общностях (а к ним относятся и семья) у составляющих их людей представлены не отношения, а взаимоотношения. Взаимоотношение – это взаимная позиция одной личности к другой, при этом отношения и взаимоотношения – это стороны общения. И если в отношении не обязательно присутствует обратный сигнал, то при взаимоотношении постоянно осуществляется обратная связь, причем разной модальности.

Семья – это тоже социальная группа, в которой функционируют те же механизмы. В ней есть субъект (родитель), с определенными характеристиками и объект влияния (ребенок), который так же наделен определенными свойствами. Между ними существуют взаимоотношения, взаимодействия, взаимовлияния. Но нужно отметить, что объект является временно и субъектом, активно реагирующим на все предъявленные ему воздействия (влияния), взаимодействующими определенным образом с субъектом.

Объект, наделенный свойствами субъекта, заставляет реагировать, относиться к нему как к субъекту определенным образом, но обратная связь от субъекта – ребенка проходит еще и через призму собственного набора личностных характеристик субъекта – родителя [29, 51].

Таким образом, в межличностном взаимодействии предполагается активный обмен информацией между двумя субъектами. При этом само влияние личности может рассматриваться как атрибут личности, как ее атрибутивная характеристика. Это значит, что детско-родительские отношения между родителями и ребенком, но и взаимоотношения, взаимовлияние, активное взаимодействие родителя и ребенка.

То есть «формирование» стиля семейного воспитания – это взаимообусловленный, обоюдный процесс, за который отвечает и родитель, и ребенок.

При знакомстве с методиками, которые операционализируют стиль семейного воспитания (особенности родительского отношения), складывается впечатление, что эти методики скорее диагностируют личностные особенности родителя, чем собственно личностные отношения родителя к конкретному ребенку, и в этом смысле правомочно говорить, что стиль семейного воспитания особым образом связан не только с индивидуально-психологическими особенностями ребенка, но и с личностью родителя. [ 23; 24]

Стиль семейного воспитания является своего рода реализацией личности, своеобразной характеристикой личности родителя. Можно предположить, что родитель с теми или иными личностными особенностями, как правило, будет реализовать вполне определенный стиль или близкие стили семейного воспитания.

Наблюдение за воспитанием детей в различных семьях, за поведением родителей позволили психологам дать описание различных родительских установок, позиций, типов поведения, стилей общения и т.п., определяющих специфику детско-родительских отношений. В самом общем подходе к классификации были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительская позиция.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности.

* Адекватность родительской позиции может быть определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения.
* Гибкость родительской позиции рассматривается как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу условий жизни семьи. Гибкая родительская позиция должна быть не только изменчивой в соответствиями ребенка, она должна быть предвосхищающей, прогностичной.
* Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на основе прогностической родительской позиции можно установить оптимальную дистанцию, можно выполнить требования независимости воспитания.

В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции неадекватны, утрачивают гибкость, становятся повышенно устойчивыми, неизменчивыми и непрогностичными.

Существует попытка описать отношения в семье через те роли, которые выполняет ребенок. Роль определяется как некий набор шаблонов поведения по отношению к ребенку в семье, как сочетание чувств, ожиданий, действий, оценок, адресованных ребенку от взрослых членов семьи.

В гармоничной семье дать описание роли трудно, потому что все отношения с ребенком гибки и изменчивы. Но в тех случаях, когда родительские позиции утрачивают гибкость, адекватность, детские роли довольно четко выявляются.

Наиболее типичны четыре роли: «козел отпущения», «любимчик», «примиритель», «беби» [22, 87]. Первая роль возникает в семье, когда супружеские проблемы родителей, взаимное недовольство друг другом переходит на ребенка, он как бы отводит на себя негативные эмоции родителей, которые на самом деле они испытывают друг к другу. Вторая, внешне совершенно иная роль по своему психологическому содержанию, возникает тогда, когда родители не испытывают друг к другу никаких чувств, а эмоциональный вакуум заполняется преувеличенной заботой о ребенке.

Две другие роли по существу описывают стиль близости родителей и ребенка. «Беби» отдален от родителей, он как бы вытесняется из семейной общности, еще раз и навсегда предписано быть в семье только ребенком, от которого ничего не зависит. Эта роль возникает при сильной близости супругов друг к другу.

«Примиритель», рано включившийся в сложности семейной жизни, занимает важнейшее место в семье, регулируя и устраняя супружеские конфликты. Предотвращение супружеских конфликтов вынуждает ребенка играть роль взрослого, приближаться к родителям.

Некоторые авторы (С.В.Ковалев, Д.З.Капустин, А.В.Толстых) пытались положить в основу описания типов семьи степень выраженности эмоционального отношения родителей к своему ребенку.

Представляем два крайних типа, (а все остальные отличаются по степени выраженности эмоций) [9; 29].

1. Семьи, в которых отношения строятся на основе любви и принятия.

Обобщенная формула родительского отношения выражается утверждением: «Ребенок – центр моих интересов» в поведении родителей отмечается нежность к детям, разнообразные занятия с ними, забота об их жизни.

2. Семьи, в которых отношения строятся на неприятии и отторжении ребенка.

Обобщенная формула родительского отношения формулируется так: «Ненавижу этого ребенка, не буду о нем заботиться, беспокоиться». В поведении родителей проявляется невнимательность к ребенку, жестокость и желание как можно меньше общаться с ним.

В ряде исследований (А.Т.Шмелева, Т.М. Афанасьева) внимание уделялось изучению степени свободы ребенка в семье, или тому, как родители регулируют его поведение [ 22; 32]. Были выделены два крайних типа – чрезмерная опека и излишняя требовательность.

1. Отношения по типу чрезмерной опеки характеризуются следующей родительской установкой: «Все сделаю для своего ребенка, полностью посвящу ему свою жизнь».

2. Отношение по типу излишней требовательности. Установка родителей может быть выражена утверждением: «Не хочу ребенка такого, какой есть». Такая установка провоцирует усиленную критику ребенка при отсутствии похвалы и поощрений.

Во многих исследованиях психологи, пытаясь описывать типы семейного воспитания, пришли к выводу, что более точной будет оценка воспитания не в одном, а одновременно в нескольких аспектах. Поведения родителя представляется в системе координат, одна из осей которых отражает эмоциональный аспект отношения к ребенку, а другая – поведенческий. Комбинация крайних значений дают четыре типа воспитания:

1. Теплое отношение к ребенку в сочетании с предоставлением ему самостоятельности и инициативы.
2. Холодное разрешающее воспитание, при котором некоторая холодность к ребенку, недостаточность родительских чувств сочетаются с предоставлением ему достаточной свободы.
3. Теплое ограничивающее воспитание, которое характеризуется эмоционально ярким отношением к ребенку с излишнем контролем за его поведением.
4. Холодное ограничивающее воспитание, которое приводит к постоянной критике ребенка, к придиркам, а иногда и к преследованию любого самостоятельного поступка.

Многие работы, посвященные детско-родительским отношениям, опираются на предложенную Д. Баумринд типологию стилей семейного воспитания, описывавшую три основных стиля: авторитарный, демократический и попустительский [9; 22; 31].

Авторитарный стиль – все решения принимают родители, считающие, что ребенок во всем должен подчиняться их воле, авторитету.

Родители ограничивают самостоятельность ребенка, не считают нужным как-то обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами, выговорами и физиологическими наказаниями. В подростковом возрасте авторитарность родителей порождает конфликты и враждебность. Наиболее активные, сильные дети сопротивляются и бунтуют, становятся избыточно агрессивными. Робкие, неуверенные дети приучаются во всем слушаться родителей, не совершая попыток решать что-либо самостоятельно. Если по отношению к старшим детям матери склонны реализовать более «разрешающее» поведение, то авторитарные отцы твердо придерживаются избранного типа родительской власти.

Демократический стиль – родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями. Родители требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение.

Попустительский стиль – ребенок должным образом не направляется, практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний родителей, для которых характерно неумение, неспособность или нежелание руководить детьми.

Хаотический стиль (непоследовательное руководство)- это отсутствие единого подхода к воспитанию, когда нет ясно выраженных, определенных, конкретных требований к ребенку или наблюдаются противоречия, разногласия в выборе воспитательных средств между родителями. При таком стиле воспитания фрустрируется одна из важных базовых потребностей личности – потребность в стабильности и упорядоченности окружающего мира, наличии четких ориентиров в поведении и оценках.

Опекающий стиль – стремление постоянно быть с ребенком, решать за него все возникающие проблемы. Родители бдительно следят за поведением подростка, ограничивают его самостоятельное поведение, тревожатся, что с ним может что-то произойти.

Исследования влияния различных стилей руководства на развитие личности ребенка и формирование детско-родительских отношений показали, что наиболее благоприятное воздействие на воспитательный процесс оказывает авторитетный и демократический стиль взаимодействия, в то время как остальные стили приводят к нарушениям личностного развития и дисгармонии межличностных отношений родителей и детей [9; 22].

Мы рассмотрели некоторые подходы к классификации детско-родительских отношений. Их анализ показал, что в основе выделения типов отношений лежит позиция родителей, особенности их установок, ценностей, целей. За рамками рассмотрения остается еще один очень важный вопрос – отношение ребенка к сложившейся системе семейных отношений. Этот аспект проблемы детско-родительских отношений остается недостаточно изученным.

Итак, детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения [9; 10; 12; 31]. Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психологического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены следующими параметрами [31, 112]:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя — эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка — привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений является их высокая значимость для обеих сторон;

- мотивы воспитания и родительства;

- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;

- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;

- стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;

- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций;

- поддержка автономии ребенка;

- социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;

- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания.

Интегративные показатели детско-родительских отношений [29, 53]:

• родительская позиция, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительством;

• тип семейного воспитания, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации;

• образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка. Этот показатель стал предметом научного исследования и широкого обсуждения сравнительно недавно. Возникновение интереса к изучению позиции ребенка в системе детско-родительских отношений "обусловлено тем, что ребенок, как и родитель, является их активным участником. Изменение воспитательной парадигмы от отношения к ребенку как объекту воспитания к гуманистической установке — ребенок как субъект воспитания и равноправный участник отношений, произошедшее в последней четверти XX в. в общественном сознании, является основой пересмотра концепта детско-родительских отношений в сторону все большего учета позиции самого ребенка как активного творца этих отношений.

Эмоциональная сторона детско-родительских отношений в значительной степени предопределяет благополучие психологического развития ребенка и реализацию воспитательного потенциала родительства как социального института. Эмоциональное отношение к партнеру у родителей и ребенка в контексте их отношений имеет различное происхождение, психологическое содержание и динамику развития. Если применительно к супружеским отношениям можно говорить о принципиальном равенстве партнеров — как в отношении генезиса, так и развития и реализации эмоциональной связи, — то в случае детско-родительских отношений природа детской и родительской любви оказывается различной. Эмоциональное отношение родителя к ребенку квалифицируется как феномен родительской любви (Э. Фромм) [9, 246], причем в современной психологии четко разделяют эмоциональное отношение к ребенку матери и отца, выступающее как материнская или отцовская любовь. Наряду с понятием родительской любви используется термин «принятие» (А. Рое, М. Сегелман, А.И. Захаров, Д.И. Исаев, А.Я. Варга) [5, 143], характеризующий аффективную окраску отношения родителя к ребенку и признание его самоценности. Эмоциональная близость (В.В. Столин) определяет аффективный знак отношения (симпатия — антипатия) и эмоциональную дистанцию между родителем и ребенком [26, 110].

**1.2 Особенности психологического развития детей среднего дошкольного возраста**

Психологическое развитие детей имеет свою специфику. Для того чтобы ее рассмотреть, можно обратиться к взглядам И. В. Дубровиной о соотношении психологического здоровья и развития личности. И. В. Дубровина утверждает, что основу психологического здоровья составляет полноценное психологическое развитие на всех этапах онтогенеза [31, 18]. Следовательно, психологическое развитие ребенка и взрослого будет отличаться совокупностью личностных новообразований, которые еще не развились у ребенка, но должны присутствовать у взрослого. Таким образом, можно говорить о том, что психологическое здоровье — это прижизненное образование, хотя, безусловно, его предпосылки создаются еще в пренатальном периоде. Естественно, что в течение жизни человека оно постоянно изменяется через взаимодействие внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия.

Вступление человека во взрослую жизнь характеризуется началом преобладания процессов приспособления к среде, освобождением от инфантильного «Мир должен соответствовать моим желаниям» [31, 23]. И человек, достигший зрелости, в состоянии поддерживать динамический баланс между приспособлением и приспособляемостью при сохранении акцента на преобладании самоизменений как предпосылок изменения внешней ситуации. Исходя из такого понимания нормы, можно подойти к определению уровней психологического развития [31, 37].

К высшему уровню психологического развития — креативному*—* можно отнести детей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной позиции. Такие дети не нуждаются в психологической помощи.

К среднему уровню — адаптивному*—* отнесем детей, в целом адаптированных к социуму, однако имеющих несколько повышенную тревожность. Такие дети могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психологического здоровья и могут быть включены в групповую работу профилактически-развивающей направленности.

Низший уровень — это дезадаптивный,или ассимилятивно-аккомодативный.К нему можно отнести детей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. Ассимилятивный стиль поведения характеризуется, прежде всего, стремлением человека приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Неконструктивность его проявляется в его ригидности, в попытках человека полностью соответствовать желаниям окружающих.

