**Введение**

В последние годы в нашей стране растет интерес к изучению психологии и психотерапии семьи. Семьей и ее проблемами начинают интересоваться не только специалисты в этой области (семейные психологи и психотерапевты), но также представители смежных дисциплин.

Развитие личности получает свое начало в семье. Семья на ранних этапах жизни является единственной, а позднее одной из наиболее важных социальных групп для индивида. Семья является первичным и необходимым условием формирования эмоционально стабильной, жизнеспособной, творчески ориентированной личности, поскольку базовые структуры психики человека формируются преимущественно на довербальном этапе, в пренатальный и постнатальный периоды, когда ребенок находится в полной зависимости от родителей и требует условий, соответствующих его базовым потребностям. Ребенок, в условиях адекватно функционирующей семьи, оптимально удовлетворяет витальные потребности, он высокоадаптивен, имеет комплиментарные образцы отца и матери, позволяющие сделать правильный брачный выбор и воспроизвести адекватные родительские отношения в своей семье. К настоящему времени накоплено немало убедительных свидетельств принципиальной значимости и в известных пределах незаменимости семьи для формирования личности ребенка, о возможности возникновения необратимых искажений личности ребенка из-за воспитания его вне семьи (И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.) [17].

Подтверждение этому мы находим и в работах известных западных психологов. Например, А. Адлер считал, что семейные установки, ценности и взаимоотношения являются первым фактором в развитии личности; К. Юнг указывал на то, что поступательное развитие индивида предопределяет как индивидуальное подсознание человека, так и коллективное бессознательное; К. Хорни подчеркивала влияние социальной ситуации на формирование невротических форм поведения личности; Э. Фромм выявлял социальный контекст, провоцирующий невротические ориентации личности, исследовал разрушающее влияние цивилизации на личность человека, в частности замещение способности любить и созидать деструктивностью, вследствие глубокой фрустрации базовых потребностей в детстве [21].

Общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками. В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых появляются предпочитаемые и отвергаемые сверстники.

Общение со сверстниками рассматривается как школа социальных отношений. Именно общение со сверстниками требует высокого эмоционального напряжения. При создании положительных отношений ребенок тратит много энергии на чувства, связанные с успехом идентификации и страданиями отчуждения.

Актуальность. Таким образом, с одной стороны на развитие личности ребенка оказывает семья, с другой стороны - общение со сверстниками. Паттерны межличностного взаимодействия формируются в семье. В какой степени детско-родительские отношения оказывают влияние на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста является основной проблемой нашего исследования.

Целью исследования является изучение влияния детско-родительских отношений на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста.

Объектом нашего исследования являются дети 5-6 лет и их матери.

Предметом исследования является влияние детско-родительских отношений на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

Теоретический анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме;

Психодиагностические методики:

Анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Е.И. Захарова.

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

Методика Р. Жиля.

Социометрический эксперимент «У кого больше» (разработан Я.Л. Коломинским).

Для математического анализа данных использовалась программа STATISTICA 6.0.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что «авторитарный» и «маленький неудачник» типы семейного воспитания оказывают отрицательное влияние на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы решались такие задачи:

Познакомиться с теоретической литературой по теме исследования;

Выбрать параметры и исследовательские приемы;

Изучить особенности детско-родительских отношений;

Изучить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста;

Выявить взаимосвязи показателей детско-родительских отношений и показателей межличностного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста.

**Глава 1. Теоретические подходы к проблеме влияния детско-родительских отношений на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста**

**.1 Теоретические подходы к проблеме влияния семьи на личность ребенка**

Множество отдельных факторов семейной микросреды определяют характер и степень влияния семьи на психическое развитие ребенка. Осложнить процесс воспитания психологически здоровой личности могут отсутствие в семье одного из родителей, наличие у членов семьи психологически асоциальных зависимостей; проживание в семье тяжело больного человека. Очевидно, что нежеланные, случайные, внебрачные дети, дети из смешанных, конфликтных, неполных и других аномальных семей, не говоря уже о детях, воспитывающихся в детских домах, не выдерживают сравнение с детьми из благополучных семей по потенциалу выживания в плане физического и психического здоровья, интеллектуальных и других возможностей [46].

Нарушение структуры, а, следовательно, полноты функционирования семьи влечет за собой ограничение и искажение развития личности детей. У них оказывается сниженной способность к продуктивному социальному взаимодействию, в том числе к семейному образу жизни, вследствие нивелирования эволюционно дифференцированных взаимодополняющих качеств мужчины и женщины, реализующихся во всем многообразии их полоролевого взаимодействия в семейных отношениях и передающихся из поколения в поколение. Нарушение условий развития ребенка, эмоциональная депривация и фрустрация потребностей приводят к задержке развития, а в особо тяжелых случаях - к формированию отрицательных эмоциональных установок и разрушительных тенденций, которые начинают доминировать и мотивируют дезаптивные, деструктивные формы поведения. В дальнейшем асоциальные, невротические формы поведения, неспособность адаптироваться к требованиям окружения приводят к дезадаптации и в семейной жизни. У человека могут проявляться особенности поведения, свойственные возрасту той стадии, на которой произошла задержка развития. Это мешает человеку адаптироваться к наличным условиям, поскольку субъективная реальность его жизни доминирует в силу того, что бессознательное направляет жизненную энергию на то, чтобы привлечь внимание к комплексам человека, требующим своей разрядки. Более того, выявлено, что структурный дисбаланс в семье отражается и на структуре семей последующих поколений, на стабильности браков, на стиле межличностного взаимодействия и адаптивных возможностях человека [2].

Формирование ребенка в семье происходит не только в результате целенаправленного воздействия взрослых (воспитания), но и в результате наблюдения за поведением всех членов семьи. Социальный опыт формирующейся личности обогащается и при общении с прародителями, и при конфликтах с младшей сестрой, и в результате подражания старшему брату. При этом не все из перенятого и впитанного опыта ребенка может соответствовать представлениям его родителей о желаемом поведении, как и не все модели поведения, взятые собственно от матери и отца, соответствуют их призывам и требованиям к ребенку (сформулированным целям). Ребенок (подросток) впитывает и неосознаваемые родителями формы их поведения, отношения к другим и к себе [10].

