Содержание

Введение

Глава I. Теоретические проблемы взаимодействия матери с ребенком

.1 Понятие эмоционального взаимодействия

.2 Эмоциональное взаимодействие родителей и детей

.3 Психофизиологические особенности

Глава II. Экспериментальное изучение эмоционального взаимодействия матери и ребенка

.1 Программа констатирующего эксперимента

.2 Анализ полученных данных

.3 Рекомендации родителям

Заключение

Список литературы

Приложения

Введение

Особая роль в развитии ребенка и его эмоциональной сферы традиционно отводится фактору взаимодействия матери и ребенка на ранних этапах онтогенеза. Ребенок - существо изначально социальное, совершенно не способное поддерживать собственное существование и в абсолютной степени зависящее от ближайшего взрослого. Необходимость возникновения специфических способов воздействия на взрослого приводит к тому, что в процессе взаимодействия с матерью возникает непосредственное эмоциональное общение матери и ребенка. В процессе постоянного контакта с ребенком, мать помогает регулировать и упорядочивать его аффективные взаимоотношения со средой, осваивать разнообразные психотехнические приемы аффективной организации его поведения, стабилизации аффективных процессов.

Таким образом, стиль материнского отношения и особенности собственного эмоционального опыта матери являются, с одной стороны, средой для формирования социально-приемлемых в данной культуре способов эмоциональных проявлений ребенка, а с другой - предельными рамками для таких проявлений, поскольку ребенок ограничен тем набором возможностей эмоционального взаимодействия, который предоставляет ему мать. Поэтому, очень многое, в развитие ребенка и в его дальнейшей жизни, зависит от матери. От ее поведения, от ее отношения к малышу, от того, сколько внимания мать уделяет ребенку, и как сильно он ощущает ее любовь.

Сегодня эмоциональное взаимодействие родителей и детей переводят отношения в виртуальный мир. Например, многие сейчас сидят в телефонах и играют в игры-симуляторы, выращивают котят: кормят их, купают и т.д. В связи с этим происходит нарушение эмоционального взаимодействия матери и ребенка. Это и обуславливает актуальность данной проблемы.

Цель: исследование эмоционального взаимодействия матери и ребенка.

Гипотеза: взаимоотношение матери и ребенка носят эмоциональный характер.

Предмет: эмоциональные взаимоотношения.

Объект: взаимодействие матери и ребенка.

Задачи:1) теоретически исследовать проблемы эмоционального взаимодействия матери и ребенка;

) эмпирически изучить эмоциональное взаимодействие матери и ребенка;

) проанализировать результаты исследования;

) разработать методические рекомендации.

Глава I. Теоретические проблемы взаимодействия матери и ребенка в зарубежной и отечественной психологии

.1 Что такое эмоциональное взаимодействие в зарубежной и отечественной психологии

Под эмоциями обычно подразумевают самые разнообразные реакции человека - от бурных взрывов страсти до тонких оттенков настроения. В психологии эмоциями называют процессы (в форме переживаний), отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека. Наиболее существенной чертой эмоций является их субъективность. Если такие психические процессы, как восприятие и мышление, позволяют человеку более или менее объективно отражать окружающий и не зависящий от него мир, то эмоции служат для отражения субъективного отношения человека к самому себе и к окружающему его миру.

Эмоции представляют человеку его потребности. Филиппова Г.Г. считает, что без них не смог бы он осознать свои потребности и предметы, на которые они направлены. Другая - общая для всех эмоций черта - это их содействие в достижении этих потребностей. Знак эмоции в контексте её оценки определяется достижением (положительная эмоция) или не достижением (отрицательная) результата ожидаемой цели. Так, личную значимость познания эмоции отражают через вдохновение, одержимость, пристрастность и интерес, которые направляют и поддерживают процесс постижения мира. Многообразные проявления эмоциональной жизни человека делятся на аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения и стресс.[15]

По мнению Запорожеца А.В., отсутствие четких определений, а значит и четкого содержания, понятий в общей психологии является одной из причин их неработоспособности в практике, что, безусловно, отрицательно сказывается на общей разработанности этой главы в детской психологии (и к тому же частично объясняет узкий академизм проводимых в этой области исследований).[5] Если обратиться к истории психологии, можно увидеть, каким было отношение мыслителей прошлого к эмоциональной жизни человека. Уже у Аристотеля в его книге «О душе» большое место занимал раздел «Чувства», в котором значительное внимание уделялось рассмотрению аффекта и даже было введено понятие соразмерности аффекта (II в. до н.э.). В трудах церковно-политического и литературного деятеля Нила Сорского опубликован трактат «О страстях», где описаны этапы развития основных человеческих страстей [конец XV - начало XVI в.]. В философских трудах Р.Декарта («О страстях души») и Б.Спинозы («Этика») проблема эмоциональных явлений человека занимает значительное место, хотя и получает рационалистическое истолкование [XVI -XVII вв.]. Целые монографии или специальные разделы посвящались, таким образом, этой важнейшей стороне душевной жизни и внутреннего мира человека.

Предупреждая о чрезвычайно сложной структуре эмоциональной жизни человека и его эмоционального опыта, А.Н. Леонтьев писал: «Сфера аффективных, в широком смысле слова, процессов охватывает различные виды внутренних регуляций деятельности, отличающихся друг от друга как по уровню своего протекания, так и по условиям, которые их вызывают, и по выполняемой ими роли. Имеется в виду лишь те преходящие, «ситуационные» аффективные состояния, которые обычно и называют собственно эмоциями в отличие, с одной стороны, от аффектов, а с другой стороны, от предметных чувств».

В широком смысле слова эмоции рассматривались, по мнению Бауэра Т., как особая форма или вид познания (античная философия), как познание интуитивное, или чувственное, в отличие от познания рационального.[2] При этом подчеркивалось, что чувственное познание - познание, принципиально неистинное. Спиноза писал: «Познавая внешний мир через чувственные образы, мы не можем познать ни сам внешний мир, не свое тело, ни себя».

Немов Р.С. рассматривает эмоции в более узком смысле. Эмоции - это психические процессы и состояния, которые в форме непосредственного переживания отражают значимость чего-то для жизнедеятельности человека.[9] Другими словами, эмоции - своеобразный индикатор значимости окружающего для человека. Если слово «значимость» понимать как важность, необходимость, нужду (что уравновешивается понятием «потребность»). Тогда высказывание «эмоция отражает значимость» будет иметь смысл «эмоция отражает потребность».

Эмоции (от французского, от латинского - потрясаю, волную) - особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами. Эмоции выполняют функцию регулирования активности субъекта путём отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

В психологии выделяется 10 фундаментальных эмоций, которые обладают свойственными именно им адаптивными функциями и уникальными мотивационными качествами. Это: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина.