Человек, избравший аккомодативный стиль поведения, наоборот, использует активно-наступательную позицию, стремится подчинить окружение своим потребностям. Неконструктивность такой позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, преобладании экстернального локуса контроля, недостаточной критичности. Люди, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, нуждаются в индивидуальной психологической помощи.

Как мы уже говорили, одна из важнейших характеристик психологически здорового человека — это стрессоизменчивость: поиск в трудной ситуации сил в самом себе и как следствие этого позитивные самоизменения. Соответственно ведущей тенденцией становления психологического развития в онтогенезе можно назвать постепенное развитие у ребенка способности к стрессоизменчивости. Однако каковы механизмы развития стрессоизменчивости? Какие педагогические условия этому соответствуют? Попробуем ответить на эти вопросы.

И. В. Дубровина приводит доказательства положительной роли трудных ситуаций, препятствий в развитии [31, 12]. Препятствия вызывают активность субъекта, порождают потребность искать и находить способы и вырабатывать стратегии преодоления их.

Трудные ситуации, как известно, воздействуют на детей двояко. Вызывая возникновение отрицательных эмоций, они могут приводить к серьезному нарушению деятельности, социальной адаптации, к негативному влиянию на личностное развитие, психосоматизации. В то же время они способствуют развитию воли, накоплению опыта преодоления препятствий, мотивируют к саморазвитию. Существует мнение, что эволюционные механизмы развития складываются из двух компонентов: плавного, качественного накопления новых признаков и сущностного качественного изменения в трудных ситуациях.

В свете сказанного укажем на предложенное В. Франклом понимание жизни в целом как глобальной задачи и соответственно трудной ситуации как промежуточной задачи, которая обязательно имеет решение. При этом для нахождения верного решения требуются время и усилие. В. Франкл добавляет, что каждая задача, которую выполняет человек, является специфической [28, 298]. Эта специфика задачи двойственна, ибо задача меняется не только от человека к человеку, соответственно своеобразию каждой личности, но и от часа к часу, соответственно неповторимости каждой ситуации. Но принципиальным является то, что задача, которую человек должен выполнить в своей жизни, обязательно существует и никогда не является невыполнимой. По В. Франклу, необходимо помочь человеку осознать свою ответственность за выполнение каждой задачи: «Чем в большей степени он осознает характер жизни как задачи, тем более осмысленной будет представляться ему жизнь» [28, 307]. При этом важно, чтобы решение жизненной задачи сопровождалось извлечением смысла.

По мнению В.Франкла, всякая трудная ситуация, принесшая страдание, только тогда имеет смысл, когда она делает человека лучше, т.е. имеет развивающее и обучающее значение. Идеи В. Франкла можно легко применить к дошкольникам. Последовательно решая трудные жизненные задачи, ребенок учится, накапливает опыт преодоления.

Опираясь на положения В. Франкла, можно также подойти к определению педагогических условийстановления психологического развития детей.

Одним из важнейших условий становления психологического развития является наличие некоторого напряжения,побуждающего к действию. Как говорит В. Франкл, современное общество благосостояния испытывает недостаток напряжения. Как следствие этого у многих людей развивается глубокая апатия, а в США появляется новый тип невроза, отличительным признаком которого является недостаток инициативы и интереса. Другие же люди начинают искусственно создавать себе необходимое напряжение, добровольно отказываясь от чего-то или намеренно создавая ситуацию нужды. Таким образом, абсолютный эмоциональный комфорт, полное эмоциональное благополучие детей отнюдь не способствуют становлению психологического здоровья, а, наоборот, могут привести к развитию вялой, безынициативной, нежизнеспособной личности. Более того, пассивного человека, не способного проявить требуемую активность в практических действиях по решению поставленных задач, уже можно считать психологически неразвитыми.

Однако, говоря о необходимости напряжения, нужно помнить, что оно должно не быть бесконечным и чередоваться с состояниями расслабления. Уточним само понятие расслабления.Интересен в этом плане пример М. Зощенко, описывающего В. Маяковского, который при внешнем расслаблении (отдых на море) сохранял постоянную умственную активность. Это, по мнению М. Зощенко, привело поэта к переутомлению и гибели. Таким образом, расслабление должно предполагать не простое изменение условий деятельности, а практически полное ее прекращение или замену ее на другую. Опасную для психологического развития дошкольников роль чрезмерной умственной нагрузки настойчиво подчеркивали врачи, начиная с XIX в. (И. А. Сикорский, Э. Крепелин, Ф. Эрисман) и вплоть до наших дней (Г. Е. Сухарева, Г. К. Ушаков) [31; 35]. А В. А. Сухомлинский писал, что ребенок должен знать, что такое трудности. Ни в коем случае нельзя, чтобы все давалось легко. Но навыки напряженного умственного труда, по В. А. Сухомлинскому, нужно прививать детям постепенно, не допуская переутомления [35, 212]. Важно также обратить внимание на сам переход от напряжения к расслаблению. Резкий переход, т. е. субъективно резкое уменьшение напряжения, может переживаться как апатия, скука, тоска, т. е. он также не вполне желателен. В свете сказанного необходимо упомянуть выдвинутую М. М. Хананашвили теорию информационных неврозов, согласно которой важный фактор невротизации — информационные перегрузки мозга в сочетании с постоянным дефицитом времени [31, 53]. Если к ним присоединяется высокий уровень учебной мотивации, не позволяющий уклоняться от высоких нагрузок, невротизирующее действие нагрузок усугубляется.

Итак, можно сделать вывод, что наличие в жизни ребенка трудных ситуаций, вызывающих напряжение, является одним из важнейших педагогических условий становления психологического развития. Необходимо иметь в виду, что трудность ситуации и вызываемое напряжение соответствуют возрастным и индивидуальным возможностям детей. При этом задача взрослых — не помощь в преодолении трудных ситуаций, а помощь в поиске их смысла и обучающего воздействие.

Следующим важным условием становления уровня психологического развития детей является наличие у них положительного фона настроения.

Здесь мы говорим именно о детях, ибо их настроение во многом определяется внешними факторами (взрослые уже способны к саморегуляции). По мнению М.Аргайла [31, 56], хорошее настроение повышает эффективность решения человеком тех или иных проблем и преодоления трудных ситуаций. Но настроение детей во многом определяется настроением окружающих их взрослых: Поэтому особое значение приобретает личность взрослого, находящегося с ребенком. Как отмечал Э. Фром [17, 324], у родителей должна присутствовать так называемая биофильная ориентация, т.е. ориентация на жизнь. Иными словами, взрослые должны иметь такие качества, как жизнелюбие, жизнерадостность и чувство юмора, только тогда можно говорить об оптимальных условиях становления уровня психологического развития детей.

В последнее время рядоположно с положительным фоном настроения используются такие понятия, как эмоциональный комфорт ребенка, эмоциональное благополучие, душевное равновесие. Однако нам представляется, что эти понятия не являются синонимами. Понятие «эмоциональный комфорт», на наш взгляд, предполагает его создание окружающими дошкольника взрослыми, следовательно, утверждает пассивность самого ребенка. Значит, применительно к сохранению психологического здоровья употребление этого понятия недопустимо. Под положительным фоном настроения точнее понимать наличие у ребенка душевного равновесия, т. е. способности в различных ситуациях приходить к состоянию внутреннего покоя. Говоря о положительном фоне настроения, нельзя не коснуться таких характеристик, как оптимизм и способность самого ребенка быть счастливым, которые напрямую связаны с проблемами психологического развития.

По мнению Э. Динера [1, 14], для полноценной жизни человеку необходимо наличие способности быть счастливым как черты характера, развитие которой начинается еще в детстве. Для этого родителям необходимо формировать у детей, прежде всего установку на радостное восприятие жизни, учить находить разнообразные источники положительных эмоций (преимущественно нематериальные) и, конечно, самим быть счастливыми людьми. По мнению М. Фордайса [1, 16], у ребенка, воспитанного счастливыми родителями, на 10-20 процентов больше шансов самому стать счастливым. Однако вопрос о необходимости и возможности счастья в жизни человека является достаточно непростым. В философской литературе с давних времен обсуждается дилемма «нравственный долг или счастье». Так, Н. Я. Грот писал, что психическими устоями нравственной жизни являются не стремления к счастью личному, чужому или общему, а творческие стремления духа к созиданию и развитию высшей психической жизни в мире [32, 42]. Но мы считаем, что истинное счастье человека возможно только в творчестве и постоянном развитии, в следовании своему предназначению, своей миссии на Земле, и такое счастье вполне достижимо.

Однако вернемся к обсуждению проблемы оптимизма. Утверждая необходимость для психологически здорового человека такого качества, как оптимизм, мы будем иметь в виду способ объяснения и описания неудачи (Я. Мак-Дермотт, Дж. О'Коннор) [31, 148], заключающийся в ее адекватном описании, отсутствии самообвинений и неправомерном ее обобщении (к примеру, на всю оставшуюся жизнь). Те же Я. Мак-Дермотт, Дж. О'Коннор полагают, что оптимизм напрямую связан и с физическим здоровьем, и в связи с этим приводят данные изучения состояния здоровья за 40 - 45 лет. Оказывается, что те испытуемые, которые с оптимизмом относились к неприятным событиям в молодости, оказались существенно более здоровыми в зрелости. Каким образом способствовать формированию у детей оптимизма? Возможно, через постоянную фиксацию их на прогрессе, положительных изменениях, которые относятся как к сфере учебной, так и внеучебной деятельности. Как справедливо отмечают Т. Ахола, Б. Фурман [18, 458], намеренное фокусирование даже на незначительных признаках прогресса помогает созданию положительной атмосферы, способствует обращению людей к собственным ранее не проявлявшимся ресурсам, развитию веры в себя и свои силы.

Таким образом, наличие трудных ситуаций, разрешаемых ребенком самостоятельно или с помощью взрослых, в целом положительный фон настроения и фиксация на прогрессе ребенка с анализом причин этого прогресса могут, по нашему мнению, рассматриваться как основные педагогические условия становления креативного психологического развития детей.

Но для полноты освещения условий есть необходимость привести мнение А. Адлера о социальном интересекак обязательной характеристике здоровой личности. Под социальным интересом им понимается способность интересоваться другими людьми и принимать в них участие [28, 207]. Е.В.Сидоренко приводит мнение X. Ансбачера о видах социального интереса в зависимости от объекта направленности: субсоциального, социального, супрасоциального. Субсоциальные объекты — это неодушевленные предметы или виды деятельности: наука, искусство, природа и т. п. Социальные объекты включают в себя все живое. Интерес проявляется в способности ценить жизнь и принять точку зрения другого. Супрасоциальные объекты — это Вселенная и весь мир в целом. Интерес к супрасоциальным объектам предполагает идентификацию с живыми и неживыми объектами, ощущение единства со всем миром. В свете изложенного становится понятной необходимость создания условий для формирования у детей всех видов социального интереса.

Таким образом, можно сделать вывод, что трудные ситуации, с одной стороны, позволяют ребенку накопить опыт борьбы, стимулируют его активность, с другой — способствуют его личностному развитию, а в некоторых случаях позволяют добиться сверхкомпенсации (А. Адлер) [28, 218]. Однако это происходит только тогда, когда степень трудности ситуации соответствует возрастным и индивидуальным возможностям переживания стресса без ущерба для психологического и физического развития.

Но необходимо помнить, что выделенные условия можно рассматривать только в вероятностном плане. С большой степенью вероятности ребенок вырастет в таких условиях психологически здоровым, при отсутствии их — с теми или иными нарушениями психологического здоровья. До сих пор современная наука знает больше о причинах психологических нарушений, чем о причинах креативного психологического развития. Как справедливо отмечает М. С. Пек: «Мы прекрасно понимаем, отчего у людей возникают психические заболевания. Что мы не можем понять, так это то, почему люди переносят душевные травмы достаточно неплохо» [31, 26]. Пока этот вопрос стоит оставить открытым. В целом же можно сделать вывод, что психологическое развитие формируется при взаимодействии внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия.

**1.3 Психологические нарушения под влиянием детско-родительских отношений**

Средний дошкольный возраст столь значим для формирования психологического развития ребенка и столь многогранен, что трудно претендовать на однозначное описание факторов риска детско-родительских взаимоотношений, тем более что здесь уже сложно рассматривать отдельное взаимодействие матери или отца с ребенком, а необходимо обсуждать факторы риска, исходящие от семейной системы.

Самым существенным фактором риска в семейной системе является взаимодействие по типу «ребенок — кумир семьи», когда удовлетворение потребностей ребенка превалирует над удовлетворением потребностей остальных членов семьи [33, 41].

Следствием такого типа семейного взаимодействия может явиться нарушение в развитии такого важнейшего новообразования дошкольного возраста, как эмоциональная децентрация — способность ребенка воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей. Ребенок с несформированной эмоциональной децентрацией видит мир только с позиции собственных интересов и желаний, не умеет общаться со сверстниками, понимать требования взрослых. Именно такие дети, причем нередко хорошо интеллектуально развитые, не могут успешно адаптироваться к школе.

