

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ федеральное
государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов

Выпускающая кафедра: Кафедра педагогики и психологии начального образования

Зорина Алёна Вадимовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ
ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ(НА ПРИМЕРЕ НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ
ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С ОВЗ)**

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. Кафедрой: доцент, кандидат психологических наук

Мосина Н.



(дата, подпись)

Руководитель:

доцент, кандидат психологических наук Дуда И.В.



Дата защиты:

Обучающийся Зорина А.В.



Оценка

(прописью)

Красноярск 2020

Отзыв
научного руководителя
на выпускную квалификационную работу

_____ Зориной Алёны Вадимовны _____
Ф.И.О. студента
 _____ 44.03.02 Психолого-педагогическое образование _____
направление обучения

_____ *Особенности взаимоотношений родителей и детей в младшем школьном возрасте(на примере нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ* _____
тема выпускной квалификационной работы

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студент(ка)
 освоил(а) следующие компетенции:

Формируемые Компетенции	Высокий уровень сформированности компетенций	Продвинутый уровень сформированности компетенций	Базовый уровень сформированности компетенций
ОК-1 способен использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции		+	
ОК-2 способен анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции		+	
ОК-7 способен к самоорганизации и самообразованию	+		
ОПК-2 готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях		+	
ОПК-3 готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов		+	

ОПК-4 готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся младшего школьного возраста		+	
ОПК-6 способен организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды	+		
ПК-8 способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности		+	
ПК-22 готов применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи		+	
ПК-23 способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики		+	
ПК-27 способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка		+	

В процессе работы Зорина А. продемонстрировал(а) высокий и продвинутый уровень сформированности проверяемых компетенций.

Студент(ка) при выполнении выпускной квалификационной работы проявил(а) себя как творческий, самостоятельно мыслящий педагог-исследователь. Пунктуальна, исполнительна, обладает хорошим потенциалом.

Содержание ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Структура ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Оформление ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Выпускная квалификационная работа рекомендуется к защите.

14. 05. 2020

Научный руководитель

И.В.Дуда /  /

Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: alena.dumchenko@bk.ru / ID: 5907077
Проверяющий: alena.dumchenko@bk.ru / ID: 5907077



Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»- <http://users.antiplagiat.ru>

ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 22
Начало загрузки: 14.05.2020 12:45:33
Длительность загрузки: 00:18:12
Имя исходного файла: Зорина,Диплом.pdf
Название документа: Зорина,Диплом
Размер текста: 1 кб
Символов в тексте: 147533
Слов в тексте: 17929
Число предложений: 1497

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
Начало проверки: 14.05.2020 13:03:46
Длительность проверки: 00:00:22
Комментарии: не указано
Модули поиска: Модуль поиска Интернет



ЗАИМСТВОВАНИЯ
28,33%

САМОЦИТИРОВАНИЯ
0%

ЦИТИРОВАНИЯ
0%

ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
71,67%

Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
Самоцитирования — доля фрагментов текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника, автором или соавтором которого является автор проверяемого документа, по отношению к общему объему документа.
Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общепотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.
Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.
Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.
Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.
Заимствования, самоцитирования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа. Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого

Согласие

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося

в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Зорина Алёна Вадимовна

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра

на тему: «Особенности взаимоотношений родителей и детей в младшем школьном возрасте(на примере нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ)»

в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П.Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

16.06.2020



ПОДПИСЬ

Содержание

<u>ВВЕДЕНИЕ</u>	8
<u>Глава I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</u> 11	
<u>1.1. Детско-родительские отношения: понятие, классификация и сущность в младшем школьном возрасте</u>	11
<u>1.2. Причины конфликтов в детско-родительских взаимоотношениях в младшем школьном возрасте</u>	21
<u>1.3. Роль совместной деятельности в формировании детско-родительских взаимоотношений.</u>	28
<u>1.4. Особенности взаимоотношений родителей с детьми с ОВЗ</u>	34
<u>Выводы по главе 1</u>	42
<u>Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</u>	44
<u>2.1. Методическая организация исследования.</u>	44
<u>2.2. Диагностика сформированности детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте (констатирующий эксперимент).</u>	47
<u>2.3. Рекомендации по оптимизации детско-родительских взаимоотношений младших школьников</u>	59
<u>2.4. Программа социально-психологического сопровождения по оптимизации детско-родительских взаимоотношений младших школьников на основе совместной деятельности родителей и детей</u>	65
<u>Выводы по главе 2</u>	71
<u>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</u>	72
<u>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</u>	74
<u>ПРИЛОЖЕНИЯ</u>	82
<u>Приложение 1</u>	83
<u>Приложение 2</u>	97

ВВЕДЕНИЕ

Младший школьный возраст - это наиболее важный период школьного детства. При поступлении в школу в жизни ребенка происходят большие изменения, связанные со сменой социальной ситуации развития. В частности происходят изменения во взаимоотношениях с ближайшим социальным окружением (семьей, друзьями), в «социальный круг» ребенка входят другие значимые взрослые (педагоги) и сверстники (одноклассники).