В.С. Дерябин называет эмоциями (аффектами, душевными волнениями) такие состояния, как страх, гнев, тоска, радость, любовь, надежда, грусть, отвращение, гордость и т.п. Психология прежнего времени перечисляла бесчисленное множество подобных переживаний. Термин «эмоции» принят преимущественно в английском и французском языках, в немецкой литературе пользуются главным образом словами «аффекты» и «душевные движения». То общее, что есть между эмоциями, чувствами и влечениями, называет потребность в общем групповом названии. Блейлер объединил чувства и эмоции под общим названием «аффективность».[1]

Вундт наряду с выражением «чувственный тон ощущений» употреблял выражение «эмоциональный тон ощущений». Он говорил, что эмоциональная сторона наших ощущений слагается из «чувств, аффектов и влечений», но в, то, же время слово «эмоции» употреблял и в узком значении, так что чёткой терминологии в данном вопросе у него нет. [3]На русском языке иногда в качестве родового понятия употребляется слово «чувство» (чувство голода, чувство печали и т. д.).

Применение слова «чувство» и к чувствам в узком смысле слова, и к влечениям, и к эмоциям делает его равнозначным слову «аффективность», но такое словоупотребление имеет место лишь в разговорном языке.

Эмоции проявляются в определённых психических переживаниях, каждому известных по своему опыту, и в телесных явлениях.

У.Джемс утверждал, что телесные изменения следуют непосредственно за восприятием волнующего факта и что наше переживание этих изменений, по мере того как они происходят, и является эмоцией.

М.Б. Арнольд, Дж.А. Гассон полагают, что эмоцию, или аффект, можно рассматривать как переживаемую тенденцию приближаться к объекту, который оценивается как неприемлемый, подкрепляемую специфическими органическими изменениями в соответствии с типом эмоции.

Б.И. Додонов, характеризуя эмоции в чисто феноменологическом, описательном плане, можно выделить такие признаки: 1) представленность эмоций в сознании в форме непосредственных переживаний; 2) двойственных, психофизиологический характер этих явлений: с одной стороны, аффективное волнение, с другой - его органические проявления…; 3) ярко выраженная субъективная окраска эмоции, присущее им качество особой «интимности».

Именно такое понимание и определение эмоций является наиболее распространенным и наиболее устоявшимся в психологической литературе «Эмоция - особая субъективная форма существования и развития потребностей» (С.Л. Рубинштейн).[13] «Эмоция - отражение какой-нибудь актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения» (П.В. Симонов).

Таким образом, определение эмоции, дается через указание функции, которая ими выполняется, а именно - через функцию субъективной представленности потребностей и в потребности взаимодействии.

По мнению П.Я. Гальперина, чувства и эмоции можно рассматривать как «своеобразные и притом могущественные способы ориентировки в жизненно важных обстоятельствах... Этого рода ориентировку нельзя заменить ни интеллектуальным решением, ни волевым усилием». По П.Я. Гальперину, «появление чувства означает резкое изменение оценки предмета, на котором сосредоточивается чувство, а в связи с этим изменения в оценке остальных предметов и, следовательно, ситуации в целом». Таким образом, кардинальная оценка и переоценка явления, события, предмета - вот основной смысл возникновения эмоционального процесса и его основная функция.

С точки зрения В.К. Вилюнаса, основу эмоционального явления составляет «особое переживание субъектом отдельных элементов образа, придающее им целевую характеристику и побуждающее субъекта к целенаправленной деятельности». Известно, что совокупность явлений, отвечающих за целенаправленность поведения, определяется как мотивация в широком смысле слова. Значит, по В.К. Вилюнасу, реальное проявление эмоций обозначает одновременно актуализацию у человека мотивационных отношений и побуждений, т.е. проявлений пристрастного и направленного поведения. Другими словами эмоции указывают: нужно приближаться, стремиться, достигать или же, наоборот, прятаться, отступать, избегать. В самой краткой формулировке В.К. Вилюнаса: «Эмоции - субъективный носитель мотивации поведения» - подчеркивается, таким образом, одна из важнейших функций эмоций. И в этой своей функции эмоции являются важнейшим психологическим механизмом психической регуляции поведения, особенно на ранних этапах развития.[4]

Практически любое событие вызывает у человека эмоциональную реакцию - эмоцию или чувство. В то же время в ситуации угрозы возникает особое эмоциональное состояние, которое в современной психологии обозначается термином «аффект».

Таким образом, мы можем определить термин эмоции следующим образом: это обширный класс процессов внутренней регуляции психической деятельности.

Также мы можем отметить, что большинство исследователей проблемы эмоций, независимо от теоретического направления, считали, что целостное определение эмоций должно принимать во внимание три аспекта: 1) переживание ощущения эмоции, которое является относительно субъективным; 2) наличие физиологической активации процессов, происходящих в нервной, эндокринной, дыхательной и других системах организма; 3) фиксацию выразительных комплексов эмоций, поддающихся наблюдению.

С помощью эмоций осуществляется установление отношений: организуя реакцию, эмоции тем самым определяют отношение человека к ситуации. Внутреннее отношение выражается в готовности к определенному поведению. Организующее влияние эмоций на формирование отношений подчеркивается большинством исследователей (Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон). Отношение всегда несет в себе тот или иной эмоциональный отклик на окружающую действительность или личность.

В исследованиях проблем взаимодействия связана с проблемами общения, взаимоотношений (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н. Н. Обозов, А. В. Петровский). В структуре межличностного взаимодействия выделяют три основных компонента (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Я.Л. Коломинский, Н.Н. Обозов) - гностический, аффективный, поведенческий. Во взаимоотношениях всегда существуют эмоциональные отношения, которые представляют собой целостную систему связей личности с различными сторонами объективной действительности. Аффективный компонент межличностного взаимодействия представляет собой субъективное переживание отношения к другой личности. Эмоциональное взаимодействие является специфической формой эмоционального контакта между людьми, предполагающего возникновение эмоционального переживания, предметом которого служит другое эмоциональное переживание.

Исходя из представления С.Л. Рубинштейна о том, что эмоциональное явление всегда представляет собой единство двух моментов: отражаемого содержания и собственно эмоционального переживания. Выделено два основных компонента эмоционального взаимодействия: перцептивно-когнитивный (восприятие и понимание эмоциональных состояний партнера по взаимодействию) и аффективно-регулятивный (сопереживание, сочувствие и содействие другому).[13]

Изучение перцептивно-когнитивного компонента, процесса восприятия и понимания эмоциональных состояний другого, имеет большое значение для создания целостной картины эмоционального взаимодействия (А.А. Бодалев, К. Изард, В.А. Лабунская, К.Д. Шафранская). В условиях эмоционального взаимодействия познание людьми эмоциональных состояний друг друга сопровождается изменением эмоциональных состояний. Динамическая, процессуальная сторона эмоционального отклика выражается в таких формах эмпатии как сопереживание, сочувствие, содействие (В.В. Абраменкова, Л.П. Выговская, Т.П. Гаврилова, Л.В. Маликов, В.С. Мухина, Л.П. Стрелкова, П.М. Якобсон).