Факторы влияния семьи на социализацию личности можно представить таким образом:

. состав семьи или, в более точном смысле, структура семьи как единство функционирования ее членов;

. позиция ребенка в семье - включает его роли в семье, которые могут быть при внешнем сходстве (жизнь в семье) совершенно различны - например, ребенок является внуком двух бабушек, сыном своих родителей, состоящих в браке, но сам никому не является братом. Либо: он является внуком бабушки и дедушки, которых посещает в деревне, сыном своей матери и пасынком приходящего отчима (сожителя матери), младшим братом по отношению к сестре и старшим братом по отношению к брату. Формирование в семье оказывается различным объективно, даже если мы не вдаемся в рассуждения о стилях воспитания. Опыт единственного ребенка в полной семье отличен от опыта ребенка, являющегося одновременно старшим по отношению к брату и младшим по отношению к сестре в материнской семье;

. основные (реальные) воспитатели-социализаторы, то есть те члены семьи, которые оказали наибольшее влияние на развитие ребенка благодаря основному уходу за ним, и те, кто был наиболее авторитетен для ребенка, то есть те из близких людей, на кого он хотел бы больше походить;

. стиль воспитания в семье - можно рассматривать как преобладающий стиль основного воспитателя-социализатора (например, матери) и вспомогательных социализаторов (бабушки, отца, деда, сиблингов);

. собственно личностный, нравственный и творческий потенциал семьи. Вся совокупность позитивных человеческих качеств взрослых членов семьи - нравственных, волевых (наличие-отсутствие лидерских качеств, мужественности, способности постоять за себя и за детей), эмоциональных (теплота-холодность в отношениях между людьми), интеллектуальных (уровень развития интеллекта старших), культурных (образование, особенности культуры, в том числе этнические особенности), познавательных и творческих особенностей.

В настоящее время наиболее популярна классификация стилей родительского поведения Дианы Бомринд, которой следуют многие авторы. Крайг Г. составила достаточно полную классификацию стилей родительского поведения, состоящую из 4 стилей на основе исследований Д. Бомринд (1975), Маккоби и Мартин (1983). Авторы базировались на фиксации двух факторов воздействия на ребенка в семье - родительского контроля и родительской теплоты [35].

Понятие «родительский контроль» имеет отношение к степени выраженности у родителей запретительных тенденций, выражающееся в требованиях подчинения правилам, выполнения детьми своих обязанностей. Контроль - это попытка влиять на деятельность ребенка.

Родительская теплота указывает на то, в какой степени родители проявляют любовь и одобрение, выражающееся в похвалах, поддержке ребенка или, наоборот, в какой степени они критикуют, наказывают его.

Выделяемые авторами стили поведения варьируют на основе соотношения данных параметров (степени контроля и теплоты).

Авторитетный стиль родительского поведения - образ действия родителей, отличающийся твердым контролем за детьми и в то же время поощрением общения и обсуждения в кругу семьи правил поведения, установленных для ребенка. Решения и действия родителей не кажутся произвольными или несправедливыми для детей, и потому они легко соглашаются с ними. Таким образом, высокий уровень контроля сочетается с теплыми отношениями в семье. Бомринд отмечала, что дети превосходно адаптированы, уверены в себе, у них развит самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой [38].

Авторитарный стиль родительского поведения характеризуется высоким уровнем контроля, холодными отношениями с детьми. Родители закрыты для постоянного общения с детьми; устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лишь в незначительной степени быть независимыми от них. Дети, как правило, замкнуты, боязливы или угрюмы, непритязательны и раздражительны. Девочки в период подросткового и юношеского возраста обычно остаются пассивными и зависимыми; мальчики могут стать неуправляемыми и агрессивными.

Либеральный стиль (низкий уровень контроля, теплые отношения) - образ действия родителей, отличающийся почти полным отсутствием контроля за детьми при добрых, сердечных отношениях с ними. По мнению Бомринд (Baumrind D., 1975), многие либеральные родители так увлекаются демонстрацией «безусловной любви», что перестают выполнять непосредственно родительские функции, в частности, устанавливать запреты для своих детей. Дети либеральных родителей склонны потакать своим слабостям, импульсивны и нередко не умеют вести себя на людях. В некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми [46].

Индифферентный стиль родительского поведения по Маккоби и Мартин, отличается низким контролем за поведением детей и отсутствием теплоты и сердечности в отношениях с ними. Родители, которым свойственен индифферентный стиль поведения, не устанавливают ограничений для своих детей либо вследствие недостатка интереса и внимания к детям, либо вследствие того, что тяготы повседневной жизни не оставляют им времени и сил на воспитание детей. Если безразличие родителей сочетается с враждебностью (как у отвергающих родителей), ребенка ничто не удерживает оттого, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам и проявить склонность к делинквентному поведению [2].

Данные по родительским стилям имеют обобщенный характер как стиль родителей в целом. Однако рассмотрения стилей воспитания самих по себе - теоретический взгляд, не учитывающий множественность наличия в семье всех ухаживающих за ребенком лиц.

Следует учитывать не только стиль воспитания, присущий родителям, но и то, кто является основным воспитателем-социализатором, посвящающим ребенку больше времени. Несмотря на нуклеарность семьи, уход за ребенком во многих семьях осуществляют другие родственники - бабушки, дедушки, реже - более отдаленные родственники - тетка матери (двоюродная бабушка), прабабушка. Поэтому несмотря на отвергающий стиль родителей - доминирующую гипоопеку, ребенок во многом формируется под влиянием заботливого, с мелочной опекой, отношения старой женщины-бабушки.

Об этом писали отечественные психиатры. Так, по мнению А. И. Захарова, рассматривая преобладающий тип родительскою влияния на ребенка, мы должны учитывать, что эффективность этого влияния во многом зависит от того, кто из членов семьи доминирует и как он доминирует, а также от значимости влияния какого-либо члена семьи на ребенка, сопряженного с большей привязанностью его к этому члену семьи. Распределение отношения эмоциональной заботы у 99 матерей по частоте следующие: принятие типа опеки - 43, гиперопеки - 32, просто принятие - 18, непринятие (отчужденность) - 6. У отцов из 90 человек: просто принятие - 13, непринятие -23, принятие типа опеки - 22, гиперопеки - 2 [35].

Крайг пишет о том, что методы приучения детей к дисциплине менялись так же, как и другие аспекты культуры. В течение 1950-х и в начале 1960-х годов в литературе, посвященной воспитанию детей, встречались предостережения против применения строгих, парализующих волю детей дисциплинарных мер; родителей пугали тем, что они подавляют эмоции своих детей и превращают их в тревожных, подавленных, невротичных людей. В педагогической же литературе 1970-х и 1980-х годов, напротив, указывалось на то, что детям необходим определенный внешний социальный контроль, последовательность и твердость в требованиях родителей, для того чтобы дети могли чувствовать себя спокойно и уверенно. Сейчас уже можно сделать вывод, что в 1990-е годы сохраняется тенденция к более жесткому родительскому контролю. Конечно, потребность детей в любви и одобрении также признается в руководствах по воспитанию детей [17].

Росс Кемпбелл в книге «Как по-настоящему любить своего ребенка» подчеркивал значение таких взаимоотношений с детьми, которые он называет «безраздельным вниманием». «Безраздельное внимание к ребенку означает пристальное, неделимое внимание к нему, которое позволяет ему с полной уверенностью ощутить себя любимым, почувствовать, что за ним признают его право на безраздельное наше внимание, наше признание и безоговорочное уважение. Короче говоря, безраздельное внимание позволяет ребенку почувствовать, что он самый важный человек на свете для своих родителей» [46].

