

Содержание

ВВЕДЕНИЕ

1. Теоретические аспекты изучения проблемы влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей

1.1 Понятие и типы детско-родительских отношений

1.2 Особенности психологического развития детей

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

2.1 Организация и методика обследования

2.2 Обработка и анализ результатов обследования на констатирующем этапе исследования

Заключение

Список литературы

Приложения

Введение

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

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

Актуальность проблематики детско-родительских отношений и их влияние на развитие ребенка неоднократно рассматривалась в работах отечественных и зарубежных психологов и психотерапевтов (К. Роджерс, Д. Винникотт, М. Кляйн, А.С. Спиваковская, А.И. Захаров, В.В. Столин, А.Е. Личко и др.).

Для маленького ребёнка семья – это целый мир, в котором он живёт, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть, радоваться, сочувствовать. Будучи её членом, ребёнок вступает в определённые отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние.

Вследствие этого ребёнок растёт либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным, лживым.

По мнению А.Я. Варга, В.В. Столина и других, родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков.

Для развития позитивных детско-родительских отношений взрослые должны обладать определенным уровнем знаний по проблеме воспитания и взаимоотношения с ребенком (Е.О.Смирнова, М.В.Быкова и другие).

Поэтому актуальность и значимость проблемы детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики.

Целью нашего исследования является: проанализировать и сравнить особенности детско-родительских отношений.

Объект исследования – отношения родителей и детей в современной семье.

Предмет исследования – процесс совершенствования детско-родительских отношений в семье в период становления личности ребёнка.

Гипотеза: родители и характер детско-родительских отношений в семье оказывают существенное влияние на формирование личности младшего школьника, а также положительная динамика развития школьников может быть достигнута путем оптимизации детско-родительских отношений.

В процессе работы на основании цели, предмета, объекта и гипотезы, нами были выдвинуты задачи исследования:

Исходя из цели и гипотезы были поставлены следующие задачи:

теоретически обосновать психолого-педагогические особенности психологического развития дошкольников и детско-родительских отношений; подобрать диагностические методики для выявления неблагополучной ситуации в семье вследствие нарушения детско-родительских отношений; рассмотреть и апробировать на практике методики по выявлению психологического состояния детей;

осуществить создание коррекционной программы для преодоления нарушений детско-родительских отношений;

осуществить сравнительный анализ динамики психологического развития детей.

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

Структура работы: данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Во введении дана общая характеристика исследования. В первой главе рассматриваются теоретические аспекты проблемы детско-родительских отношений и психологического развития дошкольников, раскрываются особенности влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие дошкольников. Во второй главе раскрывается психологическое обследование семей (родителей и детей) для выявления нарушений детско-родительских отношений, описывается психолого-диагностическая работа по выявлению психологического состояния детей. В заключении даны общие выводы исследования.

При написании данной работы были использованы труды и работы Кибанова А.Я., Ворожейкиной И.Е., Захарова Д.К., Коноваловой В.Г., Мамайчук И.И., Романова А.А. и др. авторов.

1. Теоретические аспекты изучения влияния детско-родительских отношений на психологическое развитие детей

1.1 Понятие и типы детско-родительских отношений

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

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

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

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

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

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

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

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

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

классификации были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительская позиция.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности.

Адекватность родительской позиции может быть определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения.

Гибкость родительской позиции рассматривается как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу условий жизни семьи. Гибкая родительская позиция должна быть не только изменчивой в соответствии с ребенком, она должна быть превосходящей, прогностичной.

Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на основе прогностической родительской позиции можно установить оптимальную дистанцию, можно выполнить требования независимости воспитания.

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Семьи, в которых отношения строятся на основе любви и принятия. Обобщенная формула родительского отношения выражается утверждением: «Ребенок – центр моих интересов» в поведении родителей отмечается нежность к детям, разнообразные занятия с ними, забота об их жизни.
2. Семьи, в которых отношения строятся на неприятии и отторжении ребенка. Обобщенная формула родительского отношения формулируется так: «Ненавижу этого ребенка, не буду о нем заботиться, беспокоиться». В

поведении родителей проявляется невнимательность к ребенку, жестокость и желание как можно меньше общаться с ним.

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

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

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

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

- Теплое отношение к ребенку в сочетании с предоставлением ему самостоятельности и инициативы.
- Холодное разрешающее воспитание, при котором некоторая холодность к ребенку, недостаточность родительских чувств сочетаются с предоставлением ему достаточной свободы.

Теплое ограничивающее воспитание, которое характеризуется эмоционально ярким отношением к ребенку с излишним контролем за его поведением.