.2 Эмоциональное взаимодействие матери и ребенка

Наиболее ранняя форма взаимодействия - это чисто эмоциональное взаимодействие матери и ребёнка. Флейк Хобсон К. утверждает, что оно осуществляется путём выражения непосредственных эмоциональных реакций - например испуга, удовольствия или недовольства младенца, радости или беспокойства матери.[16] Сами способы выражения эмоций - такие как крик, плач, улыбка, взгляд, ласковая или раздражённая интонация - являются непосредственными эмоциональными воздействиями: так, плач малыша побуждает маму подойти к нему и успокоить, улыбка ребёнка вызывает ответную улыбку матери и так далее Особым «каналом» эмоционального взаимодействия оказывается и непосредственное заражение эмоциями друг друга: мама чем-то раздражена - и её беспокойство передаётся ребёнку, малыш доволен - и мама успокаивается.

Затем малыш начинает осваивать речь, и появляются всевозможные речевые побудительные воздействия партнёров друг на друга: «Не трогай!», «Иди сюда!», «Мам, посмотри!» и так далее. Речевые побудительные воздействия - это приказы, просьбы, запреты, предложения, повеления, поручения, советы, выражения согласия и несогласия….. Они могут быть окрашены эмоционально, но это не обязательно.

А что по мере освоения речи происходит с непосредственными эмоциональными воздействиями?

Во-первых, эмоции могут называться словом («я сержусь», «я возмущена» и так далее), осознаваться и становиться подконтрольными человеку. Иначе говоря, владение речью даёт возможность сдерживать эмоции или выражать их новыми способами.

Во-вторых, эмоция может соединяться со словом, и тогда мы получаем эмоциональные речевые побудительные воздействия: крик («Замолчи!», «Иди сюда!», «Помогите!» и так далее), ругательные пожелания («Чёрт бы тебя побрал!», «Да пошёл ты!»), эмоциональные оценочные воздействия («Ах ты, гад такой!», «Ну, ты осёл!» и тому подобное), мольбы («Умоляю, спасите!») и другие. Эмоциональные воздействия часто являются способом давления на другого человека, т.е. принуждения его делать то, чего он делать не хочет. Формы эмоционального давления могут быть различными - это и повышение голоса, и выговаривание ребёнку, и угрожающие интонации или жесты.

По мнению Мухиной В.С., выбор конкретного побудительного воздействия (например просьбы, предложения или приказа) обычно определяется отношениями власти, связывающими партнёров по взаимодействию.[8]

Урунтаева Г.А. считает, что система социальных статусов или позиций, складывающаяся в каждом обществе, не только определяет меру уважения, с которым следует относиться к тому или иному человеку, но и задаёт отношения власти и подчинения, т.е. предписывает, кто кого должен слушаться. [14]Так, рядовой член племени выполняет повеления вождя, раб слушается хозяина, секретарша - начальника, рабочий - мастера или бригадира, ученик - учителя.

Обладающий властью человек может не только оказывать эмоциональное давление, но и прибегать к разного рода социальным санкциям: наказаниям (или угрозам наказания) и наградам (и обещаниям наград). Хозиева полагает, что спектр возможных наказаний простирается от самых лёгких (например, когда родители лишают ребёнка десерта или, когда начальник объявляет подчинённому устный выговор) и вплоть до наиболее серьёзных, угрожающих самой жизни человека (таких как жестокие побои, увольнение с работы или тюремное заключение). Не менее велик и диапазон возможных наград.[17]

В зависимости от соотношения социальных статусов (Здесь следует отметить, что мы далеко не всегда осознаём различия статусов как таковые; в повседневной жизни мы чаще ощущаем их на интуитивном уровне - например, как «неудобство» отказать в просьбе начальнику или какому-то высокопоставленному лицу.) и целей людей, вступающих во взаимодействие, оно может строиться по типу подчинения, противоборства и сотрудничества.

Наиболее благоприятный для личностного развития ребёнка способ взаимодействия - это сотрудничество, т.е. такое взаимодействие, когда обе стороны готовы считаться с интересами друг друга. Для того чтобы научить ребёнка сотрудничать с другими людьми, взрослый должен не только сам осуществлять стратегию сотрудничества, но и активно помогать ребёнку: помогать ему осознать свои чувства и желания, учить его понимать чувства и точки зрения других людей, предлагать разные варианты решения спорных вопросов. Важными промежуточными этапами в обучении ребёнка сотрудничеству являются увлекающее взаимодействие и поддерживающее взаимодействие.

Таким образом, оптимальной стратегией общения с маленьким ребёнком и его воспитания фактически оказывается не столько сотрудничество как таковое, сколько обучение сотрудничеству. Начинать его можно уже с полутора-двух лет. Первым шагом в обучении ребёнка сотрудничать с другими людьми может стать увлекающее взаимодействие, которое строится, с одной стороны, на понимании родителями чувств и желаний ребёнка и, с другой стороны, на их умении превращать необходимые, но не вызывающие у малыша энтузиазма действия в интересные и увлекательные.

.3 Психофизиологические особенности

В раннем возрасте происходит психологическое отделение ребенка от матери. Это связано с тем, что у ребенка не только возникают новые физические возможности, но и интенсивно развиваются психологические функции, а к концу периода проявляются первоначальные основы самосознания. В раннем возрасте происходит закладка основных черт характера, становление личности в плане проекции себя в мире «я - сам», соотношения себя и мира.

По мнению Прихожан А.М., психическое развитие детей происходит неравномерно. В нем наблюдаются различные периоды: относительно медленных, постепенных изменений и скачкообразных переходов, кризисов развития.[12] «Стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности».

На каждой данной возрастной ступени мы всегда найдем «центральное новообразование» (Л. Выготский). Соответственно те процессы, которые непосредственно связаны с центральным новообразованием, являются «центральными линиями развития». Процессы, являющиеся центральными линиями в одном возрасте становятся побочными в другом, и наоборот.

Что является центральным новообразованием раннего детства, то есть что же созидается в развитии и что, таким образом, закладывается как фундамент для последующего раскрытия?

Захаров А.И. считает, что развитие психических функций ребенка начинается с развития восприятия. Важнейшая черта, характеризующая поведение ребенка, показывает связанность с ситуацией. Восприятие развивается в практической деятельности. Характерна аффективная окрашенность восприятия.[6]

Соответственно активному восприятию развивается мышление - наглядно-действенное. Источник интеллектуального развития - предметная деятельность. Выполняя пробы, направленные на достижение цели, и замечая результаты своих действий, ребенок приходит к решению стоящей перед ним практической задачи. Возникают и основные свойства всякого мышления (в простейших формах) - отвлеченность и обобщенность.

Внимание непроизвольное, быстро переключаемое. Уровень сосредоточенности зависит от эмоциональной значимости воспринимаемого предмета.

Воображение в раннем детстве носит воссоздающий характер. Но его нельзя назвать активным: оно возникает непроизвольно, без специального намерения, под влиянием интереса к окружающим предметам и вызываемых ими чувств.

Память у малышей появляется в узнавании, при этом слуховой багаж, накапливаемый за занятия даже у самых пассивных участников колоссален.