В жизни каждого человека есть важный этап, определяющий всю его дальнейшую судьбу. Это этап раннего детства, от рождения до 5-7 лет. На этом этапе главным воспитателем ребёнка является семья: родители, братья и сёстры, дедушки и бабушки. Именно на этом этапе, в семье, закладываются основы воспитания.

Для ребёнка раннего возраста главным источником информации о себе и о других являются взрослые люди, которые в буквальном смысле слова определяют, кто он такой. «Родители называют ребёнка, дают ему собственное имя, приучают откликаться на него, организуя тем самым систему его реакции. Они помогают ему осознавать как то, что принадлежит ему (части его тела), так и его собственную принадлежность - половую, семейную и т.д. Оценивая поступки ребёнка, они вырабатывают у него определённое эмоциональное отношение к себе, чувство собственной ценности. От эмоционального климата первых месяцев и даже дней жизни, - заключает известный философ и психолог И.С. Кон - во многом зависит будущий характер взрослого» [10].

Имеются все основания считать, что не только речь, но и культурные привычки (чтение газет, приветствие старших при встрече и др.) также вырабатываются в основном в раннем детстве. Наши культурные привычки, как правило, - усовершенствованные копии привычек родителей, воспринятых нами в самом раннем детстве.

В конечном итоге можно с уверенностью утверждать, что в раннем возрасте закладываются все свойства личности. Разумеется, потом эти свойства разовьются в общении со сверстниками, с учителями, с миром духовных ценностей, культуры. В первые же, ранние годы родители, и прежде всего мать, для каждого ребенка - это и его здоровье, и его университет. От того, какими будут первые университеты ребенка, зависит не только дальнейшая жизнь человека, но в какой-то мере и судьба общества.

**.2 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста**

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений.

Противоречие этой социальной ситуации развития Д. Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, и основная его потребность - жить общей жизнью со взрослыми. Но осуществить это в современных исторических условиях невозможно, и жизнь ребенка проходит в условиях опосредствованной, а не прямой связи с миром. Такую связь осуществляет игровая деятельность ребенка [49].

Игра возникает тогда, когда появляются нереализуемые непосредственно тенденции ребенка действовать как взрослый и вместе с тем сохраняется характерная для раннего детства тенденция к немедленной реализации желаний. Сущность игры, по Л. С. Выготскому, состоит в том, что она есть исполнение обобщенных желаний ребенка, основным содержанием которых является система отношений со взрослыми [8].

Характерная черта игры состоит в том, что она позволяет ребенку выполнять действие при отсутствии условий реального достижения его результатов, поскольку мотив его заключен не в получении результата, а в самом процессе выполнения действия. «Лошадка» заменяется палочкой, и ребенок «едет» на ней потому, что ему важно ехать, а не доехать. Действие, воспроизводимое в игре, и фактические его операции сами по себе являются вполне реальными, но наблюдается явное несовпадение содержания действия (например, «управление автомобилем») и его операций (вращение случайно попавшегося колесика). Оно приводит к тому, что ребенок начинает выполнять игровое действие в воображаемой ситуации.

Для воображаемых («мнимых») ситуаций характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия взрослых. Именно поэтому в игре палочка может быть лошадкой, брусок дерева - мылом, прутик - карандашом и т.д. С ними можно производить те же действия, что и с реальным предметом. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового полей, появляющегося в дошкольном возрасте и позволяющего возникнуть внутреннему плану действий.

Суть игры состоит в том, что в ней ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но опираясь на реальные действия. Противоречие игровой деятельности состоит в том, что в ней возникает движение в смысловом поле, но способ движения остается как во внешнем действии: в игре все внутренние процессы развернуты во внешнем действии [49].

В сюжетной игре ребенок принимает на себя те роли, которые так или иначе соответствуют некоторым общественно-трудовым функциям взрослых, и вносит в свою игру некоторые нормы отношений, связанных с этими функциями. В процессе игры происходит воспроизведение этих отношений в совместной деятельности детей. Выполняя взятую на себя роль, ребенок воспроизводит соответствующие ей действия, но, конечно, перенося их с реальных предметов на заместители. Вместе с тем при таком переносе действий и сами предметы как бы «насыщаются» свойствами, которые им самим по себе не присущи.

В процессе ролевой игры ребенок начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Ребенок обнаруживает при этом, что сами отношения имеют иерархическую систему соподчинения, управления и исполнения.

Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок начинает различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной жизни. Он открывает у себя наличие переживаний и начинает осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему у него возникают новые отношения к самому себе. Эти переживания обобщаются (как пишет Л. С. Выготский, возникают аффективные обобщения), у ребенка появляется даже своеобразная «логика чувств» [8].

Дошкольный возраст - это период, в течение которого происходят колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие речи, воображения, формирование начатков произвольного внимания и смысловой памяти. Познание ребенком внешнего мира включено в основные виды его деятельности восприятия.

Эксперименты показали, что несовершенство восприятия обнаруживается при зрительном и тактильном обследовании предметов и изображений. Так, 3-летние дети, которым давалось задание на ощупь обследовать объект, а потом узнать его среди других, просто держат руки на предмете, но не ощупывают его. Регистрация движений глаз при рассматривании предмета с целью потом опознать его показала, что у 3-леток они невелики и, главное, совершаются внутри фигуры, без вписывания контура.

При специальных исследованиях, посвященных анализу организованности восприятия, было обнаружено, что младшие дошкольники имеют слабо организованное восприятие. Так, им показывали картинку, изображавшую каток с катающимися на коньках детьми. На льду лежала варежка, а у одного из детей рука была без варежки. Младших дошкольников просили показать, кто из детей потерял варежку. Выяснилось, что дети не справляются с этим заданием, так как не умеют последовательно осмотреть изображенные фигуры детей, беспорядочно перескакивая взглядом с одной фигуры на другую.

В старшем дошкольном возрасте восприятие развивается вместе с наглядно-образным мышлением и воображением по 3 основным направлениям: 1) расширяются и углубляются представления детей, ориентированные на общепринятые сенсорные эталоны; 2) способы их использования становятся более гибкими, точными, целесообразными; 3) исследования внешнего мира становятся более систематизированными и целенаправленными, более осмысленными [45].

К 6 годам ребенок умеет планомерно и последовательно ощупывать, осматривать объекты, может описывать их свойства, руководствуясь сенсорными эталонами. Если младший дошкольник извлекает осмысление этих свойств из действий с предметом, то старший может пользоваться только одним зрительным восприятием.

Совершенствование действий восприятия у дошкольников идет по пути преобразования внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Ориентировочные действия позволяют ребенку расширить круг решаемых задач, но если появляются задачи, которые ребенок не может решить только с помощью внутренних ориентировочных действий (сравнить свойства нескольких объектов, опознать объект по частичным свойствам и т.д.) - то ребенок возвращается к внешним действиям. Лишь тогда, когда разнообразные сенсорные эталоны будут усвоены полностью, ребенок перестанет нуждаться во внешних опорах действия и станет прибегать к ним только в наиболее трудных случаях.