Следующий фактор риска — это отсутствие одного из родителей или же конфликтные отношения между ними [33, 42]. И если влияние неполной семьи на развитие ребенка изучено достаточно хорошо, то роль конфликтных взаимоотношений часто недооценивается. Последние вызывают глубокий внутренний конфликт у ребенка, который может привести к нарушениям половой идентификации или, более того, обусловить развитие невротических симптомов: энуреза, истерических приступов страха и фобий. У некоторых же детей — привести к характерным изменениям в поведении: сильно выраженной общей готовности к реагированию, боязливости и робости, покорности, склонности к депрессивным настроениям, недостаточной способности к аффектам и фантазированию. Но, как отмечает Г. Фигдор, чаще всего изменения в поведении детей обращают на себя внимание лишь тогда, когда перерастают в школьные трудности.

Следующее явление, которое необходимо обсудить в рамках проблемы формирования психологического развития дошкольника, — это явление родительского программирования, которое может влиять на него неоднозначно [20, 98]. С одной стороны, через явление родительского программирования происходит усвоение нравственной культуры — предпосылки духовности. С другой стороны, вследствие чрезвычайно выраженной потребности в любви родителей ребенок стремится адаптировать свое поведение, чтобы соответствовать их ожиданиям, опираясь на их вербальные и невербальные сигналы. Формируется, по терминологии Э. Берна, «приспособившийся ребенок» [31, 45], который функционирует за счет снижения своих способностей чувствовать, проявлять любознательность к миру, а в худшем случае за счет проживания не своей жизни. Мы полагаем, что формирование «приспособившегося ребенка» можно связать с воспитанием по типу доминирующей гиперпротекции, описанным Э. Г. Эйдемиллером [34, 186], когда семья уделяет много внимания ребенку, но в то же время мешает его самостоятельности. В целом же, как нам представляется, именно «приспособившийся ребенок», столь удобный родителям и другим взрослым, проявит отсутствие важнейшего новообразования дошкольного возраста — инициативности (Э. Эриксон) [31, 56], которое и в младшем школьном возрасте, и в подростковом не всегда попадает в поле внимания не только родителей, но и школьных психологов. «Приспособившийся ребенок» в школе чаще всего не проявляет внешних признаков дезадаптации: нарушений в учебе и поведении. Но при внимательном изучении такой ребенок чаще всего демонстрирует повышенную тревожность, неуверенность в себе, а иногда и выраженные страхи.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

Главный среди них – душевное поведение, нравственная связь родителей с ребенком. Оно возможно только в том случае, если взрослый принимает ребенка таким, какой он есть; если он сопереживает ребенку, т.е. он способен смотреть на проблемы глазами ребенка, принимать его позицию; и если имеет место адекватное отношение со стороны взрослого к происходящему.

## Родители могут любить ребенка не за что-то, несмотря на то, что он некрасив, не умен, на него жалуются соседи. Ребенок принимается таким, какой он есть. (Безусловная любовь)

Возможно, родители любят его, когда ребенок соответствует их ожиданиям, когда хорошо учится и ведет себя. Но если ребенок не удовлетворяет тем потребностям, то ребенок как бы отвергается, отношение меняется в худшую сторону. Это приносит значительные трудности, ребенок не уверен в родителях, он не чувствует той эмоциональной безопасности, которая должна быть с самого младенчества (обусловленная любовь).

Ребенок может вообще не приниматься родителями. Он им безразличен и может даже отвергаться ими (например, семья алкоголиков). Но может быть и в благополучной семье (например, он не долгожданный, были тяжелые проблемы и т. д.) необязательно родители это осознают. Но бывают чисто подсознательные моменты (например, мама красива, а девочка некрасива и замкнута. Ребенок раздражает ее.)

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. В соответствии с целью и задачами нашего исследования рассмотрим 4 тактики воспитания в семье и отвечающем им 4 типа семейных взаимоотношений: диктат, опека, «невмешательства», сотрудничество [9; 22; 31].

* Диктат в семье проявляется в систематическом поведении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов. Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными и многие ценные качества личности: чувство собственного достоинства, вера в себя и в свои возможности. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач формирование его личности, самосознания, в частности.
* Опека в семье – это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом, удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. В центре воспитательных воздействий оказывается другая проблема – удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его то трудностей. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома. Именно эти дети оказываются более неприспособленными к жизни в коллективе. По данным психологических наблюдений эта категория подростков дает наибольшее число срывов в переходном возрасте. Как раз эти дети, которым казалось бы не на что жаловаться, начинают восставать против чрезмерной родительской опеки. Если диктат предполагает насилие, приказ, жесткий авторитаризм, то опека – заботу, ограждение от трудностей. Однако результат во многом совпадает: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения вопросов, лично их касающихся, а тем более общих проблем семьи. Это в первую очередь сказывается на самооценке детей и подростков.
* Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей, может порождаться тактикой «невмешательства». При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира: взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом линию. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей.
* Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредствованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития – коллективом. Этот тип взаимоотношений обеспечивает ребенку наилучшие условия для развития его потенциальных возможностей.

М.И. Лисиной и др. было установлено, что если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе кажутся искаженными [31, 42].

Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда – при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей. (Не говорите ребенку, что он некрасив, от этого возникают комплексы, от которых потом невозможно избавиться.) Неадекватность также может проявляться с завышенной самооценкой. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая.

В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетаются с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унизительным наказания и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает.

Дети с адекватным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения.

# Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем, ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях.

Следствием неадекватной самооценки может стать тревожность. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве со стороны родителей. Если переживаемые ребенком временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования.

Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей – желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Демонстративность в поведении так же связана с самооценкой, с уровнем притязаний – это повышенная потребность в успехе, внимании к себе, окружающим. Источником демонстративности обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а наоборот, наиболее избалованными детьми. Такой ребенок будет добиваться внимания, даже нарушая правила поведения. («Лучше пусть ругают, чем не замечают»). Задача взрослых – обходиться без нотаций и назиданий, как можно менее эмоционально делать замечания, не обращать внимание на легкие проступки и наказывать за крупные (скажем, отказом от запланированного похода в цирк). Это значительно труднее для взрослого, чем бережное отношение к тревожному ребенку.

Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема – постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка – недостаток похвалы.

В том случае, когда демонстративность сочетается у ребенка с тревожностью возможен его и уход от реальности. Эти дети характеризуются тем, что имея сильную потребность во внимании, не могут реализовать её из-за своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. При поощрении взрослыми активности детей, проявлении внимания к результатам их учебной деятельности и поисках путей творческой самореализации достигается относительно легкая коррекция их развития.

Итак, мы рассмотрели семейные неблагоприятные факторы в процессе развития ребенка, которые могут определить нарушения психологического развития ребенка.

**2.** **Выявление особенностей влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста**

**2.1 Организация и методика обследования**

Опытно-экспериментальная работа по выявлению особенностей влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка состоит из следующих этапов:

1 этап – констатирующий: на данном этапе нами проведено анкетирование родителей, в ходе которого проводилось ознакомление с медицинской картой. Во-первых, собирались сведения о внутриутробном развитии, наследственности, возрасте обоих родителей к моменту рождения ребенка, от какой по счету беременности он родился, была ли патология беременности и родов, если да, то какая, уделялось ли внимание состоянию ребенка сразу после родов. Собирались сведения о травмах и операциях, хронических или частых заболеваниях ребенка, случаях госпитализации, реакции ребенка на них. Проверялись сведения, не состоит ли ребенок на учете у психоневролога, невропатолога или других специалистов, какой они ставят диагноз.

Фиксировались сведения о родителях: ФИО матери и отца, образование, специальность.

Такие же сведения фиксировались и о тех родственниках, которые принимают или принимали участие в воспитании ребенка. Эти сведения важны для понимания системы воспитания, принятой в данной семье, ее культурных особенностей, обстоятельств, приведших к тем или иным отклонениям в развитии ребенка, выявленных в ходе дальнейшего диагностического обследования.

Также фиксировались социальные характеристики семьи, которые включают в себя:

1. Состав семьи: полная, неполная, распадающаяся, стабильная;
2. Жилищные условия: отдельная квартира, комната в коммунальной квартире, с родственниками и прочее;
3. Среднемесячный доход: выше среднего уровня, средний уровень, ниже среднего уровня;
4. Характер взаимоотношений между родителями и детьми: взаимопонимание, доминирование (отца, матери, других родственников), конфликты, ссоры, напряженные отношения с расхождением во мнениях, пренебрежение, неприязнь, прочее.

Нами проведены беседы с родителями, где выяснялось мнение родителей о взаимоотношениях в семье, конфликтах, их частоте, способах разрешения, принятых наказаниях и поощрениях со стороны взрослых, реакции ребенка на них, а также об особенностях ребенка, волнующих родителя.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы выявлены нарушения детско-родительских отношений в семьях детей средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка по методике «Рисунок семьи» Е. Хаммера, а также выявлен уровень психологического развития детей по методике Р.Сирса (см. Приложение 1, 2).

2 этап – формирующий: на данном этапе разработана коррекционная программа по преодолению выявленных в ходе констатирующего этапа нарушений детско-родительских отношений. Разработанная коррекционная программа реализована с детьми и родителями, в семьях которых выявлены нарушения детско-родительских отношений (см. Приложение 5).

1. этап – контрольный: на данном этапе реализована диагностика детско-родительских отношений и психологического развития детей средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка, с которыми проведена коррекционная работа, по методикам констатирующего этапа, а также дан сравнительный анализ контрольного и констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Рассмотрим особенности организации и проведения методики «Рисунок семьи» Е.Хаммера и методики выявления уровня психологического развития детей Р.Сирса.

Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Р. Сирса) [31, 25] имеет следующие аспекты:

Совместно с воспитателем на группу заполняется лист наблюдений по каждому ребенку в соответствии с признаками по шкале тревожности Р. Сирса, наблюдаемыми у детей (см. Приложение 1).

На основании результатов диагностики и наблюдений за детьми детей каждого группы детского сада можно условно разделить на 3 группы в соответствии с уровнем их психологического здоровья. Как уже отмечалось, дети 1-й группы, отнесенные к креативному уровню, не требуют психологической поддержки. Дети 2-й группы должны быть включены в групповые занятия профилактически-развивающей направленности. С детьми 3-й группы необходимо проводить индивидуальную коррекционную работу. Кроме того, следует особо остановиться на индивидуальной и групповой помощи детям с выраженными страхами, поскольку проблема страха является довольно распространенной для современных детей. Безусловно, помощь детям будет эффективной только при поддержке родителей, поэтому необходимо специально рассмотреть консультирование родителей.

Для решения вопроса о том, связаны ли психологические особенности ребенка с нарушением семейных взаимоотношений, испытуемому можно предложить выполнить рисунок семьи.

«Рисунок семьи» — одна из самых популярных методик, используемых в практической работе психолога.

Данная методика направлена на выявление эмоциональных проблем и трудностей взаимоотношений в семье. Существует множество модификаций применения теста и обработки результатов. Ребенка просят или «нарисовать свою семью» (В. Хьюлс, Дж. Дилео), или «нарисовать семью» (Е. Хаммер) (см. Приложение 4), или «нарисовать всех членов своей семьи, занятых чем-либо» («Кинетический рисунок семьи» — Р. Берне, С. Кауфман) и т. д. Некоторые варианты предусматривают беседу после рисования по определенным вопросам и по содержанию рисунка (Л. Корман). Методика может дополняться другими заданиями (например, нарисовать семью в четырех комнатах — в модификации А. Захарова), может проводиться как отдельно с ребенком, так и со всеми членами семьи (Ч. Ширн и К. Расселл). В последнем варианте появляется возможность сравнить точки зрения отца, матери и детей на семейные отношения [14; 19; 23; 24; 27].

Существует немало различных систем интерпретации результатов теста «Рисунок семьи». Отечественные психологи чаще всего пользуются схемами, которые предложены В.К. Лосевой и Г.Т. Хоментаускасом [14; 19; 23].

Так, Г.Т. Хоментаускас считает нужным анализировать рисунок семьи по трем уровням. На первом уровне выделяется и интерпретируется обобщенная структура рисунка. На втором дается интерпретация графических изображений отдельных членов семьи. Третий предполагает анализ процесса рисования.

При интерпретации теста используется очень много отдельных более или менее значимых признаков рисунка. В.К. Лосева приводит 33 правила интерпретации рисунка (см. Приложение 2). Она также обращает внимание на процесс рисования, на подписи, которые делает ребенок рядом с персонажами. В отличие от многих авторов, В. К. Лосева замечает, что изображение множества вещей говорит не о бедной эмоциональной жизни в семье, а о направленности этих эмоций на мир предметов, о потребности в стабильности и постоянстве эмоций.

**2.2 Обработка и анализ результатов обследования на констатирующем этапе исследования**

В опытно-экспериментальной работе были обследованы 24 ребенка (и их семьи), составляющих списочный состав средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы мы начинали со сбора анкетных данных родителей исследуемых детей (см. Приложение 3).