В этом возрасте характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. Ребенок переживает успешность и не успешность своей деятельности. Имеет неустойчивый характер, проявляет «заражаемость» чужими эмоциями.

Память ребенка еще полностью непроизвольна, преобладает зрительно-эмоциональная память. Уровень запоминания повышается в процессе игры. Дети 2-3 лет хорошо запоминают стихи, потешки, песенки, короткие рассказы. Быстрое запоминание - результат пластичности нервной системы мозга, свойственной всем детям этого возраста.

Речь - средство социального общения. Интенсивно развивается через общение со взрослыми. Активно развивается пассивный и активный словарь. Кулагина И.Ю. говорит: «Ребенок овладевает фонетической и семантической сторонами речи».[7]Слово приобретает предметное значение, появляются первые обобщения. К трем годам происходит усвоение основных грамматических форм и синтаксических конструкций родного языка.

Предметная деятельность имеет ведущее значение для развития ребенка второго - третьего года жизни. Усвоение предметных действий начинается с установления связи предмета с его назначением. К концу раннего возраста, к трем годам связь с предметом становится более свободной: ребенок знает, для чего служит предмет, но может использовать его и по-другому, приспосабливая к ситуации: причесаться палочкой, карандашом. Таким образом, к трем годам у ребенка впервые складываются действия, которые с полным основанием можно назвать произвольными. При передвижении в пространстве, в предметной деятельности, игре, рисовании ребенок начинает действовать намеренно: ставить цель и выполнять действия для ее достижения.

Отношения со сверстниками малопродуктивны. Характерна «игра рядом», без учета желаний другого ребенка. Отношения со взрослыми приобретают мотивы сотрудничества. Взрослый «помощник». Шелдон А.: «Сохраняется эмоциональное общение. В совместной деятельности со взрослыми развиваются новые формы общения».[20]

По мнению Хамитовой И.Ю., ребенка на стадии раннего детства - игра. Все остальное: предметная деятельность (орудийная, соотносящая), продуктивная деятельность (рисование и конструирование) интересны тогда, когда есть мотивация, игровая ситуация.[18]

Способности и характер человека не предопределены от рождения, а большей частью формируются в определенный период его жизни. Исследования физиологии мозга, с одной стороны, и детской психологии - с другой, показали, что ключ к развитию умственных способностей ребенка - это его личный опыт познания в первые три года жизни, т.е. в период развития мозговых клеток. Все зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в решающие годы жизни ребенка. Это годы с рождения до трехлетнего возраста. Период, когда связи между клетками формируются наиболее активно, - это период от 0 до 3 лет, к 3-м годам мозг достигает 80% взрослого потенциала, к 4-м годам в этот сложный процесс включаются «фронтальные доли» мозга. Самый лучший способ развития связей в мозгу ребенка заключается в том, что вам необходимо давать ему именно то, в чем он нуждается: заботу, родительское внимание и ласку. Дети испытывают потребность в интересной для исследования, безопасной обстановке и в людях, которые бы реагировали на их эмоциональные и интеллектуальные потребности, в людях, которые бы им пели и читали, обнимали, разговаривали бы с ними, укачивали их, а не отделывались ничего не значащими фразами. Правильное развитие мозга предполагает не форсирование раннего обучения, а скорее создание потенциала для последующего обучения.

Такие зрелые способности, как мышление, потребности, творчество, чувства, развиваются после 3-х лет, но они используют базу, сформированную к этому возрасту. Ребенок готов все осваивать, и делает это очень легко - играть на музыкальном инструменте, в шахматы, плавать и т.п. Его очень легко научить именно в этом возрасте, когда он готов действовать с предметами, совершив важнейшее действие - обозначив собственное «Я». Впечатления раннего детства определяют дальнейший образ мыслей и действий ребенка. Родители, воспитатели, педагоги должны стараться, чтобы все эмоции и воспоминания об этом периоде были положительными.

М. Ибука считает, что в развитии ребенка образование и среда играют большую роль, чем наследственность. «Комната, лишенная стимуляторов, вредна для малыша», - говорит он.

Таким образом, главная задача родителей, если они хотят обучить чему-то ребенка - пробудить интерес. Способности ребенка будут развиваться настолько эффективно, насколько успешно родители будут пользоваться методами похвалы и порицания. Интерес - лучший стимулятор. Но интерес ребенка к чему-то одному быстро пропадает, поскольку любопытство его безгранично. Среди множества интересных вещей в окружающем мире ребенок все время находит увлечения, где ему никто не нужен, поэтому ему необходима помощь взрослого, который может помочь определить цели различных увлечений. Часто от того, насколько быстро взрослый заметит и отреагирует на возникший у ребенка интерес, зависит, сохранится он или нет, разовьется во что-то серьезное или быстро угаснет. Поэтому очень важно не упустить его. Мы не знаем, какие интересы ребенка могут развиться в способности, но у него должен быть шанс раскрыть их.

Глава II. Экспериментальное изучение эмоционального взаимодействия матери и ребенка

.1 Программа констатирующего эксперимента

Цель: исследование эмоционального взаимодействия матери и ребенка.

Гипотеза: взаимоотношение матери и ребенка носят эмоциональный характер.

Предмет: эмоциональные взаимоотношения.

Объект: взаимодействие матери и ребенка.

Задачи:

) эмпирически изучить эмоциональное взаимодействие матери и ребенка;

) проанализировать результаты исследования;

) разработать методические рекомендации.

Экспериментальное изучение эмоционального взаимодействия матери и ребенка у детей дошкольного возраста проводилось с помощью двух методик: детский апперцептивный тест (ДАТ) Эрнстона Криса, анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Е.И.Захаровой.

Экспериментальной базой для выполнения курсовой работы стала группа детей из подготовительной группы «Пчелка» и их матерей на базе МКДОУ детского сада №1 «Светлячок» г.Малмыжа Кировской области.

Детский апперцептивный тест (ДАТ)

Цель теста

Тематический апперцептивный тест (ТАТ) позволяет судить о склонностях, интересах ребенка и нередко выявляет болезненные состояния психики.

ДАТ содержит 11 рисунков (см. Приложение 1), изображающих животных в различных ситуациях. Он может быть использован для детей обоего пола, предпочтительнее с 2, 3-10 лет. После обоснования ребенком карточки разделяются по отделам, согласно «Руководству». Сообщения записываются полностью и потом анализируются согласно «интерпретации».

Руководство

Тест проводится в виде игры, при соблюдении всех основных требований тестирования.

Инструкция (экспериментатор вначале предлагает игру): Посмотри на эту картинку. Расскажи, пожалуйста, о том, что здесь происходит.

В процессе рассказа ребенка просят рассказать по картинкам: что там происходит, что сейчас делают звери, что было вначале, что будет потом, кто из героев ему больше нравится, а кто нет.

Допустимы перерывы, остановки, уточняющие вопросы и поощрения. После всех рассказанных историй кто-то может просмотреть каждую картинку для более тщательного анализа тех или иных специфических моментов. Например, почему кто-то получил определенное имя, название местности, возраст и т. д. Можно задать вопросы, не по теме рассказа.