В старшем дошкольном возрасте развивается ориентировка в пространстве и времени, и на протяжении всего дошкольного возраста здесь действует общая закономерность: представления о предметах и их свойствах формируются раньше, чем представления о пространстве, а ориентировка в пространстве предшествует ориентировке во времени (и в принципе легче дается ребенку).

Развитие внимания, памяти, воображения. Эти три психических процесса в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии. По сравнению с восприятием и мышлением, они долго не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями сосредоточения, не умеет сохранять в памяти увиденное и услышанное, не обладает умениями представлять во внутреннем плане сознания нечто новое, отсутствующее как таковое в прошлом опыте [41].

Конечно, уже в конце раннего детства ребенок сосредоточивается при манипуляциях, а в собственных каракулях усматривает конкретный предмет, но все это - результат общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов и регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание, фантазирование. Поэтому главная общая черта этих процессов - их непроизвольность, уменьшающаяся на протяжении дошкольного возраста [24].

Внимание в младшем дошкольном возрасте тесно связано с интересами ребенка к деятельности: ребенок сосредоточен до тех пор, пока не угасает интерес, поэтому дети редко способны долго заниматься каким-то делом. На протяжении дошкольного детства время сосредоточения увеличивается от 10-20 минут до 1,5-2 часов. Так, игры младших дошкольников длятся 20-50 минут, а старшие дошкольники могут играть в заинтересовавшую их игру около полутора часов и могут продолжать ее с перерывами в течение дня и даже нескольких дней. Интерес поддерживается вовлечением в игру постоянно новых ситуаций, расширением опыта ребенка и воспроизведением в игре более сложных действий и взаимоотношений взрослых.

К концу возрастного периода при слушании сказок, рассматривании картинок, выполнении заданий устойчивость внимания возрастает примерно в 2 раза. В деятельности ребенок выделяет больше интересных сторон, при чтении и рассматривании - больше деталей.

Главное достижение старшего возраста - овладение управлением собственным вниманием. К 6 годам ребенок способен сознательно направлять свое внимание на определенные предметы, явления, отрабатывать специальные приемы удержания их в поле внимания.

Произвольность сама по себе не формируется на базе непроизвольности, она требует специального обучения приемам управления вниманием со стороны взрослых. В процессе воспитания взрослый постоянно организует деятельность ребенка, привлекая его внимание к средствам управления им, к способам удержания внимания. Постепенно эти средства интериоризируются, становясь собственным орудием ребенка в управлении вниманием [30].

Помимо ситуативных средств, применяющихся в конкретных задачах, ребенок осваивает универсальное средство организации внимания - речь. Сначала взрослый словесными указаниями организует внимание ребенка, позже сам ребенок обозначает словами те предметы, явления, действия, на которые нужно направлять внимание для достижения необходимого результата. Постепенно ребенок переходит к словесным самоинструкциям, комментируя выполняемое действие словами.

Содержание памяти дошкольника составляют представления (сохранившиеся образы ранее воспринятых предметов, явлений, действий): об окружающих взрослых и их действиях, предметах обихода, фруктах, овощах, деревьях, некоторых животных и т.д. В младшем дошкольном возрасте они плохо систематизированы, слитны, неподвижны, неполны, отрывочны. По мере развития ребенка они совершенствуются и дополняются.

Огромное значение имеет для дошкольника память на движения, на основе которой формируются навыки. Так, у детей среднего и старшего дошкольного возраста уже много этих навыков: ходьба, умывание, одевание, причесывание, застегивание пуговиц, действия ложкой во время еды и т.д., а также движения карандашом, вырезание, наклеивание, сгибание, действия с мячом, танцевальные и спортивные движения и т.д.

В связи с интеллектуальным развитием формируются и элементы словесно-логической памяти (выделение и запоминание существенных связей между объектами и их частями, последовательностей логических операций, например действия сравнения или классификации) [45].

Развитие всех видов памяти тесно связано с развитием воображения дошкольника.

Воображение формируется и совершенствуется в игровой, графической и конструктивной видах деятельности. Первоначально оно вплетено в игровую деятельность и неотделимо от игровых действий: ребенок скачет верхом на палочке, воображая лошадь и всадника, но ему трудно, а порой и невозможно, вообразить лошадь, если нет предмета, замещающего функции лошади. Ребенок не умеет мысленно преобразовывать одни предметы в другие, если он не действует с ними.

Развитие воображения в первую очередь касается игр в воображаемой ситуации и замещения - использования предметов-заместителей: палочка становится лошадкой, кубик - мылом, прутик - карандашом и т.д., причем один и тот же предмет может последовательно принимать на себя разные функции (палочка - это и карандаш, и нож, и половник, и указка, и трубка врача и т.д.). Введение в игру таких полифункциональных предметов (палочек, кубиков, тряпочек, пуговиц, плиточек, камешков и пр.) позволяет ребенку перейти от манипуляций с конкретными предметами в материальном плане к «чистому действию» (функция предмета отрывается от своего материального носителя).

Воображение, как и другие психические процессы, в дошкольном детстве непроизвольно и зависит от интереса детей к какому-либо виду деятельности, от произведенного объектом эмоционального впечатления. Формирование преднамеренного воображения выходит далеко за границы дошкольного детства.

Развитие мышления и речи. Общая линия развития мышления в это время такова: от решения задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями во внешнем плане, с помощью внешних действий ребенок переходит к решению их в уме с помощью образов и элементарных интеллектуальных действий. Это путь от наглядно-действенной формы мышления к наглядно-образной. Кроме того, в деятельности дошкольников формируются обобщения, закрепляющиеся в понятиях, приемы классификации, элементы умственного моделирования, что свидетельствует об овладении детьми знаковой деятельностью и становлении элементов понятийного мышления. На протяжении дошкольного возраста совершенствуются функция планирования и контроль над собственными интеллектуальными действиями [35].

Дошкольники очень любознательны, активны в получении новых знаний и освоении новых действий; более того, они учатся ставить перед собой познавательные задачи, ищут объяснения, «экспериментируют», задают много вопросов, наблюдают, размышляют, способны сделать простейшие логические выводы.

Так, дети старшего дошкольного возраста вполне удовлетворительно справляются с задачами, требующими установления причинно-следственных связей, исходя из собственного опыта. Они дают хотя и поверхностные, но верные ответы, если, например, попытаться выяснить у ребенка степень плавучести разных объектов. В опытах А.В. Запорожца установлено, что к концу дошкольного возраста дети понимают некоторые механические, физические, биологические связи и отношения и используют их при решении практических задач. Так, дети знают, что снег при нагревании станет водой, что круглые предметы катятся, что бумага горит, что стекло бьется, что по льду можно прокатиться, а по асфальту - нет и т.д. Понимание связей и отношений между предметами и явлениями связано с расширением собственного опыта ребенка и получением новых знаний от взрослых или путем самостоятельных практических преобразований [12].