В результате анкетного опроса родителей мы получили следующие данные о них:

**Таблица 1**

**Сводная аналитическая таблица результатов опроса родителей**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Имя ребенка** | **Сведения о родителях** | | **Состав семьи** | **Общий анамнез** | **Отношения с детьми** |
| **И.О. матери и отца** | **образование** |
| АринаС. | М. – Светлана Николаевна  П. – Владимир Яковлевич | Средне-спец.  Средне-технич. | Полная  Распадающаяся | б/п\* | Конфликты, ссоры |
| Алеша Р. | М. – Елена Витальевна  П. – Дмитрий Викторович | Средне-технич.  Средне-технич. | Полная  стабильная | б/п | Напряженные отношения |
| Даша Р. | М. – Елена Витальевна  П. – Дмитрий Викторович | Средне-технич.  Средне-технич. | Полная  Стабильная | б/п | Напряженные отношения |
| Дима Д. | М.–Мария Александровна  П. – Дмитрий Алексеевич | Средне-спец.  Средне-спец. | Полная  Распадающаяся | б/п, алкоголизм деда | Конфликты. |
| Никита О. | М. – Ирина Николаевна  П.–Алексей Владимирович | Высшее  Средне-спец. | Полная  Распадающаяся | б/п | Конфликты, пренебрежение |
| Настя Р. | М. – Елена Петровна  П. – Олег Викторович | Высшее  Высшее | Полная  Стабильная | б/п | Взаимопонимание |
| Талгат А. | М.–Каралгаш Абдигаламовна  П. – Аскар Хажиахметович | Среднее  Средне-спец. | Полная  Стабильная | б/п, травма головы | Взаимопонимание |
| Жанара Б. | М. – Айша Султановна  П.–Серикпай Курмангалиевич | Средне-технич.  Средне-спец. | Полная  Стабильная | б/п | Напряженные отношения |
| Кирилл Т. | М. – Анастасия Владимировна  П. -------------- | Высшее | Неполная | б/п | Взаимопонимание |
| Даниил Ч. | М. – Нина Ивановна  П. – Геннадий Иванович | Высшее  Средне-спец. | Полная  Стабильная | б/п | Взаимопонимание |
| Рита К. | М. – Елена Дмитриевна  П. - ------------- | Средне-спец. | Неполная | б/п | Взаимопонимание |
| Оля Б. | М. – Татьяна Петровна  П. – Игорь Николаевич | Средне-спец.  Средне-технич. | Полная  Распадающаяся | б/п | Ссоры, конфликты |
| Амина Р. | М. – Аманбике Сабитовна  П. - -------------- | Средне-спец. | Неполная | б/п, страх темноты | Взаимопонимание |
| Ксюша А. | М. – Ольга Павловна  П. – Сергей Николаевич | Высшее  Высшее | Полная  Стабильная | б/п, туберкулез родственника | Взаимопонимание |
| Дарина И. | М. – Алия Кадыргалиевна  П. – Арман Танашпаевич | Высшее  Среднее | Полная  Стабильная | б/п | Напряженные отношения |
| Илья Ж. | М. – Ирина Анатольевна  П. – Сергей Павлович | Высшее  Высшее | Полная  Стабильная | б/п | Ссоры |
| Даша К. | М. – Татьяна Петровна  П. - ------------- | Средне-спец. | Неполная | б/п | Взаимопонимание |
| Рита М. | М. – Ольга Ивановна  П. – Владимир Павлович | Высшее  Средне-технич. | Полная  Распадающаяся | б/п, психическое расстройство у брата | Напряженные отношения |
| Аня Х. | М. – Наталья Сергеевна  П. - -------------- | Средне-технич. | Неполная | б/п, развод родителей | Взаимопонимание |
| Семен К. | М. – Галина Ивановна  П. – Юрий Анатольевич | Высшее  Высшее | Полная  Стабильная | б/п | Взаимопонимание |
| Лиза П. | М. – Елена Петровна  П. – Сергей Иванович | Средне-спец  Средне-технич. | Полная  Стабильная | б/п | Ссоры |
| Даша Ф. | М. – Ольга Анатольевна  П. – Андрей Николаевич | Средне-спец.  Средне-спец. | Полная  Стабильная | б/п | Взаимопонимание |
| Никита Б. | М. – Ирина Сергеевна  П. – Юрий Геннадьевич | Срежне-технич.  Высшее | Полная  Стабильная | б/п, смерть близкого | Напряженные отношения |
| Всеволод С. | М. – Татьяна Николаевна  П. – Петр Семенович | Высшее  Средне-спец. | Полная  Стабильная | б/п | Конфликты |
| \*- беременность и роды протекали без патологий и осложнений | | | | | |

Анализ представленных данных в Таблице 1 показывает, что общий анамнез детей в целом благоприятен. Исключение составляют следующие дети: Талгат А. (травма головы), Амина Р. (страх темноты), Рита М. (психическое расстройство у брата), Аня Х (развод родителей), Никита Б. (смерть близкого человека – бабушки, которая воспитывала мальчика). Во многих семьях наблюдаются конфликты и ссоры в отношениях с детьми (13 семей), взаимопонимание выявлено в 11 семьях. 5 обследуемых семей неполные, детей воспитывают матери. В остальных семьях детей воспитывают оба родителя, из них 5 семей интерпретируют себя как распадающаяся семья.

Таким образом, мы выяснили (со слов родителей), что в большинстве семей (13) наблюдаются конфликты, ссоры, напряженные отношения между детьми и родителями.

Для выявления нарушений детско-родительских отношений с детской позиции нами было проведено обследование детского отношения к семье с помощью методики Е.Хаммера «Рисунок семьи» и интерпретация результатов рисуночного теста по В.К.Лосевой (см. Приложение 2).

Детям были предложены листы белой бумаги (А4) и цветные карандаши. Затем давалось задание: «Нарисуйте семью». Понятие слова «семья» детям не раскрывалось. Время выполнения задания не ограничивалось.

Во время работы фиксировались высказывания детей, волнение перед работой, фиксировалось, часто ли ребенок пользуется ластиком.

Перед выполнением задания были зафиксированы следующие высказывания детей:

Никита О. долго не приступал к выполнению задания, волновался, говорил, что у него не получится, он не знает, как рисовать маму и папу. Затем, после долгих раздумий Никита сказал: «Буду рисовать семью грибов».

Во время работы часто пользовался ластиком.

Такие же слова говорил Дима Д., но особого волнения не проявлял, ластиком не пользовался.

Волновался перед началом работы Талгат А., говорил: «У меня не получится».

Во время выполнения задания Алеша Р. часто произносил слова: «У меня не получается», затем, нарисовав себя и сестру-близнеца, сказал: «Больше никого не хочу рисовать».

Настя Р. несколько раз стирала лицо мамы, говоря: « некрасиво получилось, папа получился красивее».

Остальные дети волнения не проявляли, во время выполнения задания не произносили никаких слов, рисовали спокойно.

Затем проводился опрос детей для выяснения нарисованного. Со слов детей на работах мы подписывали нарисованных персонажей для дальнейшей интерпретации рисунков (см. Приложение 4).

Интерпретацию рисунков мы решили провести по методике Лосевой.

В результате анализа рисунков «Моя семья» мы получили следующие результаты:

Анализ рисунка Никиты О.( см. Приложение 4).

Ребенок нарисовал семью грибов после долгих раздумий и волнения. На вопрос: «Ты не хочешь нарисовать маму, папу, себя?», ответил: «Нет, конечно».

В рисунке Никиты мы встретились с ситуацией, когда ребенок вместо реальной семьи рисует какую-то другую семью, в данном случае семью грибов. Никита ощущает отвержение, фрустрацию, потребность в близких эмоциональных контактах. Ребенок изобразил в семействе грибов близкий контакт, тем самым раскрывая чувство отверженности.

Также ребенок не изобразил на рисунке себя – один из симптомов психологического дискомфорта ребенка в семье.

Анализ рисунка Даниила Ч.( см. Приложение 4).

Рисунки Никиты О. и Даниила Ч. похожи. Даниил также не изобразил не одного члена семьи. То есть Даниил также выразил чувство отверженности и нехватки теплых эмоциональных отношений с членами семьи. Об этом же говорит выделяющееся на рисунке солнышко: ребенку не хватает «теплоты».

Рисунок семьи «без семьи» - крик протеста ребенка и подаваемый им таким образом сигнал бедствия – SOS.

Анализ рисунка Талгата А.(см. Приложение 4).

На рисунке Талгата изображена вся семья мальчика: мама, папа, сестра и сам ребенок.

Также на рисунке мы наблюдаем солнышко – признак того, что в семье не хватает теплых дружественных отношений.

Между членами семьи присутствуют посторонние предметы (воздушные шарики), что говорит о разобщенности между членами семьи. Посторонних предметов нет только между мамой и сестрой, между которыми и существует взаимопонимание. Папа и мама изображены далеко друг от друга, к тому же разделены фигурой сестры и посторонними предметами. Видимо между мамой и папой существуют напряженные отношения и отсутствие взаимопонимания. В тоже время мы видим, что ребенок нарисовал себя первым (слева), что он ощущает себя нужным и необходимым в доме. Себя Талгат нарисовал ближе к папе, к которому он больше всех привязан.

Анализ рисунка Алеши Р.(см. Приложение 4) и Даши Р.(см. Приложение 4).

Алеша и Даша – близнецы, но рисунки их совершенно разные. На рисунке Алеши изображены он сам и Даша, причем, что примечательно, фигуры пересекаются. Это объясняется тем, что для Алеши Даша самый близкий человек, к которому он больше всех привязан. Папу и маму ребенок рисовать не захотел, видимо, ребенок не доволен их отношением к нему и совершенно к ним не привязан. Также на рисунке присутствуют посторонние фигуры: снеговик, дерево, грузовик. Это говорит о том, что ребенок мечтает об объекте, который бы любил его и чтобы он в ответ тоже кого-то горячо любил.

На рисунке Даши изображен только папа. Даша не изобразила на рисунке ни себя, ни маму, ни брата. Папа – самый значимый для девочки человек в семье, видимо с остальными членами семьи у Даши конфликты, отсутствие взаимопонимания.

Анализ рисунка Арины С.(см. Приложение 4).

На рисунке девочки изображена вся семья – мама, папа, сестра и автор рисунка. Но есть одна особенность: себя Арина изобразила на другой стороне листа, причем под яркими лучами солнышка. Это говорит о том, что девочка отдалена от всех членов семьи, чувствует дискомфорт и недостаток тепла. Сестру Арина изобразила между папой и мамой: между сестрой, мамой и папой существует взаимопонимание, доверие. Арина же чувствует себя одинокой, именно поэтому на рисунке так отдалила себя от всех членов семьи.

Анализ рисунка Насти Р.(см. Приложение 4).

Настя изобразила всю свою семью – маму, папу, себя. Из рисунка видно, что в семье доминирует мама, но конфликтных ситуаций между родителями не наблюдается. Себя девочка изобразила первой (слева). Это говорит о том, что Настя чувствует себя нужной и значимой фигурой в семье.

Анализ рисунка Оли Б.(см. Приложение 4).

На рисунке девочки не изображен ни один член семьи, в том числе и сама автор. Это показатель безусловного неблагополучия в семье. Кого-либо из семьи Оля рисовать отказалась, сказав: «Папа с мамой постоянно ругаются, надоели уже». Анализ рисунка четко показывает присутствие семейных конфликтов и их влияние на эмоциональное состояние девочки.

Анализ рисунка Риты К.

Девочка из неполной семьи, состоящей из мамы и самой Риты. На рисунке Риты изображена мама и сама девочка. Девочка пользовалась яркими цветами карандашей. Автор и мама находятся рядом, держась за руки, между ними царит полное взаимопонимание. Мама любит свою дочь, девочка отвечает ей взаимной любовью.

Анализ рисунка Всеволода С.

Всеволод из полной семьи, также у Всеволода есть старший брат Святослав. На рисунке Всеволода изображены родители мальчика, причем папа изображен сравнительно большей фигурой. Расстояние между родителями довольно значительно, также между мамой и папой Всеволод нарисовал дерево, что соответствует наличию конфликтов между родителями. Мальчик не изобразил себя, следовательно, мальчик не адаптирован к семье и чувствует психологический дискомфорт, отношения Всеволода с родителями напряженные.

Анализ рисунка Риты М.

На рисунке девочка нарисовала только себя. Это говорит о том, что девочка не привязана ни к одному члену семьи. На вопрос «Почему ты не нарисовала маму и папу?», девочка ответила: «Не знаю». Интерпретация рисунка девочки показывает наличие нарушений детско-родительских отношений.

Анализ рисунка Димы Д.

Дима - единственный ребенок из полной семьи. На рисунке изображена только мать ребенка, что соответствует доминированию матери в семье. Себя и папу Дима рисовать отказался. Следовательно, ребенок чувствует дискомфорт в семье и не видит себя в ней. Таким образом, в семье Димы присутствуют нарушения детско-родительских отношений.

Анализ рисунка Кирилла Т.

Кирилл живет с мамой и бабушкой, он - единственный ребенок в семье. Кирилл нарисовал всех членов семьи, причем бабушка – самая большая фигура, что означает доминирование в семье бабушки. Расстояние между мамой и бабушкой значительно, причем между ними мальчик нарисовал кошку Мурку. Это говорит о том, что между мамой и бабушкой существуют конфликтные отношения. В ходе беседы с мамой Кирилла, Анастасией Владимировной, выяснилось, что конфликты возникают по поводу методов воспитания Кирилла. Себя Кирилл нарисовал высоко в небе над бабушкой и мамой, видимо, конфликтуя, бабушка и мама забывают о самом ребенке и не обращают на него внимания. Следовательно, в отношениях между Кириллом, бабушкой и мамой присутствуют нарушения, проявляющиеся в невнимании к ребенку.