Все замечания и поощрения должны быть отмечены по каждой рассказанной истории. Трудности могут также возникнуть, если ребенок захочет рассказать какую-либо историю экспериментатору, необходимо выслушать и «вернуть» испытуемого к рисункам.

В процессе исследования необходимо убирать все рисунки, за исключением того, который дали ребенку, так как маленькие дети имеют склонность играть со всеми рисунками сразу, выбирая их из рассказа наугад. Рисунки нужно пронумеровать в особой последовательности.

Если ребенок утомляется, или, возможно, имеет некоторые особенности, например, связанные с беспокойством, можно ограничиться только несколькими карточками, которые помогут выявить изучаемые свойства. В своем исследовании я использовала карточки под номерами 2 и 3 (всего карточек 10).

Анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия

Исходя из того что эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия представляет собой сложное структурное образование, где отдельные элементы находятся в тесной взаимосвязи, Е.И. Захарова разработала опросник для родителей, позволяющий опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в каждой конкретной диаде.

Прежде чем перейти к исследованию особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, Е.И. Захарова предлагает изучить содержание блоков.

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.

Диагностический инструмент: опросник для родителей, позволяющий опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в каждой конкретной диаде (ОДРЭВ). Опросник содержит 66 утверждений, касающихся особенностей материнской чувствительности, отношений к ребенку и характера детско-родительского взаимодействия.

Протокол проведения и инструкцию (см. Приложение 3).

Вопросы (см. Приложение 4)

Интерпретация (см. Приложение 5).

.2 Анализ полученных результатов.

В д/c «Светлячок» среди детей подготовительной группы «Пчелка» был проведен детский апперцептивный тест (ДАТ), на основе которого было выявлено наличие (либо отсутствие) у испытуемых детей конфликтов с братьями/сестрами; потребности в более близком и длительном общении с родителями; потребности в чем-либо (в пище, игрушках, в ласке, внимании). Все полученные данные конспектировались и анализировались (см. Приложение 2).

Таблица 1. Относительные показатели взаимодействия матерей с детьми

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Характеристики взаимодействия матерей с ребенком | Процент матерей с позитивным взаимодейст-вием | Процент матерей с депривацией эмоционального отношения |
| I блок Чувствительность | 1. Способность воспринимать состояние ребенка | 69,44 % | 30,56 % |
|  | 2. Понимание причин состояния | 83,33 % | 16,67 % |
|  | 3. Способность к сопереживанию, эмпатии | 80,56% | 19,44% |
| II блок Эмоциональное принятие | 4. Чувства, возникающие у матери при ее взаимодействии с ребенком | 88,89% | 11,11% |
|  | 5. Безусловное принятие ребенка | 84,26% | 15,74% |
|  | 6. Отношение к себе, как к родителю | 85,19% | 14,81% |
|  | 7. Преобладающие эмоциональные факторы взаимодействия | 87,04% | 12,96% |
| III блок Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия | 8. Стремление к телесному контакту | 62,67% | 37,04% |
|  | 9. Оказание эмоциональной поддержки | 91,67% | 8,33% |
|  | 10. Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия | 82,41% | 17,59% |
|  | 11. Умение воздействовать на состояние ребенка | 82,41% | 17,59% |



Рисунок 1. Процентное распределение эмоционального взаимодействия матерей с детьми по методу Е.И. Захаровой «Анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия»(n=5)

Из таблицы 1 следует, что эмоциональное принятие (1 блок) своих детей продемонстрировало более 80% матерей: 84,26% матерей «безусловно» принимают своих детей, 87,04% имеют положительный эмоциональный настрой и фон взаимодействия с ребенком; 85,19% имеют положительное отношение к себе, эмоционально удовлетворены материнской ролью, считают, что позитивно влияют на развитие и психологическое благополучие своего ребенка.

Большинство матерей чувствительны к состояниям и переживаниям собственных детей, проявляют сочувствие в трудных для детей ситуациях. Способность к эмпатии, сочувствию к собственному ребенку была выявлена у 80,56% матерей.

Однако, достаточно низкие показатели - 69,44% - были получены по шкале «Способность воспринимать состояние ребенка» и «умение воздействовать на состояние ребенка». Способность воспринимать и понимать состояния ребенка (страх, гнев, раздражительность, уныние) можно объяснить не столько родительской некомпетентностью, сколько длительным пребыванием детей в детском саду и ограниченным временем общения дошкольника с матерью.

Изучение поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия матери с ребенком (III блок) показало высокий процент матерей, сознательно оказывающих эмоциональную поддержку детям (91,67%). Существенно меньше матерей ориентируется на состояние ребенка при построении взаимодействия (82,44%) и умеют воздействовать на его состояние (82,44%).

Довольно низкий процент матерей стремится к телесному контакту в общении со своим ребенком (62,67%). Последнее является, на наш взгляд, неблагополучным симптомом.

Итак, на первом этапе исследования мы выявили, что, в нашем случае, средний процент позитивного эмоционального отношения матери к детям - 81,62%. Последнее означает, что 81,62% детей является любимыми и принимаемыми матерью, включены в эмоционально-положительные теплые отношения с ней, получают материнскую поддержку, сочувствие, защиту, переживают эмоциональную близость, связь с родным человеком.

Однако была выявлена и категория матерей с депривацией эмоционального отношения к собственному ребенку (см. табл. 1). Средний процент матерей с депривацией эмоционального отношения к ребенку - 18,34%. Эта категория матерей с низкими показателями «безусловного» принятия, сопереживания, эмпатии к ребенку, с преобладанием жесткого, объектного, а не субъектного отношения к ребенку. Очевидно, что эти дети недополучают материнской любви, эмоциональной поддержки, теплоты, родительской защиты.

Особо нами были выделены матери с отсутствием «безусловного» принятия своего ребенка. В соответствии с задачами исследования выборка испытуемых была разделена на две: дети, «безусловно» принимаемые матерью и дети, принимаемые матерью «условно». Далее нас интересовало сравнительное изучение этих двух категорий детей.

Матери, «безусловно» принимающие своих детей, демонстрируют субъектное к ним отношение, признание их самоценности. Они признают индивидуальность детей, их чувства, мысли, потребности, способности, проявления. «Безусловное» принятие выражается в отношении к ребенку как к неповторимой индивидуальности, признании его права быть самим собой. Взаимодействие с ребенком на основе «безусловного» принятия вызывает у этих матерей гамму положительных чувств: нежность, гордость, симпатию, любовь, теплоту. Общение с ребенком для них - удовольствие.

Матери, принимающие своих детей «условно», проявляют объектное, сверхтребовательное отношение к своим детям. Их любовь можно назвать обусловленной. Положительное эмоциональное отношение дается как подкрепление за правильное поведение. Дети, при этом, лишаются безусловной любви, возможности установления интимного эмоционального отношения, эмоциональной связи с другим.