Условия жизни дошкольника, изменение требований к нему со стороны взрослых, растущие возможности познания, а также изменение типа ведущей деятельности усложняют и структуру личности ребенка. Начало формирования личности отечественные психологи связывают с появляющимся в начале дошкольного возраста и развивающимся на всем его протяжении соподчинении (иерархии) мотивов.

Соподчинение мотивов, по определению А.Н. Леонтьева, есть результат столкновения непосредственных желаний ребенка с прямым или косвенным требованием взрослых действовать по заданному образцу. И то, что именуется произвольностью поведения, есть подчинение своих поступков образцу, а возникновение первых морально-этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. В ходе формирования произвольности у дошкольника возникает новый тип поведения, который условно может быть назван личностным, т.е. таким, который опосредуется ориентирующими образцами, содержанием которых являются общественные функции взрослых, их отношений к предметам и друг к другу [21].

Умение соподчинять мотивы выявляется в ситуациях выбора и там, где непосредственные желания ребенка сдерживаются различными ограничителями, например запретом взрослых, наказанием/поощрением, собственным контролем (произвольностью). Н.М. Матюшина обнаружила, что, чем старше дошкольник, тем больше он ориентируется на собственный приказ-ограничитель. Для детей 3-5 лет мотив поощрения/взыскания является наиболее сильным, хотя некоторые из них могут следовать слову, данному взрослому. Мотивы морального порядка уже влияют на исход борьбы мотивов, но они гораздо слабее мотивов поощрения и порицания. В экспериментах детям предлагалось в течение определенного времени не смотреть на привлекательный предмет. В 1-й серии в качестве мотива-ограничителя выступал запрет взрослого, во 2-й - получение награды, в 3-й - наказание в виде исключения из игры, в 4-й - собственное обещание ребенка. Дети 5-7 лет продемонстрировали преобладание обдуманных действий над импульсивными - подчинение мотивам морального характера [46].

**1.3 Межличностное общение детей старшего дошкольного возраста**

На протяжении всего дошкольного детства ребенок интенсивно общается со взрослыми и сверстниками. Потребность в общении не сводится к каким-либо другим нуждам и состоит в стремлении к познанию ребенком самого себя и других людей, к оценке и самооценке и т.д.

Пройдя стадию ситуативно-личностного общения со взрослым (первое полугодие жизни) и стадию ситуативно-делового общения (6 мес - 2 года), ребенок достигает внеситуативно-познавательной формы общения со взрослым (3-5 лет). Она развертывается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно невоспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. С расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослыми, сменяющему сотрудничество практическое [9].

Сотрудничество состоит в совместном обсуждении событий, явлений, взаимоотношений в предметном мире. Нужды познавательной деятельности детей приводят к тому, что потребности ребенка обогащаются в этом возрасте новым элементом - потребностью в уважении взрослого, потому что только понимание взрослым важности и значимости волнующих ребенка вопросов обеспечивает достаточную вовлеченность старшего партнера в «теоретическое» сотрудничество с ребенком, помогая ему достичь цели.

Показателем достижения ребенком этой фазы общения можно считать появление его первых вопросов о предметах и их разнообразных взаимосвязях, не наблюдаемых непосредственно. Наиболее типична эта форма общения для младших и средних дошкольников, но у многих детей она остается высшим достижением до конца дошкольного возраста.

Внеситуативностъ является особенностью общения в дошкольном возрасте. Во-первых, внеситуативен материал той деятельности, в которую включено общение - познание ребенка направлено на предметы и явления, мало связанные с тем, чем он прямо занят в момент взаимодействия со взрослым, и даже вообще с этим взаимодействием не связанные. Во-вторых, в актах общения дети постигают и осваивают свойства других людей и собственные качества, не лежащие прямо на поверхности, а умозаключаемые на основе происходящего (смекалка, ум и др.). По экспериментальным данным, младшие и средние дошкольники легко понимают вопросы о соответствующих качествах человека, очень высоко оценивают по этим параметрам взрослого и подмечают свои недостатки в этих отношениях. Самооценка их, правда, остается хрупкой и неустойчивой, но наличие высказываний о себе, критическое отношение к своим качествам сравнительно с качествами взрослого свидетельствуют об успехах в становлении самосознания ребенка [3].

Этот факт определяет потребность ребенка в уважении со стороны взрослого и обусловливает особую чувствительность дошкольников к той оценке, которую дают им взрослые. Она проявляется в повышенной обидчивости ребенка, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после критических замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге после похвалы.

Поскольку общение детей со взрослыми чаще всего в это время осуществляется на фоне познавательной деятельности, то основное побуждение к общению носит познавательный характер и ведущие мотивы - познавательные. Взрослый человек как источник сведений о физическом мире, как компетентный и заинтересованный собеседник на эти темы - так выглядит мотив, побуждающий младших и средних дошкольников искать контакты со взрослым [16].

Нужно отметить, что важнейшим средством коммуникации на уровне внеситуативно-познавательного общения становится речь, потому что только она открывает возможность выйти за пределы одной части ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть этой формы общения.

Значение внеситуативно-познавательной формы общения состоит в том, что она развивает интеллект ребенка, преобразует его общую жизнедеятельность, перестраивает интересы, порождает новую деятельность общения - внеситуативно-личностную, которая становится ведущей в старшем дошкольном возрасте (после 5 лет).

Эта форма общения служит целям познания социального, а не предметного мира, мира людей, а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность в «чистом» виде (общение ради общения). Это общение формируется на основе личностных мотивов и на фоне разнообразной деятельности - игровой, познавательной, трудовой. Но теперь оно протекает в форме эпизодов, имеющих самостоятельное значение для ребенка, а не как элемент, включенный в иное сотрудничество со взрослым.

Взрослый человек как особая человеческая личность - вот то основное, что побуждает ребенка искать с ним контакта. Разнообразие и сложность отношений, складывающихся у дошкольников с разными взрослыми, приводят к иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека [23].

Значение внеситуативно-личностного общения состоит в следующем: оно вводит ребенка в структурно сложный мир людей и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок усваивает правила социального поведения, приобретает понятие о своих правах и обязанностях по отношению к другим, а также приобщается к моральным и нравственным ценностям общества, в котором живет.

Общение ребенка со взрослым и сверстником - это две стороны одной и той же коммуникативной деятельности. Общение со взрослым, опережающее общение со сверстниками, во многом определяет возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми.

Хотя взрослый остается центром мира детей примерно до 7 лет, первые контакты со сверстниками тоже отмечаются довольно рано.

По данным Э.Л. Фрухт, они заметны уже в 8-9 месяцев, но сведения насчет взаимодействий младенцев почти полностью исчерпываются утверждением, что на 1-м году жизни ребенок «любит наблюдать за другими детьми». Так, по данным М. Льюса и Дж. Брукса, младенцы, пугавшиеся незнакомого взрослого, давали положительную реакцию на незнакомого ребенка-сверстника. Если же с помощью зеркала создать впечатление, что ребенок сам приближается к себе, то младенец выказывает не меньшее восхищение, чем при появлении матери [39].