С поступлением в школу, происходят изменения и в детско-родительских взаимоотношениях: у ребенка появляется новая социальная роль – ученик/школьник. В связи с чем, у него появляются новые права, обязанности, требования и родительские ожидания относительно учебной успеваемости ребенка и его школьной успешности в целом.

Так, развитие личности и интеллекта ребенка находится в прямой зависимости от семейной ситуации - внутрисемейных отношений между супругами, родителем и ребенком. А именно во внутрисемейных отношениях, примером которых являются детско-родительские взаимоотношения, раскрывается вся сущность психического развития человека выражающаяся, в готовности выстраивать благополучные межличностные отношения с другими людьми, принимать нормы и законы общества, ценности общества в целом и каждого человека в отдельности [31, с. 77]. В связи с чем, проблемы в детско-родительских взаимоотношениях существенным образом влияют на развитие личности младшего школьника.

Исследованием детско-родительских взаимоотношений занимались зарубежные и отечественные ученые: А.Я. Варга, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.Н. Запорожец, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, К. Хорни, Э. Эриксон, В. С. Мухина, О.Б. Абраменко, Н.Н. Авдеева, О.Л. Зверева, А.Е., А.Н. Елизаров, О.А. Карабанова.

Детско-родительские взаимоотношения являются системой разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых

в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков [10]. Проблематика вопроса заключается в том, что родители не замечают процесса развития отношений между ними и детьми, их последовательности и логики, принимаются бить тревогу лишь после возникновения беспокойной конфликтной ситуации, которая возникает случайно и внезапно. В связи с чем, главная причина проблем в детско-родительских взаимоотношениях связана с характером эмоций, возникающих между родителем и ребенком, который в свою очередь обусловлен низким уровнем развития эмпатических способностей родителей. Родителям трудно осознать истинное эмоциональное состояние своего ребенка, осмыслить его. Часто они не стремятся к эмоциональному отклику, что существенно влияет на характер и тип детско-родительских взаимоотношений, порождая конфликты в семье, протесты, агрессию и обиды детей.

Следовательно, вопрос детско-родительских взаимоотношений имеет особую значимость для понимания проблематики развития ребенка и актуален для рассмотрения, поскольку данный вид семейных отношений является ключевым фактором психофизического благополучия детей в условиях семьи, что в свою очередь является приоритетом государственной политики в области сохранения здоровья нации.

Описанная выше проблематика и актуальность рассмотрения вопроса обусловили выбор темы выпускной квалификационной работы: «Особенности взаимоотношений родителей и детей в младшем школьном возрасте(на примере нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ)».

Объект исследования: взаимоотношения в семьях, где воспитываются дети младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности взаимоотношений родителей и детей в семьях, где воспитываются дети младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: заключается в предположении о том, что существует разница во взаимоотношениях родителей и детей с нормативно

развивающимися детьми и с детьми ОВЗ, а так же о том, что отношение детей к родителям зависит от отношения родителей непосредственно к детям.

Цель исследования: изучение особенностей детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте и разработка рекомендации по их оптимизации.

Задачи исследования:

- Проанализировать научную и научно-методическую литературу по проблеме детско-родительских взаимоотношений в семьях, воспитывающих ребёнка младшего школьного возраста.
- Проанализировать понятие, сущность и виды детско-родительских взаимоотношений.
- Изучить причины конфликтов в детско-родительских взаимоотношениях в младшем школьном возрасте.
- Охарактеризовать роль совместной деятельности в формировании детско-родительских взаимоотношений.
- Провести опытно-экспериментальное исследование сформированности детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте.
- Разработать рекомендации по оптимизации детско-родительских взаимоотношений в семьях, воспитывающих ребенка младшего школьного возраста.

База исследования: МАОУ «Средняя школа № 32» г. Красноярск, МБОУ «Средняя школа № 45», г. Красноярск.

