**Влияние детско-родительских отношений в семье на межличностные отношения старших дошкольников**

**Введение**

Актуальность. Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Однако среди типичных детских эмоций нередко существенное место занимают не только положительные, но и отрицательные эмоции, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность.

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, маленький человек активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов, и их соподчинение. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений.

Именно в семье дети приобретают первые навыке взаимодействия, осваивают первые социальные роли, нормы и ценности. Тип поведения родителей оказывает воздействие на формирование личности ребенка. Влияние семьи на растущего ребенка сильнее всех других воспитательных воздействий. Именно семья определенным образом влияет на процесс и результаты формирования личности. Только в семье вырабатываются многие качества личности, которые нигде, кроме родительского дома, не могут быть воспитаны. Из сказанного вытекает, что отец и мать должны правильно, на научно-педагогической основе организовать воспитание детей в своем доме.

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития. Это свидетельствует о том, что данная тема весьма актуальна. Стремление воздействовать на усвоение детьми бесконфликтных навыков общения, определило проблему исследования.

Анализ педагогической литературы и потребностей практики позволил сформулировать проблему исследования: в данном возрасте закладываются основные установки поведения ребенка, которые проявляют себя в различных видах девиантного и аддитивного поведения. В связи с этим высокий уровень конфликтности старших дошкольников требует своевременного выявления и коррекции.

Цель: изучение влияния детско-родительских отношений в семье на межличностные отношения старших дошкольников.

Объект исследования являются межличностные отношения старших дошкольников.

Предмет – влияние детско-родительских отношений на межличностные отношения старших дошкольников.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ работ учёных-психологов по проблеме детско-родительских отношений.
2. Подобрать методики, позволяющие исследовать взаимоотношения в семье и межличностные отношения дошкольников.
3. Установить особенности влияния детско-родительских отношений в семье на межличностные отношения старших дошкольников.
4. Определить основные направления коррекции детско-родительских отношений.

Гипотеза: предполагается, что есть связь между детско-родительскими отношениями в семьях и межличностными отношениями старших дошкольников; проведение специальных занятий с родителями и детьми способно улучшить межличностные отношения старших дошкольников.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие методы исследования: анкетирование, тестирование, проектирование, формирующий эксперимент.

Исследование проводилось в МДОУ «Детский сад №22 «Березка» г. Зеленогорска Красноярского края. В качестве испытуемых отобрана подготовительная группа детей в возрасте 6–7 лет и их родителей, всего 50 человек (25 детей и 25 родителей).

Для проведения исследования были использованы методики: «Два домика», опросник детско-родительских отношений (А.Я. Варг, В.В. Столин), исследование внутрисемейных отношений по тесту «Рисунок семьи».

Теоретические основы по теме исследования выдвинуты в трудах ведущих отечественных психологов: В.С. Мухиной, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева о закономерностях развития детской психики, понимание дошкольного детства как особого периода в становлении личности. А также в исследованиях ряда работ авторов, которые изучали семью и семейные отношения: Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, А.В. Петровский, А.И. Захаров, И.М. Балинский, В.Н. Мясищев и другие.

Новизна данного исследования состоит в том, что исследование проводилось на базе детского учреждения МДОУ «Детский сад №22 «Березка» г. Зеленогорска в подготовительной группе. Результаты, полученные в ходе исследования, дают возможность глубже изучить влияние детско-родительских отношений на межличностные отношения старших дошкольников.

Практическая значимость работы заключается в разработке и определении основных путей коррекционно-педагогической работы, способствующей более эффективному формированию детско-родительских отношений старших дошкольников, которые могут применяться в работе воспитателей детского сада.

Структура и объём работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, 3 глав, заключения и списка литературы. Работа содержит 3 таблицы, 9 рисунков и приложение на 20 страницах. Общий объем 109 страниц.

**1. Теоретические исследования влияния детско-родительских отношений в семье на межличностные отношения старших дошкольников**

**1.1 Исследования отечественных психологов в области детско-родительских отношений**

Семейные отношения, в которые непосредственно включён ребёнок – это детско-родительские отношения. Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации воспитательной практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Одним из пионеров исследования взаимодействия родителя и ребенка по праву можно считать австрийского психолога Альфреда Адлера. Создатель школы индивидуальной психологии Адлер искал причины психологических проблем взрослых людей в особенностях их детского развития, полагая, что невроз – это не болезнь, а патологический стиль жизни.

Основными понятиями А. Адлера в области детско-родительских отношений являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». С ними связаны два центральных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка. А. Адлер подчеркивает равенство между родителями и детьми, как в области прав, так и в области ответственности. Основным принципом семейного воспитания, по А. Адлеру, является взаимоуважение членов семьи. Самосознание ребенка он ставит в прямую зависимость от того, насколько его любят и уважают в семье. Таким образом, А. Адлер подчеркивает необходимость научить родителей уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность детей с самого раннего возраста.

Несомненный интерес представляет подход К. Хорни, который считает, что отклонение в психическом развитии является следствием нарушенных отношений к другим и к себе, а также следствием противоречивых потребностей, установок, которые стоят на пути роста индивида, мешают его самореализации.

Проблема влияния родительского отношения; на психическое благополучие личности рассматривается также в рамках гуманистической психологии. В западной психологии данное направление существует в русле концепции А. Маслоу, Г. Оллпорта, К. Роджерса и других.

Специфика детско-родительских отношений в зарубежной психологии традиционно исследуется в рамках психоаналитического (З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм, Д. Винникот, Э. Берн и др.), бихевиористского (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, Р. Сирс, А. Бандура и др.) и гуманистического (Т. Гордон, К. Роджерс, Дж. Байярд, В. Сатир и др.) направлений.

Психоанализ, стал определяющим направлением развития основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями. Наибольшую популярность завоевала теория привязанности. Центральным понятием в теории привязанности является «внутренняя рабочая модель», которая представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство себя и другого. Ребенок познает себя через отношение к нему матери, а мать воспринимает как источник отношения к себе. Эта сложная взаимосвязь в первоначальном варианте, понималась как отношение к себе и к близкому взрослому, которое дает чувство защищенности и безопасности.

Важность данной проблемы подтверждается исследованиями таких ученых как Э. Эриксон, А. Фрейд, М. Клейн, Д. Винникотт, Э. Бронфенбреннер, Дж. Боулби, М. Эйнсворт, П. Криттенден, которые выявили, что основа социальной адаптации формируется с появлением у ребенка в первый год жизни чувства привязанности к близким взрослым. При этом выделенные авторами типы привязанности ребенка к родителям (взрослым) рассматриваются в качестве условий его социальной адаптации. Они рассматривают семью как ближайшее социальное окружение ребенка, удовлетворяет потребность ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении. Семья, по мнению ученых, может представлять собой как фактор, влияющий на успешность социальной адаптации ребенка-дошкольника, так и одну из причин социальной дезадаптации личности. При этом характер детско-родительских отношений выделяется в качестве основного условия социальной адаптации ребенка-дошкольника.

Решающую роль отношений с близким взрослым для развития ребёнка подчёркивают и ведущие отечественные теоретические подходы, но сами эти отношения не являются предметом исследования, ни в деятельностном, ни в культурно-историческом подходе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). Наряду с этим, клиническими психологами (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер и др.) накоплен огромный опыт работы в сфере детско-родительских отношений. В детском возрасте эта взаимосвязь как никогда прочна и актуальна [63. С. 30]. По мнению Д.И. Фельдштейна, «степень овладения растущим человеком социальным опытом действий и отношений…своеобразно кумулируется в позиции его «Я» по отношению к обществу». При этом по до 6‑ти летнего возраста дети находятся в узком кругу интимно-личностных отношений и ориентируются в основном на близких людей. То есть, именно отношения с родителями являются фундаментом всех других социальных связей ребёнка, которые ему предстоит устанавливать и создавать. Кроме того, эти отношения играют центральную роль в развитии самосознания – через них ребёнок приобретает опыт отношения не только к другим, но к самому себе [29. С. 122–125].

Содержание понятия «детско-родительские отношения» в психолого-педагогической литературе однозначно не определено. Во-первых, оно представляется как подструктура семейных отношений, включающая в себя взаимосвязанные, но неравнозначные отношения: родителей к ребенку – родительское (материнское и отцовское) отношение; и отношение ребенка к родителям. Во-вторых, эти отношения понимают как взаимоотношение, взаимовлияние, активное взаимодействие родителя и ребенка, в котором ярко проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений (Н.И. Буянов, А.Я. Варга, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, И.М. Марковская, А.С. Спиваковская, Т.В. Якимова и др.) [29. С. 122–125]. Эти отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений и, в этом смысле, они достаточно специфичны. Е.О. Смирнова, раскрывая специфику детско-родительских отношений, считает, что, во-первых, они характеризуются сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя. Во-вторых, имеет место амбивалентность в отношениях родителя и ребенка. Эта двойственность выражается, например, в том, с одной стороны, родитель должен позаботиться о ребенке, а с другой – научить его заботиться о себе самому.

Согласно современным представлениям о движущих силах, источниках и условиях развития психики и личности человека, психическое развитие ребенка опосредовано общением и взаимодействием со взрослым, в первую очередь, с родителем. По образному выражению В. Сатир, семья представляет собой фабрику, в которой формируются новые люди [55. С. 32]. Именно семья предоставляет широкие возможности для творческого роста и личностного развития всех ее членов, но семья может стать и источником дисгармонии личности.

Семья как ближайшее социальное окружение ребенка, удовлетворяет потребность ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении. В семье ребенок приобретает первый опыт социального и эмоционального взаимодействия. Эмоциональный климат в семье, где воспитывается ребенок, оказывает существенное влияние на формирование мировосприятия ребенка. В общении ребенка со взрослым создается «зона ближайшего развития», где сотрудничество со старшим партнером позволяет ребенку реализовать свои потенциальные возможности.

Взаимодействие ребенка с родителями является первым опытом взаимодействия человека с окружающим миром. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми, и эти модели передаются из поколения в поколение. Современным родителям приходится сталкиваться с некоторыми трудностями в ситуации смены идеологических ориентиров в стране; идеи равноправия все больше проникают в систему семейных отношений, поэтому родители, продолжающие говорить с детьми с позиции власти и превосходства, не осознают того, что дети слушают их с позиции равенства, и по этой причине авторитарные методы воспитания обречены на неудачу.

В каждом обществе складывается определенная культура взаимо-отношений и взаимодействий между родителями и детьми, возникают социальные стереотипы, определенные установки и взгляды на воспитание в семье. Специфика самой потребности в общении состоит в стремлении к познанию и к оценке других людей, а через них – к самопознанию и самооценке (Э. Фромм, Э. Эриксон, Р. Бернс, Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.М. Прихожан).

Различные аспекты особенностей внутрисемейных отношений изучали М. Буянов, А.Я. Варга, Ю. Гиппенрейтер, А.Е. Личко, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, Г. Хоментаускас, А. Фромм и др.

Решающая роль семьи в формировании личности ребенка, в воспитании его нравственно-духовных, эмоциональных, интеллектуальных качеств подчеркивается в трудах известных русских педагогов и общественных деятелей К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, Д.И. Писарева, Н.В. Шелгунова, А.П. Нечаева, а также В.А. Сухомлинского, Я. Корчака.

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались учеными на протяжении всего развития психологической науки и практики. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались ученые Божович Л.И., Выготский Л.С., Дубровина И.В., Лисина М.И., Леонтьев А.Н., В.С. Мухина, Хоментаускас Г.Т., Эльконин Д.Б и другие.

Божович Л.И. в работе «Этапы формирования личности в онтогенезе» установила, что в процессе онтогенетического развития в психике ребенка возникают качественно новые образования. Эти психологические образования как некий целостный «механизм», определяют поведение и деятельность человека, его взаимоотношения с людьми, его отношение к окружающему и к самому себе [56. С. 75].

Выготский Л.С., Лисина М.И., Эльконин Д.Б разрабатывая проблему периодизации психического развития показали, что с возрастом изменяется мировоззрение ребенка, тип его ведущей деятельности, отношения со взрослыми и сверстниками, и это влечет за собой и изменения в отношение родителей к нему.

Дубровина И.В. в работе «Семья и социализация ребенка» рассматривает семью как главный источник социализации [12. С. 50–53]. В семье социализация происходит наиболее естественно и безболезненно, основным механизмом ее является воспитание. Воспитание – это процесс социальный в самом широком смысле.

В процессе воспитания ребенка в семье особое значение приобретает родительская позиция, включающая такие компоненты, как особенности эмоционального отношения к ребенку, мотивы, ценности и цели родительства, стиль взаимодействия с ребенком, способы разрешения проблемных ситуаций, социальный контроль и находящая выражение в типе семейного воспитания, которые освещаются в трудах А.Е. Личко, А.Я. Варга, А.А. Бодалев, В.В. Столин, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.С. Спиваковская, О.А. Карабанова.

Одним из важнейших компонентов процесса воспитания в семье является стиль родительской дисциплины. В литературе описана обширная феноменология стилей семейного воспитания. Разработкой критериев выделения типов воспитания занимались многие отечественные, а также зарубежные исследователи. К стилю родительской дисциплины относятся следующие характеристики: требования и запреты со стороны родителя, контроль за их выполнением, родительские санкции, и мониторинг.

Традиционно исследования детско-родительских отношений строятся вокруг изучения роли взрослого в построении взаимодействии с ребенком, а позиция ребенка, особенно на ранних стадиях развития рассматривается как пассивная / реактивная. Однако принципиальным моментом общения и взаимодействия в детско-родительских отношениях является активно-действенная позиция ребенка по отношению к родителю. Исследования М.И. Лисиной показывают, что характер общения ребёнка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм, открывает перед ребёнком новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития и для формирования личности в целом [38. С. 14].

Активно-действенная позиция ребенка отражается в ориентирующем образе детско-родительских отношений у ребенка. Образ детско-родительских отношений включает в себя: отражение и принятие ребенком форм межличностных отношений с родителем, личностно-ориентирующий образ Я у ребенка, личностно-ориентирующий образ родителя (О.А. Карабанова).

Образ детско-родительских отношений у ребенка носит регулирующий, направляющий, контролирующий характер и определяет тактику взаимодействия с родителями. С возрастом представления о себе и другом становятся все более точными, а отношение к себе все более адекватным, однако эмоциональная составляющая может стать источником устойчивого искажения когнитивного образа Я и Другого. (К. и К.Е. Гроссман, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев).

По мнению исследователей занимающихся проблемами семьи (И.М. Балинский, А.И. Захаров, И.А. Сихорский и др.), семья может выступать как в качестве положительного, так и отрицательного фактора в воспитании ребёнка. Положительное воздействие на личность ребёнка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей, не относится к ребёнку лучше, не любит его так и не заботится столько о нём. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Анализ исследований, посвященных проблемам воспитания ребенка в системе семейного общения, позволяет утверждать, что только в общении «один человек становится для другого величайшем богатством», равноправным партнером, где признается его уникальность и неповторимость. Такие отношения характерны для духовно богатой семьи, где в атмосфере любви, доверия и принятия возможно формирование адекватного и здорового ребенка.