Анализ рисунка Дарины И.

Девочка приступила к выполнению задания неохотно, но нарисовала всех членов семьи – маму, папу, бабушку, дедушку и себя. Все фигуры на рисунке девочки очень малы, но доминирует в семье мама, так как Дарина изобразила ее больше всех остальных. Расстояние между членами семьи значительно, также отдаленно девочка нарисовала и себя. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в данной семье присутствуют нарушения детско-родительских отношений.

Подобным образом интерпретированы рисунки всех обследуемых детей средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка.

Данные интерпретации рисунков мы внесли в сводную таблицу 2 «Результаты интерпретации рисунков детей средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка».

**Таблица 2**

**Результаты интерпретации рисунков детей средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Выделяемые признаки** | **Имя обследуемого ребенка** | | | | | | | | | | | |
| **Никита О.** | **Даниил Ч.** | **Талгат А.** | **Алешаа Р.** | **Даша Р.** | **Арина С.** | **Настя Р.** | **Оля Б.** | **Рита К.** | **Жанара Б.** | **Кирилл Т.** | **Амина Р.** |
| **1.** | Количество членов семьи на рисунке | 0 | 0 | 4 | 2 | 1 | 4 | 3 | 0 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| **2.** | Соответствующие размеры членов семей (1 место по значимости, 2 место по значимости и т.д.) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Мать | - | - | 1 | - | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Отец | - | - | 2 | - | 1 | 1 | 2 | - | - | 1 | - | - |
| Сестра | - | - | 4 | 1 | - | 3 | - | - | - | 2 | - | - |
| Брат | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Дедушка | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Бабушка | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - |
| я | - | - | 3 | 2 | - | 2 | 3 | - | 2 | 2 | 3 | 1 |
| **3.** | Расстояние между членами семьи | - | - | значительно | отсутствует | - | значительно | незначительно | - | отсутствует | отсутствует | Большое расстояние между мамой и бабушкой | отсутствует |
| Наличие каких-либо предметов между ними | - | - | присутствуют | отсутствуют | - | присутствуют | отсутствуют | - | отсутствуют | отсутствуют | Между мамой и бабушкой | отсутствуют |
| **4.** | Степень проявления положительных эмоций (в баллах 1,2,3) | - | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Степень проявления негативных эмоций (в баллах 1,2.3) | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Наличие нарушений детско-родительских отношений | | + | + | + | + | + | + | - | + | - | - | + | - |

Продолжение таблицы 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Выделяемые признаки** | **Имя обследуемого ребенка** | | | | | | | | | | | |
| **Ксюша А.** | **Дарина И.** | **Илья Ж.** | **Даша К.** | **Рита М.** | **Аня Х.** | **Семен К.** | **Лиза П.** | **Даша Ф.** | **Никита Б.** | **Всеволод С.** | **Дима Д.** |
| **1.** | Количество членов семьи на рисунке | 3 | 5 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 |
| **2.** | Соответствующие размеры членов семей (1 место по значимости, 2 место по значимости и т.д.) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Мать | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 2 | 1 | 1 | 1 | - | 2 | 1 |
| Отец | 1 | 2 | 2 | - | - | - | 1 | 2 | 1 | - | 1 | - |
| Сестра | - | - | 2 | - | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - |
| Брат | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | - | - | - |
| Дедушка | - | 3 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - |
| Бабушка | - | 3 | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - | - |
| я | 2 | 4 | - | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | - | - |
| **3.** | Расстояние между членами семьи | отсутствует | значительно | значительно | отсутствует | - | отсутствует | отсутствует | значительно | отсутствует | - | значительно | - |
| Наличие каких-либо предметов между ними | отсутствуют | присутствуют | присутствуют | отсутствуют | - | отсутствуют | отсутствуют | присутствуют | отсутствуют | - | присутствуют | - |
| **4.** | Степень проявления положительных эмоций (в баллах 1,2,3) | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Степень проявления негативных эмоций (в баллах 1,2.3) | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| Наличие нарушений детско-родительских отношений | | - | + | + | - | + | - | - | + | - | + | + | + |

Анализ результатов Таблицы 2 показывает, что в 15 семьях присутствуют нарушения детско-родительских отношений, в 9 семьях таких нарушений не наблюдается. Причем, анализ рисунков по методике «Рисунок семьи» показывает некоторые расхождения с опросом родителей по данной проблеме. Так, опрос родителей Даниила Ч. показал отсутствие нарушений детско-родительских отношений, а интерпретация рисунка Даниила прямо указывает на их наличие. То же самое можно сказать об отношениях Талгата А. и Кирилла Т. с родителями. Опрос родителей Жанары Б. наоборот, показал наличие нарушений отношений родителей и ребенка, а интерпретация рисунка Жанары говорит об их отсутствии. Это говорит о том, что ребенок не чувствует дискомфорта в отношениях с родителями, хотя родители девочки недовольны отношениями с дочерью.

Уровень психологического развития детей выявили с помощью методики диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Р.Сирса) (см. Приложение 1).

Воспитателю средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка Михайленко Татьяне Михайловне мы предложили признаки тревожности по Р. Сирсу. Татьяне Михайловне было предложено продиагностировать всех детей группы по данным признакам.

Михайленко Татьяна Михайловна, воспитатель I квалификационной категории, с высшим педагогическим образованием заполнила лист наблюдений по выявлению уровня психологического развития детей по нашей просьбе. Результаты представлены в Таблице 3.

Приведем примеры наблюдений за детьми.

Наблюдение за Ариной С. показало, что девочка часто напряжена и скована, даже в свободных играх со сверстниками, легко пугается и плачет, также у девочки выявлена сверхчувствительность, которая проявляется в излишней эмоциональности. Так, например, девочка очень бурно реагирует на содержание прочитанных сказок, часто плачет в напряженных моментах сказок. Таким образом, зафиксировано 5 признаков по шкале Р.Сирса, что соответствует адаптивному уровню психологического развития Арины. Ранее мы выяснили, что у Арины С. наблюдаются нарушения детско-родительских отношений, проявляющиеся в чувстве дискомфорта девочки и недостатке тепла к ребенку со стороны родителей.

Наблюдение за близнецами Дашей Р. и Алешей Р. показало практически одинаковое количество признаков по шкале Р.Сирса (Даша – 8, Алеша - 9). У детей зафиксирована частая напряженность и скованность, склонность к чрезмерно тихим ответам на вопросы, а также у близнецов потеют руки, что связано с чрезмерным волнением детей. Даша постоянно сосет палец, даже когда внешне спокойна. Алеша плаксив, причем плач часто сопровождается беспричинной агрессией по отношению к окружающим. У рассматриваемых детей дезадаптивный уровень психологического развития, причем в семье близнецов зафиксированы нарушения детско-родительских отношений. Так, Алеша не нарисовал родителей, а Даша нарисовала лишь одного папу из всей семьи.

**Таблица 3**

**Лист наблюдений по выявлению уровня психологического развития детей**

|  |  |
| --- | --- |
| **Имя ребенка** | **Номер признака** |
| 1. Арина С. | 1, 3, 4, 5, 14 |
| 1. Алеша Р. | 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 14 |
| 1. Даша Р. | 1, 2, 3, 9, 11, 12, 13, 14 |
| 1. Дима Д. | 1, 3, 6, 7, 8, 11 |
| 1. Никита О. | 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13 |
| 1. Настя Р. | 10 |
| 1. Талгат А. | 3, 4, 8, 12, 14 |
| 1. Жанара Б. | 3, 14 |
| 1. Кирилл Т. | 1, 6, 7, 10, 11, 12 |
| 1. Даниил Ч. | 1, 4, 9, 10, 12, 13, 14 |
| 1. Рита К. | 9, 13, 14 |
| 1. Оля Б. | 1, 2, 4, 7, 9, 10, 12, 14 |
| 1. Амина Р. | 1, 3, 4, 9, 13, 14 |
| 1. Ксюша А. | 3, 11 |
| 1. Дарина И. | 1, 3, 4, 8, 11, 12, 14 |
| 1. Илья Ж. | 7 |
| 1. Даша К. | 13, 14 |
| 1. Рита М. | 2, 4, 5, 6, 9, 10, 12 |
| 1. Аня Х. | 7, 8, 10 |
| 1. Семен К. | 1, 2, 4, 6, 8, 11 |
| 1. Лиза П. | 3, 4, 5, 9, 10 |
| 1. Даша Ф. | 1, 8, 9, 10, 14 |
| 1. Никита Б. | 1, 4, 6, 7, 11, 12, 13 |
| 1. Всеволод С. | 1, 2, 8, 11, 12, 14 |

Анализ листа наблюдений, заполненный воспитателем группы, показывает нарушения психологического здоровья у 17 детей, из них у 9 детей наблюдается адаптивный уровень психологического развития, то есть средний уровень, у 8 детей наблюдается дезадаптивный уровень психологического развития, то есть низкий уровень. Высокий уровень психологического развития, или креативный уровень наблюдается у 7 детей.

Проследим, как нарушения детско-родительских отношений влияют на уровень психологического развития детей.

Для этого, внесем полученные данные обследований в сводную таблицу «Обзор влияния нарушений детско-родительских отношений на уровень психологического развития детей».

**Таблица 4**

**Обзор влияния нарушений детско-родительских отношений на уровень психологического развития детей**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Имя ребенка** | **нарушение детско-родительских отношений** | **число признаков по шкале Р.Сирса** | **выраженность тревожности по шкале Р.Сирса** | **уровень психологического развития** |
| **1** | Арина С. | **+** | 5 | выраженная | **адаптивный** |
| **2** | Алеша Р. | **+** | 9 | высокая | **дезадаптивный** |
| **3** | Даша Р. | **+** | 8 | высокая | **дезадаптивный** |
| **4** | Дима Д. | **+** | 6 | выраженная | **адаптивный** |
| **5** | Никита О. | **+** | 7 | высокая | **дезадаптивный** |
| **6** | Настя Р. | **-** | 1 | слабая | **креативный** |
| **7** | Талгат А. | **+** | 5 | выраженная | **адаптивный** |
| **8** | Жанара Б. | **-** | 2 | слабая | **креативный** |
| **9** | Кирилл Т. | **+** | 6 | выраженная | **адаптивный** |
| **10** | Даниил Ч. | **+** | 7 | высокая | **дезадаптивный** |
| **11** | Рита К. | **-** | 3 | слабая | **креативный** |
| **12** | Оля Б. | **+** | 8 | высокая | **дезадаптивный** |
| **13** | Амина Р. | **-** | 6 | выраженная | **адаптивный** |
| **14** | Ксюша А. | **-** | 2 | слабая | **креативный** |
| **15** | Дарина И. | **+** | 7 | высокая | **дезадаптивный** |
| **16** | Илья Ж. | **+** | 1 | слабая | **креативный** |
| **17** | Даша К. | **-** | 2 | слабая | **креативный** |
| **18** | Рита М. | **+** | 7 | высокая | **дезадаптивный** |
| **19** | Аня Х. | **-** | 2 | слабая | **креативный** |
| **20** | Семен К. | **-** | 6 | выраженная | **адаптивный** |
| **21** | Лиза П. | **+** | 5 | выраженная | **адаптивный** |
| **22** | Даша Ф. | **-** | 5 | выраженная | **адаптивный** |
| **23** | Никита Б. | **+** | 7 | высокая | **дезадаптивный** |
| **24** | Всеволод С. | **+** | 6 | выраженная | **адаптивный** |

Анализ сводной таблицы показывает, что из 9 детей, в семьях которых отсутствуют нарушения детско-родительских отношений, лишь у трех детей зафиксирован средний уровень (адаптивный) психологического развития. К ним относятся Амина Р., Семен К., Даша Ф. Перечисленные дети в целом адаптированы к социуму, но проявляют признаки тревожности.

Остальные 6 детей психологически здоровы и обладают креативным уровнем психологического развития. К ним относятся Настя Р., ЖанараБ., Рита К., Ксюша А., Даша К., Аня Х. Данные дети обладают устойчивой адаптацией к среде.

Рассмотрим 15 детей, в семьях которых выявлены нарушения детско-родительских отношений.

Из них 8 детей психологически нездоровы и обладают низким (дезадаптационным) уровнем психологического развития, что означает повышенную тревожность детей, стремление полностью соответствовать желаниям окружающим, или, наоборот, подчинить окружающее своим желаниям. Перечислим таких детей – Алеша Р., Даша Р., Оля Б., Рита М., Никита О., Даниил Ч., Дарина И., Никита Б.

У 6 детей зафиксирован средний (адаптивный) уровень психологического развития. Такие дети в целом приспособлены к социуму, но проявляют признаки тревожности. К детям, у которых выявлен адаптивный уровень психологического развития относятся: Арина С., Талгат А., Всеволод С., Дима Д., Кирилл Т., Лиза П.

У одного ребенка (Илья Ж.), в семье которого выявлены нарушения детско-родительских отношений, зафиксирован креативный уровень психологического развития, то есть Илья обладает устойчивой адаптацией к среде, активным и творческим отношением к действительности.