Методы и методики исследования: анализ литературы по проблеме исследования, сравнение, обобщение. Методики исследования направлены на выявление особенностей детско-родительских взаимоотношений: опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), методика Р. Жилия «Изучение сферы межличностных отношений ребёнка».

Практическая значимость: материалы теоретического и опытно-экспериментального исследования могут быть актуальны для педагогов и специалистов, чья деятельность непосредственным образом связана с оптимизацией детско-родительских взаимоотношений.

Структура работы: работа состоит из 3 глав, 7 параграфов, приложения и списка использованной литературы из 55 источников.

Глава I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Детско-родительские взаимоотношения: понятие, классификация и сущность в младшем школьном возрасте

Семья – главный институт социализации человека. Жизнь в семье, стиль семейного воспитания оказывает существенное влияние на становление и развитие человека, определяет сценарий его поведения на всем протяжении жизненного пути. Из поколения в поколения передается семейное неблагополучие (семейная дисфункциональность) и благополучие, которое определяется главным образом эмоциональным интеллектом членов семьи, характером взаимоотношений между ними.

Семья является источником формирования представлений ребенка о себе и о мире; закладывает представления о прошлом, о настоящем и будущем; дает направления для развития и задает критерии для оценки собственной успешности. Именно в семье ребенок учиться общаться, чувствовать, мыслить, приобретает навыки и умения для самостоятельной жизни. Семья является естественной средой для развития и становления личности [43, с. 64].

Особое значение семья оказывает на ребенка в детском возрасте. Детство – это период, в котором закладываются фундаментальные качества личности, способные обеспечить психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, целеустремленность и жизнеспособность. Эти духовные качества личности не развиваются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви, когда семья создает у ребёнка потребность быть признанным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других [25].

Одним из самых важных, базовых моментов, касающихся психического развития ребенка в семье (особенно эмоциональной сферы), является общение. Семейное общение относится к числу жизненно необходимых условий для психического развития и потому требующих в индивидуальном психологическом анализе первостепенного внимания [25].

Воспитательные возможности семьи проявляются главным образом в общении родителей между собой и другими людьми, что представляет для ребёнка своеобразную школу и формирует у него те или иные способности к общению. В этом смысле семью следует рассматривать как одну из основных педагогических систем, в которой у ребёнка закладываются модели общения, которые определяют дальнейшее развитие ребёнка, обуславливают его социальные контакты.

Особенности взаимоотношений в семье влияют на потребность ребенка в сотрудничестве, что является основным мотивом и ресурсом построения взаимоотношений с другими людьми. Наряду с потребностью в сотрудничестве отчетливо выделяется потребность в признании и уважении. К семи годам значительно возрастает способность школьников к сопереживанию и стремлению помочь другому человеку или поделиться с ним. Безоценочная эмоциональная вовлеченность ребенка в процесс общения с другими людьми свидетельствует о том, что у него сформировалось определенное личностное качество – коммуникативность [28].

В целом можно сказать, что умственное психическое развитие ребёнка, ведущая деятельность, общение с родителями создают предпосылки для дальнейшего личностного развития ребёнка. Благополучное и эмоционально теплое общение в семье является фундаментом для формирования способности ребенка к осознанию себя, становлению самоотношения и «Я-концепции», пониманию собственных границ и границ другого человека.

Итак, общение в семье ведет к осознанию своей внутренней жизни, чувств и переживаний, связанных с конкретной действительностью, отрыв от которой происходит уже за пределами детства.

Семья – это открытая система, члены которой находятся во взаимосвязи, взаимовлиянии и взаимодействии друг с другом и с окружающими системами [46, с. 1238]. Внутри семейной системы наблюдается взаимовлияние как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей [50, с. 75]. Особенности взаимоотношений между родителями и детьми в семейной системе определяются характером или стилем семейного воспитания, особенностями детско-родительских взаимоотношений.

Понимание проблематики в детско-родительских взаимоотношениях основано, на представлении о детско-родительских взаимоотношениях как психолого-педагогическом феномене или явлении. Рассмотрим определение данного понятия в трудах отечественных и зарубежных авторов:

Л.К. Фомина отмечает, что детско-родительские взаимоотношения – это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок - родители») и сверху вниз (диада «родители - ребенок»), определяемых их совместной деятельностью и общением [52].

Детско-родительские взаимоотношения в отличие от других видов межличностных отношений, отличаются высокой значимостью для субъектов: для родителя и ребенка. Е.М. Волкова считает, что именно по отношению родителей к своему ребёнку, можно предположить, каким он станет в будущем [36].