Особую роль играет семья в воспитании ребенка – дошкольника, поскольку это первая и часто почти единственная среда, формирующая его личность. Дошкольное детство – период высокой чувствительности ребенка к воспитательным воздействиям и влияниям среды. В этом возрасте создается основа, на которой строится все последующее воспитание и обучение. По образному выражению А.Г. Харчева, семья для дошкольника – «социальный микрокосм», в котором он постепенно приобщается к социальной жизни.

Социализация – самое широкое понятие в становлении личности, оно предполагает не столько сознательное усвоение готовых форм и способов социальной жизни, сколько выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственных ценностных ориентаций [61. С. 270].

В семье ребенок опосредует нормы человеческого общежития, усваивает нравственные ценности. Ее воспитательные воздействия определяют характер поведения ребенка вне семьи. Известно, что к концу дошкольного возраста складывается более или менее определенный тип отношения к сверстнику, который либо обеспечивает нормальное общение и сотрудничество, либо ведет к трудностям в общении с другими детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость и др.). Такие детские переживания могут стать в дальнейшем источником серьезных межличностных и внутриличностных проблем взрослого человека.

Естественно, возникает вопрос об источниках и факторах формирования того или иного типа отношения к другим детям. Среди них обычно выделяют опыт общения со сверстниками, в котором отрабатываются коммуникативные навыки и формируются дружеские отношения между детьми. Однако практика показывает, что опыт пребывания в детском коллективе сам по себе не обеспечивает доброжелательного отношения к сверстникам. Можно полагать, что главным фактором, определяющим характер отношения к сверстникам, является отношение к ребенку близких взрослых, в котором закладывается фундамент его самосознания.

Дошкольный возраст как никакой другой характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и прохождение этого этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка со взрослыми. Сами взрослые не всегда понимают, каким образом их личностные качества становятся достоянием детей, как своеобразно в соответствии со спецификой детского возраста они интерпретируются, какое значение приобретают для ребенка [28. С. 31]. Осознанная или неосознанная родительская и педагогическая авторитарность порождает у дошкольников дефицит неординарности, чувства собственного достоинства, неуверенность в себе и многие другие качества, осложняющие благоприятное становление личности [67. С. 53].

Отношение к другим людям всегда отражает и выражает отношение человека к самому себе – его самочувствование и самосознание.

Семейное воспитание, в частности тип детско-родительских взаимо-отношений считается, по мнению большинства исследователей, одним из ведущих факторов развития качеств личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович и др.). Влияние родителей на становление у детей моделей и способов адекватного поведения очень велико. Можно выделить по меньшей мере три аспекта такого влияния:

1. Стиль семейного воспитания, который во многом формирует личность ребенка.

2. Собственное поведение родителей в различных трудных ситуациях, которое ребенок (сознательно или бессознательно) берет в качестве примера для подражания.

3. Целенаправленное обучение детей конструктивным способам преодоления трудных ситуаций [1. С. 51].

Большинство современных исследований опираются на типологию родительских отношений, предложенную Д. Бомриндом, который представил её в виде трёх основных стилей: авторитетный, авторитарный и попустительский. Во всех подходах главной характеристикой родительских отношений являются любовь, которая определяет доверие к ребёнку; радость и удовольствие от общения с ним; стремление к его защите и безопасности; безусловное принятие и внимание; требовательность и контроль.

Прежде всего роль ребёнка оценивается самими родителями, в нём они видят своё продолжение; ему передают опыт, знания, умения; чувствуют защищённость благодаря его любви. А.С. Спиваковская выделила родительские позиции, благодаря которым и определяются роли в семье: [11. С. 58]

адекватность – умение видеть и понимать индивидуальность ребёнка;

гибкость– разные способы воздействия на ребёнка в зависимости от ситуации;

прогностичность– стиль общения опережает появление новых качеств малыша.

Автор считает, что в гармоничной семье описание роли ребёнка дать невозможно. Но если взрослые утрачивают способность адекватно, гибко и прогностично реагировать на семейные ситуации, детские роли довольно чётко выявляются. Наиболее типичны из них:

«Козёл отпущения» – отводит от себя негативные эмоции родителей.

«Любимчик» – преувеличенная любовь к ребёнку.

«Беби» – ему предписано быть в семье только ребёнком, от которого ничего не зависит.

«Примиритель» – рано включившийся в сложности жизни семьи, выполняет роль взрослого.

З. Матейчек выделяет несколько иные роли детей, определяющие его будущие коммуникативные навыки и характер: «Кумир семьи», «Мамино сокровище», «Паинька», «Болезненный ребёнок», «Ужасный ребёнок», «Золушка» [15. С. 90].

Присвоение роли в семье осознаётся ребёнком, определяет его реакции на происходящее и составляет фундамент для существующих и будущих отношений с людьми; в дальнейшем он будет зависеть от неё, особенно при создании собственной семьи.

Описание различных ролей ребёнка в семье невозможно без характеристики стилей семейного воспитания. Так, Э. Роу выделял следующие характеристики взаимодействия родителей с детьми (рис. 1) [11. С. 58]:

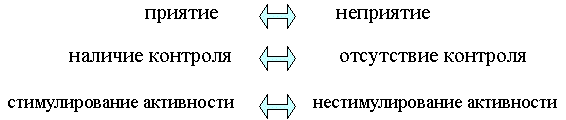


Рисунок 1 – Характеристики взаимодействия родителей с детьми по Э. Роу

Г.Б. Степанова выделяет следующие стили воспитания [11. С. 58]:

Авторитарный стиль – родители исповедуют послушание, силовые методы воздействия, подчинение, ограничение свободы и автономии. Дети таких родителей, как правило, чувствуют себя отверженными, испытывают тревогу и страх. Не умеют отстаивать свои интересы, подвержены быстрой смене настроения, часто агрессивны.

Разрешительно – попустительский стиль – родители не сдерживают детей ни в каких проявлениях и действиях. Минимум дисциплины в семье может привести к социальной агрессии, к отвержению сверстниками.

Демократический стиль – родители направляют и контролируют деятельность детей в рациональной манере, используя обсуждение, убеждение и подкрепление. Детей этих родителей можно назвать хорошо социально адаптированными. Они уверены в себе, могут контролировать своё поведение, социально компетентны. На основе собственного жизненного опыта и обобщения его доступными интеллектуальными средствами ребёнок может прийти к разным внутренним позициям.

Г.Т. Хоментаускас выделил четыре обобщённые установки детей по отношению к родителям и к себе [19. С. 68]:

«Я нужен и любим, и я люблю Вас тоже» – эта установка выгодно выделяет детей с высокой самооценкой и доверием к окружающим людям.

«Я нужен и любим, а Вы существуете ради меня» – ребёнок рано начинает понимать, как значим он для взрослых.

«Я нелюбим, но от всей души желаю приблизиться к Вам» – таким детям не хватает понимания и эмоционального тепла.

«Я не нужен и нелюбим, оставьте меня в покое» – ребёнок теряет чувство собственной значимости, стремиться отгородиться от общения.

Н.Т. Колесник изучала влияние семейного воспитания на социальную адаптированность детей, проявляющуюся в различной степени выраженности у них самооценки, социометрического статуса, уровня общения и эмоционального благополучия. Ею были выделены типы поведения детей, по-разному адаптированных к окружающему миру [11. С. 59]:

Адаптированный тип – ребёнку важно адекватно воспринимать предъявляемые требования, ярко выражена мотивация в достижении успеха, у него разносторонние интересы, не ограниченные программным материалом дошкольного учреждения. Такие дети легко вступают в контакт, имеют завышенную адекватную или среднюю адекватную самооценку, занимают благоприятный статус в группе сверстников, умеют разрешать конфликты и избегать их.

Частично адаптированный тип – в общении испытывает затруднения, предпочитает знакомое общество или игры в одиночестве.

Неадаптированный тип – испытывают затруднения в самостоятельной работе, резко реагируют на внешние раздражители, проявляют неконструктивные реакции поведения. В группе сверстников являются «отверженными».

Продолжая обсуждать проблему социализации дошкольников, необходимо затронуть вопрос решения конфликтных ситуаций как один из наиболее важных для адаптации ребёнка к окружающей среде.

Конфликт в дошкольном возрасте – это определённый тип отношений ребёнка со сверстниками. О.Н. Нифонтова выделяет причины возникновения конфликтных ситуаций у детей [11. С. 16]:

* отсутствие или недостаточное развитие игровых умений и навыков общения;
* неблагоприятная семейная обстановка;
* личностная предрасположенность к конфликту.

Ею была предложена характеристика способов разрешения конфликтных ситуаций дошкольниками.

Обобщив результаты исследований многих педагогов и психологов, можно выделить основные показатели, раскрывающие протекание процесса социализации детей дошкольного возраста:

* поло-ролевое поведение (выбор игр и игрушек, ролевые предпочтения в играх, стиль общения со взрослыми и сверстниками);
* способность разрешения конфликтов (доминирование, равенство, подчинение);
* самосознание (знание и принятие своего пола, имени, возраста, внешности, социальной роли);
* самооценка (завышенная адекватная – неадекватная, средняя, заниженная);
* усвоение социальной информации (знание структуры, традиций, домашнего обихода своей семьи; обширный словарный запас и т.д.)

Значимым элементом психолого-педагогического опыта ребёнка выступает его самосознание. Социальный опыт будет присвоен им только по мере осознания себя в качестве члена общества, носителя общественно значимой позиции. Дошкольник учится смотреть на себя со стороны, оценивать свои действия, поступки, соотносить свои возможности с той социальной ролью, с тем типом поведения, который ему «предписывает» жизнь. Н.Т. Колесник выделяет следующие типы самооценки [21. С. 15]:

* заниженная адекватная – неадекватная,
* средняя адекватная – неадекватная,
* завышенная адекватная – неадекватная.

Причём, у детей 4–5 лет преобладает завышенная оценка своих качеств, благодаря которой они чувствуют большую уверенность, активны, инициативны в общении. К 6–7 годам, в связи с овладением новых более значимых видов деятельности, самооценка приближается к адекватной, либо резко снижается. Дети могут говорить о том, что о них думают другие, что от них хотят взрослые, могут ли они это сделать.

Таким образом, основываясь на работах отечественных исследователей, детско-родительские отношения можно определить как избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь ребенка с каждым из родителей, выражающуюся в переживаниях, действиях, реакциях, связанную с возрастно-психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения, собственной жизненной историей, и определяющую особенности восприятия ребенком родителей и способ общения с ними. То есть, детско-родительские отношения рассматриваются как субъективное осознание человеком любого возраста характера отношений со своими матерью и отцом.

Главная роль принадлежит тем, кто принимает в жизни детей непосредственное участие и имеет с ними каждодневный контакт – родителям. Безусловно, самым лучшим профилактическим средством являются хорошие отношения родителей с детьми и друг с другом, понимание родителями внутреннего мира своего ребенка, его проблем и переживаний.

Анализ работ психологов указывают, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка.

**1.2 Психологические особенности старших дошкольников**

С психолого-педагогической точки зрения, дошкольный возраст является одним из ключевых в жизни ребенка и во многом определяет его будущее психологическое развитие. Это позволило определить структуру составления психологического портрета дошкольника: выявление особенностей познавательной сферы, выявление особенностей развития личности дошкольника, определение особенностей деятельности и общения в дошкольном возрасте.

Особенности развития познавательной сферы у детей дошкольного возраста. В дошкольном возрасте внимание детей прогрессирует одновременно по многим различным характеристикам. Развитие памяти в дошкольном возрасте также характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию.

В дошкольном возрасте у детей запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т. В дошкольном возрасте при тех же условиях происходит постепенный переход от непроизвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала. У большинства нормально развивающихся детей дошкольного возраста неплохо развиты непосредственная и механическая память. При помощи механических повторений информации дети в дошкольном возрасте могут неплохо ее запоминать.

В дошкольном возрасте, когда появляется произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в творчески ее преобразующее. Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Н.Н. Поддьяков специально изучал, как идет у детей дошкольного возраста формирование внутреннего плана действий, характерных для логического мышления, и выделил шесть этапов развития этого процесса от младшего до старшего дошкольного возраста [35. С. 96].

Особенности поэтапного развития различных видов деятельности детей старшего дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу.

Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и учения детей в этом возрасте можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода: младший дошкольный возраст (3 – 4 года), средний дошкольный возраст (4 – 5 лет) и старший дошкольный возраст (5 – 6 лет).

В среднем и старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры развиваются, однако в это время они отличаются уже гораздо большим разнообразием тематики, ролей, игровых действий, вводимых и реализуемых в игре правил, чем в младшем дошкольном возрасте. В старшем дошкольном возрасте конструкторская игра начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту.

На основании данного психологического портрета дошкольника от рождения к концу старшего дошкольного возраста он обладает определенными чертами, которые являются основными характеристиками данного возрастного этапа и формируют условия перехода на следующую ступень развития ребенка. Познавательная сфера ребенка старшего дошкольного возраста характеризуется переходом к произвольности всех процессов, от восприятия до мышления. Детский интеллект уже в старшем дошкольном возрасте функционирует на основе принципа системности. К концу старшего дошкольного возраста прошел основной этап осознания ребенком своей гендерной идентичности.

В заключение рассмотрения психологического портрета дошкольника, надо отметить, что составление схематичного портрета обуславливается индивидуальной обусловленностью развития каждого ребенка. Можно привести ряд психологических характеристик старших дошкольников, но все они будут описывать конкретного индивида и характеризовать определенные личностные качества ребенка. Однако, данная характеристика тенденций общего развития дошкольника, вплоть до старшего дошкольного возраста позволила определить уровень развития каждого из познавательных процессов, которого достигает старший дошкольник в своем развитии.

Поэтапность развития познавательной и поведенческой сфер дошкольника позволил проследить переход от одних видов к другим и уровень, на котором находится старший дошкольник в своем развитии. Учет характерологических черт и типичных психологических портретов личности старшего дошкольника позволяет определить зону ближайшего развития ребенка и его готовность к обучению в школе.

Развитие дисциплинированности, организованности и других качеств, помогающих дошкольнику управлять своим поведением, в большой мере зависит от степени его восприимчивости к требованиям взрослого как носителя социальных норм поведения. Среди факторов, обусловливающих развитие этого рода восприимчивости, важное место занимает характер взаимоотношений ребенка и взрослого, овладение содержанием требований взрослых посредством «словесных инструкций, знаковых средств».

Таким образом, для педагогической и психологической практики данное знание является основополагающим для построения работы с ребенком старшего дошкольного возраста.

**1.3 Характеристика проблемных форм межличностных отношений старших дошкольников**

Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте, поскольку с самого рождения ребёнок живёт среди людей и неизбежно вступает с ними в определённые отношения. Опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребёнка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Несмотря на то, что в дошкольном детстве именно взаимодействие и общение с взрослыми являются решающими факторами развития личности и психики ребенка, нельзя недооценивать и роль межличностных отношений ребенка со сверстниками. Именно в дошкольный период она уже выражена очень ярко и, если она не находит своего удовлетворения, то это приводит к неизбежной задержке социального развития. А создает наиболее благоприятные условия правильного воспитания и развития, именно коллектив сверстников. Так дети, которых родители удерживают от игр со сверстниками, часто в жизни испытывают трудности во взаимоотношениях.