.3 Рекомендации родителям

Каждые человек должен уметь слушать другого, воспринимать и стремиться его понять. От того, как человек чувствует другого, может повлиять на него, не оскорбив и не вызвав агрессии, зависит его будущий успех в межличностном отношении. Очень немногие среди нас умеют по-настоящему хорошо слушать других людей, быть восприимчивым к нюансам в их поведении. Требуется определенное умение и известные усилия, чтобы сочетать общение с внимательным наблюдением и слушанием. Не меньшее значение имеют способности слушать и понимать самого себя, то есть осознавать свои чувства и действия в различные моменты общения с другими.

И всему этому надо учиться. Умение не приходит к человеку само собой, оно приобретается ценой усилий, затраченных на обучение. Вы как первые учителя своего ребенка можете во многом помочь ему в этом нелегком труде,

если начнете прививать навыки общения уже в самом раннем возрасте. Дети требуют не столько внимания - опеки, сколько внимания - интереса, который им можете дать только вы - их родители.

В дошкольном возрасте ребенок лишь нащупывает характерные для него способы отношений с окружающими, у него вырабатывается устойчивый личностный стиль и появляется представление о самом себе.

Родители рекомендовано обеспечить своему ребенку наиболее благоприятные условия для его реализации в этом направлении, а для этого запомните следующее:

- для ребенка вы являетесь образцом в речи, поскольку дети учатся речевому общению, подражая, слушая, наблюдая за вами. Ваш ребенок будет говорить так, как его домашние. Вам, наверно, приходилось слышать: «Да он разговаривает точь-в- точь как его отец!»;

ребенок постоянно изучает то, что он наблюдает, и понимает гораздо больше, чем может сказать;

речь ребенка успешнее всего развивается в атмосфере спокойствия, безопасности и любви, когда взрослые слушают его, общаются с ним, разговаривают, направляют внимание, читают ему;

- следует уделять ребенку больше времени, так как в раннем детстве влияние семьи на речевое и когнитивное развитие, приобщение ребенка к жизни общества является решающим. Именно в эти годы закладываются основы уверенности в себе и успешного общения вне дома, что способствуе дальнейшему продвижению ребенка в школе, в компании сверстников, а в дальнейшем - и на работе;

- по возможности нужно присоединяться к ребенку, когда он смотрит телевизор, и старается узнать, что его интересует, обсуждать увиденное,

ребенок должен чувствовать недостатка в любви и разнообразии впечатлений.

Процесс развития личности - это этап развития отношений между ребенком и взрослым, в первую очередь матерью. Ее материнская любовь вызывает у малыша ответное, теплое чувство.

эмоция психофизиологический ребенок

Заключение

В настоящее время очень остро стоит проблема физического и психического здоровья детей, которое зависит не только от личных особенностей ребенка, но и от того, как к малышу относятся родители и близкие люди. От того, насколько сильно он ощущает их внимание, заботу и любовь.

Ребенок рождается совершенно беспомощным и беззащитным существом. И для того, чтобы он выжил в этом огромном мире - ему нужен человек, который будет рядом в трудную минуту, который всегда накормит, обогреет и приласкает. Вот почему очень важно, чтобы в период раннего развития ребенка рядом с малышом были любящие родители.

В данной курсовой работе были рассмотрены такие вопросы:

понятие эмоционального взаимодействия;

эмоциональное взаимодействие родителей и детей;

психофизиологические особенности.

Также были рассмотрены и описаны методики исследования взаимоотношения родителей и ребенка, межличностных отношений ребенка с окружающими и определения степени его психического состояния, среди которых:

детский апперцептивный тест;

анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительских взаимоотношений.

Успешное воспитание ребенка невозможно без любви к нему, без знания его потенциальных возможностей и без правильного понимания его проблем.

Список литературы

Блейер А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. - М., АСТ-ПРЕСС, 1999.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. - М., 1985. - 318 с.

Вyндт А. Психическое развитие ребенка, М., 1968.

Вилюнас В.К. «Семья и развитие личности. Мать и дитя»,2004.

Запорожец А.В. Психологическое развитие ребенка // Избранные психологические труды в 2-х томах. - М., 1986 г.

Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка., 1997 г.

Кулагина И.Ю., Возрастная психология, М., 1998 г.

Мухина В.С. Детская психология. - М.: ООО Апрель Прогресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО - Пресс, 1999 - 352 с.

Немов Р.С. Психология. - М., 1995. - 492 с.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1996. - 352 с.

Популярная психология для родителей / Под ред. Спиваковской А.С. -СПб.: СОЮЗ, 1997

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика - Москва-Воронеж, 2000.

Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии». - СП.: 1999.

Симонов П.В. Дошкольная психология: Учеб. пособие для сред. пед. Учеб. Заведений.- 4- е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 336 с.

Филиппова Г.Г. «Психология материнства. Учебное пособие». - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

Флейк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1993 г.

Хозиева М.В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 320 с.

Хамитова И.Ю. Диагностика семьи. Инструкция по применению [Текст] // Практическая психология и психоанализ. - 2004. -№4.

Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка [Текст] / Г.Т. Хоментаускас. - М.: Просвещение, 1999.-89 с.

Шелдон Л. Ребенок и стресс [Текст] / Л. Шейла, Л. Шелдон. -СПб.: Питер Пресс, 1996. - 123с.

Приложение 1

Детский апперцептивный тест (ДАТ)

Рисунок 1 Рисунок 2



Рисунок 3 Рисунок 4



Рисунок 5



Рисунок 6



Рисунок 7



Приложение 2

Результаты испытания

Максим (7 лет)

Картина 2:

Сели кушать цыплёночки… Цыплята сели кушать… Давайте как-то назовём рассказ? Масленица. Сейчас же идет масленица. Мама-курица дала ребятам покушать. Они… Они… Они взяли ложки, но они никак не могли дотянуться, и им мама-курочка дала. И они быстро съели. (Что случилось потом?) Они поели и легли спать. Потом поспали и опять поели. А дальше они… Дальше они ночью спали, потом опять завтракали. А потом они пошли погулять. А мама-курица после этого всего сказала малым ребяткам: «Я пойду принесу еще теста, а вы сидите тут, никуда не уходите». Они так и сделали. (А потом что произошло?) И опять наделала много блинчиков.

Картина 3:

Кенгуру. Мама-кенгуру, детеныш-кенгуру и сре… И малыш, и средний кенгуру поехали… поехали за яблочками. Мама-кенгуру попрыгала, маленький детеныш в кармане пошел, а средний поехал на велосипеде. В лес за яблочками. (И что было дальше?) Они набрали очень-очень много яблок и пошли домой. И у них было очень много теста, и они сделали такой блинчик, порезали яблочко, наложили в этот блинчик и свернули его. И с удовольствием поели. А мама, когда она… когда… когда она за яблоками пошла, на нее была шапочка надета, сумочка, а потом она отнесла яблочки домой и морковку и сделала блинчик. Они подкрепились и пошли на работу. Мама пошла на работу, а они пошли с нею. (Что они делали на работе?) Мама работает директором, а маленькие кенгуру занимались, они же в одном месте занимаются. А потом они пошли спать, но сначала они покушали блинчиков с яблочком, и легли спать.