А.Я. Варга и В.В. Столин определяют родительские взаимоотношения как систему различных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, используемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков [10].

О.А. Карабанова характеризует детско-родительские взаимоотношения следующими параметрами:

- характер эмоциональной связи (родители – эмоциональное принятие ребенка, ребенок – привязанность и эмоциональное отношение к родителю);
- мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;
- стиль общения и взаимодействия с ребенком;
- способы разрешения проблемных и конфликтных ситуаций;
- поддержка автономии ребенка;
- социальный контроль (требования и запреты, их содержание и количество, а также способ контроля – санкции);
- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания [15].

Семья является важнейшим фактором и персональной средой развития личности ребенка. Одной из главных функций семьи является воспитательная функция, реализация которой осуществляется за счет выполнения родителями своими обязанностями по воспитанию ребенка.

А.В. Петровский отмечает, что развитие личности ребенка в онтогенезе обусловлено деятельностно-опосредованным типом взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной группой. Эти взаимоотношения опосредуются содержанием и характером деятельностей, которые задает референтная группа, и общением, которое в ней складывается [40]. В определенный период времени семья является для ребенка референтной группой, в связи с этим важно изучить то, как могут

складываться взаимоотношения родителей и детей, какие существуют типы, стили детско-родительских взаимоотношений.

А. Адлер одним из первых исследовал проблему стилей родительского воспитания. Ученый описал неблагоприятные ситуации детства, связанные с родительским воспитанием, на основе которых ребенок формирует ошибочные представления о жизни. Такие ситуации связаны с двумя ключевыми аспектами поведения ребенка: баловство ребенка и пренебрежение им. Это деструктивные стили, которые препятствуют развитию у ребенка социального интереса, или общественного чувства – способности интересоваться другими людьми и принимать в них участие.

Автор подчеркивает, что попустительство и вседозволенность со стороны родителей способствует формированию неадекватных представлений о себе, о социуме, способах конструктивного взаимодействия с другими индивидами. Ребенок эмоционально отвергаемый, пренебрегаемый родителями будет недооценивать свои силы, гиперболизировать трудности жизненных задач, с трудом выстраивать межличностные отношения [4].

В каждой семье объективно складывается определенная, не всегда осознанная система воспитания. Под семейной системой воспитания имеется в виду следующее: понимание целей воспитания и формулировка воспитательных задач, понимание целенаправленности применения методов и приемов воспитания, а также способность родителей учитывать, что можно и чего нельзя допускать в отношении ребенка и в отношениях с ним.

Анализ работ, посвященных детско-родительским взаимоотношениям, показал, что большая их часть, опирается на предложенную Д. Баумринд в 1970-х гг. типологию стилей семейного воспитания. Данная типология содержательно описывает три основных стиля: авторитарный, демократический и попустительский.

Авторитарный стиль семейного воспитания предполагает, что все решения принимаются родителями, в т.ч. и те, в которых ребенок уже может

проявить самостоятельность и более того, имеет предпочтения. Родители, предпочитающие такой стиль, ограничивают самостоятельность ребенка, считают ненужным аргументировать свои требования, сопровождают их жестким контролем, суровыми запретами и физическими наказаниями. При данном стиле семейного воспитания, отношения исключают душевную близость с детьми.

Демократический стиль ориентирован на сотрудничество родителей с детьми. В таком стиле родители поощряют личную ответственность и самостоятельность ребенка в соответствие с его возрастными возможностями. В демократическом стиле семейного воспитания отношения строятся на обсуждении семейных проблем супругами и привлечении детей к принятию решений. Члены семьи (родители и дети) выслушивают и обсуждают мнение друг друга, дают рекомендации и советы. Постепенно дети осмысливают свое поведение и поступки, а роль родителей состоит в том, что они стараются способствовать этому осмыслению, чутко относясь к запросам своих детей. Подчеркнем, что родители, при данном стиле семейного воспитания, несмотря на кажущуюся сверхчувствительность к ребенку проявляя твердость, напротив заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины.

Попустительский стиль семейного воспитания предполагает, что ребенок почти не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний родителей, для которых характерно неумение, неспособность или нежелание руководить своими детьми [4].

Позже были выделены и другие стили семейного воспитания:

Хаотический стиль, для него характерно отсутствие единого подхода к воспитанию. Родительские требования в таком стиле не выражены, неопределенны, имеются противоречия в требованиях к ребенку и разногласия в выборе воспитательных средств между родителями. В таком стиле не удовлетворяется одна из значимых базовых потребностей личности

— потребность в стабильности и упорядоченности окружающего мира, наличии четких ориентиров в поведении и оценках.