В нашей стране проблема межличностных отношений дошкольников рассматривалась в основном в рамках социально-психологических исследований, такими авторами как Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.Р. Кисловская, А.В. Киричук, В.С. Мухина, где основным предметом были структура и возрастные изменения детского коллектива. В этих исследованиях было показано, что на протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива, изменяется содержание и обоснование выборов детей, а также установлено, что эмоциональное самочувствие детей во многом зависит от характера отношений ребенка со сверстниками. Позже появились работы, посвященные практическим контактам детей и изучающие их влияние на становление детских отношений. Среди них выделяются два основных теоретических подхода: [57. С. 58]:

– концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В. Петровский);

– концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения (М.И. Лисина). [28. С. 170]

По мнению Е.О. Смирновой наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников можно считать социометрический [57. С. 58]. Этот же метод выделяет и Коломенский, указывая на то, что основная идея социометрии состоит в том, что испытуемые высказывают, в той или иной форме, свои предпочтения другим членам группы. Проанализировав работу Е.О. Смирновой «Межличностные отношения дошкольников», мы выяснили, что межличностные отношения рассматриваются при данном подходе как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. А в многочисленных исследованиях таких авторов, как Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.Р. Кисловская, А.В. Кривчук, B.C. Мухина было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 2 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных. Было установлено, что содержание и обоснование выборов, которые делают дети, изменяется от внешних качеств до личностных характеристик. Веракса Н.Е. говорит о том, что специфику межличностного восприятия детей и оценивание сверстников с точки зрения наличия положительных и отрицательных качеств во многом определяется полоролевыми особенностями. Девочки гораздо чаще, чем мальчики, оценивают друг друга положительно, в то время как мальчики склонны к большему количеству отрицательных взаимооценок [57. С. 46].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод: в исследованиях психологов показано, что в группах детей дошкольного возраста выделяется особая структура межличностных отношений. Установлено, что есть дети, которые очень популярны и с ними хотят вместе играть и дружить многие дошкольники, что обусловлено их умением придумывать и разворачивать разнообразные сюжеты. Они выступают в качестве лидеров детских игровых объединений и занимают ведущие, самые интересные роли. Наряду с популярными детьми выделяется категория непопулярных дошкольников, которые не привлекают сверстников и в связи с этим оказываются изолированными в свободной деятельности.

Практически в каждой группе детей дошкольного возраста разворачивается сложная и порой драматическая картина межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют. Все эти отношения остро переживаются участниками и несут массу разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения с взрослым.

Взрослые иногда и не подозревают о той широкой гамме чувств и отношений, которую переживают дети, не придают особого значения детским ссорам и обидам. Между тем опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребёнка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Определить появления нарушений эмоциональной сферы можно по следующим признакам (рис. 2):

* Нарушение, какой либо сферы личности, психики ребёнка всегда оказывает негативное воздействие на другие сферы, в результате чего те деградируют, либо замедляют своё развитие.
* Нарушение – проявляется в поведении, его можно опознать при наблюдении: трудновоспитуемость, непослушание, агрессия, капризность, упрямство, проявляющиеся не в критические возрастные периоды.
* Психические нарушения приводят к социальной дезадаптации: к сужению круга людей, с которыми ребёнок может нормально взаимодействовать.
* Психические нарушения оказываются барьером на пути воспитательных воздействий. Задача устранения нарушений оказывается первичной, по отношению к собственно воспитанию.
* Нарушения психики и личности часто приводят к психосоматическим заболеваниям [51. С. 377].

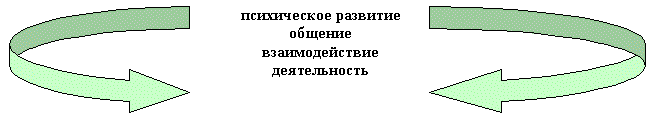


Рисунок 2 – Гармония или дисгармония эмоционально-мотивационной и волевой сферы определяет всю жизнь ребёнка

Отклонения в личностном развитии можно проследить на рис. 3.



Рисунок 3 – Отклонения в личностном развитии

Эмоциональное неблагополучие, связанное с затруднениями в общении, может приводить к различным типам поведения.

* Неуравновешенное, импульсивное поведение, характерное для быстро возбудимых детей. При возникновении конфликтов со сверстниками эмоции этих детей проявляются во вспышках гнева, громком плаче, отчаянной обиде. Негативные эмоции детей в этом случае могут быть вызваны как серьёзными причинами, так и самыми незначительными. Их эмоциональная несдержанность и импульсивность приводят к разрушению игры, к конфликтам и дракам. Вспыльчивость – скорее выражение беспомощности, отчаяния, чем агрессии. Однако эти проявления ситуативны, представления о других детях остаются положительными и не препятствуют общению.
* Повышенная агрессивность детей, выступающая как устойчивое качество личности. Исследования и многолетние исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остаётся устойчивой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Гнев перерастает в нарушение при постоянном, агрессивном поведении родителей, которым подражает ребёнок; проявлении нелюбви к малышу, из-за чего формируется враждебность к окружающему миру; длительных и частых негативных эмоций. Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, выделяются следующие:
* привлечение к себе внимания сверстников;
* ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть своё превосходство;
* защита и месть;
* стремление быть главным;
* необходимость овладения желанным предметом.

Проявления выраженной склонности к агрессивности:

* высокая частота агрессивных действий – в течение часа наблюдений такие дети демонстрируют не менее четырёх актов, направленных на причинение вреда сверстникам;
* преобладание прямой физической агрессии;
* наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели, а на физическую боль или страдание сверстников.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень произвольности, неразвитость игровой деятельности, сниженную самооценку. Но главной отличительной чертой агрессивных детей является их отношение к сверстнику. Другой ребёнок выступает для них как противник, как конкурент, как препятствие, которое надо устранить. Агрессивный ребёнок имеет предвзятое мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность, он приписывает другим негативные намерения и пренебрежение к себе. Всех агрессивных детей объединяет одно общее свойство – невнимание к другим детям, неспособность видеть и понимать их чувства.

Обидчивость – устойчивое негативное отношение к общению. Обида проявляется в тех случаях, когда ребёнок остро переживает ущемлённость своего «Я». К этим ситуациям относятся следующие:

* игнорирование партнёра, недостаточное внимание с его стороны;
* отказ в чём-то нужном и желанном;
* неуважительное отношение со стороны других;
* успех и превосходство окружающих, отсутствие похвалы.

Характерной особенностью обидчивых детей является яркая установка на оценочное отношение к себе и постоянное ожидание положительной оценки, отсутствие которой воспринимается как отрицание себя. Всё это приносит ребёнку острые болезненные переживания и препятствует нормальному развитию личности. Поэтому повышенную обидчивость можно рассматривать, как одну из конфликтных форм межличностных отношений.

Замкнутость – нарушение, проявляющееся в сужении круга общения, уменьшении возможностей эмоционального контакта с окружающими людьми, возрастании трудности установления новых социальных отношений. Причинамиэтого нарушения могут быть: длительный стресс, недостаток эмоционального общения, индивидуальные патологические особенности эмоциональной сферы. Замкнутость качественно отличается от застенчивости, но в поведенческом плане они бывают похожи. Особенности поведения застенчивых детей:

* избирательность в контактах с людьми: предпочтение общения с близкими и хорошо знакомыми и отказ или затруднения в общении с посторонними людьми, что вызывает эмоциональный дискомфорт, проявляющийся в робости, неуверенности, напряжении; страх любых публичных выступлений;
* повышенная чувствительность к оценке взрослого. Удача вдохновляет и успокаивает, малейшее замечание вызывает новый всплеск робости и смущения;
* дисгармония в общей самооценке. С одной стороны, ребёнок имеет высокую общую самооценку, а с другой – сомневается в положительном отношении к себе других людей, особенно незнакомых.

Стеснительность является следствием несформированности социальной компетентности. Её коррекция заключается в обучении ребёнка навыкам общения, умению воспринимать и интерпретировать поведение другого человека.

Тревожность, патологический страх, которые препятствуют общению, развитию личности, психики, приводят к социальной дезадаптации. Среди «негативных» тактик воспитания ребёнка, вызывающих состояние тревоги, можно выделить три основных:

* отвержение (неприятие, демонстрация недоброжелательного отношения);
* сверхтребовательное отношение (чрезмерная критика, наказание за малейшую провинность);
* гиперопека (сверхзаботливое отношение, при котором ребёнок лишён возможности самостоятельно действовать).

Чем сильнее эмоциональное неблагополучие ребёнка, тем вероятнее возможность возникновения ситуаций, вызывающий трудности взаимодействия с внешним миром. Ребёнок становится малоконтактен, тревожен, испытывает разнообразные стойкие страхи, либо, наоборот, становится агрессивен и вспыльчив.

Демонстративность как устойчивая личностная особенность.   
Такое поведение детей выражается в стремлении привлечь к себе внимание любыми возможными способами. Отношения являются не целью, а средством самоутверждения. Представления о собственных качествах и способностях демонстративных детей нуждаются в постоянном подкреплении через сравнение с другими. Ненасыщаемая потребность в похвале, в превосходстве над другими становится главным мотивом всех действий и поступков. Такой ребёнок постоянно боится оказаться хуже других, что порождает тревожность, неуверенность в себе. Поэтому важно вовремя выявить проявление демонстративности и помочь ребёнку в её преодолении.

Таким образом, отношения со сверстниками играют важнейшую роль в жизни дошкольника. Они являются условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений детей. Вопросы становления детского коллектива, характерные особенности межличностных отношений в нем, влияние дошкольной группы на формирование личности отдельных детей все это представляет исключительный интерес.

Поэтому и проблема межличностных отношений – одна из важнейших проблем нашего времени [57. С. 150].

**2. Формирующий этап эксперимента по исследованию влияния детско-родительских отношений в семье на межличностные отношения старших дошкольников**

**2.1 Подходы к коррекции в системе детско-родительских отношений**

Как и любой объект, детско-родительские отношения обладают не только содержательными характеристиками («Что это, какое оно?»), но прикладными характеристиками («Что с этим делать?»). В практической деятельности этот вопрос связан с пониманием того, на что именно необходимо делать упор во взаимодействии с родителями, если возникает необходимость осуществлять психолого-педагогическую коррекцию. В этой связи возникает необходимость разрабатывать конкретные меры, с помощью которых можно было бы предупреждать или преодолевать различные ситуации, порождающие нарушение правильных взаимоотношений между детьми.

Для того, чтобы строить позитивные отношения с ребёнком, важно знать, как это делать. Научившись общению и взаимному пониманию языка, можно добиться значительного улучшения на уровне отношений.

Многие родители достаточно хорошо осознают недостатки своего воспитания, но очень часто им не хватает элементарной психологической грамотности. Анализ семейных ситуаций в группе помогает родителю посмотреть на себя со стороны, «глазами других», и тем самым как бы объективизировать свое поведение. Родители начинают лучше понимать собственные стереотипы воспитания, которые, как правило, не выбирают осознанно, а обычно перенимают либо «по наследству» от своих родителей, либо являются следствием представлений об отношениях, полученных из близкого социального окружения, средств массовой информации.

В настоящее время самой серьезной проблемой в отношениях между родителями и ребенком (или воспитателем и учеником) является плохое общение. Современная жизнь углубляет изоляцию и дефицит общения ребенка и взрослого, приводит к тому, что родители все больше отдаляются от создания условий благоприятных для полноценного психического развития ребенка.

В случае непартнерских взаимоотношений, когда родители не чувствуют своего ребенка, раздражаются, ведут себя неровно, не любят его, у ребенка не возникает доверия к миру. Это негативно сказывается на его развитии: угнетает познавательную активность, снижает самооценку, приводит к отстранению от сверстников или агрессивности по отношению к сверстникам. В то же время, при сверхконтроле и сверхвключенности родителей во взаимоотношения детей со сверстниками у ребенка возникает болезненная зависимость от родителей, страх перед новыми проблемами и ситуациями, что в конечном итоге приводит к формированию и закреплению у них чувства незащищенности.

Анализ результатов психодиагностических исследований семей позволяет сделать вывод о том, что в психологической коррекции нуждаются как дети, так и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Анализ разработанности данной проблемы показал, что в целом существующие взгляды и концепции указывают на три точки приложения сил к объекту детско-родительских отношений или три аспекта взаимодействия: функциональный, личностный и смысловой [29. С. 122–125].

Функциональный аспект взаимодействия с родителями предполагает анализ детско-родительских отношений с точки зрения действия – родители (мать, отец) включены в последовательную координированную деятельность (воспитание ребёнка), сознательно или бессознательно подчинённую какой-то цели, достижение которой принесёт им определённый результат (социализация ребёнка). Улучшение воспитательных результатов подразумевает повышение эффективности родительских действий. То есть точкой приложения сил в коррекционном воздействии является тот стиль воспитания, который осуществляют родители по отношению к ребёнку. Это наиболее очевидный и доступный способ взаимодействия образовательного учреждения и родителей, в котором самым важным является итоговое выражение детско-родительских отношений, а основное внимание направлено на различные формы отклонений, препятствующих осуществлению воспитательной функции семьи.

В данном аспекте отметим, что существует целый ряд концепций, рассматривающих формы таких отклонений. Так Э.Г. Эйдемиллер выделяет характеристики типов воспитания ребёнка: степень гиперпротекции; удовлетворённость потребностей; требования, предъявляемые ребёнку; санкции, накладываемые на него; воспитательная неуверенность родителей. На основе этих характеристик дается формальное описание стилей воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность и гипопротекция. А.Я. Варга выделяет типологию детско-родительских отношений: принимающее-авторитарное, отвергающее с явлениями инфантилизации, симбиотическое отношение и симбиотически–авторитарное, отличающееся от предыдущего типа наличием гиперконтроля.

Основной исследовательский вопрос, на который ведутся поиски в рамках данного подхода, можно сформулировать следующим образом: «Какими должны быть детско-родительские отношения, чтобы они максимально способствовали развитию ребёнка и обеспечивали достижение целей его воспитания?» Основная идея психологической помощи связана с ориентацией родителей в системе знаний о закономерностях возрастного развития ребёнка, расширением репертуара воспитательных воздействий, обучением адекватным способам взаимодействия с ребёнком.

К недостаткам данного подхода во взаимодействии с родителями можно отнести его унифицированность. У педагогов возникает соблазн утверждения некого образца родительского поведения. В данном аспекте рассмотрения игнорируется уникальность каждого взрослого в его отношении к собственному ребёнку, а также неповторимость семейных отношений в целом. И самое главное, функциональный подход существенно ограничивает коррекционные возможности работы с теми родителями, для которых ребёнок и отношения с ним выходят за рамки достижения воспитательных целей. Это наблюдается, в частности в ситуации разрыва супружеских отношений, тяжёлой болезни ребёнка, потери одного из родителей или одинокого родительства.

Личностный аспект взаимодействия с родителями обращается к тому, что с появлением ребенка в семье супруги сознательно или неосознанно приобретают новую роль – родителей. Биологическая способность быть родителем не всегда совпадает с психологической готовностью к родительству. В данном подходе признаётся, что качество детского воспитания зависит, прежде всего, от осознанности родителями своих педагогических воздействий на ребенка (В.Н. Дружинин, В.В. Бойко, А.И. Антонов, Р.В. Овчарова и др.). То есть точкой приложения сил в коррекционном воздействии является формирование готовности личности взрослого к детско-родительским отношениям. К серьёзным достижениям данного подхода в изучении детско-родительских отношений можно отнести раскрытие понятия родительства.