При проведении теста ребенок сидел спокойно, держал руки на столе, пальцы рук сплетены. Рассказ не сопровождался жестами.

Маша (6 лет)

Картина 2:

Курочка. Жила-была курочка. Жила-была курочка Ряба. И накормила она своих цыплят кашей. И они стали кушать кашу, манную. Они покушали и пошли спать. А курочка… Курочка готовила новую еду. Вот цыплята поспали и начали кушать, нет, и пошли руки мыть. Курочка Ряба им сказала, чтобы они пошли ручки мыть - и пошли. Потом пошли кушать. В этот раз они ели суп. (Что дальше произошло?) Они пошли играть, а курочка - за ними смотреть. Они играли в игрушки, в куклы и катали машинки. Один мальчик и две девочки. Мальчик старше, а девочки младше.

Картина 3:

Кенгуру. Так… Жили-были кенгуру. И мама-кенгуру собрала своих ребят, и они поехали сначала в магазин, а потом купили… А потом когда они все купили, пошли домой, мама им приготовила кушать. Они начали кушать дома. Они купили морковку и яблоко, и яблоки то есть. Мама им приготовила салат, и они кушали салат. Потом они все вместе начали играть в шашки. Лучше играла мама. А они - два мальчика. Старший брат любит кататься на велосипеде. А младший любит играть с игрушкой. Какая тут игрушка у него? С шариком.

Во время опроса ребенок вел себя беспокойно, ёрзал на стуле, цеплялся руками за сидение стула, раскачивался, однако не сопровождал рассказ жестами. Иногда у ребенка сбивалось дыхание. Также ребенок периодически трогал листок с картиной, теребил его.

Олеся (7 лет)

Картина 2:

Курица и птенцы. Ну, курица наловила червячков птенцам. Птенцы с удовольствием съели червячков. Потом пошли гулять. Птенцы, они желтые. Здесь непонятно, кто они - мальчики или девочки. (А как ты думаешь?) Это петушок, а это девочка, а третий тоже петушок. Два братика и сестричка. Они покушали и пошли гулять. Они щипали травку, а мама была с папой, с петухом. Птенцы играли, а родители следили за ними.

Картина 3:

(Кто изображен на картинке?) Кенгуру. (Что они делают?) Мама пришла из магазина, а сынок едет на велосипеде. А это малыш, он в сумочке у мамы-кенгуру. Они все идут к себе домой. (Зачем?) Там они лягут спать. (А что мама купила?) Помидор и морковки. (Что мама с ними будет делать?) Приготовит салат.

При проведении теста ребенок сидел смирно, прямо, смотрел только на листок с изображениями. Руки держал на столе, пальцы рук сцеплены

Олег (7 лет)

Картина 2:

Это семья петуха, курицы и трех цыплят. Они все трое сидят за столом, а курица печет хлеб. Петух-отец говорит: "Овсянка, я ненавижу овсянку!" Средний цыпленок говорит: "Овсянка, я ненавижу овсянку!" Старший цыпленок говорит: "Овсянка, я ненавижу овсянку!" Курица-мать говорит: "Это очень плохо; догадайтесь, что вы все сегодня собираетесь есть на завтрак: овсянку!"

Картина3:

Однажды кенгуриха сказала старшей дочери: "Ты прыгаешь недостаточно высоко и далеко. Сегодня в полдень, после ленча, мы пойдем с тобой, и я покажу, как надо прыгать" И вот в полдень кенгуриха вместе со старшей дочерью вышли из дома к холмам, расположенным недалеко от дома. День был замечательный, ясный, прохладный, как раз для уроков по прыжкам.

Анализ результатов испытания

Максим (7 лет)

Известно, что у испытуемого есть родной старший брат и удочерённая младшая сестра.В рассказе по картине 4 («Кенгуру с кенгурятами») ребенок упоминает двух детенышей, причем оба они мужского пола, поэтому можно предположить, что ребенок ближе общается с родным братом. Также возможно, что имеет место конфликт с приемной младшей сестрой. Также известно, что испытуемый ребенок проводит в детском саду большее количество времени, чем дома. В рассказе по картине 4 («Кенгуру с кенгурятами») ребенок говорит о том, что «мама пошла на работу, а они [кенгурята] пошли с нею». Можно сделать вывод, что ребенок скучает по матери и хочет проводить с ней всё свое время. «Мама-курица дала ребятам покушать. Они взяли ложки, но они никак не могли дотянуться, и им мама-курочка дала». Это может говорить о том, что мать занимается воспитанием детей в семье. На протяжении всего рассказа по обеим картинам главный упор делается на пищу и сон, то есть на привычный режим для ребенка (режим детского сада). «Они поели и легли спать. Потом поспали и опять поели. А дальше они… Дальше они ночью спали, потом опять завтракали». Также в рассказе по картине 4 ребенок дает подробное описание пищи, что может говорить (согласно рекомендациям по интерпретации результатов теста) о потребности ребенка в чем либо, как материальном (пище, игрушках), так и духовном (материнская или родительская забота, ласка).

Маша (6 лет)

Известно, что у испытуемого ребенка мать работает воспитателем в детском саду. Также известно, что ребенок проводит в детском саду полный день. В рассказе по картине 1 ребенок, скорее всего, отождествляет курицу либо с воспитателем в детском саду, либо с матерью. Это видно по описанию действий птенцов и курицы - что курица говорит им делать, то они и делают (как в детском саду). «Курочка Ряба им сказала, чтобы они пошли ручки мыть - и пошли… Они пошли играть, а курочка - за ними смотреть». Известно, что у ребенка есть младшая сестра. Однако ребенок в рассказе по картине 4 уточняет, что кенгурята - мальчики. Вероятно, что ребенок подсознательно отвергает младшую сестру.

Олеся (7 лет)

В рассказе по картине 1 ребенок вводит несуществующий на картине персонаж - петуха-отца. На основе этого можно предположить, что отец занимает важное место в воспитании ребенка, возможно, даже более важное, чем мать. Известно, что в семье ребенка скоро будет прибавление. Испытуемому известен пол будущего ребенка - женский. В рассказе по картине 4 ребенок говорит, что оба кенгуренка - мальчики. Также в рассказе по картине 1 ребенок говорит, что на картине среди цыплят два петушка и одна курочка. Возможно, ребенок больше хотел бы появления брата, а не сестры. Рассказ по картине 4 скуден, не насыщен описаниями. Возможно, тема младших братьев/сестер неприятна ребенку, так как родится не тот, кого хотел бы испытуемый.

Олег (7 лет)

В этом рассказе ребенок способный, мать готова ему помочь и рада показать достижение ребенка отцу, которого разрешает навестить в учреждении. Маленький ребенок - желанный участник семейной радости, это придает особый оттенок рассказу явно незаурядного ребенка. Изучение реальной ситуации показало, что мы исследовали эмоционально развитого ребенка, живущего в спокойной и мудрой семейной обстановке, однако не без некоторых проблем, связанных с необходимостью слушаться родителей.