На 2-3-м году жизни, по данным Б. Спока, дети вступают во все более тесные контакты практического плана, и между ними возникают эмоциональные связи. Двухлетние дети, хотя еще почти и не играют вместе, тем не менее любят наблюдать за игрой друг друга и «просто быть неподалеку» от других. Если же они играют вместе, то обходятся «безо всяких церемоний» и лишь после 3 лет научаются «считаться друг с другом». По данным В. С. Мухиной, к середине 2-го года ребенок «чувствует симпатию к другим детям», встречает их несмелой улыбкой [28].

После 3 лет взаимодействие детей друг с другом интенсифицируется, появляется инициирование общения; дошкольники играют не только рядом, но и вместе; обнаруживается потребность детей друг в друге; ребенок перестает бесцеремонно обижать других детей, чаще делится с ними игрушками и сладостями, получая удовольствие от их общества.

Все это свидетельствует о формировании потребности в общении с другими детьми. Потребность эта избирательна: так, в работе Р. А. Смирновой было показано, что дошкольники 3-7 лет отдают наибольшее предпочтение ровеснику, удовлетворяющему их потребность в доброжелательном внимании. Далее следуют товарищи, выполняющие программу игрового сотрудничества и сопереживания [45].

Выделено несколько комплексов проявлений детей в адрес сверстников, позволяющих считать их типами (вариантами) общения со сверстниками.

Первый комплекс. Ребенок нацелен преимущественно на совместную деятельность со сверстником (на способы, правила, последовательность выполнения действий), на ее организацию. Он стремится к деловым контактам с ровесником, дает советы, вносит предложения по организации деятельности вообще или отдельных действий, оценивает свою совместную работу с партнером {«Мы красивый дворец построили»). Во всех своих действиях и высказываниях ребенок серьезен и деловит; он внимательно следит за сверстником, наблюдает за его движениями, комментирует их, если нужно - помогает; прислушивается к деловым или познавательным объяснениям партнера.

Существует 3 варианта проявлений этого комплекса: 1) ребенок преимущественно учится у ровесника приемам, содержанию и организации деятельности; 2) ребенок сам организует деятельность, навязывает свои образцы, но принимает также предложения и образцы партнера (первый вариант повторяет во взаимодействии со сверстниками позицию, которую занимает ребенок по отношению ко взрослому - ребенок остается в положении «младшего» по отношению к партнеру - «старшему»; а при втором варианте они - равные партнеры); 3) ребенок авторитетно, тоном старшего направляет и оценивает деятельность партнера.

Первый комплекс отражает стремление ребенка к деловым контактам, совместной деятельности, сотрудничеству со сверстником, т.е. реализует деловые мотивы.

Второй комплекс. Ребенок начинает резко отделять себя от сверстника, подчеркивая свои реальные или приписываемые умения («Я построил...», «Я могу...»). Он проявляет интерес и к умениям партнера, но в пристрастной форме («А ты такой можешь?»); он сравнивает партнера с собой, как бы конкурируя с ним. В поведении ребенка наблюдается феномен, описанный Р. И. Деревянко как феномен «соревновательного подражания». Суть его состоит в следующем: ребенок проделывает свою работу по образцу сверстника, а затем объявляет ее лучшей [45].

Ребенок перехватывает инициативу у сверстника в репликах и действиях, обычно не подчиняется почину ровесника и тем более его распоряжениям, если они сделаны тоном старшего. Сам же командует, внося категорические предложения, не предполагающие обсуждения. Действия сверстника постоянно критикуются; часто возникают споры, характерная особенность которых - стремление ребенка отстоять свою позицию как знающего и правого. При этом он не прислушивается к доводам сверстника, даже если они разумны, и любой ценой, отвечая самыми небывалыми аргументами (а часто обходясь и вовсе без них), настаивает на своей правоте.

Высока чувствительность ребенка к отношению партнера. Он обижается, протестует, прекращает общение, если партнер не соглашается с ним или не подчиняется его намерениям. Обида встречается в этом случае значительно чаще, чем при других комплексах проявлений детей в контактах со сверстниками.

Этот комплекс реализует потребность дошкольников в уважении сверстников. В личностно-деловом мотиве актуализируется потребность быть признанным сверстниками. Поведение детей характеризуется такими чертами: выделением собственной личности («Я сделаю»), осознанием и высокой оценкой своих умений, постоянным сравнением себя со сверстником, критикой последнего, высокой чувствительностью к его подчинению-неподчинению и большой обидчивостью. Многие исследователи связывают все это также с потребностью в признании и тщеславием ребенка.

Третий комплекс. Партнер постоянно в поле внимания ребенка. Его взгляд почти всегда направлен на партнера. Ребенок хочет поделиться с ровесником впечатлениями, рассказать о событиях своей жизни, обменяться эмоциями, выработать общее с ним мнение, оценки [41].

Возникают опережающие реакции: ребенок как бы предугадывает действия партнера. Чувствительность к оценке партнера проявляется в ее ожидании: рассказывая что-нибудь, ребенок наблюдает за партнером и его реакциями - какое впечатление производит его рассказ; он ориентирован на интересы и желания партнера; наблюдая за действиями ровесника или слушая его высказывания, ребенок начинает сопереживать ему.

Средством проявления отношения к сверстнику или передачи переполняющих ребенка собственных впечатлений и чувств выступает ласковое или (чаще) шутливо-ласковое прикосновение. Ребенок выплескивает свои впечатления (настоящие и прошлые), делится событиями жизни, стремится обязательно довести сообщаемое до понимания партнера.

В третьем комплексе личностно мотивированных проявлений ребенка в адрес сверстника актуализируется их потребность в сопереживании со стороны ровесников.

Четвертый комплекс. В нем поведение детей характеризуется переходом от серьезного взаимодействия к веселью и фантазированию: они сочиняют небылицы, говорят «чушь» по телефону, подхватывают и развивают шутки и фантазии другого. Одобрение партнера (смех, включение в необычную беседу) вызывает у ребенка еще больший прилив воображения: он подхватывает отдельные слова, фразы сверстника и изменяет их, часто рифмуя или играя морфологией слова. Ребенок то и дело специально смешит партнера, разыгрывая веселый сюжет, издавая необычные звуки, строя гримасы, передразнивая высказывания партнера, утрирует, пародирует действия сверстника. Сразу после этого дети становятся внимательнее друг к другу.

Все это квалифицируется как стремление ребенка к сотворчеству со сверстником. Основные черты его: необычность (в произнесении слов, фантастичности сюжетов и персонажей), высокая эмоциональность (частое сопровождение смехом), новизна всех аспектов действий [3].

Уже с 3-4 лет путем социометрии в группе сверстников можно выделить популярных и непопулярных детей. Обнаружено, что младшие дошкольники чаще всего обращаются к популярным сверстникам с целью показать себя и завоевать их доброжелательное внимание. Значительно реже 3-летки демонстрируют свои способности в присутствии малопопулярных детей и почти совсем не проявляют себя в обществе непопулярных ровесников. Для сотрудничества чаще выбираются малои непопулярные дети, так как они малоинициативны и уступчивы. Такие дети удобны как наблюдатели действий партнера, как «подчиненные» [45].