Опекающий стиль предполагает стремление родителей постоянно быть рядом с ребенком, решать все появляющиеся проблемы за него и вместо него. Тем самым, родители ограничивают самостоятельность ребенка. Основной мотив поведения родителей в данном стиле – это страх за ребенка: за его здоровье и психическое благополучие. Данный стиль семейного воспитания приводит, во-первых, к чрезмерному преувеличению собственной значимости у ребенка, во-вторых, к развитию у него тревожности, беспомощности, запаздыванию социальной зрелости.

Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова и Е. В. Зырянова приводят стили семейного воспитания, дополняющие и уточняющие рассмотренные нами ранее:

Анархический стиль семейного воспитания, представляет собой стиль, в котором отсутствует контроль и требования к ребенку, либо они очень слабые. Модель общения с ребенком «заискивающая» (не критичное отношение). Последствия воспитания при таком стиле заключаются в том, что ребенок вырастает эгоистичным и стремящимся выгодно приспособиться к жизни, несмотря на общепринятые правила и нормы поведения в социуме.

Гипопротекция – проявляется безразличии к ребенку, в отсутствии к нему эмоционального тепла., также отсутствуют контроль и требования к ребенку. При таком стиле, родители могут вовсе не вмешиваются в жизнь ребенка. Последствия для развития личности ребенка при таком стиле семейного воспитания таковы: он вырастает непредсказуемым, гипертимным, асоциальным.

Стиль семейного воспитания, характеризующийся эмоциональным отвержением (воспитание по типу Золушки) проявляется в отсутствии эмоциональной близости с ребенком. В качестве методов воспитания используются чрезвычайно высокие требования к ребенку, а наказания носят жестокий и строгий характер. Родители не контактируют с ребенком, редко

общаются с ним. В последствие он вырастает мечтательным (фантазер, имеет нереализованные мечты и планы) и жестоким по отношению к окружающим людям. У него часто возникают трудности в общении с другими людьми, что приводит к невротическим расстройствам [52].

Д. Элдер на основании уровня родительского контроля и давления на ребенка выделяет семь стилей общения и взаимодействия родителей с детьми подросткового возраста [35, с.18-19]:

Автократичный стиль отличается полноправной властью родителей над детьми, без необходимости обсуждать или объяснять свои решения, и слабым контролем за поведением детей. Родители могут навязывать свою волю и подчеркивают некомпетентность детей в различных аспектах.

Авторитарный стиль оставляет за родителями власть и право принятия решений, но допускает для подростка возможность высказывания своего мнения и точки зрения, но без права голоса.

Демократичный стиль предполагает совместное обсуждение важных решений родителями и детьми.

Эгалитарный стиль характеризуется абсолютным равноправием родителей и ребенка, предполагает, что родители и дети не только в равной мере участвуют в принятии решений, но и несут одинаковую ответственность за них.

Разрешающий стиль встречается у родителей, которые склонны предоставлять ребенку довольно много свободы, требуя от него ответственности за поступки.

Попустительский стиль характеризуется тем, что родители с самого раннего возраста предоставляют ребенку полную бесконтрольную свободу действий и зачастую ведут себя непоследовательно, наказывая и поощряя ребенка иногда за одни и те же поступки.

Игнорирующий стиль, характеризуется отсутствием интереса родителей в отношении ребенка, его дел. Отсутствие родительского

внимания выглядит так, как будто взрослых мало волнует душевное состояние ребенка, они безразличны к его потребностям и запросам.

А.И. Захаров выделяет следующие критерии семейных отношений [29, с.93-146]:

- Интенсивность эмоционального контакта родителей по отношению к детям. По этому параметру различаются такие стили семейного воспитания как: гиперопека, опека, принятие, непринятие.

- Параметр контроля позволяет выделить разрешительный, допускающий, ситуативный, ограничительный типы семейного воспитания.

- Критерий последовательности в воспитательном воздействии является чрезвычайно важным в родительском отношении к детям любого возраста.

- По эмоциональной насыщенности семейное воспитание может быть аффективно устойчивым или неустойчивым. Этот показатель дает представление о стабильности и характере эмоциональной атмосферы в семье.

- Характеристика тревожности в детско-родительском взаимодействии также указывает на особенности атмосферы в семейном воспитании, описывает тревожность родителей за ребенка, факторы развития детской тревожности, устойчивости семьи к факторам стресса.