Родительство – субъективное осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к своим или приемным детям, представляющее собой интегральную психологическую структуру, проявляющуюся как на уровне индивида, так и на надындивидуальном уровне. Связь компонентов в структуре родительства осуществляется через взаимообусловленность составляющих их когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов, которые являются психологическими формами проявления родительства. Формирование родительства является источником педагогических целей и средством их достижения одновременно, в плане рассмотрения семьи как педагогической системы. Психолого-педагогическое формирование родительства в изучаемой системе основывается на педагогическом потенциале семьи и включает в себя два аспекта – формирование родительства как средства воспитания ребенка и как частного случая социализации ребенка в аспекте передачи представлений о семейных ролях, родительских и супружеских функциях.

Основной исследовательский вопрос в рамках данного подхода, связан со следующим: «Какими должны быть индивидуально-личностные особенности родителей, чтобы они были способны сознательно выстраивать гармоничные детско-родительские отношения и собственный стиль воспитания ребёнка в семье?». Основная идея психологической помощи семье связана с формированием готовности взрослых к детско-родительским отношениям, развитием осознанности исполнения родительской роли, согласованности представлений и поведенческих проявлений родительства в паре со своим супругом или супругой посредством специальных психолого-педагогических технологий, проблемно-ориентированных тренингов, основанных на диадном взаимодействии отца и матери.

Данный аспект взаимодействия с родителями позволяет учитывать индивидуальные особенности родителей и воздействовать на детско-родительские отношения системно, достигая целей их гармонизации. Если в функциональном аспекте взгляд специалистов образовательного учреждения на положение ребёнка в семье скорее внешний, то в личностном аспекте внешнее (стиль воспитательных воздействий) рассматривается в соотношении с внутренним (осознанность воспитательных воздействий). Если в функциональном аспекте взаимодействия с семьёй основное внимание родителей фиксируется на конечной цели воспитания, то есть на том для чего они должны реализовывать потенциал своих отношений с ребёнком, то в личностном аспекте фокус смещается на том, как они это делают.

Рассмотренные аспекты взаимодействия с родителями, функциональный и личностный, в совокупности позволяют успешно решать коррекционные и развивающие задачи. В рамках данных подходов разработано множество психолого-педагогических программ и технологий работы с родителями, в том числе различного рода тренингов отдельно для взрослых и совместно с детьми. На недостающее звено в этой работе указывают сложные случаи, с которыми всё чаще приходится сталкиваться специалистам в системе образования. В современном мире быть родителем становится всё сложней и сложней. В отношениях между родителями и детьми возникает нечто такое, чего не было в детском опыте современных взрослых.

В контексте предмета рассмотрения данной статьи это означает, что всё большую роль начинает играть внутренний аспект детско-родительских отношений, на раскрытие которого направлен смысловой подход. К.А. Абульханова-Славская, основываясь на идеях С.Л. Рубинштейна, выделяет два типа отношений: функциональные отношения и отношения, основанные на утверждении ценности другого человека. В первом случае, другой человек выступает как средство удовлетворения определённых потребностей, а отношения протекают лишь на поведенческом уровне. Во втором случае, один партнер к другому относится как к личности, то есть за ним признается вся совокупность человеческих прав и качеств, в том числе и право быть не похожим на меня, поступать в соответствии со своими интересами, право на собственный жизненный путь. В детско-родительских отношениях реализуются оба типа отношений. Ребенок для родителя и родитель для ребенка, с одной стороны, выступают средством удовлетворения своих потребностей – в этом смысле можно говорить о материальной стороне отношений. С другой стороны существует духовный пласт детско-родительских отношений, где присутствует открытое личностное общение между родителем и ребенком, цель которого – полное раскрытие и развитие индивидуальных особенностей друг друга. В рамках данного подхода также изучается проблема восприятия родительского отношения детьми: сначала с позиции психоанализа через понятие «imago» (А. Фрейд, З. Фрейд), последующие работы основывались на данных проективных методик («Рисунок семьи», тест Р. Жиля и т.п.).

В отечественной психологии после адаптации опросника «Подростки о родителях» Л.И. Вассерман и И.А. Горьковой, разработки детского варианта методики «Взаимодействие родителя и ребенка» И.М. Марковской, данный анализ приобрел более точный характер. Основной исследовательский вопрос данного подхода связан со следующим: «Какую роль играют детско-родительские отношения в жизни конкретного человека, и каким смыслом они наделяются в зависимости от позиции участников?» В оказании психологической помощи родителям предлагается содействовать формированию позитивного опыта самоидентификации в родительской роли и осуществлять сопровождение детско-родительских отношений в кризисные моменты их развития.

Таким образом, детско-родительские отношения можно рассматривать с различных методологических позиций. Функциональный аспект позволяет анализировать это явление с точки зрения достижения полезного приспособительного результата и предполагает развитие их эффективности. Личностный аспект обращает внимание на согласованность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов и предполагает формирование гармоничности в детско-родительских отношениях. Феноменологический взгляд фиксируется на ценностно-смысловом аспекте этих отношений, предполагающих достижение в них определённой зрелости.

**2.2 Методы изучения детско-родительских и межличностных отношений дошкольников**

Исследование осуществляется в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Исходя из результатов и выводов констатирующего этапа эксперимента, должна быть поставлена и цель формирующего эксперимента, т.е. развития у дошкольников навыков межличностного взаимодействия со сверстниками через коррекцию детско-родительских отношений. Согласно этой цели определяются задачи:

* формирование адекватной самооценки, способности к осознанию себя и своих возможностей;
* коррекция нежелательных личностных особенностей;
* формирование способности к произвольной регуляции своей деятельности;
* актуализировать и разрешать проблемы межличностных отношений со сверстниками и взрослыми.

Результаты диагностического обследования определяют состав группы, т.е. коррекционная работа проводится с дошкольниками, имеющими проблемы в межличностном отношении.

Диагностика межличностных отношений дошкольников является достаточно сложной и тонкой областью практической психологии. Использование диагностических методик может дать достаточно надёжные и достоверные результаты только при соблюдении следующих условий.

Методики должны использоваться в комплексе (не менее трёх-четырёх), так как ни одна из них в отдельности не может дать достаточно полной и надёжной информации. Особенно важно сочетание объективных и субъективных методов. Использование проективных методик обязательно должно дополняться наблюдением за поведением детей в естественных условиях или в проблемных ситуациях. Диагностику лучше проводить в отдельном помещении, где ничто не отвлекает ребёнка от решения предложенной задачи. Присутствие посторонних может существенно повлиять на поведение и на ответы, исказив реальную картину отношений. Все диагностические процедуры должны представлять собой доверительные и доброжелательные отношения между ребёнком и взрослым. Диагностическое обследование проводится в естественной и привычной для дошкольников форме игры или беседы. Недопустимы оценки, порицания или поощрения. Результаты диагностического обследования должны оставаться только в сфере компетенции диагноста, не сообщаются ребёнку и его родителям.

Положение детей в группе выявляются социометрическими методами, которые позволяют выявить взаимные (невзаимные) избирательные предпочтения. Ребёнок в воображаемых ситуациях осуществляет выбор предпочитаемых и непредпочитаемых членов своей группы. Уже в средней группе детского сада существуют достаточно прочные избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемы для большинства детей, а другие – менее. Степень популярности ребёнка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются детские отношения, зависит последующий путь личностного и социального развития человека. Остановимся на описании следующих методик [31. С. 129].

Два домика. Для проведения методики необходимо приготовить лист бумаги, на котором нарисованы два дома. Один из них – большой красивый, красного цвета, а другой – маленький, чёрного цвета. Взрослый показывает ребёнку обе картинки и говорит: «Посмотри на эти домики. В красном – много разных игрушек, книжек, а в чёрном – игрушек нет. Представь, что ты живёшь в большом доме и можешь пригласить к себе тех ребят из своей группы, кого хочешь. Кого бы ты поселил в чёрный дом?». После инструкции взрослый записывает ответы ребёнка.

В результате данных процедур каждый ребёнок в группе получает определённое количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников.

Ответы детей заносятся в специальный протокол (матрицу). Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребёнком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). Выделяют следующие варианты социометрического статуса:

* популярные («звёзды») – дети, получившие в 2 раза больше положительных выборов от среднего показателя (3 балла);
* предпочитаемые – дети, получившие как положительные, так и отрицательные выборы (2 балла);
* изолированные – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (они остаются как бы незамеченными своими сверстниками) (1 балл);
* отвергаемые – дети, получившие в основном отрицательные выборы (0 баллов).

При анализе результатов важным результатом является также взаимность выборов детей. Не всякая группа имеет столь чёткую структуру, где есть ярко выраженные «звёзды» и «отверженные». Иногда дети получают примерно равное количество положительных выборов, что свидетельствует о правильной стратегии воспитания межличностных отношений.

Опросник детско-родительских отношений, разработанных А.Я. Варгой и В.В. Столиным (Приложение 3). Данный тест представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения к ребенку, которое понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка и его поступков. Опросник состоит из 5 шкал.

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

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

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

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

5. «Маленький неудачник» – отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. Необходимо отметить, что данный опросник выявляет отношение родителей не ко всем членам семьи, а применительно к ребенку, исследуемому нами.

Методика исследования внутрисемейных отношений (по тесту «Рисунок семьи»). Цель: выявление особенностей внутрисемейных отношений.

Проведение обследования: ребенку дается задание: «Нарисуй свою семью». При индивидуальном обследовании время выполнения задания не более 30 мин. В протоколе индивидуального обследования следует отметить:

* последовательность рисования деталей;
* паузы более 15 сек.;
* стирание деталей;
* спонтанные комментарии ребенка;
* эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После выполнения задания следует получить максимум дополнительной информации (вербальным путем). Для этого обычно задаются следующие вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело или скучно? Почему?
5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
6. Кто из них самый несчастный? Почему? И т. д.

Последние 2 вопроса позволят ребенку открыто выразить свои чувства по отношению к близким людям. Если он не отвечает на них или высказывание носит чисто формальный характер, не следует настаивать на признании.

При беседе с ребенком необходимо выяснить смысл нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи, почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если так произошло). Следует избегать прямых вопросов, так как это может индуцировать тревогу, спровоцировать возникновение защитной реакции.

Продуктивными могут оказаться такие вопросы, как например: «Если бы вместо птички был нарисован человек, то кто бы это был?», «Кто бы выиграл в соревнованиях между братом и тобой?», «Кого мама позовет с собой?» и т.п.

Можно задать ребенку для выбора решения 6 ситуаций: 3 из них должны выявить негативные чувства к членам семьи, 3 – позитивные.

1. Представь себе, что ты имеешь 2 билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой?
2. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он?
3. Ты строишь из конструктора дом и тебе не везет. Кого ты позовешь на помощь?
4. Ты имеешь…билетов (на один меньше чем членов семьи) на интересную кинокартину. Кто останется дома?
5. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты там хотел жить?
6. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но вас одним человеком больше, чем надо. Кто не будет играть?

Качественная интерпретация особенностей изображения на рисунке может быть выполнена с помощью разных оценочных критериев. В качестве одной из возможных оценок теста «Рисунок семьи» может быть использована система интерпретации, разработанная Г.Т. Хоментаускасом, который выделяет 5 симптомокомплексов:

* благоприятная семейная ситуация;
* тревожность;
* конфликтность в семье;
* чувство неполноценности в семейной ситуации;
* враждебность в семейной ситуации;

По каждому из обозначенных симптомокомплексов ставится определенное количество баллов от 0 до 3 (Приложение 4). Затем складываются все баллы по каждому из симптомокомплексов. По наибольшему числу баллов выявляются ведущие проблемы во внутрисемейных отношениях.

Сравнение состава нарисованной и реальной семьи. Ожидается, что ребенок, переживающий эмоциональное благополучие в семье, будет рисовать полную семью. По эмпирическим данным 85% детей 6–8 лет нормального интеллекта, проживающих совместно со своей семьей, на рисунке изображают ее полностью. Искажение реального состава всегда заслуживает пристального внимания. Крайние варианты представляют собой рисунки, в которых вообще не изображены люди или изображены только не связанные с семьей люди. Такое защитное избегание задания встречается у детей достаточно редко. За этим кроются:

а) травматические переживания, связанные с семьей;

б) чувство отверженности, покинутости (особенно у детей в интернате);

в) аутизм;

г) чувство небезопасности, большой уровень тревожности;

д) плохой контакт психолога с исследуемым ребенком.

Исследуя рисунок ребенка, следует обратить внимание на следующие характеристики изображения: уменьшение состава семьи, расположение членов семьи, особенности графического представления нарисованных фигур

а) количество деталей тела – присутствуют ли голова, волосы, уши, глаза, зрачки, ресницы, брови, нос, щеки, рот, шея, плечи, руки, ладони, пальцы, ноги, ступни;

б) декорирование (детали одежды и украшения) – шапка, воротник, галстук, банты, карманы, ремень, пуговицы, элементы одежды, прически, украшения и т.д.;

в) количество используемых цветов для рисования фигуры), анализ процесса рисования (последовательность рисования членов семьи, последовательность рисования деталей, стирания, возвращение к уже нарисованным объектам и деталям, паузы, спонтанные комментарии).

Как правило, хорошие эмоциональные отношения с человеком сопровождаются позитивной концентрацией на его рисовании, что в результате отражается в большем количестве деталей тела, декорировании, использовании разнообразных цветов. И наоборот, негативное отношение к человеку ведет к большей схематичности, неоконченности его графической презентации. Иногда пропуск в рисунке существенных частей тела (головы, рук, ног) может указывать, наряду с негативным отношением к нему, на агрессивные побуждения относительно этого человека.

При анализе процесса рисования следует обращать внимание на а) последовательность рисования членов семьи; б) последовательность рисования деталей; в) стирание; г) возвращение к уже нарисованным объектам, деталям, фигурам; д) паузы; е) спонтанные комментарии.

#### Известно, что за динамическими характеристиками рисования кроются изменения мысли, актуализация чувств, напряжения, конфликты. Анализ процесса рисования требует творческого использования всего практического опыта психолога, его интуиции. Несмотря на большой уровень неопределенности, как раз эта часть интерпретации полученных результатов часто дает наиболее содержательную, глубокую, значимую информацию.

#### 2.3 Коррекционная программа в системе детско-родительских отношений

Традиционно психологическая помощь семье оказывается в рамках индивидуальной психологической консультации, лекционных собраний или групповых консультаций, которые имеют существенный недостаток. Родителям говорят о необходимости менять себя и свое поведение, о необходимости более чуткого или внимательного отношения к детям. В результате, родители, получая много информации, оценок и указаний, свыкаются с мыслью «мы должны». Они, понимая, что многое делают неправильно, чувствуют себя виноватыми. Все это сдерживает позитивное развитие взаимоотношений, а также является поводом для поддержки «перевернутой» иерархии и еще большего увеличения власти детей над родителями.