В среднем возрасте потребность в деловом сотрудничестве настолько велика, что уровень непопулярности не является помехой в общении. Но к популярным детям все же сверстники обращаются вдвое чаще. Дети 4-5 лет уже остро нуждаются в доброжелательном внимании равного партнера, и положение ребенка в группе заметно влияет на количество обращений.

У старших дошкольников по сравнению со средними картина меняется мало. Сотрудничества и признания старшие дошкольники также требуют от всех ровесников, невзирая на их популярность, но к популярным детям в это время обращаются в 3-9 раз чаще, чем к непопулярным. За доброжелательностью здесь чаще обращаются к популярным, а чувствами и переживаниями делятся вообще только с ними.

Таким образом, поводами к общению у детей 3-4 лет является желание продемонстрировать свои умения (самовыражение) популярному ребенку и получить его доброжелательную оценку. Дети 4-5 лет чаще всего ищут сотрудничества с партнером, его внимания, признания и уважения. Старшие дошкольники интенсивнее, чем дети средней группы, ищут сотрудничества с ровесниками, их уважения, а также сопереживания и согласования мнений.

Особое место в общении детей начинают занимать отношения мальчиков и девочек. Еще в конце раннего возраста ребенок усваивает некое эфемерное знание о своей половой принадлежности, но он еще не узнал, каким содержанием должны быть наполнены слова «мальчик» и «девочка» [28].

В период дошкольного возраста взрослые начинают сознательно или бессознательно обучать ребенка половой роли в соответствии с общепринятыми стереотипами, ориентируя его в том, что значит быть мальчиком или девочкой. Мальчикам обычно разрешают больше проявлять агрессивность, поощряют физическую активность, инициативность. От девочек ожидают душевности, чувствительности и эмоциональности.

В семье ребенка изо дня в день ориентируют на ценности его пола. Ему сообщают, как должны вести себя мальчик или девочка. В каждой культуре существуют закрепившиеся шаблоны воспитания детей как будущих мужчин и женщин. Мальчику, даже самому маленькому, обычно заявляют: «Не плачь. Ты не девочка. Ты - мужчина». И тот учится сдерживать свои слезы. Девочку наставляют: «Не дерись, не лазай по заборам и деревьям. Ты - девочка!» И шалунье приходится обуздывать себя, ведь она - девочка. Такие и подобные установки взрослых ложатся в основу поляризации поведения. Кроме того, стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребенка через непосредственное наблюдение поведения мужчин и женщин. Каждый из родителей несет ценностные ориентации своего пола: такие признаки, как душевность, чувствительность, эмоциональность, больше присущи женщине; смелость, решительность, самообладание -признаки мужественности.

Взрослый поступит неверно, если будет слепо следовать этим сложившимся стереотипам. Необходимо искать способы разностороннего развития мальчиков и девочек как будущих взрослых.

В дошкольном возрасте ребенок обнаруживает внешние различия мужчин и женщин в одежде и манере себя вести. Дети подражают всему: формам поведения, которые являются полезными и приемлемыми для окружающих, стереотипными формами поведения взрослых, являющимися вредной социальной привычкой (брань, курение и др.). Так, мальчики, хотя и не используют эти «символы мужественности» в своей практике, но уже вносят их в сюжетные игры [49].

Осознание своего «Я» непременно включает и осознание собственной половой принадлежности. Чувство собственной половой принадлежности в норме уже становится устойчивым у ребенка в дошкольном возрасте.

В соответствии с восприятием самого себя как мальчика или девочки ребенок начинает выбирать игровые роли. При этом дети часто группируются в игры по признаку пола.

В этом возрасте обнаруживается открытая доброжелательная пристрастность к детям своего пола и эмоционально окрашенная, затаенная пристрастность к детям противоположного пола. Это определяет развитие самосознания в контексте половой идентификации [28].

Общение детей в период дошкольного возраста показывает их пристрастную причастность к социальным ролям мужчин и женщин. В играх и в практике реального общения дети усваивают не только социальные роли, связанные с половой идентификацией взрослых, но и способы общения мужчин и женщин, мальчиков и девочек.

Установлено, что шести-семилетний ребенок в ситуации взаимоотношений с хорошо знакомыми сверстниками может самостоятельно выбирать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. Однако это возможность, проявляющаяся в исключительных случаях, но не постоянная линия поведения шестилетнего ребенка.

Ребенок нуждается в доброжелательном контроле и в положительной оценке взрослого. Правильное поведение в присутствии взрослого - первый этап морального развития поведения ребенка. И хотя потребность вести себя по правилам и приобретает личностный смысл для ребенка, его чувство ответственности наилучшим образом раскрывается в присутствии взрослого.

Выводы по главе:

) Формирование ребенка в семье происходит не только в результате целенаправленного воздействия взрослых (воспитания), но и в результате наблюдения за поведением всех членов семьи. Социальный опыт формирующейся личности обогащается и при общении с прародителями, и при конфликтах с младшей сестрой, и в результате подражания старшему брату. При этом не все из перенятого и впитанного опыта ребенка может соответствовать представлениям его родителей о желаемом поведении, как и не все модели поведения, взятые собственно от матери и отца, соответствуют их призывам и требованиям к ребенку (сформулированным целям). Ребенок впитывает и неосознаваемые родителями формы их поведения, отношения к другим и к себе.

) Основная потребность дошкольника - жить общей жизнью со взрослыми - в современных исторических условиях напрямую не удовлетворяется, и жизнь ребенка проходит в условиях опосредствованной, а не прямой связи с миром. Такую связь осуществляет игра как ведущая деятельность ребенка.

) Восприятие, внимание, память в дошкольном детстве характеризуются нарастанием элементов произвольности, мышление приобретает форму наглядно-образного (осваиваются и элементы понятийного мышления), речь начинает выполнять функции планирования и регуляции деятельности, активно развивается воображение.

) Развитие личности дошкольника связано с появлением соподчинения мотивов, нарастанием произвольности поведения, освоением ряда нравственных норм, психосексуальной идентификацией, формированием приблизительной временной перспективы, обретением более адекватной и устойчивой самооценки появлением элементов социальной и личностной рефлексии развитием высших чувств, дифференциацией внешнего и внутреннего мира и т.д.

) Общение ребенка со взрослым и сверстником - это две стороны одной и той же коммуникативной деятельности. Общение со взрослым, опережающее общение со сверстниками, во многом определяет возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми. Старшие дошкольники интенсивнее, чем дети средней группы, ищут сотрудничества с ровесниками, их уважения, а также сопереживания и согласования мнений.

**Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования**

**.1 Цель, задачи и методики исследования**

Целью исследования является изучение влияния детско-родительских отношений на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста.

Объектом нашего исследования являются дети 5-6 лет и их матери.

Предметом исследования является влияние детско-родительских отношений на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

Теоретический анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме;

Психодиагностические методики:

Анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Е.И. Захарова.