Э.Г. Эйдемиллер описывает большое количество стилей аномального семейного воспитания. Различия между данными стилями выражаются в эмоциональной включенности родителей в жизнь ребенка, степени контроля и заботы, понимании родителями содержания детских возрастных и индивидуальных потребностей [29, с.93-146]:

- Гипопротекция: недостаток опеки и контроля над поведением, достигающий иногда до полной безнадзорности; чаще проявляется как недостаток внимания и заботы к физическому и духовному благополучию подростка, делам, интересам, тревогам. Скрытая гипопротекция наблюдается

при формально присутствующем контроле, реальном недостатке тепла и заботы, невключенности в жизнь ребенка.

- Доминирующая гиперпротекция: обостренное внимание и забота о подростке сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов, что усиливает несамостоятельность, безынициативность, нерешительность, неумение постоять за себя.

- Потворствующая гиперпротекция: воспитание по типу «кумир семьи», потакание всем желаниям ребенка, чрезмерное покровительство и обожание, результирующие непомерно высокий уровень притязаний подростка, безудержное стремление к лидерству и превосходству, сочетающееся с недостаточным упорством и опорой на собственные ресурсы.

- Эмоциональное отвержение: игнорирование потребностей подростка, нередко жестокое обращение с ним. Скрываемое эмоциональное отвержение проявляется в глобальном недовольстве ребенком, постоянном ощущении родителей, что он не «тот», не «такой», например, «недостаточно мужественный для своего возраста, все и всем прощает, по нему ходить можно». Иногда оно маскируется преувеличенной заботой и вниманием, но выдает себя раздражением, недостатком искренности в общении, бессознательным стремлением избежать тесных контактов, а при случае освободиться какнибудь от обузы.

- Повышенная моральная ответственность: не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на подростка ответственности за жизнь и благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни — все это естественно сочетается с игнорированием реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточным вниманием к его психофизическим особенностям.

Жестокое обращение трудно и вовсе назвать стилем семейного воспитания, однако это действительно предпочитаемый родителями стиль отношений с ребенком. В таком стиле требования к ребенку отсутствуют,

однако, в качестве методов и приемов родителями используется сверхжесткий контроль, лишение удовольствий, моральные унижения и побои. Модель общения с ребенком характеризуется как враждебная. В последствии он вырастает эгоистичным, жестоким [10].

В.С. Мухина отмечает, что в реальности, в семье могут быть представлены одновременно несколько стилей отношения к ребенку [41]. Так, разные стили семейного воспитания могут быть у матери, отца, бабушек и дедушек. Отсутствие договоренностей между членами семьи в ключевых вопросах воспитания приводит к неблагоприятным для развития личности ребенка последствиям.

Итак, в целом, все стили семейного воспитания можно разделить на сбалансированные и дисфункциональные стили. Первые способствуют благополучному развитию ребенку, вторые наоборот, деструктивному. Наиболее благоприятное воздействие на воспитательный процесс оказывает демократический и авторитетный стиль, в то время как другие стили приводят к нарушениям личностного развития и дисгармонии в детско-родительских отношениях. Анализ стилей семейного воспитания показал, что в основе типов детско-родительских отношений лежит позиция родителей, особенности их установок, ценностей, целей. Детско-родительские взаимоотношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения.

1.2. Причины конфликтов в детско-родительских взаимоотношениях в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст - это особый период в жизни ребенка, охватывающий период жизни человека с 6 - 7 до 9 - 10 лет [18, с. 309]; с 7 до 10 - 11 лет; «вершина детства» [42, с. 160] и определяется важным внешним обстоятельством - поступлением в школу. Младший школьный возраст –

переходный период, в котором происходит кардинальная перестройка личности ребенка, обнаруживающая себя в специфических возрастных новообразованиях. Э.И. Бахтеева(2012), отмечает, что данный возрастной этап может рассматриваться как кризисный период, который является решающим в процессе формирования важнейших «фундаментальных» оснований психики ребенка [6, с. 189].

Одним из ключевых аспектов жизнедеятельности младшего школьника является место ребенка в системе общественных отношений и особенности общения. Э.И. Бахтеева (2013) отмечает, что появление новой, по сравнению с дошкольным возрастом, схемы взаимодействия ребенка с другим человеком связано с возникновением у него представлений о новом «мире» - мире взрослых, определенных социальных отношений, регламентированных некоторыми иными, чем в близком окружении, нормами и правилами. В этот период меняются социальные роли и функции, значительно расширяющиеся отношения с окружающим миром и людьми. Они учатся устанавливать взаимоотношения с социумом, постигают смысл их действий и поступков. Опыт взаимоотношений детей друг с другом приводит к развитию рефлексии и самоанализу [6, с. 190].