В связи с этим, возникла необходимость поиска новых форм работы с семьей, в том числе и групповых методов работы с родителями. На основании представления о семье, как о единой системе, которая живет и развивается по определенным законам, может быть применена групповая техника работы в семейной системе с использованием программы «Ребенок – взрослый: гармонизация детско-родительских отношений». Целью программы является коррекция эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности младшего школьника в контексте детско-родительских отношений.

Задачи в работе по данной программе ставятся следующие:

* создание условий для раскрытия личности каждого ребенка: возможности проявить себя, свои чувства и эмоции;
* содействие повышению самооценки детей;
* обучение участников группы социально приемлемому реагированию в стрессовых ситуациях и умению корректировать свое поведение;
* создание условий для принятия внутреннего «Я» и преодоления застенчивости, неуверенности, агрессивности;
* знакомство детей и родителей с арсеналом вербального и невербального выражения чувств, развитие умения осознавать и адекватно реагировать на них;
* предоставление возможности родителям увидеть своих детей в компании сверстников и анализировать особенности их поведения;
* способствовать эмоциональному сближению ребенка и родителя.

Преимущества работы с совместными группами перед группами с другим составом (только родители или только дети) в том, что:

– во-первых, прорабатываются важные вопросы в контексте общей темы;

– во-вторых, проходит осознание общности многих проблем;

– в-третьих, взаимодействие родителей и детей – не воображаемое, а реальное.

Работа педагога-психолога, направленная на сопровождение психического развития детей, заключается в интеграции возможностей педагогов и родителей и координации их совместной деятельности.

Детско-родительская терапия выстроена таким образом, чтобы укрепить отношения между родителями и ребенком. В процессе занятий родители становятся более сензитивными к своим детям и научаются относиться к ним безоценочно, с пониманием, создавая атмосферу принятия, в которой ребенок может чувствовать себя в достаточной безопасности.

Психологическая коррекция предполагает расширение арсенала средств психологического воздействия родителей на ребенка в ходе семейного воспитания, тренинг воспитательных навыков родителей, формирование некоторых новых форм взаимодействия с детьми, снятие проявлений дезадаптации в поведении ребенка. Группа – лишь необходимая социальная площадка психотренинга, ведь дети и родители, взаимодействуя в группе, тем самым помогают друг другу в решении тех проблем, которые привели их в нее.

Стержневым содержанием психокоррекционного воздействия становится создание концентрированного, эмоционально насыщенного опыта новых социальных отношений в семье – как между супругами, так и между детьми и родителями.

Коррекционный процесс строится при параллельной работе детской игровой группы, родительского семинара и родительских групповых занятий, а также с применением метода совместной игры ребенка и родителе.

В родительских группах практикуются разнообразные вспомогательные методы психокоррекции: дискуссия, психодрама, анализ семейных ситуаций, поступков, действий детей и родителей, их коммуникаций в решении проблем, проба на совместную деятельность, а также специальные упражнения на развитие навыков общения. В группе участвуют семейная пара или один из родителей.

Основной задачей психокоррекции в детской игровой группе является устранение искажений в психическом развитии ребенка, перестройка уже неблагоприятно сложившихся новообразований, форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция общего хода, развития и воссоздание полноценных, обновленных контактов ребенка с миром. Решение этих задач возможно в той мере, в какой психологу удается дать ребенку в концентрированной, сгущенной форме опыт полноценной, яркой, поистине свободной и развивающей жизнедеятельности. Поскольку игра для дошкольников это не только наиболее естественная, но и ведущая развитие форма деятельности, в русле которой формируются все основные новообразования, использование игры в качестве основного рычага коррекционной работы представляется наиболее целесообразным.

В процессе игровой коррекции решаются следующие конкретные задачи: у ребенка вызываются новые формы переживаний, воспитываются чувства по отношению к взрослому, к сверстникам, к самому себе, формируется адекватное отношение к себе и другим, повышается уверенность в себе, развиваются и обогащаются приемы общения со сверстниками, отрабатываются новые формы и виды как игровой, так и неигровой деятельности. Дети получают крайне необходимый для их эмоционального благополучия опыт новых отношений со взрослым и сверстниками, отношений, основанных на уважении и признании самостоятельности и самоценности детей.

В процессе игровой коррекции используются специально разработанные приемы и методы игровых занятий, содержание которых соответствует коррекционным задачам. На занятиях детям предлагается большой набор сюжетно-ролевых игр, специальные игры-драматизации, в ходе которых реализуется прием сенсибилизации страхов, используются игры, содействующие достижению эмоциональной децентрации, снимающие барьеры в общении.

Для понимания специфичности использования игры коррекционных занятиях следует иметь в виду, что каждая игра полифункцнональна. Это означает, что при ее применении можно решать самые разные задачи, причем одна и та же игра для одного ребенка может быть средством повышения самооценки, для другого – растормаживающим и тонизирующим, а для третьего – обучения коллективным отношениям.

Наряду со специальными играми большое значение в коррекции приобретают специальные приемы неигрового типа. Они служат целям повышения сплоченности группы, развитию у детей навыков общения в коллективе, развивают способность к эмоциональной децентрации, продуцируют разнообразные чувства и создают навыки адекватного выражения эмоций.

Основная задача психокоррекции семейных отношений и семейного воспитания на родительском семинаре состоит в расширении знаний родителей о психологии семейных отношений, психологии воспитания и психологических законах развития ребенка. Вместе с тем на семинарах не только повышается информированность, но и начинает происходить гланошения людей к семейной жизни и задачам воспитания. Супруги учатся воспринимать друг друга более адекватно: у них меняется представление о своем ребенке, расширяется палитра воспитательных приемов, которые потом апробируются в повседневной жизни.

Психологическое воздействие в методике родительского семинара заключается в апелляции к когнитивным и поведенческим аспектам семейных отношений, главной «мишенью» коррекции становится самосознание родителей, система социально-перцептивных стереотипов, а также реальные формы взаимодействия в семье. На семинаре родители вовлекаются в обсуждение и, главное, осмысливание своих семейных проблем, обмениваются опытом, самостоятельно в ходе групповых дискуссий вырабатывают пути разрешения семейных конфликтов.

Основной задачей психологической коррекции в родительских группах является изменение неадекватных родительских позиций, улучшение стиля воспитания, расширение осознанности мотивов воспитания в семье, оптимизация форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

Коррекция в родительской группе предполагает реконструкцию эмоциональных аспектов семейного взаимодействия, работу в зоне бессознательных психических явлений, в сфере неосознаваемых пластов супружеских и родительских отношений.

Особое внимание уделяется коррекции эмоциональных основ воспитания, что в итоге создает общий поддерживающий и тонизирующий эффект, повышающий уверенность участников группы в своих родительских ролях, в своих воспитательных возможностях, усиливает способность родителей к пониманию и чувствованию в эмоциональный мир друг друга и своего ребенка, возрастает взаимопонимание между супругами решении задач семейного воспитания.

Групповая форма работы создает оптимальные условия для конструктивной переработки, переосмысливания личностных проблем ее участниками, а также формирует эмоциональное переживание проблем и конфликтов на более высоком уровне, создает условия для формирования новых, более адекватных форм эмоционального реагирования и поведения в целом, вырабатывает ряд специальных навыков, прежде всего в сфере межличностного общения. Следует отметить, что методики работы в родительской группе во многом сходны с теми, которые используются в других формах групповой работы, вместе тем специфика родительской группы требует модификации ряда методических приемов.

Основной метод формирования группы как целого интеракционный, иными словами – создание специфических групповых норм и правил поведения, акцентирование обратной связи при общей эмоциональной поддержке, моделирование конфликтных ситуаций и выбор способов их разрешения. Значительно большее место таких группах уделяется истории семьи в целом и истории жизни ребенка, воспитывающегося в данной семье.

Широко используются игровые приемы: разыгрываются ситуации взаимодействия с детьми в семье, ситуации поощрения и наказания, отрабатываются некоторые приемы общения с детьми. В родительских группах также используются приемы психогимнастики и способы невербального взаимодействия (наиболее часто применяемые в групповой работе). Эти прием в родительской группе переосмысливаются и применяются не только как способы развития и оптимизация эмоциональных и перцептивных аспектов общения, и как способы взаимодействия и межличностного восприятия своих детей и детей вообще. Один цикл групповых занятий состоит обычно из 10–12 занятий. В начале и в конце цикла занятий с родителями проводятся совместные занятия родителей с детьми. Таким образом, основным содержанием групповых занятий является обсуждение и психодраматическое разыгрывание типичных ситуаций внутрисемейного общения и особенностей взаимодействия с ребенком, занятия включают также психогимнастические приемы, ролевые игры и различные варианты социометрических методик.

На формирующем этапе эксперимента**,** который проводился в течение 8 недель с 25.02.2010 по 22.03.2010 года, предложена программа коррекции детско-родительских отношений.

Главной целью предполагаемой программы является перестройка неэффективных стереотипов поведения и общения родителей с детьми, которые мешают их нормальному взаимодействию».

Занятия необходимо проводить 1 раз в неделю, в течение 4 часов. Весь курс составляет 8 занятий.

Задачи программы:

1. Сформировать представление об основных компонентах двустороннего общения.

2. Научить родителей реагировать на неприемлемые с их точки зрения формы поведения детей с помощью высказываний, ограниченных только выражением своих чувств.

3. Помочь родителям осознать значение собственного поведения и своих чувств для ребенка, и изменить восприятие собственного ребенка.

4. Развивать способность к рефлексивному поведению в процессе общения с детьми (умение контролировать свои эмоции и их внешнее проявление, способность к эмпатии и идентификации в процессе межличностного взаимодействия.

5. Научить родителей конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций.

6. Ознакомить родителей с основными особенностями развития личности дошкольника и причинами возможных отклонений в поведении.

Результатом программы должно стать построение каждым участником определенной модели оптимальных взаимоотношений с детьми, позволяющей расширить и укрепить позитивные контакты родителей с детьми путем повышения их сензитивности к детским переживаниям, приобщения родителей к базовым знаниям о потребностях и поведении детей; развития навыков коммуникации в процессе межличностного общения.

Программа включает три основных этапа, различающихся по своим задачам и продолжительности:

I этап – ориентировочный (2 занятия);

II этап – объективирование трудностей (3 занятия);

III этап – реконструктивно-формирующий (3 занятия);

IV этап – обобщающе-закрепляющий.

В начале и в конце цикла занятий проводятся совместные занятия родителей с детьми с целью диагностики и коррекции нарушений детско-родительских взаимоотношений. Специфическими эффектами участия родителей в данной программе являются повышение их сензитивности к чувствам и переживаниям детей на основе более адекватного представления о детских возможностях, ликвидация психолого-педагогической некомпетент-ности, продуктивная реорганизация арсенала средств общения с ребенком, осложнение жесткого контроля со стороны родителей и навязывания ими своей воли.

Неспецифические эффекты: получение родителями информации о восприятии семейной ситуации ребенком; коррекция некоторых личностных особенностей характера (тревожность, доминантность, неуверенность, неспособность владеть собственными чувствами).

Основная форма занятий по данной программе когнитивно-поведенческий тренинг. Работа педагога-психолога в тренинговой группе обусловлена тем, что программа коррекции детско-родительских отношений сочетает ряд общепедагогических и психокоррекционных методов. А также тем, что работа в группе создает условия воздействия в системе межличностных отношений на ее участников и способствует развитию у них социально-психологической компетентности, навыков общения и взаимодействия с другими людьми.

Для успешной реализации целей и задач программы работа на занятиях строится с опорой на следующие принципы организации когнитивно-поведенческого тренинга:

1) Принцип групповой работы: вся работа и все выводы делается совместно.

2) Принцип последовательности в выстраивании процедур по усвоению и отработке новых, более эффективных, по сравнению со старыми, форм поведения (сначала участникам группы демонстрируется образец этого поведения и организуется его обсуждение, затем ведущий дает подробную инструкцию с выделением основных компонентов для эффективного выполнения демонстрируемого образца, и только потом включаются практические упражнения по закреплению и отработке новых навыков поведения).

3) Принцип постоянной обратной связи, т.е. непрерывное получение информации от других членов группы, анализирующих результаты выполнения упражнений. Благодаря этому каждый участник может корректировать свое последующее поведение, заменяя старые неудачные способы общения на новые, проверяя их воздействие на окружающих. Для этого на занятиях создаются условия, обеспечивающие готовность участников говорить другим о них самих и слушать мнение о себе.

4) Принцип добровольного участия, как во всем тренинге, так и в его отдельных занятиях и упражнениях, Взрослый должен иметь естественную заинтересованность в изменениях своего отношения в ходе работы, т, к, принудительно личностные изменения поведения в положительном смысле, как правило, не происходят.

5) Принцип самостоятельности: формирование у родителей уверенности в себе через «ежедневное выспрашивание» (анализ) чувств, состояний.

6) Принцип практической направленности: формирование и отработка навыков и умений эффективного взаимодействия с детьми,

7) Принцип компетентности в вопросах власти и авторитета человеческих отношений: родители узнают о тех издержках, которые подстерегают их на пути попустительства и авторитарности. Учатся новому способу взаимодействия на основе субъект-субъектных недирективных отношений в процессе выполнения отдельных упражнений и участия в дискуссиях на определенные темы.

Каждое занятие, независимо от коррекционного этапа программы и его конкретного содержания включает три части: вводную (или разминку), основную и заключительную. Каждая часть решает несколько самостоятельных задач, определяющих ее содержание.

Вводная часть ставит своей целью подготовить участников группы к непривычной для них форме тренинга: подчеркивается необходимость говорить по очереди, слушать друг друга, не перебивая; а также создать позитивный настрой на занятие, обеспечить эмоциональное отреагирование и информировать участников о содержании предстоящей работы. Для решения этих задач выполняются упражнения и игры на психологический «разогрев» и на снятие эмоционального напряжения: слушание музыки, дыхательная гимнастика, элементы саморегуляции.

Основная часть занятия занимает большую часть времени (до 3/4) и по своему содержанию представляет реализацию соответствующего этапа коррекционной программы. Например, на первом этапе программы родители знакомятся с правилами функционирования тренинговой группы, с принципом безусловного принятия ребенка; получают представляют представление о характеристиках педагогического и психологического общения и т.д.

Заключительная часть ставит своей целью снятие у родителей эмоционального возбуждения и рефлексию содержания занятия каждым участником в отдельности и всей группы в целом обсуждение домашнего задания. Обсуждение итогов занятия проводится в кругу в форме беседы по вопросам, позволяющим обмениваться впечатлениями и мнениями. Вопросы могут быть типа: «что понравилось и что не понравилось; почему», «что мешало выполнять задание сегодняшнего занятия», «что было особенно трудно выполнить и почему» и т.п.

Домашнее задание является обязательным на каждом занятии и используется как элемент метода педагогической формы поведенческого тренинга. Оно имеет характеристику практических рекомендаций и заданий, касающихся способов взаимодействия родителей с детьми. Представление домашнего задания – устный рассказ родителей о результатах своих воспитательных усилий, осуществляемый в начале или в конце занятия. В некоторых случаях (в зависимости от цели занятия) – в основной части занятия.