Холодное ограничивающее воспитание, которое приводит к постоянной критике ребенка, к придиркам, а иногда и к преследованию любого самостоятельного поступка.

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

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

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

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

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

Хаотический стиль (непоследовательное руководство)- это отсутствие единого подхода к воспитанию, когда нет ясно выраженных, определенных, конкретных требований к ребенку или наблюдаются противоречия, разногласия

в выборе воспитательных средств между родителями. При таком стиле воспитания фрустрируется одна из важных базовых потребностей личности – потребность в стабильности и упорядоченности окружающего мира, наличии четких ориентиров в поведении и оценках.

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

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

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

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

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя — эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка — привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских

отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений является их высокая значимость для обеих сторон;

- мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;
- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;
- стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;
- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций;
- поддержка автономии ребенка;
- социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;
- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания.

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

- родительская позиция, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство;
- тип семейного воспитания, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации;
- образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка. Этот показатель стал предметом научного исследования и широкого обсуждения сравнительно недавно. Возникновение интереса к изучению позиции ребенка в системе детско-родительских отношений "обусловлено тем, что ребенок, как и родитель, является их активным участником. Изменение воспитательной парадигмы от отношения к ребенку как объекту воспитания к гуманистической установке — ребенок как субъект воспитания и равноправный

участник отношений, произошедшее в последней четверти XX в. в общественном сознании, является основой пересмотра концепта детско-родительских отношений в сторону все большего учета позиции самого ребенка как активного творца этих отношений.

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

1.2 Особенности психологического развития детей дошкольного возраста

Психологическое развитие детей имеет свою специфику. Для того чтобы ее рассмотреть, можно обратиться к взглядам И.В. Дубровиной о соотношении психологического здоровья и развития личности. И.В. Дубровина утверждает, что основу психологического здоровья составляет полноценное

психологическое развитие на всех этапах онтогенеза [31, 18]. Следовательно, психологическое развитие ребенка и взрослого будет отличаться совокупностью личностных новообразований, которые еще не развились у ребенка, но должны присутствовать у взрослого. Таким образом, можно говорить о том, что психологическое здоровье — это прижизненное образование, хотя, безусловно, его предпосылки создаются еще в пренатальном периоде. Естественно, что в течение жизни человека оно постоянно изменяется через взаимодействие внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия.

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

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

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

Низший уровень — это дезадаптивный, или ассимилятивно-аккомодативный. К нему можно отнести детей с нарушением баланса

процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. Ассимилятивный стиль поведения характеризуется, прежде всего, стремлением человека приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Неконструктивность его проявляется в его ригидности, в попытках человека полностью соответствовать желаниям окружающих.

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

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

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

Трудные ситуации, как известно, воздействуют на детей двояко. Вызывая возникновение отрицательных эмоций, они могут приводить к серьезному нарушению деятельности, социальной адаптации, к негативному влиянию на личностное развитие, психосоматизации. В то же время они способствуют развитию воли, накоплению опыта преодоления препятствий, мотивируют к

саморазвитию. Существует мнение, что эволюционные механизмы развития складываются из двух компонентов: плавного, качественного накопления новых признаков и сущностного качественного изменения в трудных ситуациях.

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

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

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

Одним из важнейших условий становления психологического развития является наличие некоторого напряжения, побуждающего к действию. Как говорит В. Франкл, современное общество благосостояния испытывает

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

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

теорию информационных неврозов, согласно которой важный фактор невротизации — информационные перегрузки мозга в сочетании с постоянным дефицитом времени [31, 53]. Если к ним присоединяется высокий уровень учебной мотивации, не позволяющий уклоняться от высоких нагрузок, невротизирующее действие нагрузок усугубляется.

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

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

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

В последнее время рядоположно с положительным фоном настроения используются такие понятия, как эмоциональный комфорт ребенка, эмоциональное благополучие, душевное равновесие. Однако нам представляется, что эти понятия не являются синонимами. Понятие

«эмоциональный комфорт», на наш взгляд, предполагает его создание окружающими дошкольника взрослыми, следовательно, утверждает пассивность самого ребенка. Значит, применительно к сохранению психологического здоровья употребление этого понятия недопустимо. Под положительным фоном настроения точнее понимать наличие у ребенка душевного равновесия, т. е. способности в различных ситуациях приходить к состоянию внутреннего покоя. Говоря о положительном фоне настроения, нельзя не коснуться таких характеристик, как оптимизм и способность самого ребенка быть счастливым, которые напрямую связаны с проблемами психологического развития.