Младший школьный возраст – период, в котором закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте строятся исходя из особенностей личности ребенка. Этот возраст является важным этапом в развитии нравственных чувств, которые продолжают совершенствоваться в повседневных взаимоотношениях. В младшем школьном возрасте развивается чувство эмпатии, способствующее установлению и сохранению положительных взаимоотношений между родителями и сверстниками. Особенности эмпатического взаимодействия в младшем школьном возрасте [54, с. 75]: самый высокий уровень эмпатии дети проявляют по отношению к родителям; самый низкий уровень эмпатии дети

проявляют по отношению к детям, так как в младшем школьном возрасте только начинает складываться структура отношений.

Начало школьного обучения кардинальным образом меняет весь образ жизни ребенка и его семьи, происходит смена ведущей деятельности: от игры к учебной деятельности. Так, свойственные дошкольникам как беспечность, беззаботность, погруженность в игру сменяются жизнью, в которой появляются множество требований, обязанностей и ограничений. В картине мира ребенка и родителя он должен каждый день ходить в школу, систематически и напряженно трудиться, соблюдать режим дня, подчиняться разнообразным нормам и правилам школьной жизни, выполнять требования учителя, заниматься на уроке тем, что определено школьной программой, прилежно выполнять домашние задания, добиваться хороших результатов в учебной работе.

В младшем школьном возрасте, меняется психологический облик ребенка, а именно преобразуется его личность (характер и направленность), познавательные и умственные способности, эмоциональная сфера и характер общения с ближайшим социальным окружением (семья, друзья). Новое положение в микросоциуме ребенок не всегда осознает, но обязательно чувствует и переживает изменения связанные с этим: он гордится тем, что стал взрослым, ему приятно новое положение, которое проявляется не только в нормах и правилах, но и некоторых кажущихся привилегиях. Переживание ребенком своего нового социального статуса ученик / школьник связано с появлением «внутренней позиции школьника» [15].

Наличие «внутренней позиции школьника» имеет для первоклассника помогает маленькому ученику преодолевать превратности школьной жизни, выполнять новые обязанности. Это особенно важно на первых этапах школьного обучения, когда осваиваемый ребенком учебный материал объективно однообразен и не слишком интересен.

Поступление ребенка в школу, смена ведущей деятельности и принятие новой социальной роли «я ученик» способствует тому, что и в семье

наблюдаются некоторые изменения, в частности они, касаются межличностных отношений. Младший школьный возраст – особенно важный и напряженный период в отношениях ребенка с родителями. В этот период происходит проверка всех членов семьи на социальную, личностную и семейную зрелость. Этот период для семьи младшего школьника связан с частыми кризисами и конфликтами, предметом которых выступают ожидания родителей относительно учебных интересов ребенка, перестройка режима дня, дефицит в родительских компетентностях и супружеских отношениях.

В отечественной психологии и педагогике сложилось убеждение, что даже самые грубые промахи учителей обычно не так фатально сказываются на развитии личности ребенка, как неправильное поведение родителей, непонимание ими детей и проистекающие из этого конфликты. Рассмотрим факторы, наиболее часто являющиеся причиной конфликтного взаимодействия родителей и детей, и соответствующие им типы семейных отношений.

Выделяют гармоничный и дисгармоничный типы семейных отношений. Для гармоничных внутрисемейных отношений характерно сотрудничество и взаимопомощь, равноправие всех участников семейного союза, гибкость оценок и поведения в зависимости от ситуации или состояния членов семьи, формирование семейного «мы», стимулирование развития индивидуальности. В семье с гармоничным типом семейных отношений взрослые общаются с ребенком товарищеским тоном, корректно направляют его поведение, хвалят и поощряют, высказывают советы и рекомендации, отвечающие запросам ребенка, корректируют этот запрос, допускаются дискуссии по поводу родительских распоряжений и руководящее положение наблюдается в сложных вопросах для семьи. При таком типе семейных отношений предпочтителен демократический стиль семейного воспитания.

В дисгармоничной семье наблюдается конфликтное взаимодействие, отчуждение, напряженность, невозможность найти приемлемые способы общения друг с другом, затяжное нарушение психологического климата. Чувства и эмоции другого в расчет не принимаются, во взаимоотношениях сохраняется эмоциональная дистанция. При таком типе семейных отношений происходит формирование невротических реакций у членов семьи, для детей характерно постоянное чувство беспокойства и тревоги.