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

Методика Р. Жиля.

Социометрический эксперимент «У кого больше» (разработан Я.Л. Коломинским)

Для математического анализа данных использовалась программа STATISTICA 6.0.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что «авторитарный» и «маленький неудачник» типы семейного воспитания оказывают отрицательное влияние на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы решались такие задачи:

Познакомиться с теоретической литературой по теме исследования;

Выбрать параметры и исследовательские приемы;

Изучить особенности детско-родительских отношений;

Изучить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста;

Выявить взаимосвязи показателей детско-родительских отношений и показателей межличностного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста.

**.2 Описание выборки**

Эмпирической базой исследования послужило изучение влияния детско-родительских отношений на межличностное общение детей старшего дошкольного возраста. Были обследованы дети 5-6 лет, ГДОУ №….. В исследовании приняли участие 30 дошкольников (15 девочек и 15 мальчиков); 30 родителей (30 мам). В возрасте 5-6 лет.

Особенности выборки исследования

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерий | Дети дошкольного возраста | Родители (мамы) |
| Возраст | От 5 до 6 лет | От 24 до 36 лет |
| Пол | 15 мальчиков 15 девочек | 30 женщин |
| Полная семья | 18 случаев | 18 случаев |
| Неполная семья | 5 детей. | 5 детей |
| Родители в разводе | 7 случаев | 7 случаев |

Эксперимент проводился индивидуально.

**2.3 Методы исследования**

Для математического анализа и интерпретации данных использовалась первичная статистика: мера центральной тенденции, среднее, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс.

Для корреляционного анализа данных использовался критерий Пирсона.

Сравнительный анализ данных проводился с помощью t-критерия Стьюдента. Остановимся на нем более подробно.

Сравнение двух выборок по признаку, измеренному в метрической шкале, обычно предполагает сравнение средних значений с использованием параметрического критерия t-Стьюдента [29].

Формула для расчета критерия Стьюдента следующая:



где  и  - средние арифметические двух сравниваемых выборок, N2 и N2 - количество испытуемых в первой и второй выборке, а  и - их стандартные отклонения.

Для корреляционного анализа данных использовался критерий Пирсона.

Критерий Пирсона (χ2) - наиболее распространенный критерий согласия, предназначенный для проверки гипотезы о том, что случайная выборка извлечена из генеральной совокупности Х с функцией распределения F(X), вид которой считается известным, а параметры - неизвестными. Используется для определения степени согласия между наблюдаемым и ожидаемым распределениями. Этот критерий можно применять для проверки любого закона распределения. В этом состоит его преимущество. Эмпирические и теоретические частоты обычно различаются. Это различие может быть случайным (незначимым) или неслучайным (значимым). Критерий Пирсона позволяет ответить на вопрос о значимости или незначимости различий. Приведем формулу для расчета:



Обработка данных была произведена в программе STATISTICA 6.0 for Wind.

Рассмотрим более подробно описание используемых нами психодиагностических методик.

**.3.1 Анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Е.И. Захарова**

Назначение: предназначена для исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия.

Были розданы опросники для родителей, которые позволили опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в каждой конкретной диаде. Опросник содержит 66 утверждений, касающихся особенностей материнской чувствительности, отношений к ребенку и характера детско-родительского взаимодействия.

Интерпретация показателей: в первый (воспринимающий) входят характеристики, отражающие особенности восприятия - распознавания эмоционального состояния партнера взаимодействия.

Характер реагирования родителя на то или иное состояние определяется его отношением к ребенку. Характеристики, раскрывающие это отношение, также могут быть объединены в самостоятельную группу и составить второй (отношенческий) содержательный блок.

Внешние особенности поведения ребенка и родителей - такие поведенческие проявления, являющиеся интегративными характеристиками эмоциональной стороны взаимодействия, - составляют третий содержательный блок.

ребенок личность родительский взаимодействие

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

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

Структура опросника

Опросник состоит из 5 шкал.

. «Принятие-отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку.

. «Кооперация» - социально желательный образ родительского отношения.

. «Симбиоз» - шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком.

. «Авторитарная гиперсоциализация» - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка.

. «Маленький неудачник» - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

**.3.3 Методика Р. Жиля**

Цель теста: исследование социальной приспособленности ребенка среднего дошкольного возраста, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения.

Методика позволяет выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений ребенка, давая тем самым возможность, воздействуя на эти отношения, влиять на дальнейшее развитие личности ребенка.

Описание теста: проективная визуально-вербальная методика состоит из 42 заданий, среди которых 25 картинок с изображением детей или детей и взрослых, кратким тестом, поясняющим изображенную ситуацию и вопросом к испытуемому, а также 17 текстовым заданий. Ребенок, рассматривая рисунки, отвечает на поставленные к ним вопросы, показывает выбранное им для себя место на изображенной картинке, рассказывает как он повел бы себя в той или иной ситуации или выбирает один из перечисленных вариантов поведения. Экспериментатору можно рекомендовать сопровождать обследование беседой с ребенком, в ходе которой можно уточнить то или иной ответ, узнать подробности осуществления ребенком его выборов, выяснить, может быть, какие-то особые моменты его жизни, узнать о реальном составе семьи, а также поинтересоваться, кто те люди, которые нарисованы, но не обозначены на картинках. В целом, можно использовать те возможности, которые дают проективные методики. Методика может быть использована при обследовании детей от 4 до 12 лет, а в случае выраженного инфантилизма и задержки психического развития - и более старшего возраста.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, получаемый с помощью методики, можно обрабатывать по двум основным показателям:

.переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми.

.переменные, характеризующие особенности самого ребенка.

**2.3.4 Cоциометрический эксперимент: «У кого больше» (разработан Я.Л. Коломинским)**

Ход исследования

Было предварительно приготовлено по три картинки на каждого ребенка группы. На обратной стороне каждой картинки поставили номер, присвоенный каждому ребенку в данном эксперименте (списочный номер). Детей выводят, за исключением одного, в другое помещение. Дети по - одному входят в группу, а после эксперимента выходят в третье помещение. Мы следили, чтобы дети, участвовавшие в эксперименте, не встречались с теми, кто еще не участвовал. Затем ребенку предлагаем три картинки и объясняем: «Можешь положить их по одной любым трем детям группы. У кого окажется больше всех картинок - тот выиграет. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь». Фиксируются все действия, которые выполняет ребенок.

Обработка результатов социометрического изучения детской группы осуществляем следующим образом: в заготовленной социометрической таблице (матрице) мы фиксируем выборы детей. Потом осуществляем подсчет выборов, полученных каждым ребенком и находим взаимные выборы, которые подсчитываем и записываем.

Далее результаты экспериментов оформляем графически в виде социограммы (карты групповой дифференциации). Вначале чертим четыре концентрические окружности, делим их диаметром пополам. Справа располагаем мальчиков, слева - девочек. Мальчиков изобразим в виде треугольников, девочек в виде кружков.