**2.3 Психокоррекционная работа по преодолению нарушений детско-родительских отношений на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы**

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами разработана коррекционная программа по преодолению детско-родительских отношений и реализована на практике.

Психокоррекционная работа была реализована с детьми и их родителями, в семьях которых выявлены нарушения детско-родительских отношений. Выявлено 15 таких семей, но у одного ребенка (Илья Ж.) выявлен высокий (креативный) уровень психологического развития, хотя в семье наблюдаются нарушения детско-родительских отношений. Дети с креативным уровнем психологического развития не нуждаются в психокоррекционной работе. Следовательно, психокоррекционная работа реализована со следующей группой детей, состоящей из 14 детей: Арина С., Алеша Р.,Даша Р., Оля Б., Талгат А., Рита М., Всеволод С., Дима Д., Никита О., Даниил Ч., Кирилл Т., Дарина И., Лиза П., Никита Б.

Коррекционная программа направлена на работу с родителями и детьми. Содержание работы реализовывалось через ряд этапов:

* пропедевтический;
* вводный;
* развивающий;
* контрольно-оценочный (см. Приложение 5).

В коррекционной работе приняло участие 19 родителей и 14 детей. К большому нашему сожалению, папы некоторых детей (Никиты О., Дарины И., Лизы П., Алеши Р. и Даши Р., Талгата А., Всеволода С.) отказались присутствовать на коррекционных занятиях, ссылаясь на загруженность на работе и нехватку времени, но мы очень рады тому, что все мамы детей согласились на эксперимент.

Опишем ход коррекционной работы.

Первый этап (пропедевтический), направленный на установление доброжелательных отношений с родителями и детьми, начался со знакомства. Ведущий назвал свое имя, рассказал о себе и предложил сделать то же самое остальным. Во время проведения игр не все родители и дети были раскованны. Мама Никиты О., Ирина Николаевна, вообще отказалась от игры. Общее впечатление от занятия у родителей и детей положительное.

На втором этапе (вводный этап) родители были более активны, с интересом прослушали лекцию о психологических особенностях детей пятилетнего возраста (см. Приложение 6). Они отметили актуальность этой темы. Просмотр фильма вызвал эмоциональный отклик, многие родители посмотрели на детей другими глазами.

Проведенное родительское собрание помогло понять многим родителям, что они воспитывают своих детей также, как воспитывали когда-то их самих, осознали свои ошибки в воспитании.

Дети также принимали активное участие в беседах. Все с удовольствием рассказывали о праздниках, которые они отмечают семьей. Большинство детей любят «Новый год» и «День рождения». Дима Д. сказал: «Я больше всего люблю Пасху, мы с мамой красим очень красивые яйца».

На третьем этапе (развивающий этап) все родители принимали активное участие в дискуссии. Велось активное обсуждение при разрешении педагогических ситуаций. Большинству родителей не составило труда охарактеризовать своего ребенка.

Для выявления детских страхов, для развития умения говорить о своих негативных переживаниях открыто, с детьми провели упражнение «Расскажи свои страхи». Сначала дети не решались говорить, чего они боятся, но после рассказа ведущего о своих детских страхах, дети включились в разговор и рассказали свои страхи. Только Дима Д. сказал: «Я не знаю, чего я боюсь!». В рисовании своих страхов дети с удовольствием принимали участие.

На совместном детско-родительском занятии было изготовлено много интересных поделок. Было видно, что детям очень нравится совместная работа с родителями. Очень красивую птицу сделали Даниил Ч. вместе со своим папой, Геннадием Ивановичем. После изготовления поделок была организована выставка.

В играх также участвовали все с удовольствием. Только Ирине Николаевне (маме Никиты О.) показалось, что упражнения, которые выполняет ее сын, слишком сложные, и она отказалась от них, что вызвало негативную реакцию у ребенка.

В основном занятия на этом этапе проходили в теплой и дружеской обстановке.

На четвертом этапе (контрольно-оценочный этап) родители делились впечатлениями о проведенных занятиях. Они пришли к общему мнению, что стали по-другому смотреть на своих детей, пересмотрели свои отношения с ними, стали обращать внимание на своего ребенка как на личность.

Дети с большой любовью делали подарки в виде рисунков для своих родителей.

В результате мы провели спортивный праздник для детей и родителей, который прошел в очень веселой обстановке.

Спортивный праздник закончился чаепитием. Родители и дети делились своими положительными эмоциями. Мама Лизы П. (Елена Петровна) сказала: «Мы все стали одной большой дружной семьей».

Таким образом, коррекционные занятия позволили установить более теплый эмоциональный контакт между родителями и детьми, способствовали закреплению доброжелательности и понимания в их взаимоотношениях.

На заключительной беседе и подведении итогов занятий выяснилось, со слов родителей, что наладились отношения с ребенком в семье Димы Д., причем это отметили как мама, так и папа Димы.

Папа Даниила Ч. сказал: «Мне так понравились ваши занятия, я открыл много нового для себя, понял, в чём мы допускали ошибки при воспитании своего сына. Теперь у нас дома благоприятная атмосфера и нашу семью можно назвать счастливой».

Во многом этому способствовало то, что на занятиях присутствовали оба родителя Даниила и Димы. К сожалению, папа Никиты Б., хотя и изъявил желание посещать занятия, присутствовал далеко не на всех занятиях, также ссылаясь на нехватку времени.

Мама Никиты О. принимала участие неактивно, явно доставляя огорчение своему ребенку. В заключение она высказалась о том, что занятия не принесли в их семью ничего нового, отношения между членами семьи остались прежними и отличаются отсутствием понимания друг друга.

На наш взгляд, наиболее эффективными формами работы были дискуссии, так как каждый высказывал свое мнение и всей группой находили наиболее оптимальное решение проблемы: проигрывание педагогических ситуаций, потому что со стороны можно лучше увидеть и осознать ошибки, которые ты сам допускаешь; совместные занятия с детьми – они сближают родителей и детей, помогают лучше понять друг друга.

**2.4 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, контрольный этап**

С целью выявления эффективности внедренной нами коррекционной программы был проведен контрольный этап по методикам констатирующего этапа исследования.

Составим сравнительную голограмму психологического развития детей на констатирующем и контрольном этапах.

Условные обозначения:

А – данные о психологическом развитии на констатирующем этапе;

Б – данные и психологическом развитии детей на контрольном этапе;

По вертикальной оси откладывается количество детей в группе.



Рисунок 1 Сравнительная голограмма психологического развития детей на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализ «Сравнительной голограммы психологического развития детей на констатирующем и контрольном этапах исследования» показывает положительные результаты коррекционной работы по преодолению нарушений детско-родительских отношений.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы выявлено улучшение уровня психологического развития Риты М.., так как воспитателем группы, Михайленко Татьяной Михайловной, было отмечено, что Рита М. перестала плакать и проявлять агрессию, то есть два признака по шкале Р.Сирса у девочки отсутствуют. Следовательно, Рита М. интерпретируется как носитель среднего уровня психологического развития (адаптивного уровня), хотя на контрольном этапе результаты исследования интерпретировались как у носителя дезадаптивного уровня психологического развития.

Также улучшение психологического развития выявилось у Димы Д. и Даниила Ч.

Дима Д. перестал обижаться по любому поводу и пугаться всего, что его окружает. Следовательно, два признака по шкале Р.Сирса у мальчика отсутствуют. Таким образом, психологическое развитие Димы Д. находится на высоком уровне – креативном, в то время как на констатирующем этапе у мальчика выявился адаптивный уровень психологического развития.

Даниил Ч. стал более сосредоточенным, то есть десятый признак по шкале Р.Сирса у Дани отсутствует. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы психологическое развитие Дани находится на среднем – адаптивном – уровне, тогда как на констатирующем этапе его психологическое развитие находилось на дезадаптивном уровне.

Проанализируем, почему не выявилось улучшения психологического развития других детей экспериментальной группы. По нашему мнению, для эффективности коррекционной работы необходимо присутствие обоих родителей. В нашем случае от занятий отказались папы Дарины И., Лизы П., Никиты О., близнецов Алеши Р. и Даши Р., Талгата А., Всеволода С., что в конечном итоге не привело к существенным изменениям детско-родительских отношений, и как следствие, к совершенствованию психологического развития названных детей. К тому же мама Никиты О. неохотно участвовала в предлагаемых мероприятиях, а иногда и вовсе отказывалась от участия в них. Для семьи Никиты О. необходима индивидуальная коррекционная работа. Также не выявилось улучшений в психологическом развитии Никиты Б., Оли Б., и Арины С. По нашему мнению, причиной этому служит необходимость индивидуальной работы с детьми и консультирования семьи. Что касается Кирилла Т., психологическое развитие которого осталось на прежнем – адаптивном уровне, то причиной этому, как выяснилось, явилось доминирование в семье бабушки, которая также приглашалась на коррекционные занятия, но отказалась от посещений.

В целом, мы можем сделать вывод, что наблюдается позитивная динамика психологического развития детей вследствие улучшения детско-родительских отношений.

Таким образом, детско-родительские отношения влияют на психологическое здоровье детей, а их нарушения приводят к детскому психологическому нездоровью, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

**Заключение**

Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психологического развития ребенка могут быть определены следующими интегративными показателями:

• родительская позиция, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительством;

• тип семейного воспитания, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации;

• образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка. В последней четверти XX в. в общественном сознании основой является пересмотр концепта детско-родительских отношений в сторону все большего учета позиции самого ребенка как активного творца этих отношений.

К высшему уровню психологического развития — креативному — можно отнести детей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности. Такие дети не нуждаются в психологической помощи.

К среднему уровню — адаптивному — отнесем детей, в целом адаптированных к социуму, т. е. по результатам диагностических проверок проявляющих лишь отдельные признаки дезадаптации, несколько повышенную тревожность. Такие дети могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психологического здоровья и нуждаются в групповых занятиях профилактически-развивающей направленности.

К низшему уровню — назовем его ассимилятивно-аккомодативным (дезадаптивным) — отнесем детей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. По результатам диагностических проверок такие дети проявляют много признаков дезадаптации и сильно повышенную тревожность. Дети, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, нуждаются в индивидуальной коррекционной работе с ними.

Следовательно, в работе теоретически обоснованы психолого-педагогические особенности психологического развития детей и детско-родительских отношений.

В опытно-экспериментальной работе мы реализовали методику Е.Хаммера «Рисунок семьи» и методику выявления уровня психологического развития детей по шкале тревожности Р.Сирса.

В результате диагностики семейных отношений детей средней группы МДОУ № 3 п. Адамовка мы выявили 15 семей с нарушениями детско-родительских отношений и 9 семей, где таковых нарушений не наблюдается.

Методика диагностики уровня психологического развития детей Р.Сирса показала нарушения психологического здоровья у 17 детей группы, из них у 9 детей наблюдается адаптивный уровень психологического развития, то есть средний уровень, у 8 детей наблюдается дезадаптивный уровень психологического развития, то есть низкий уровень. Высокий уровень психологического развития, или креативный уровень наблюдается у 7 детей.

Анализ сводной таблицы обследования с помощью анкетирования родителей, методики «Рисунок семьи» Е.Хаммера и методики диагностики психологического развития Р.Сирса показывает, что из 9 детей, в семьях которых отсутствуют нарушения детско-родительских отношений, лишь у трех детей зафиксирован средний уровень (адаптивный) психологического развития. Остальные 6 детей психологически здоровы и обладают креативным уровнем психологического развития.

Напротив, дети, в семьях которых выявлены нарушения детско-родительских отношений психологически нездоровы. Лишь у одного ребенка обнаружен креативный уровень психологического развития.

Уже по результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы можем сделать вывод, что нарушения детско-родительских отношений влекут за собой психологическое нездоровье детей.

Для коррекционной работы по преодолению нарушений детско-родительских отношений разработана коррекционная программа, которая включает в себя 4 этапа и состоит из 10 занятий. На практике данная программа была полностью реализована.

Эффективность разработанной коррекционной программы показывают результаты диагностики на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы по методикам констатирующего этапа.

Родители четырех детей высказались об улучшении детско-родительских отношений и лучшем взаимопонимании в семьях

Сравнительный анализ показал видимые улучшения в психологическом здоровье детей экспериментальной группы. В частности у одного ребенка наблюдается креативный уровень психологического развития (на констатирующем этапе – адаптивный уровень), у двух детей – адаптивный уровень (на констатирующем этапе – дезадаптивный уровень).

Следовательно, разработанная коррекционная программа, по которой проводилась психокоррекционная работа, эффективна.

Таким образом, в работе решены поставленные задачи и достигнута цель исследования, гипотеза подтверждена.