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

Однако вернемся к обсуждению проблемы оптимизма. Утверждая необходимость для психологически здорового человека такого качества, как оптимизм, мы будем иметь в виду способ объяснения и описания неудачи (Я.

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

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

Но для полноты освещения условий есть необходимость привести мнение А. Адлера о социальном интересе как обязательной характеристике здоровой личности. Под социальным интересом им понимается способность интересоваться другими людьми и принимать в них участие [28, 207]. Е.В. Сидоренко приводит мнение Х. Ансбачера о видах социального интереса в зависимости от объекта направленности: субсоциального, социального, супрасоциального. Субсоциальные объекты — это неодушевленные предметы или виды деятельности: наука, искусство, природа и т. п. Социальные объекты включают в себя все живое. Интерес проявляется в способности ценить жизнь и

принять точку зрения другого. Супрасоциальные объекты — это Вселенная и весь мир в целом. Интерес к супрасоциальным объектам предполагает идентификацию с живыми и неживыми объектами, ощущение единства со всем миром. В свете изложенного становится понятной необходимость создания условий для формирования у детей всех видов социального интереса.

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

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

- родительская позиция, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство;
- тип семейного воспитания, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации;
- образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка. В последней четверти XX в. в общественном сознании основой является пересмотр концепта детско-родительских отношений в сторону все большего учета позиции самого ребенка как активного творца этих отношений.

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

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

К низшему уровню — назовем его ассимилятивно-аккомодативным (дезадаптивным) — отнесем детей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего

конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. По результатам диагностических проверок такие дети проявляют много признаков дезадаптации и сильно повышенную тревожность. Дети, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, нуждаются в индивидуальной коррекционной работе с ними.

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

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

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. – М.: АСТ – ПРЕСС, 1999. – 432с.
- Большой психологический словарь. Под ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. – М.: «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. – 672с.
- Борба М. Нет плохому поведению: 38 моделей проблемного поведения ребенка и как с ними бороться.: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 320с.
- Воспитателю о работе семьей: Пособие для воспитателя дет. сада / Л.В.Загик, Т.А.Куликова, Т.А.Макарова и др.; Под ред. Н.Ф.Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 192с.
- Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. –СПб.: Медицина, 1997. – 248с.
- Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С.И. Мусиенко. – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2001. – 224с.
- Ермолаева М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2005. - № 9. – с. 21-28
- Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288с.
- Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 320с.
- Кибанов А.Я. Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Конфликтология: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА – М, 2007. – 302с.

- Кузнецов И.Н. Научное исследование: Методика проведения и оформление. – М., 2004 – 432 с.
- Курбатов В.И. Конфликтология / В.И. Курбатов. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 445с.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М., 1983. – Т.1 (Психологические основы дошкольной игры: 303-323)
- Макарова Е.Г. В начале было детство: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1990. – 256с.
- Мамайчук И. Семейные отношения: психологический анализ и пути коррекции // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 5. – с.80-85
- Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2004. – 400с.
- Мир детства. Дошкольник / По ред. А. Хрипковой. – М.: Педагогика, 1999. – 415с.
- Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. 2. Психология образования. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 608с.
- Обозов Н.Н. Мир нашего «я» в рисунке и почерке (Методическое пособие). – СПб., Академия психологии, предпринимательства и менеджмента, 1997. – 116с.
- Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной; Науч.-исслед. Ин-т дошкольного воспитания Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 152с.
- Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. – 144с.
- Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силяевой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192с.

- Романов А.А. Диагностика нарушений поведения и эмоциональных расстройств у детей дошкольного и младшего школьного возраста (альбом диагностических методик). – М.: «Принт», 2000. – 30с.
- Савельева Н. Настольная книга педагога-психолога детского образовательного учреждения – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 576с.
- Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций // Семья и формирование личности. – М., 1991. – С. 38-44.
- Столин В. В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. -2002. – № 4. – С. 104-115.
- Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
- Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 336с.
- Хазанова М.А. Конструктивные и деструктивные тенденции в детско-родительских взаимоотношениях // Мир психологии. – 1996. – № 1(6). –С. 47-54.
- Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М.: Политиздат, 1984. – 412с.
- Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. Заведений / О.В. Хухлаева. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208с.
- Шварко Л.И. Давыдова О.И. Воздействие семьи на духовно – нравственное развитие детей. // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2008. - № 3. – с. 39 – 45
- Шмелев А.Г. Острые углы семейного круга (Психология обыденной жизни). – М.: Знание, 1986. – 96с.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – М., Посткриптум, 2001. – 348с.

Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007 – 384с.

Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. – СПб: Валери СПД; М.: ТЦ Сфера, 2002. – 112с.