При составлении материала для домашних заданий, учитываются программные задачи, тематика развивающе-коррекционных занятий; подбираются вопросы, упражнения, иллюстрации, стихи, соответствующие возрасту детей. Домашние задания выполняются последовательно после каждой встречи детей с педагогом-психологом. Это позволяет организовать взаимодействие всех участников педагогического процесса (воспитателей, детей и их родителей, педагога-психолога), заинтересовать дошкольников, стимулировать их познавательную и творческую активность.

Ритуал прощания может проводится в нескольких вариантах:

I. Вербальное и невербальное выражение позитивных чувств участников друг другу;

II. Через специальные упражнения и игры (ромашка, записки и сигнал).

Методика – репетиция поведения: участникам демонстрируется модель неэффективного и оптимального поведения в какой-либо ситуации межличностного общения, Затем происходит моделирование этого поведения с помощью ролевой игры в группе и апробация нового поведения через выполнение домашнего задания.

– Метод проигрывания ситуации взаимодействия с ребенком; анализ ситуации, поступков, действий родителей и детей, их коммуникаций в решении проблем» Метод основан на составлении реестра этих поступков и их классификация на положительные и отрицательные с последующей характеристикой поведения в одной и той же ситуации родителей, принимающих и не принимающих своего ребенка.

– Метод анализа коммуникаций «ребенок – родитель» при решении проблем ребенка. Подбираются примеры на различные варианты:

1. ребенок – родитель – проблема (проблема ребенка, родители – препятствие в ее решении);

2. родитель – ребенок – проблема (проблема родителя, родитель – препятствие к ее решению);

3. ребенок – проблема (проблема ребенка, это только его проблема);

4. родитель – проблема (проблема родителя, это только его проблема, ребенок не учитывается);

– Метод анализ ситуации «Как помочь ребенку решить проблему?»

Психолог в ходе анализа должен подвести родителя к правильному подходу: пассивное слушание (прояснение проблему); активное слушание (декодирование чувств ребенка); обучение ребенка анализу проблемы и поиску ее решения.

– Метод конгруэнтной коммуникации в системе отношений взаимодействия «ребенок – взрослый» базируется на идеях и принципах гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Дрейкус). Метод строится на следующих принципах организации эффективного общения: Во-первых, любой акт коммуникации должен быть направлен на укрепление степени самопринятия ребенка, поддержание позитивного образа «Я». Во-вторых, коммуникация должна строится как безоценочная, т.е. необходимо избегать прямых оценок личности и характера ребенка, ставить диагноз, «навешивать ярлыки», делать негативные прогнозы на будущее ребенка. В-третьих, основной акцент в конгруэнтной коммуникации падает на отражение эмоциональных компонентов активности и деятельности ребенка. В-четвертых, взрослый в коммуникативном акте должен стать инициатором предложения кооперации и сотрудничества с ребенком в разрешении проблемных ситуаций.

Реализация намеченных принципов требует использования ряда коммуникативных техник: техники эмпатического («активного») слушания, техники использования «Я-высказываний» и техники разрешения конфликтных ситуаций. Техника активного слушания включает невербальные и вербальные компоненты. К невербальным относятся:

* установление перцептивного контакта с ребенком – позиция лицом к лицу; визуальный контакт на уровне глаз; заинтересованность во взгляде взрослого;
* теплая улыбка взрослого;
* ласковая, мягкая интонация, умеренная громкость голоса и средняя скорость речи;
* дистанция в пространстве между ребенком и взрослым в пределах 50–70 см.

К невербальным компонентам коммуникации можно отнести невмешательство в активность и деятельность ребенка, молчаливое, заинтересованное слушание.

Вербальные формы выражения эмпатии включают повторение высказываний ребенка и перефразирование, предполагающее более полное и углубленное описание чувств и переживаний ребенка взрослым, по сравнению с исходным высказыванием.

Техника «Я – сообщения (высказывания)» основана на уровне языка и на уровне чувств, «Я – сообщение» – сообщение, когда человек напрямую говорит о том, что он чувствует без личностных оценок факта случившегося. Во-первых – сообщение о своих чувствах, Во-вторых – описание факта случившегося.

Полная структура «Я – высказывания» включает четыре компонента: описание чувств и эмоций взрослого характера поведения ребенка или ситуации, вызывающей эти чувства, описание причин возникновения аффективной реакции, указание возможным результатов и следствий продолжения поведения ребенка.

– Метод обсуждения и разыгрывания ситуаций «Идеальный родитель и ребенок» глазами родителя и ребенка. Навыки декодирования чувств ребенка, эффективного вербального общения отрабатываются в специальных тренировочных упражнениях. Например: упражнение «уговаривание» – уговорить ребенка что-нибудь сделать методом перефразирования. Роль ребенка выполняет кто-либо из взрослых участников тренинга. Его задача: отказаться любыми путями от предложений родителя, используя слово «если»…

– Метод групповой дискуссии позволяет вызвать индивидуальные стереотипы воспитания, повышает психолого-педагогическую грамотность родителей, их общую сензитивность к ребенку, его проблемам.

Темы для обсуждения, используемые в групповой работе с родителями:

1. «Роль родительских ожиданий» (что хотят родители от детей, какими они видят их в будущем).

2. Что должны дать родители детям, и что дети должны дать родителям (обсуждение цели и сути воспитания, Сводится ли воспитание к обучению или это общение?)

3. Неадекватные аффекты в отношениях с детьми (эмоциональные счеты к ребенку, границы требований и контроля за поведением ребенка).

4. «Как мы наказываем детей» (способы наказания: эффективные и неэффективные)

5. Стереотипы взаимодействия с детьми (вербальное и невербальное общение с ребенком)

6. Наши конфликты с детьми (причины и источники конфликта, способы их разрешения, обоюдно выигрышная позиция в конфликте)

7. «Знать и понимать ребенка или что означает правильный подход к ребенку» (Возрастные особенности нервной системы и поведения детей в период 5‑ти летнего и 6‑ти летнего возраста; чему учить, что требовать и чего не стоит делать в этом возрасте, Связь типа нервной системы ребенка (холерик, флегматик, сангвиник, меланхолик) и типа реагирования с характером предъявляемых взрослым требований или устанавливаемых целей воспитания). Т.о. ряд групповых дискуссий и практических упражнений может помочь родителям обнаружить источник их неверных убеждений, понять, что некоторые взгляды должны со временем меняться.

Таблица 1 – Тематический план занятий коррекционной программы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № занятия | Цель | Краткое содержание | Упражнения |
| Первый этап – ориентированный (занятия) | | | |
| №1 | Знакомство:  – снижение эмоционального напряжения;  – создание положительного эмоционального настроения;  – инвентаризация проблем. | Знакомство с группой; формирование взаимного доверия.  Освоение правил функционирования группы.  Знакомство с принципом безоценочного принятия.  Инвентаризация проблем, которые возникают с детьми в процессе общения.  Обсуждение проблем по вопросам.  Упражнения.  Обмен впечатлениями | Игра «Знакомство – имя»  Упражнение «Идеальный родитель и ребенок» |
| №2 | Представление об особенностях развития личности ребенка и причинах возникновения эффекта непослушания.  Способствовать осознанию собственных стереотипов в воспитании ребенка. Обсуждение проблем по вопросам.  Упражнение «Смена ролей».  Обсуждение и обмен чувствами. | Упражнение «Ассоциации»  Упражнение «Я рад(а)»  «Поводырь и слепец»  Упражнение «Смена ролей»  Упражнение «Дерево»  Упражнение «Восковая палочка» |
| Второй этап – объективирование трудностей | | | |
| №3 | – эмоциональное отреагирование родителями чувств и переживаний связанных с прошлым негативным опытом взаимодействия с детьми;  – формирование продуктивного образа родителя и ребенка;  – обучение умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях;  – тренаж эффективных речевых сообщений родителей, адресованных ребенку;  – диагностика внутриличностных и межличностных проблем | Обучение родителей навыкам расслабления, успокоения и саморегуляцию через выполнение серии упражнений.  Обучение умению слушать партнера по общению.  Осознание «дистанции» в воспитании ребенка.  Обобщение предыдущих упражнений.  Заполнение таблицы «Сам и вместе с ребенком» | Упражнение «Озеро покоя»  Упражнение «Снятие напряжения в 12 типах»  Упражнение «Мое самое спокойное место»  Упражнение «Вселенная»  Упражнение «Истинные и ложные утверждения» Упражнение «Ты – сообщения»  Упражнение «Позиция сверху и снизу»  Упражнение «Соперничество» |
| №4 | – диагностика уровня восприятия чувств ребенка в коммуникации.  – обучение способам активного слушания.  – обучение навыку декодирования чувств ребенка | Разбор контрольных ситуаций взаимодействия с ребенком.  Правила поведения диалога по способу активного слушания.  Отработка навыка ведение «активного» диалога.  Заполнение таблицы «Восприятие чувств ребенка».  Обмен мнениями и чувствами о ходе занятия. После её заполнения проводится анализ уровня восприятия родителями чувств ребенка.  Ответы на вопросы родителей | Упражнение «Я прав»  Упражнение «Передача хлопков по кругу»  Упражнение «Восприятие чувств ребенка» |
| №5 | – определение эффективности речевых сообщений родителей, адресованных детям;  – реконструкция коммуникаций между родителями и детьми;  – отработка навыка декодиро-вания чувств ребенка. | Психологическая разминка (напряжение – расслабление).  Обсуждение.  Знакомство с типами типичных способов коммуникации родителей с детьми.  Разрывание коммуникативных установок по схеме.  Работа с таблицей | Игра «Восковая палочка» |
| Третий этап – реконструктивно-формирующий | | | |
| №6 | – обучение способам выхода из конфликтных ситуаций;  – дальнейшее осознание собственных чувств и установок по отношению к ребенку;  – обучение вербальным и невербальным способам эффективного самовыражения;  – расширение сферы осознания чувств и переживаний и конгруэнтности поведения | Обучение способам «Я – сообщения». Тренажер конгруэнтных вербальных и невербальных сообщений  Правило «Я – сообщения» и «Ты – сообщения».  Тренинг эффективного вербального общения в коммуникации родитель – ребенок.  Заполнение таблицы «Я – сообщения».  Тренажер выражения конгруэнтных эмоций, чувств, поведения и «Я – сообщений».  Анализ ошибок.  Обмен чувствами. | Упражнение «Нестандартное приветствие»  Упражнение на развитие пантомимических способностей самовыражения. |
| №7 | Знакомство с техникой конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.  Работа с убеждениями родителей.  Разыгрывание конфликтных ситуаций.  Знакомство с пятишаговой моделью конструктивного разрешения конфликта на примере конкретной ситуации.  Разыгрывание ситуации.  Обмен чувствами.  Вопросы родителей. | Упражнение «Я хочу сегодня. |
| №8 | Диагностика общения родителей с детьми.  Приветствие: «Я рад(а) что сегодня…».  Дискуссия: методы и правила дисциплины, авторитетность и авторитарность родителей; какими по форме должны быть правила дисциплины.  Обмен впечатлениями. | Упражнение «Сильные стороны моего ребенка».  Упражнение «Когда мне легко и сложно общаться с ребенком, то я…». |
| Заключительный этап – обобщающе-закрепляющий. Обсуждение итогов занятий в кругу в форме беседы по вопросам. | | | |

В начале и в конце цикла занятий проводятся совместные занятия родителей с детьми (или совместные консультации).

Итогом коррекционной работы должно быть проведение совместных развлечений, игр для детей и их родителей, что вызывает интерес и желание взрослых и в дальнейшем принимать участие в подобных мероприятиях.

#### 3. Эмпирическое исследование проблемы влияния детско-родительских отношений на межличностные отношения старших дошкольников

**3.1 Организация исследования**

Изучение детско-родительских отношений в семье дает ключ к пониманию того, как воздействуя на эти отношения, можно влиять на межличностные отношения старших дошкольников к сверстникам.

Гипотеза: предполагается, что есть связь между детско-родительскими отношениями в семьях и межличностными отношениями старших дошкольников; проведение специальных занятий с родителями и детьми способно улучшить межличностные отношения старших дошкольников.

Семейное воспитание, в частности тип детско-родительских взаимоотношений считается одним из ведущих факторов развития качеств личности. В связи с актуальностью темы, и для проверки выдвигаемой гипотезы установлена цель: исследование влияния детско-родительских отношений в семье на межличностные отношения старших дошкольников.

Таким образом, задачи исследования включают в себя изучение межличностных отношений старших дошкольников; изучение взаимоотношений между родителями и детьми; выявление особенностей взаимосвязи между обозначенными параметрами.

Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование, в основу которого положены достоверные факты. Такое исследование проводится с использованием определенных методов сбора и анализа фактов. Следует подчеркнуть, что эмпирическое исследование не предполагает создания искусственной, экспериментальной ситуации для выявления и сбора необходимых фактов. В исследовании подобного типа мы просто наблюдаем, фиксируем, описываем, анализируем и делаем выводы из того, что происходит без нашего вмешательства.

**3.2 Изучение детско-родительских и межличностных отношений старших дошкольников (на материале констатирующего эксперимента)**

Констатирующий эксперимент, цель которого в определении детей с проблемными межличностными отношениями, проводился 25.01.2010 года в МДОУ «Детский сад №22 «Березка» г. Зеленогорска Красноярского края.

В качестве испытуемых отобрана подготовительная группа детей в возрасте 6–7 лет и их родителей, всего 50 человек (25 детей и 25 родителей).

С помощью констатирующего этапа происходит тестирование детей и их родителей. Обследование проводилось на основе методов детских межличностных взаимоотношений и детско-родительских отношений, перечисленных в предыдущей главе. Мы предлагаем методики, позволяющие выявить особенности межличностных отношений дошкольников, особенности детско-родительских отношений. Эти методы можно условно разделить на объективные и субъективные [57. C.60]. К первым относятся те, которые позволяют зафиксировать внешнюю воспринимаемую картину взаимодействия детей в группе сверстников. При этом можно констатировать особенности поведения отдельных детей, их симпатии и антипатии и воссоздать картину взаимоотношений дошкольников. В отличие от этого, субъективные методы направлены на выявление внутренних характеристик отношения к другим детям, которые всегда связаны с особенностями его личности и самосознания.

Качественные и количественные критерии анализа результатов предоставляют возможность проверки результатов исследования: действительно ли своевременное выявление и коррекция проблемных межличностных отношений детей дошкольного возраста, способствует развитию социальной компетентности, облегчает им прохождение процесса адаптации.

Участие родителей необходимо для определения содержания будущих занятий, подборе методических приёмов и материалов в работе воспитателя, реализации индивидуального подхода к детям с целью коррекции имеющихся социально-эмоциональных проблем. Перед началом исследования с родителями была проведена беседа – это помогло нам ознакомиться с семьями дошкольников, непосредственно с детьми и их родителями. Цель беседы: установить контакт с семьей; получить основные данные о семье; выявить характер детско-родительских взаимоотношений. Результаты беседы позволили выяснить сведения о составе обследуемых семей, количество детей, их возраст, условиях проживания, а также поведенческих особенностях детей и степени заинтересованности родителей успехами ребенка.

Для изучения детских взаимоотношений, во время индивидуальной работы с каждым ребёнком, мы предлагали дошкольникам задания в следующей последовательности:

* Методика «Два домика». Ребёнку предлагается рассмотреть иллюстрации, выбрать наиболее понравившуюся для того, чтобы его заинтересовать, расположить к общению с взрослым;
* Затем «Тест-опросник детско-родительских отношений Столина»;
* И далее проективная методика «Рисунок семьи».