Приложение 3

Протокол

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Пол ребенка | Ребенок в семье по старшинству | Структура семьи (полная/неполная) |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Инструкция:

Уважаемые мамы, оцените, используя пятибалльную шкалу, справедливы ли для Вас следующие утверждения:

Шкала

|  |  |
| --- | --- |
| 5 | абсолютно верно |
| 4 | скорее всего, это так |
| 3 | в некоторых случаях верно |
| 2 | не совсем верно |
| 1 | абсолютно неверно |

Приложение 4

Вопросы к анкете исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительских взаимоотношений

Я сразу замечаю, когда мой ребенок расстроен.

Когда мой ребенок обижается, то невозможно понять пока кой причине.

Когда моему ребенку больно, мне кажется, я тоже чувствую боль.

Мне часто бывает стыдно за моего ребенка.

Чтобы ни сделал мой ребенок, я буду любить его,

Воспитание ребенка - сложная проблема для меня.

Я редко повышаю голос.

Если часто обнимать и целовать ребенка, можно заласкать его и испортить.

Я часто даю понять моему ребенку, что верю в его силы.

Плохое настроение моего ребенка не может быть оправданием его непослушания.

Я легко могу успокоить моего ребенка.

Чувства моего ребенка для меня загадка.

Я понимаю, что мой ребенок может грубить, чтобы скрыть обиду.

Часто я не могу разделить радость моего ребенка.

Когда я смотрю на своего ребенка, то испытываю любовь и нежность, даже если он «плохо ведет себя».

Я много хотел (а) изменить в своем ребенке.

Мне нравится быть матерью (отцом).

Мой ребенок редко спокойно реагирует на мои требования.

Я часто глажу моего ребенка по голове.

Если у ребенка что-то не получается, он должен справиться с этим самостоятельно.

Я жду, пока ребенок успокоится, чтобы объяснить ему, что он не прав.

Если мой ребенок разбаловался, я уже не могу его остановить.

Я чувствую отношение моего ребенка к другим людям.

Часто я не могу понять, почему мой ребенок плачет.

Мое настроение часто зависит от настроения моего ребенка.

Мой ребенок часто делает вещи, которые сильно мне досаждают.

Ничто не мешает мне любить своего ребенка.

Я чувствую, что задача воспитания слишком сложна для меня.

Мы с моим ребенком приятно проводим время.

Я испытываю раздражение, когда мой ребенок буквально «липнет» ко мне.

Я часто говорю ребенку, что высоко ценю его старания и достижения.

Даже когда ребенок устал, он должен довести дело до конца.

У меня получается настроить ребенка на серьезные занятия.

Часто мой ребенок кажется мне равнодушным, и я не могу понять, что он чувствует.

Я всегда понимаю, почему мой ребенок расстроен.

Когда у меня хорошее настроение, капризы ребенка не могут испортить его.

Я чувствую, что мой ребенок любит меня.

Меня удручает, что мой ребенок растет совсем не таким, каким мне хотелось бы.

Я верю, что могу справиться с большинством ситуаций и проблем в воспитании моего ребенка.

Часто у нас с ребенком возникает взаимное недовольство.

Мне часто хочется взять ребенка на руки.

Я не поощряю незначительные успехи ребенка, это может из баловать его.

Бесполезно требовать что-то от ребенка, когда он устал.

Я не в силах изменить плохое настроение ребенка.

Мне достаточно только посмотреть на ребенка, чтобы почувствовать его настроение.

Часто радость ребенка кажется мне безразличной.

Я легко заражаюсь весельем моего ребенка.

Я очень устаю от общения со своим ребенком.

Я много прощаю своему ребенку из-за любви к нему.

Я нахожу, что я гораздо менее способна хорошо заботиться о своем ребенке, чем я ожидала.

У меня часто возникают спокойные, теплые отношения с моим ребенком.

Я редко сажаю ребенка к себе на колени.

Я часто хвалю своего ребенка.

Я никогда не нарушаю распорядок дня ребенка.

Когда мой ребенок устал, я могу переключить его на более спокойное занятие.

Мне тяжело понять желания моего ребенка.

Я легко могу догадаться, что беспокоит моего ребенка.

Иногда я не понимаю, как ребенок может расстраиваться по таким пустякам.

Я получаю удовольствие от общения с ребенком.

Не всегда легко принять моего ребенка таким, какой он есть.

Мне удается научить ребенка, что и как делать.

Наши занятия с ребенком часто заканчиваются ссорой.

Мой ребенок любит ко мне прижиматься.

Я часто бываю строгой со своим ребенком.

Лучше отказаться от посещения гостей, когда ребенок «не в духе».

Когда ребенок расстроен и ему трудно успокоиться, мне бывает трудно помочь ему.

Приложение 5

Интерпретация:

БЛОК «Чувствительность»

Способность воспринимать состояние ребенка (утверждения 1, 23, 45, 12,34,56).

Понимание причин состояния (13, 35, 57, 2, 24, 46). Способность к сопереживанию (3, 25, 47, 14, 36, 58).

БЛОК «Эмоциональное принятие»

Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком (15, 37, 59, 4, 26, 48).

Безусловное принятие (5, 27, 49, 16, 38, 60).

Отношение к себе как к родителю (17, 39, 61, б, 28, 50).

Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия (7,29, 51, 18, 40, 62).

БЛОК «Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия»

Стремление к телесному контакту (19, 41, 63, 8, 30, 52).

Оказание эмоциональной поддержки (9, 31, 53, 20, 42, 64).

Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия (21,43,65, 10,32,54).

Умение воздействовать на состояние ребенка (11, 33, 55, 22, 44, 66).

Каждая характеристика диагностируется с помощью 6 утверждений. Три из них (первые три, указанные в скобках) носят положительный характер. Согласие сданным утверждением -- свидетельство высоко? степени выраженности качества. Три других (вторая тройка) утверждений, указанных в скобках, носят отрицательный характер. Согласие этими утверждениями означает низкую степень выраженности качества.

Степень своего согласия с предложенными утверждениями можно выразить с помощью пятибалльной шкалы, расположенной в правой стороне листа-опросника. Таким образом, заполняющий анкету родитель шесть раз высказывает степень своего согласия с утверждениями, касающимися каждой из указанной характеристики взаимодействия.

Наличие утверждений, имеющих положительную и отрицательную направленность, позволяет выявить противоречия суждения родителей и повышает достоверность полученной оценки.

Для получения стандартных баллов, которыми было бы удобно характеризовать выделенные характеристики, предлагается перевести «сырые» баллы по формуле:

(a+b+c-d-e-f+13)/5,

где

а, b, с - оценки положительных утверждений;, e, f - оценки отрицательных утверждений.

Знак «-» перед утверждениями d, e, f означает, что для них используется инвертированная шкала оценок: если за ответ «Абсолютно верно» для положительного утверждения дается 5 баллов, то за ответ «Абсолютно верно» для отрицательного утверждения дается один балл.

Таким образом, степень выраженности каждой характеристики может измеряться в интервале от 1/5 до 5 баллов.