**Список используемых источников:**

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. – М.: АСТ – ПРЕСС, 1999. – 432с.
2. Большой психологический словарь. Под ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. – М.: «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. – 672с.
3. Борба М. Нет плохому поведению: 38 моделей проблемного поведения ребенка и как с ними бороться.: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 320с.
4. Воспитателю о работе семьей: Пособие для воспитателя дет. сада / Л.В.Загик, Т.А.Куликова, Т.А.Макарова и др.; Под ред. Н.Ф.Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 192с.
5. Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы у детей и их лечение. –СПб.: Медицина, 1997. – 248с.
6. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н.Доронова, Е.В.Соловьева, А.Е.Жичкина, С.И.Мусиенко. – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2001. – 224с.
7. Ермолаева М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2005. - № 9. – с. 21-28
8. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288с.
9. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 320с.
10. Кибанов А.Я. Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Конфликтология: Учебник / Под ред. А.Я.Кибанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА – М, 2007. – 302с.
11. Кузнецов И.Н. Научное исследование: Методика проведения и оформление. – М., 2004 – 432 с.
12. Курбатов В.И. Конфликтология / В.И.Курбатов. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 445с.
13. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М., 1983. – Т.1 (Психологические основы дошкольной игры: 303-323)
14. Макарова Е.Г. В начале было детство: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1990. – 256с.
15. Мамайчук И. Семейные отношения: психологический анализ и пути коррекции // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 5. – с.80-85
16. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2004. – 400с.
17. Мир детства. Дошкольник / По ред. А.Хрипковой. – М.: Педагогика, 1999. – 415с.
18. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. 2. Психология образования. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 608с.
19. Обозов Н.Н. Мир нашего «я» в рисунке и почерке (Методическое пособие). – СПб., Академия психологии, предпринимательства и менеджмента, 1997. – 116с.
20. Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А.Репиной, Р.Б.Стеркиной; Науч.-исслед. Ин-т докольного воспитания Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 152с.
21. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. – 144с.
22. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В.Екжанова, Е.В.Зырянова и др.; под ред. Е.Г.Силяевой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192с.
23. Романов А.А. Диагностика нарушений поведения и эмоциональных расстройств у детей дошкольного и младшего школьного возраста (альбом диагностических методик). – М.: «Принт», 2000. – 30с.
24. Савельева Н. Настольная книга педагога-психолога детского образовательного учреждения – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 576с.
25. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций // Семья и формирование личности. – М., 1991. – С. 38-44.
26. Столин В. В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. -2002. – № 4. – С. 104-115.
27. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А.Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
28. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 336с.
29. Хазанова М. А. Конструктивные и деструктивные тенденции в детско-родительских взаимоотношениях // Мир психологии. – 1996. – № 1(6). –С. 47-54.
30. Хоментаускас Г. Т. Семья глазами ребенка. – М.: Политиздат, 1984. – 412с.
31. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. Заведений / О.В.Хухлаева. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208с.
32. Шварко Л.И. Давыдова О.И. Воздействие семьи на духовно – нравственное развитие детей. // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2008. - № 3. – с. 39 – 45
33. Шмелев А.Г. Острые углы семейного круга (Психология обыденной жизни). 0 М.: Знание, 1986. – 96с.
34. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. – М., Посткриптум,2001. – 348с.
35. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б.Эльконин; ред.-сост. Б.Д.Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007 – 384с.
36. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. – СПб: Валери СПД; М.: ТЦ Сфера, 2002. – 112с.

**Приложение 1**

**Методика уровня психологического развития детей по шкале тревожности Р.Сирса**

|  |  |
| --- | --- |
| Фамилия, имя ребенка | Укажите номер признака |
| Иванова Маша | 3,6,7 |
| Петров Саша | 1 |

Признаки или шкала Р. Сирса

1. Часто напряжен, скован.

2. Часто грызет ногти. Сосет палец.

3. Легко пугается.

4. Сверхчувствителен.

5. Плаксив.

6. Часто агрессивен.

7. Обидчиц.

8. Нетерпелив, не может ждать.

9. Легко краснеет, бледнеет.

10. Имеет трудности в сосредоточении, особенно в экстремальной ситуации.

11. Суетлив, много лишних жестов.

12. Потеют руки.

13. При непосредственном общении с трудом включается в работу.

14. Чрезмерно громко или чрезмерно тихо отвечает на вопросы.

Обработка результатов: 1-4 признака — слабая тревожность; 5-6 признаков — выраженная тревожность; 7 признаков и более — высокая тревожность.

**Приложение 2**

**Методика интерпретации рисуночного теста по В.К.Лосевой**

Наиболее достоверными считаются такие особенности рисунка семьи: расстояние между отдельными членами семьи, последовательность их изображения, состав нарисованной семьи, отличия изображений членов семьи по величине. Если в рисунке семьи руки каждого (или одного) члена семьи неодинаковы, то можно предположить, что особенности характеризуют стиль общения конкретных членов семьи (в данном случае эти особенности интерпретируются так же, как и в рисунке человека). Целесообразно сравнить прорисовку рук в рисунках человека и семьи, т.е. сопоставить стиль общения родителей и ребенка).

В процессе выполнения задания ребенком рекомендуется обращать внимание на паузы, возвращения к уже нарисованным фигурам, исправления, чрезмерное штрихование, спонтанные высказывания.

*Расстояние между фигурами* отражает реальную эмоциональную дистанцированность каждого члена семьи по отношению к ребенку, друг к другу (с точки зрения самого ребенка).

*Барьеры* (члены семьи изображаются разъединенными различными предметами) свидетельствуют об эмоциональной разобщенности, о конфликтности семейных отношений.

*Порядок изображения.* Наиболее информативно то, кого из членов семьи ребенок изображает первым. Как правило, это либо наиболее эмоционально значимый член семьи, либо тот член семьи, которого ребенок боится, но почитает.

Уточнить, с каким эмоциональным отношением связано изображение первым того или иного члена семьи, позволяет анализ рисунка в целом.

Если ребенок рисует себя в непосредственной близи с изображенным первым членом семьи, который при этом тщательно прорисован, декорирован, можно предположить, что именно к нему ребенок наиболее привязан. В том случае, когда ребенок рисует себя в отдалении от первого изображенного члена семьи, нарисованного к тому же схематично или редуцированно, вообще не рисует себя или изображает последним, то, скорее всего, с этим членом семьи у него связаны наиболее отрицательные эмоции, на которых он сознательно или бессознательно акцентирует свое внимание.

Если первым ребенок изображает себя, скорее всего, он воспринимает себя как центр внимания, считает главным в семье. При такой ситуации его собственное изображение значительно отличается от других по степени детализированности, тщательности прорисовки, декорированности. В других случаях — если в рисунке есть показатели личностного неблагополучия ребенка — необходимо уточнить, не выполняет ли такое изображение функцию компенсации.

Изображение первыми различных предметов, а не людей рассматривается как уход, защита от неприятного задания. Это свидетельствует о неблагополучии в семейной ситуации или о недостаточном доверии ребенка к экспериментатору. Если последней рисуется фигура матери, то чаще всего это говорит о негативном отношении ребенка к ней. Изображение последними других членов семьи не интерпретируется как показатель таких отношений.

*Состав семьи.* Изображение всей семьи рассматривается как один из показателей благоприятной семейной ситуации, но может свидетельствовать о ней только в сочетании с другими показателями ненарушенных семейных отношений. Присутствие в рисунке не проживающих в семье взрослых (как правило, бабушка или дедушка) может свидетельствовать о неудовлетворенности ребенка семейными отношениями, об их конфликтности.

Изображение не входящих в семью детей рассматривается как проявление чувства одиночества в семье, недостатка внимания.

Включение в рисунок не живущих в доме животных (как правило, пушистых и мягких) интерпретируется так же, как и расширение семьи за счет детей. С той только разницей, что здесь можно предположить у ребенка выраженную потребность в более теплых эмоциональных отношениях, тогда как включение в рисунок детей свидетельствует, скорее всего, о потребности в общении на равных.

Отсутствие изображения какого-нибудь члена семьи (или редуцированное его изображение) может быть связано с негативными эмоциями по отношению к нему, конфликтными отношениями ребенка с ним. Часто в рисунке отсутствуют братья и сестры, что связано с конкурентностью в отношениях с ними.

Если отсутствует изображение самого ребенка, это указывает на эмоциональное неприятие ребенка в семье, чувство отверженности у него.

Так же интерпретируется отсутствие изображения членов семьи (ребенок рисует себя одного или с кем-нибудь другим, не входящим в семью). Эти варианты различаются отношением ребенка к такому отвержению. В случае отсутствия изображения ребенка можно предположить, что он чувствует свою вину за то, что не принимается членами семьи. В другом случае ребенок обвиняет семью, что приводит к весьма драматичной ситуации: ребенок и злится, и обижается на своих родителей, и любит их (часто такая противоречивость эмоций находит выход в агрессивных тенденциях, негативной демонстративности).

Изображение различных фигур на разных сторонах листа или на разных листах рассматривается как показатель враждебности между «разъединенными» членами семьи.

Отказ рисовать семью (при условии хорошего контакта экспериментатора с ребенком) свидетельствует о чрезмерном эмоциональном напряжении ребенка в связи с семейной ситуацией, тенденции к вытеснению этих ощущений.

*Величина фигур.* Неадекватно большое изображение какого-нибудь члена семьи может свидетельствовать о его доминантности. Такое доминирование может вызывать у ребенка отрицательное отношение, и тогда в рисунке встречаются другие показатели такого отношения (например, штриховка этой фигуры).

Неадекватно большое изображение ребенком самого себя интерпретируется как чувство своей значимости. Однако если в рисунке есть указания на неблагополучную семейную ситуацию, личностные трудности ребенка, то, скорее всего, изображение свидетельствует о потребности ребенка в признании своей значимости.

Изображение себя неадекватно маленьким свидетельствует о нарушенных семейных отношениях, эмоциональной зависимости, чувстве неуверенности у ребенка, о потребности в заботе.

Изображение неадекватно маленьким какого-нибудь члена семьи рассматривается как показатель нарушенных отношений ребенка с ним, испытываемых по отношению к нему отрицательных эмоций.

*Выражение лиц* нарисованных членов семьи может быть отражением чувств ребенка к ним или представления ребенка о том, как они к нему относятся.

*Поправки.* Стирание нарисованных фигур, возвращение к их доработке свидетельствует о значимости для ребенка того или иного члена семьи. Однако эта значимость может быть как положительной, так и отрицательной. Если доработки не привели к улучшению результатов, то это, как правило, свидетельство отрицательного, конфликтного отношения, вызывающего эмоциональное напряжение.

*Паузы* перед рисованием той или иной фигуры также рассматриваются как показатель конфликтности отношения ребенка с данным членом семьи.

Расположение фигур на линии основания, проведение линий под рисунком могут рассматриваться как симптомы тревожности ребенка, В некоторых случаях так же может быть проинтерпретировано и преобладание в рисунке вещей (по сравнению с людьми).

*Дополнительная информация.* Дополнительную информацию о семейных отношениях можно получить, предложив ребенку раскрасить рисунок семьи. Совпадение цветов при раскрашивании расценивается как показатель эмоционально близких отношений ребенка с данным членом семьи.

**Приложение 3**

**Карта обследования Ани Х.**

**Анкетные данные**

Фамилия, имя ребенка Харламова Анна

Дата рождения 17. 04. 2004г.

Дата обследования:01. 07.2008г.

Возраст 4,2 лет

Домашний адрес, телефон : п. Адамовка, ул. Советская д.214 тел: 2-14-51

**Сведения о родителях**

Мать: образование, профессия: Наталья Сергеевна, высшее, бухгалтер

Отец: образование, профессия: Владимир Николаевич, среднее техническое, сварщик

**Состав семьи**

Бабушка: возраст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дедушка: возраст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дядя: возраст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Тетя: возраст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Сестра: возраст Ксения, 12 лет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Брат: возраст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Общий анамнез**

От какой беременности ребенок: от второй

Возраст матери при рождении ребенка: до 35 лет, после 35 лет

Как протекала беременность: в 1половину: без осложнений и патологий

Во 2 половину: без осложнений и патологий

Заболевания: нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ краснуха, грипп, сахарный диабет, токсоплазмоз, заболевания печени, почек, токсикоз и др.

Травмы: нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Явления угрожающего выкидыша: нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Течение родов: в срок, в 8 мес, в 7 мес, в 6 мес.

Роды: нормальные\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нормальные, срочные, досрочные, стремительные, обезвоженные и др.

Стимуляция: механическая, химическая, электростимуляция

Длительность родов: первые – более 20 часов, повторные – более 12 часов

Травмы во время родов: нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Переломы, кровоизлияния, родовая опухоль у ребенка

Состояние ребенка в момент рождения: закричал сразу

Закричал сразу, нет, через несколько минут, наличие асфиксии: синей, белой

Резус – фактор: отрицательный

Врожденные пороки: отсутствуют\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вес и рост ребенка: 3200 г., 51 см.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Когда принесли кормить: сразу взял грудь\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

как ребенок взял грудь, как и сколько сосал, спал во время кормления, наблюдались срыгивания

До какого времени грудное вскармливание: до 1,5 года\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Состояние ребенка в грудном возрасте: плаксив\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Спокоен, беспокоен, вял, криклив, плаксив и др.

Перенесенные заболевания на 1-м месяце жизни: нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Заболевания на 1-м году жизни: Ветрянка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Заболевания ребенка от 1 года до 3 лет, после 3 лет: краснуха, грипп

Травмы головы: отсутствуют

Закрытие родничка: норма

Нервно-психическое здоровье матери, отца: в норме

Заболевания у родственников: Нет

**Социальные характеристики семьи**

Семья (полная, неполная, распадающаяся, стабильная) Распадающаяся

Жилищные условия (отдельная квартира (дом), комната в коммунальной квартире, с родственниками, прочее) Отдельный дом

Среднемесячный доход (выше среднего уровня, средний уровень, ниже среднего уровня) Средний уровень

Характер взаимоотношений между родителями и детьми (взаимопонимание, доминирование (отца, матери, других родственников), конфликты, ссоры, напряженные отношения, пренебрежение, неприязнь, прочее) Взаимопонимание.