Анализ результатов по каждой методике исследования позволил нам сделать следующие выводы о представлениях детей дошкольного возраста о себе и межличностных отношениях со взрослыми и сверстниками.

Так, анализируя результаты первой методики видим, что 24% детей (6 человек) имеют статус «отверженных», 12% (3 человека) – статус «изолированных». Характеристика непопулярных детей раскрывается сверстниками через описание негативных форм поведения: «дерётся», «обзывается», «не слушается», «всё ломает», «не даёт игрушки» и пр. В группу «изолированных» дошкольников попадают часто болеющие дети, вновь прибывшие в дошкольное учреждение.

Основная масса группы состоит из «предпочитаемых» ребят, которые по наблюдениям воспитателей проявляют активность, могут играть как в одиночестве, так и с небольшой подгруппой сверстников. Популярных детей в коллективе дошкольников не более 15% (2–3 человека).

Из наблюдений воспитателей видно, что именно такие «звёзды» активно привлекают окружающих детей к своим действиям, с удовольствием откликаются на инициативу сверстников, дружелюбно ко всем относятся (рис. 4).



Рисунок 4 – Характеристика статусного положение ребенка в группе

Результаты обратили внимание на тот факт, что около 40% детей имеют неблагоприятный статус в среде сверстников, конфликтные ситуации дошкольники предпочитают разрешать путём агрессивных действий или жалоб взрослым. При этом самооценка завышенная в большинстве случаев (95% участников), что свидетельствовало о недостаточной критичности воспитанников к себе, к собственным поступкам (приложение 4).

Заниженная самооценка проявилась у 15% детей (4 человека) (рис. 5).



### Рисунок 5 – Уровень самооценки у старших дошкольников

Результаты диагностики показали, что воспитанники с благоприятным социальным статусом (75%), конфликтные ситуации предпочитают разрешать самостоятельно или с помощью взрослого. У детей, которые отвергаются сверстниками, воспитатели наблюдают в поведении преобладание агрессивных действий, возбуждённого состояния, чрезмерных нарушений общепринятых правил. У некоторых детей наблюдаются застенчивость, неуверенность в себе, безынициативность. Эти факты могут свидетельствовать либо о разных подходах к семейному воспитанию дошкольников, либо об отсутствии продуктивных навыков общения.

Наблюдение за детьми позволило обнаружить богатый материал для анализа отношения сверстников друг к другу. Так, решая конфликтную ситуацию, дети предпочитали:

* Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, буду играть без них, позову воспитательницу, всё расскажу маме).
* Агрессивное решение (тоже стукну, всё у него отберу и сломаю, буду кидаться камнями, заставлю чинить).
* Вербальное решение (пусть извинится; скажу, что так нельзя делать).
* Продуктивное решение (буду чинить куклу, я умею; поиграю с ними потом; покажу, как надо правильно играть).

Детям было легче уйти от конфликтной ситуации, жалуясь взрослому. Именно так поступает более половины испытуемых. Агрессивные решения преобладают у 30% участников, самостоятельные и конструктивные действия у – 15% детей.

Данный этап эксперимента показал, что большой процент испытуемых обозначенной выборки показал неустойчивые межличностные отношения, с достаточно высоким уровнем агрессивности. Изучив и обобщив полученные результаты диагностики межличностных отношений старших дошкольников, мы предположили, что причиной этому является нарушение детско-родительских отношений в семье. Это положение определило наши дальнейшие исследовательские задачи.

Далее, мы определили группу детей (11 дошкольников) с выраженными проблемами во взаимоотношениях со сверстниками. Эта часть исследования состоит в проведении второго этапа констатирующего этапа, основная цель которого заключается в выявлении характерных особенностей влияния детско-родительских взаимоотношений на взаимоотношения со сверстниками.

С целью выявления в этих семьях детско-родительских взаимоотношений был проведен тест-опрос по А.Я. Варгошшг и В.В. Столина. Проанализировав ответы, мы получили следующую картину родительского отношения к детям (Приложение 5):

* 1. В семье 1 наиболее выраженным параметром является параметр III – симбиоз.
  2. В семьях 2,3,9,10,11 наиболее выраженным является параметр IV – гиперсоциализация.
  3. В семьях 4,7 параметр V – инфантилизация.
  4. В семье 5 преобладающей позицией отца по отношению к ребенку является гиперсоциализация, а со стороны матери – социальная желательность.
  5. В семье 6 преобладающими позициями являются со стороны матери – симбиоз, а со стороны отца – гиперсоциализация.
  6. В семье 8 со стороны матери – социальная желательность, а со стороны отца – отвержение.

Из опрошенных родителей I параметр выбрал 1 человек, II – 2, III – 2, IV – 9 и V – 3 человека. Отсюда видно, что преобладающим параметром как у женщин, так и мужчин является гиперсоциализация (табл. 2).

Таблица 2 – Сопоставительный анализ полученных результатов

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметры по шкалам | Пол | Общее количество полученных данных | Процентные показатели по полу | Общий процентный ранг |
| I. Отвержение | Жен  муж | 0  1 | 0%  16,67% | 5,88% |
| II. Социальная желательность | Жен  муж | 2  0 | 18,18%  0% | 11,76% |
| III. Симбиоз | Жен  муж | 2  0 | 18,18%  0% | 11,76% |
| IV. Гипер  социализация | Жен  муж | 5  4 | 45,45%  66,67% | 52,94% |
| V. Инфантилизация | Жен  муж | 2  1 | 18,18%  16,67% | 17,65% |

Общий процентный ранг всех опрошенных составляет (рис. 7):

по шкале отвержение – 5,88%

по шкале социальная желательность – 11,76%

по шкале симбиоз – 11,76%

по шкале гиперсоциализация – 52,94%

по шкале – инфантилизация – 17,65%

Многие родители данной выборки используют в воспитательных целях высокий уровень контроля, часто применяют строгие меры наказания, да же тогда, когда сильно выражено принятие своего ребенка. Прослеживается недостаточное применение сотрудничества, признание прав ребенка, частое присутствие воспитательной конфронтации в семье, стремление родителей к инфантилизации ребенка.

Итак, исходя из анализа можно заключить, что позиции родителей играют немаловажную роль в психическом благополучии ребенка. Результаты полученные при подсчетах, подтверждает выводы, сделанные в ходе эмпирического анализа.

Анализ результатов по методике «Рисунок семьи» показал следующее: конфликтность проявляется во всех семьях, но наиболее высокий уровень этот параметр имеет в семьях 1,3. В семьях 2,4,5,6,7,8,9,10,11 – в процентном выражении наиболее высок уровень тревожности.

Всего по параметру тревожности было выявлено 9 детей, по параметру конфликтности – 2 ребенка, по параметру враждебности детей выявлено не было. Отметим, что из 11 обследованных детей 4 ребенка оказались обладателями повышенного и высокого уровня тревожности, 2 ребенка – со средним и 5 детей с низкими показателями тревожности (Приложение 6).

В целом, в данной группе детей общие показатели тревожности по степени выраженности среди других оказались достаточно выше (81,82%), чем уровень конфликтности, который составил – 18,18% (табл. 3).

Таблица 3 – Итоговый процент по кинестетическому рисунку семьи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры | Общее количество | % |
| Тревожность | 9 | 81,82% |
| Конфликтность | 2 | 18,18% |
| Враждебность | 0 | 0% |

При сопоставлении полученных показателей мы получили следующую картину соотнесения стиля родительского отношения и уровня конфликтности:

1. В семье 1, в которой преобладающей позицией матери является симбиоз, у ребенка наиболее выражен параметр конфликтности. Однако следует отметить, что несмотря на выраженность этого параметра среди всех остальных его процентный показатель относительно невелик и составляет всего 29,41%. Конфликтность ребенка обусловлена особенностями внутрисемейных отношений и общего семейного неблагополучия.
2. В семье 2, в которой преобладающей позицией обоих родителей является гиперсоциализация, у ребенка наиболее выражен параметр тревожности. Однако, несмотря на выраженность этого параметра среди остальных его процентный показатель невелик (33,33%), параметр благоприятной семейной ситуации оценивается 100%. Тревожность связана с жестким контролем поведения ребенка со стороны матери.
3. В семье 3, где у ребенка наиболее выражен параметр конфликтности, преобладающей позицией матери является гиперсоциализация. Однако уровень конфликтности ребенка составил 35,29%. Конфликтность в данном случае, скорее всего, связана с жестким контролем поведения ребенка со стороны матери. И если отношение матери к сыну не изменится, то уровень конфликтности ребенка начнет расти.
4. В семье 4, в которой преобладающей позицией матери, также является инфантилизация у ребенка наиболее выражен параметр тревожности. Процентные показатели тревожности превышают норму и составляют 66,67%, тревожность напрямую зависит от неадекватной позиции матери по отношению к ребенку. Возможно, что такая позиция матери связана с неосознанным переносом на ребенка негативных чувств по отношению к бывшему мужу.
5. В семье 5, в которой преобладающими позициями являются социальная желательность у матери и гиперсоциализация у отца, у ребенка наиболее выражен параметр тревожности. Несмотря на выраженность этого параметра среди всех остальных, его процентный показатель низок и составляет 25%, в то время как показатели благоприятной семейной ситуации относительно высоки (66,67%). Низкий уровень тревожности ребенка скорее всего связан с относительно невысокими показателями по параметру гиперсоциализации в семье.
6. В семье 6, где у ребенка наиболее выражен параметр тревожности, преобладающими позициями являются со стороны матери – симбиоз, а со стороны отца – гиперсоциализация. Процентный показатель тревожности у ребенка находится на отметке 50%, что является предельно-допустимым значением нормы.
7. В семье 7, в которой преобладающей позицией родителей является инфантилизация, у ребенка наиболее выражен параметр тревожности. Из-за неадекватного отношения родителей к ребенку уровень тревожности последнего значительно превышает норму, составляя 83,33%. Со стороны отца, помимо инфантилизации равной 100%, на втором месте следует отвержение, процентный показатель которого составляет 98,73%. Высокий уровень тревожности ребенка связан с тем, что оба родителя задают ему негативную установку на будущее, т.о. программируя на социальную несостоятельность.
8. В семье 8, в которой преобладающими позициями являются социальная желательность со стороны матери и отвержение со стороны отца, у ребенка наиболее выражен параметр тревожности. Несмотря на социальную желательность со стороны матери, уровень тревожности ребенка превышает норму (58,33%), что является следствием отвержения со стороны отца (93,67%).
9. В семье 9 у ребенка наиболее выражен параметр тревожности, преобладающей позицией матери является гиперсоциализация (100%). Несмотря на выраженность данного параметра, уровень тревожности всего 25%.
10. В семье 10, в которой преобладающей позицией матери является гиперсоциализация, у ребенка выражен параметр тревожности. Процентные показатели тревожности превышают норму и составляют 66,67%. Вероятнее всего повышенный уровень тревожности связан с жестким контролем поведения ребенка (гиперсоциализация). Причем со стороны матери, помимо гиперсоциализации, равной 83,79%, на втором месте следует параметр инфантилизация, процентный показатель которого составляет 70,25%.
11. В семье 11, где у ребенка наиболее выражен параметр тревожности, преобладающей позицией обоих родителей является гиперсоциализация. Процентный показатель тревожности у ребенка находится на отметке 50%, что является предельно допустимым значением нормы.

Проведя анализ результатов диагностики, обобщив все полученные в ходе исследования данные, мы подошли к завершению констатирующего эксперимента. Как видим, значительная часть старших дошкольников испытывают дефицит в проявлениях любви, ласки и эмоциональном тепле. Отношения чаще всего строятся на основе родительских воздействий, базирующихся на формальной стороне воспитания. Видно, что между родителями и ребенком ярко выражена межличностная дистанция.

Анализ также показал, что уровень благополучия ребенка зависит от уровня конфликтности в семейной ситуации. При высоком уровне конфликтности наблюдается как семейное, так и эмоциональное неблагополучие. Тревожная семейная обстановка наблюдается в конфликтных и враждебных семьях. Конфликтная семейная обстановка характеризуется высоким уровнем тревожности и эмоциональным неблагополучии ребенка.

Таким образом выявлено, что детско-родительские отношения сказываются как на уровне конфликтности старших дошкольников, так и на их отношение к сверстникам.

Причины неправильного взаимоотношения в семье весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное воспитание, чаще – низкая педагогическая культура самих родителей. Во втором случае нередко основную роль в нарушениях воспитательного процесса играют личностные особенности самих родителей.

Исходя из результатов констатирующего этапа, мы пришли к пониманию о необходимости разработки рекомендаций по коррекции детско-родительских отношениях, поэтому следующий этап работы с детьми «группы риска» – это формирующий эксперимент: особенности, цели, задачи и содержание которого рассмотрены в предыдущей главе.

**3.3 Анализ контрольного этапа эксперимента**

Перед проведением контрольного этапа эксперимента, мы сделали предварительные выводы о том, что цели и задачи коррекционной работы были успешно достигнуты, так как постепенно дети научились выделять в себе и окружающих индивидуальные особенности; совместно разрешать проблемные ситуации, различать эмоциональные состояния, выражать свои чувства в рисунке, рассказе; нести ответственность за выполнение домашних заданий. А родители, во время совместных занятий, увидели своих детей в разных ролях, познакомились с различными способами бесконфликтного общения.

Программа основывалась на предположении о том, что межличностные взаимоотношения дошкольников находятся в зависимости от особенностей детско-родительских отношений в семье. Таким образом, мы видели основную задачу в создании условий, направленных на улучшение взаимоотношений дошкольников к сверстникам посредством оптимизации детско-родительских отношений. Кроме того, программа нацелена как на расширение знаний родителей и детей, так и на организацию определенной деятельности, где возможно формирование тех или иных умений и навыков.

Контрольный этап исследования был проведен 22.03.2010 года с использованием всё тех же диагностических материалов, что и на констатирующем этапе.

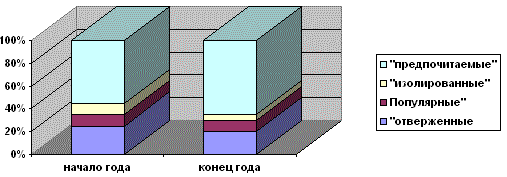
Цель данного этапа работы заключалась в определении эффективности коррекционных мероприятий.

Результаты повторного обследования были произведены и соотнесены с данными констатирующего эксперимента, что позволило определить динамику развития представлений о межличностных отношениях у дошкольников.

Итак, по истечении месяца у некоторых ребят повысился статус, у других значительно уменьшилось количество отрицательных выборов, хотя неблагоприятный статус сохранился (рис. 8).

**Начало Конец**

**эксперимента эксперимента**



### Рисунок 8 – Характеристика статусного положения ребенка в группе

Сравнивая результаты на начало и конец эксперимента видим, как в динамике изменилось соотношение статусного положения ребенка в группе: количество предпочитаемых увеличилось на 11% и стало 60%, одновременно снизилось количество изолированных и отверженных на 2% и 5% соответственно.



Рисунок 9 – Динамика статусного положение ребенка в группе до и после эксперимента

В ходе индивидуальной беседы дети достаточно критично оценивали себя и поведение сверстников, обращая внимание не только на особенности поведения, но и их личностные качества («добрый», «спокойный», «весёлый» и т.д.). Разрешая конфликтные ситуации, могли предложить уже несколько вариантов ответов.

Проведя наблюдение за детьми, мы увидели, что многие ребята стали чаще проявлять инициативу при взаимодействии со сверстниками, хотя продолжали пользоваться неэффективными способами общения (вербальная агрессия), что не исключает возможности продолжать развивающе-коррекционную работу.

Родители, принявшие участие в совместных занятиях со своими детьми, ответили на вопросы анкеты иначе, нежели в первый раз. Многие критично оценили ребёнка, особенно сформированность у него навыков общения. Результаты анкеты показали, что благодаря коррекционным занятиям, совместному выполнению с ребёнком домашних заданий, консультациям со специалистами взрослые осознали важность поднятой нами проблемы.

Таким образом, сравнительно краткая программа по результатам внедрения оказалась все же достаточно эффективной и информативной:

во-первых, подтвердилось наше предположение о принципиальной возможности целенаправленного воздействия на испытуемых с целью формирования доброжелательных отношений со сверстниками;

во-вторых, подобранные нами стандартизированные методики могут быть использованы для диагностики детско-родительских отношений.

Использование психолого-педагогических рекомендаций способствует превращению пассивной личности в сознательно действующую, преобразующую свои отношения с другими людьми – с родителями и сверстниками. Нельзя забывать о и том, что человеческие отношения развиваются, изменяются в течение всей жизни, наблюдение за ними – процесс очень трудоёмкий и достаточно субъективный. И если нам удалось направить детскую активность на получение положительных впечатлений от процесса общения, повысить детскую самооценку, значит, ощущение успешности и значимости останется в памяти человека и позволит выбрать такую жизненную позицию, которая всегда будет конструктивной, позитивной, созидательной.

**Заключение**

Завершая выпускную квалификационную работу, выделим основное.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что решающее влияние на формирование личности ребенка оказывает семья. Именно в семье осуществляется первый адаптационный период социальной жизни человека. До 6–7 лет для ребенка – это главное социальное окружение, которое формирует его привычки, основы социальных отношений, систему значимости и т.д. В этот период определяется система отношений ребенка к себе, другим (отношение к близким и к людям вообще), различным видам действий. Складываются субъективные оценочные суждения, определяемые значимыми отношениями, формируется характер, усваиваются нормы, развиваются социальные качества.

Детско-родительские отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений и, в этом смысле, они достаточно специфичны, характеризуются сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя.

На детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется его личность. В зависимости от того, как ведут себя с ребенком взрослые, какие чувства и отношения проявляются со стороны близких людей, ребенок воспринимает мир притягательным или отталкивающим, доброжелательным или угрожающим. Это является основой формирования позитивного самоощущения ребенка. Эмоционально-благоприятные взаимоотношения в семье стимулируют у всех ее членов чувства, поведение, действие, направленные друг на друга.

Благополучие человека в семье переносится и на другие сферы взаимоотношений (на сверстников в детском саду, школе, на коллег по работе) и напротив, конфликтная обстановка в семье, отсутствие душевной близости между ее членами часто лежат в основе дефектов развития и воспитания. Есть семьи, в которых старшие стремятся не столько «формировать» личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добиваясь эмоциональной близости, понимания и сочувствия. У других родителей целью является подготовка ребенка к жизни через тренировку его воли, обучение нужным и полезным умениям (разумеется, согласно родительским представлениям). В ряде семей это дополняется навязчивым стремлением полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и желания детей, что может вести к острым конфликтам. Т.е. все семьи по-разному влияют на личность ребенка, оказывая позитивное или негативное влияние на его развитие. Вследствие этого ребёнок растёт либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, агрессивным, грубым, лицемерным, лживым.

Родительское отношение к ребенку является механизмом, оказывающим значительное влияние на отношение детей к сверстникам и другим людям. Механизм этот связан с принятием-отвержением ребенка, оказанием ему помощи и поддержки, разумным контролем и опекой.

Нарушения общения ребёнка в семье негативно влияют на его взаимодействие со сверстниками, так как особенности семейного воспитания влияют на социальную адаптированность человека. Повышенная агрессивность, которая проявляется в конфликтных отношениях со сверстниками, в дальнейшем может заявить о себе в подростковом возрасте в различных видах девиантного и аддиктивного повеления.

Предупредить нарушения межличностных отношений детей можно с помощью разнообразных коррекционных программ, применяющих эффективные методы работы. В результате исследования были выявлены семьи группы риска по уровню конфликтности и поведенческих особенностей детей, с которыми должна проводиться коррекционная работа в системе детско-родительских отношений, направленная на преодоление конфликтности детей.

#### Чтобы строить позитивные отношения с ребёнком, важно знать, как это делать. Для этого проводятся различные психодиагностические исследования, на основе которых эти отношения корректируются. Поэтому, в целях подтверждения заявленной гипотезы, было проведено практическое исследование.

Для диагностики межличностных и детско-родительских отношений дошкольников использовались методики: «Два домика», опросник детско-родительских отношений А.Я. Варги и В.В. Столина, «Рисунок семьи», которые позволяют выявить определенные тенденции в развитии отношения ребенка к сверстникам, к самому себе, к родителям.

Анализ результатов психодиагностических исследований семей позволил сделать вывод о том, что в психологической коррекции нуждаются не только дети, но и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

На констатирующем этапе исследования, на основании результатов полученных в ходе диагностики по методике «Два домика» выявлено, что хотя основная масса группы состоит из «предпочитаемых» ребят (49%), однако 35% исследуемых нами старших дошкольников имеют проблемы в межличностном общении; у 15% детей проявилась заниженная самооценка. У этих детей в поведении преобладание агрессивных действий, возбуждённого состояния, чрезмерных нарушений общепринятых правил, а также наблюдаются застенчивость, неуверенность в себе, безынициативность. Решая конфликтную ситуацию, дети чаще всего уходили от конфликтной ситуации, жалуясь взрослому (до 30% участников). Все это свидетельствует либо о разных подходах к семейному воспитанию дошкольников, либо об отсутствии продуктивных навыков общения.

В связи с этим была определена группа детей (11 дошкольников) с выраженными проблемами во взаимоотношениях со сверстниками и затем проведено исследование, целью которого стало определение характера влияния детско-родительских отношений в семье на формирование межличностного общения дошкольников.

С целью выявления в этих семьях детско-родительских взаимоотношений был проведен тест-опрос по А.Я. Варга и В.В. Столина, который показал что многие родители данной выборки используют в воспитательных целях высокий уровень контроля, часто применяют строгие меры наказания

Изучение по методике «Рисунок семьи» выявило, что из 11 обследованных детей 4 ребенка оказались обладателями повышенного и высокого уровня тревожности, 2 ребенка – со средним.

Предупредить выявленные нарушения межличностных отношений детей можно с помощью разнообразных коррекционных программ. Поэтому для подтверждения гипотезы, мы поставили и решили ряд практических задач, а именно: подобрали и применили методики для выявления отношений между родителями и ребенком, взаимодействия между сверстниками; предложили программу коррекции. Коррекционная программа содержала коррекционные мероприятия с родителями и детьми, направленные на формирование навыков общения у детей со взрослыми, у взрослых с детьми, формирование позитивных образов решения конфликтных ситуаций.

Результаты констатирующего обследования показали, что количество предпочитаемых детей увеличилось на 11%, в то же время число детей изолированных и отверженных снизилось на 2% и 5% соответственно.

Таким образом, выполненное нами теоретико-экспериментальное исследование, подтвердило гипотезу о влиянии детско-родительских отношений в формировании межличностных отношений детей дошкольного возраста со сверстниками; позволило нам определить особенности формирования межличностных отношений у детей дошкольного возраста, причины возникновения проблем, а также пути их коррекции.

Коррекционная программа, хотя и была краткая, по результатам внедрения оказалась все же достаточно эффективной. Однако коррекционная работа должна быть рассчитана на продолжительный срок, её качество зависит от подбора программного материала, учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей, предметно-развивающей среды, тесного взаимодействия воспитательного учреждения с семьёй.

Таким образом, цель исследования достигнута, решены все поставленные задачи.

**Список литературы**

1. Андреева, А.Д. Психическое здоровье детей и подростков / А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, А.П. Воронова и др.; Под ред. М.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2000. – 160 с. – 5–7695–0271–1/5–7695–0503–6
2. Арцишевская, И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду / И.Л. Арцишевская. – М.: Книголюб, 2003. – 56 с. – ISBN **978–5–216–00079–2**
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2005. – 670 с. – ISBN 5170272391:273.00
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2004. – 220 с. – ISBN 5878520435:52.50
5. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 507 с. – ISBN 5931341951:162.00
6. Голубева, Л.Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста / Л.Г. Голубева и др. – М.: Академия, 2002. – 191 с. – ISBN 5769510102:73.00
7. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 146 c. – ISBN 5811217390:51.00
8. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология / О.Б. Дарвиш; Под ред. В.Е. Клочко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 263 с. – ISBN 5505001102:102.00
9. Дети в семейной психотерапии: практическая работа и профессиональное обучение / Под ред. Джоан Дж. Зильбах. – М.: издательство Института психотерапии, 2004. – 205 с. – ISBN 5899391189:126.00
10. Детская практическая психология: эмоционально-личностное развитие детей в условиях ДОУ / Под ред. Л.В. Вершининой. – Томск: ТГПУ, 2006. – 290 с. – ISBN 59.66. – 72.00
11. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер. 2006. – 176 с. – ISBN 978–5–469–00131–7
12. Дубровина, И.В. Семья и социализация ребенка / И.В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология. – №1. – 1998. – С. 50–53.
13. Дьяченко, В. Тайна моего дарования / В. Дьяченко, Л. Мещерякова, О. Гузенко // Обруч. – 2005. – №5 – С. 15–17.
14. Жигинас, Н.В. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Н.В. Жигинас. – Томск: ТГПУ, 2008. – 274 с. – ISBN 70.55
15. Захаров, А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А.И. Захаров // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 59–98.
16. Зеньковский, В.В. Психология детства: Учебное пособие для вузов / В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 1996. – 346 с. – ISBN 5769500425:20.00. – 25.50. – 25.00
17. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова. – М.: Академия, 2004. – 283 с. – ISBN 5769515406:225.00.
18. Клюева, Н.В. Общение: Дети 5–7 лет / Н.В. Клюева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 156 с. – ISBN 5928501196:42.00
19. Князева, О.Л. Я-Ты-Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников / О.Л. Князева. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 168 с. – ISBN 5–86775–101–5.
20. Козырева, Л.М. Развитие речи: Дети 5–7 лет / Л.М. Козырева. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 159 с. – ISBN 5928502214:42.00
21. Колесник, Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей: Автореф. Дис. Канд. Пед. Наук / Н.Т. Колесник. – М. МГПУ, 1999. – 15 с.
22. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: Психологическая диагностика, профилактика и коррекция /Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с..-ISBN 594723808X:233.00
23. Кошелева, А.Н. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для вузов / Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2003. – 166 с. – ISBN 5769510587:137.00. – 86.90
24. Краузе, М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям: учебное пособие для детей / М.П. Краузе; пер. англ. К.А. Назаретян. – М.: Академия, 2006. – 199 с. – ISBN 5769526556:126.50
25. Крюкова, С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь: программы эмоционального развития детей дошкольного возраста: / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. – М.: Генезис, 2005. – 198 с. – ISBN 5852970166:139.00
26. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2008. – 463 с. – ISBN 9785891450752:209.30
27. Лебеденко, Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Методическое руководство / Е.Н. Лебеденко. – М.: Книголюб, 2003. – 64 с. – ISBN 5–93927–045‑X, 5–7042–1195‑X.
28. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с. – ISBN: 978–5–388–00493–2
29. Мальтиникова, Н.П. Методологические приоритеты рассмотрения детско-родительских отношений в системе взаимодействия образовательного учреждения с семьёй / Н.П. Мальтиникова // Методология педагогики: актуальные проблемы и перспективы. – Челябинск. – 2009. – С. 122–125.
30. Мамаева, В. Экспертная оценка в детском саду / В. Мамаева // Обруч. – 2004. – №5 – С. 12–15.
31. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология: учебник для вузов / Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова, Т.Н. Счастная и др. – М.: Гардарики, 2008. – 252 с. – ISBN 5829700387:78.00. – 84.00
32. Микляева, Н.В. Работа педагога-психолога в ДОУ / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 384 с. – ISBN 978–5–8112–2572–9
33. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / В.М. Минаева. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с. – ISBN 5–89415–060–4
34. Нифонтова, О.В. Психологические особенности формирования готовности детей дошкольного возраста к позитивному разрешению конфликтных ситуаций: Автореф. Дис. Канд. Пед. Наук / О.В. Нифонтова. – Курск. 1999. – 16 с.
35. Немов, Р. Психология. Психология образования / Р. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 496 с. – ISBN **978–5–691–01133–7**
36. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2000. – 277 с. – ISBN 5272000277:73.00
37. Пазухина, И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет / И.А. Пазухина. – СПб: Детство-Пресс, 2004. – 272 с. – ISBN: 5–89814–130–8, 978–5–89814–130–1
38. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов / М.А. Панфилова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. – 160 с. – ISBN: 9785296008565
39. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст: учебное пособие для вузов / В. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 327 с. – ISBN 5469010716:124.00
40. Першина, Л.А. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. – М.: Академический Проект, 2004. – 254 с. – ISBN 5829104334:160.00
41. Потапов, С. Этикет для подростков, или Искусство нравиться себе и другим / С. Потапов, О. Вакса. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 366 с. – ISBN 5780503672:68.00
42. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Л.А. Головей, Л.Н. Кулешова, Л.И. Вансовская и др.; Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 693 с. – ISBN 5926800469:248.00
43. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: МПСИ, 2000. – 303 с. – ISBN 5895020895:30.00
44. Психология аномального развития ребенка: хрестоматия: в 2 т. / Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. – М.: ЧеРо, 2006. – 816 с. – ISBN 5887112956:131.68
45. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. – Минск: Харвест, 2001. – 557 с. – ISBN 9851300330:63.00
46. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / Сост. и общ. ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2002. – 379 с. – ISBN 5318000754:78.00
47. Психология детства: Учебник / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 350 с. – ISBN 5938781000:112.00
48. Психология дошкольника: хрестоматия: учебное пособие / Сост. Г.А. Урунтаева. – М: Академия, 2000. – 407 с. – ISBN 5769506857:95.00
49. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 399 с. – ISBN 5929201404:90.00
50. Разживина, Л. Азбука настроений / Л. Разживина // Обруч. – 2002. – №3 – С. 26.
51. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2006. – 408 с. – ISBN 5–691–00181–7
52. Росс, А. Наши дети – наши проблемы / А. Росс. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 316 с. – ISBN 5222028100:74.00
53. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А.А. Рояк. – М.: Педагогика, 1988. – 117 c. – 0.50
54. Самсонова, Е.В. Влияние семейных отношений на общение детей старшего дошкольного возраста со сверстниками / Е.В. Самсонова // Психолог в детском саду. – 2003. – №3. – с. 89–109.