**Приложение 5**

**Коррекционная программа по преодолению нарушений детско-родительских отношений**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **этапы** | **формы и содержание работы** | | |
| **родители** | | **дети** |
| 1.Пропедевтический этап.  **Цель:**  **-** снятие тревожности и напряженности в отношениях между родителями и детьми;  - повышение уверенности в собственных силах;  - устранение отрицательных эмоций.(1 занятие). | **Совместные детско-родительские занятия**   1. Знакомство с родителями и детьми в круге:   Все участники встают в круг и берутся за руки. Ведущий предлагает каждому назвать себя и рассказать о себе то, что считает важным, чтобы знали о нём другие (кем работает, чем любит заниматься и т.д.).   1. Психологические игры и упражнения, направленные на релаксацию - «Комплименты», «Волшебный клубок» [36]. | | |
| 2.Вводный этап.  **Цель:** повысить психолого-педагогическую грамотность родителей; развивать умения, направленные на общение детей с родителями.  (3 занятия). | 1.Изучение психолого-педагогической литературы: (Баркан А.И. «Каков ваш ребенок от четырех до пяти лет») [1]. 2.Просмотр видеофильма: «Пятилетка, каков ты?» 3.Родительское собрание на тему: «Мы и наши родители. Семейные линии». | | 1.Проведение этических бесед на темы: «Семейные праздники», «Как быть вежливым».  2.Рисунки детей, отражающие семью и каждого родителя в отдельности.  3.Составление рассказов о семье. |
| 3. Развивающий этап.  **Цель:**  Формировать умение общаться с детьми, строить правильные взаимо-отношения, оценивать детей соответственно их возможностям. Способство- вать устранению тревожности у детей через совместную деятельность с родителями.  (4 занятия) | 1.Дискуссии: «Роль родительских ожиданий. Что они могут спровоцировать и породить у детей?», «Как наши страхи становятся страхами наших детей».  2.Создание и разрешение  педагогических ситуаций.  3.Составление характеристик на своего ребенка. | | 1.Упражнение «Расскажи свои страхи»  2.Рисование на тему «Расскажи свой страх» [36]. |
| Совместные детско-родительские занятия. Изготовление поделок из природного материала. Психологические игры: «Сиамские близнецы», «Слепой и проводник» [36]. | | |
| 4.Контрольно-оценочный этап.  **Цель:**  Анализ взаимоотношений,  эмоционального контакта между детьми и их родителями.  (2 занятия) | Дискуссии на тему: «Как изменились отношения в семьях после занятий» | Изготовление подарков для родителей | |
| Совместный спортивный праздник «Наша дружная семья» | | |

**Приложение 6**

**Лекция для родителей на тему «Каков Ваш ребенок от четырех до пяти лет» (по А.И.Баркану)**

От четырех до пяти ребенок еще больше может сделать, чем он умел уже до четырех, взбираясь по ступенькам возраста наверх. Как он считает, то, пожалуй, все. И, продолжая самоутверждаться, малыш, чтобы пустить нам пыль в глаза, приписывает себе качества и свойства, которыми еще не обладает, но очень бы хотел сам обладать, прекрасно понимая всю их ценность. И, словно опытный очковтиратель, твердит все время, что он — самый, самый... Он самый сильный, самый смелый, самый ловкий, короче — всемогущий. Мы — никто... Или подобны только его тени. Он — самый, самый... Он, конечно, а не мы...

Малыш настолько входит в эту роль, что обижается, когда ему не верят. Он искренне считает, что таков. И если в этом есть хоть доля правды и он действительно опережает многих, тем самым ублажая своих близких, то это повод, чтобы погордиться, возвысить себя в собственных глазах, а главное, в глазах своих родителей.

Чтобы привлечь к себе своих родителей, малыш способен на любые трюки, вплоть до капризов и продуманных истерик, завуалированных фраз и явственных намеков. И это несмотря на то, что он уже усвоил нравственные нормы.

В четыре года у ребенка может проявиться его первая влюбленность, наивнее и чище которой не найти. Малыш не прячет свою окрыленность, а выставляет яркость чувства напоказ, то бурно радуясь, то безутешно поддаваясь грусти. В четыре года самый ярый сорванец при виде нравящейся ему девочки способен превратиться вдруг в «пай-мальчика», а юная проказница в веснушках, лишь только для того чтобы его очаровать, потупит взор и поразит всех кротостью и скромностью. В четыре года... Да, в четыре года наш малыш настолько всемогущ, что розовый цвет затмевает остальные. Ребенок движется по жизни на белом удалом коне.

И вдруг, вдруг, вдруг... какая-то метаморфоза. Малыш внезапно прерывает бег и озирается по сторонам без прежних розовых очков. И... словно прозревает. Он видит серость окружающего мира... и в этой серости себя... И, будто отрезвленный, он, потрясенный собственным несовершенством, впадает неожиданно в другую крайность: из всемогущего став приземленным и сомневающимся даже в пустяках. Оказывается, что между ним, теперешним и взрослым, навряд ли только одна марафонская дистанция, а если даже и одна, то непреодолимая. И Ваш ребенок застывает на распутье, не в силах спрятать неуверенность и робость.

Малыш переступил порог застенчивости. Он на пороге одного из самых важных этапов полноценного развития ребенка. Обычно это начинается в пять лет.

Теперь уже он мало упивается успехами, а в основном стыдится недостатков, сам презирая в себе трусость, жадность, ложь. Все это подтверждает то, что Ваш ребенок — на качественно новом уровне развития в вопросах постижения себя и формируется как личность. Зеленый плод стал превращаться в спелый, бутон — в цветок, раскрывший лепестки.

Малыш так, как и раньше, весь в эмоциях, то загорается, то потухает. Но он уже умеет скрывать обиду и даже сдерживает слезы или страх.

В пять лет у малышей обычно пик страхов перед сказочными персонажами. Им не дает заснуть спокойно то Змей Горыныч, то Кощей. Малыш боится неприятных сновидений и, так же как и раньше, темноты.

Используя свой небольшой опыт жизни, ребенок убегает от собаки и не войдет теперь, как раньше, в речку, пока не будет знать, какая глубина. В любом увиденном им огоньке от спички или от сигары ему мерещится пожар.

Малыш боится нападения, воров... Но больше всего его мучит страх, который почти невозможно миновать, — страх наказания родителями за шалости и баловство. Как жалко, что родителям не до проказ.

От четырех лет до пяти у многих малышей обычно появляются стереотипы их полового поведения, мужского или женского, что больше всего отражается в игре. И если девочки предпочитают тихие, «семейные», без выплеска эмоций игры, то мальчикам необходимы азарт, соревнование, технические средства.

Обычно этот возраст — возраст начала половой идентификации ребенка. При этом романтическая любовь к родителям еще не прошла, и девочки по-прежнему безумно обожают пап, а мальчики не могут отвести влюбленных глаз от мам. И ревность большинства детей к родителям еще теплится где-то в их душе. Помимо ревности малыш испытывает зависть, чаще всего к кому-то из детей в семье.

Уже в четыре он не может обходиться без ровесников. Вся жизнь малыша теперь в игре. Сюжетно-ролевые групповые игры все чаще выступают для него на первый план. И он в них главный режиссер, не только исполнитель. Роль взрослого в игре к пяти годам ребенка почти исчезает. Налаживаются взаимоотношения со сверстниками. Играя, Ваш ребенок учится сотрудничать и разрешать конфликты, пытается уладить недоразумения и ссоры. Он учится проигрывать и побеждать и подчиняться большинству даже тогда, когда имеет собственное мнение.

Игра напоминает школу жизни. Она нередко заставляет малыша переживать эмоции и чувства, которые в реальности он не встречал. И если их теперь придется испытать, он знает, что это такое, как ими управлять.

В игре обычно формируется самооценка малыша. К пяти годам он знает себе цену. И, наблюдая за игрой, уже известно: ребенок лидер или нет, в чем слабости его характера, в чем сила.

Уже в четыре года дети воспринимают себя часто отдельно от родителей. К пяти годам дистанция «ребенок — взрослые» намного увеличивается, так как физическая близость ослабевает прямо на глазах, однако она заменяется взаимопониманием между детьми и их родителями, основанными на партнерстве и установке дружеских взаимоотношений.

В четыре с половиной года обычно начинается скачок в нервно-психическом развитии ребенка. Малыш шагает семимильными шагами и поражает всех вокруг, умнея прямо на глазах. Уже после пяти лет можно оценить особенности интеллекта Вашего ребенка и дать прогноз, каким он будет в школе и в дальнейшем.

Больше всего всех поражают в этом возрасте ребенка его успехи в усвоении родного языка. К пяти годам словарный запас превышает две тысячи слов. В нем появляются абстрактные понятия. Малыш пытается постичь смысл общих категорий, понять, что значит счастье, справедливость, нежность, верность и любовь...

Ребенку хочется осмыслить значение слов, объяснить происхождение их. Его интересует звуковая форма слова, ее мелодия и музыкальность. Малыш часами может видоизменять слово, «изобретая» новые. «Играет» рифмами. Но это не поэзия. Обычно рифма не подходит к содержанию, она лишь по-особому звучит.

Помимо простых предложений в речи ребенка появляются и сложноподчиненные.

Малыш использует союзы и предлоги, меняет местами части речи. Довольно часто образовывает вопросительные предложения и может задавать вопрос-предвидение: что будет? Он также задает вопросы зачем и для чего? И этими вопросами пытается решить глобальные проблемы. Он хочет знать: что хорошо, что плохо и почему?

В пять лет ребенок уже понимает пассивную конструкцию. Он применяет будущее время, использует прошедшее. Речь усложняется. Малыш усваивает правила грамматики. Запоминает буквы. Может часами декламировать стихи.

От четырех до пяти еще значительнее совершенствуется его образное, или символическое, мышление.

В пять лет ребенок знает свое имя, свою фамилию, свой возраст. Он может четко назвать адрес и даже объяснить, как лучше и на чем добраться к нему домой.

Малыш уже способен быть сознательно дисциплинированным и концентрировать свое внимание при выполнении задания или игре, не отвлекаясь по пустякам.

Он учится считать. И даже самый неспособный и нелюбознательный малыш досчитывает до пяти. Причем почти все дети в этом возрасте в пределах данной цифры могут провести сложение и вычитание не ошибаясь.

Ребенок хочет научиться писать буквы, хотя бы печатным шрифтом, но это удается не всегда. Малыш пытается читать и разлагает вывески витрин на слоги, которые ему не так легко соединить.

Помимо основных цветов ребенок уже знает многие другие, хотя использует их вольно. Он делает успехи в рисовании и лепке. Его рисунки уже сложны по сюжету, а человек, помимо туловища, рук и ног, имеет почти настоящее лицо: с глазами, ртом и иногда с ушами. Этап «головонога» позади.

В пять лет ребенок может начинать учиться игре на некоторых музыкальных инструментах. В связи с тем, что у Вашего ребенка продолжает совершенствоваться тонкая моторика, малыш пытается попробовать вязать и вышивать.

Ребенок твердо знает, что значит «справа», «слева», «спереди» и «позади». Все лучше ориентируясь в пространстве, он хочет понять, что такое время.

В пять лет ребенок уже различает треугольник, прямоугольник и квадрат и даже скопирует прямоугольник, но лишь тогда, когда Вы сможете угомонить его и усадить за стол.

От четырех лет до пяти малыш напоминает «вечный двигатель», его почти не отличить от гипердинамичного ребенка. Сидит лишь только тогда, когда что-то делает. Все остальное время — «суета сует». Он может двигаться 24 часа в сутки, «исследуя» все то, что попадется на пути, поэтому родителям необходимо задуматься о его безопасности.

К пяти годам малыш приобретает ловкость, гибкость, и возраст «грации» его в разгаре. Движения становятся намного совершеннее и эстетичнее. Особенно легко дается малышу гимнастика.

Он может прыгать на одной ноге, причем на правой или левой — безразлично. Ему доступны прыжки как в длину, так и в высоту, и ничего не стоит прыгать целый день через скакалку.

Ребенок, стоя на одной ноге, способен удержаться в равновесии до четверти минуты. И полминуты у него хватает сил безостановочно бежать не отдыхая.

Ребенок очень любит игры с мячом и на лету легко хватает мяч. Велосипед ему уже необходим не трех-, а двухколесный. Он может попросить купить ему и ролики.

Обычно в этом возрасте ребенок с удовольствием танцует и тщательно под музыку выделывает па.

Малыш преуспевает в навыках: сам тщательно зашнуровывает ботинки и даже может завязать шнурки, легко застегивает и расстегивает пуговицы. Пытается беречь одежду, что, правда, удается не всегда. Она на нем «горит».

Он может застилать свою постель. Ест пользуясь столовыми приборами, причем не только вилкой или ложкой, а иногда даже ножом. Использует салфетки. Перед едой обычно моет руки. Умеет пользоваться сам расческой и носовым платком.

Он с удовольствием готов помочь родителям в уборке дома или в мытье посуды и может выполнить одновременно до двух-трех поручений сразу.

Он многое может и умеет. В пять лет уже заложен фундамент интеллекта.