А. Я. Варга выделяет четыре причины родительской неэффективности в отношениях с ребенком [10]:

педагогическая и психологическая несовместимость родителя с ребенком, которая выражается в незнании родителями возрастных психологических особенностей детей;

отсутствие у родителей психологической гибкости и следование сомнительным стереотипам в воспитании детей;

наличие личных проблем и личностных особенностей родителей (или одного родителя), которые они приносят в общение с ребенком (как правило, родители не видят связи между своими проблемами и трудностями в воспитании ребенка);

наличие у родителей проблем в общении с другими членами семьи и родственниками, в частности это конфликты, недопонимания, непринятие, которые влияют и на ребенка.

Наиболее типичный случай, способствующий формированию проблем в детско-родительских взаимоотношениях – конфликтное общение родителей с другими членами семьи и между собой (супружеские конфликты) влияет на их отношение к ребенку. Проблемам в детско-родительских взаимоотношениях способствуют предпочитаемые родителями стили семейного воспитания. В частности, это деструктивные стили («крайние точки»): авторитарный (или автократический) стиль и либеральный (или попустительский) стиль.

Также к факторам способствующим развитию проблем в детско-родительских взаимоотношениях, в частности конфликтам с детьми относят и личностные особенности родителей. К таким особенностям можно отнести следующие: консервативный способ мышления, приверженность устаревшим правилам поведения, наличие психотических и других серьезных психических расстройств (употребление алкоголя и ПАВ), авторитарность суждений, ортодоксальность убеждений.

Среди личностных особенностей детей, которые являются одновременно и фактором, и следствием не гармоничности в детско-родительских отношениях относят следующие: низкая успеваемость, нарушения правил поведения, игнорирование рекомендаций родителей, грубое непослушание, упрямство, эгоизм и эгоцентризм, самоуверенность, лень.

Психологи-практики отмечают, что обычно ребенок на притязания и конфликтные действия родителей отвечает следующими реакциями и особенностями поведения:

- оппозицией (демонстративными действиями негативного характера);
- отказом (неподчинением требованиям родителей);
- изоляцией (стремлением избежать нежелательных контактов с родителями, скрытностью в отношении с ними).

Следует отметить, что фактором повышенной конфликтности в младшем школьном возрасте является возрастной кризис, который представляет собой переходный период от одного этапа развития к другому. В критический период дети становятся непослушными, капризными, раздражительными. Они часто вступают в конфликты с ближайшим социальным окружением: родители, братья и сестры, бабушки и дедушки, сверстники, учителя. У них возникает отрицательное отношение вплоть до упрямства к ранее выполнявшимся требованиям и нормам.

В этот период, многим родителям, даже тем, кто не является приверженцем чрезвычайной строгости и наказаний, приходится их применять в отношении своих детей. Здесь, следует отметить, что психологи-практики отмечают незначительный эффект положительный эффект от наказания детей, чаще ребенок становится замкнутым и агрессивным. Существует всеобщее родительское заблуждение по поводу наказаний, которое заключается в родительском представлении о том, что наказание сделает ребенка более понятливым и послушным. То есть основная цель наказания состоит в том, чтобы сделать ребенка повинующимся требованиям и способного исправиться. По существу же родители, таким образом, проявляют лишь свое нетерпение и гнев. Не педагогическое наказание, т.е. необоснованное, непонятное для ребенка (какую норму он нарушил?), не инструктированное (наказание должно помочь ребенку исправить ошибку) наказание ведет к дисгармоничному развитию ребенка.

Родителям кажется, вполне естественным давать советы, указания и принимать решения за детей. Вначале, так или иначе, ребенок полагается на родительские рекомендации и руководство. Но когда он вырастает, у него появляется потребность в самоутверждении и свободе выбора. Кроме того, он наблюдает иные способы жизнедеятельности и решения жизненных ситуаций. Однако некоторые родители признают это с большим трудом.

В результате сын / дочь становится озлобленным, раздражительным или замкнутым, поскольку он чувствует ущемление своих прав и готов «сражаться» за свободу-ответственность с собственными родителями, а те, в свою очередь не желают ему ее предоставить. Данная ситуация может послужить «благодатной почвой» для развития специфического семейного конфликта, который американский психолог Дж. Г. Скотт назвала «ловушкой ответственности» [36].

«Ловушка ответственности» - это приводящая к конфликту проблема чрезмерной ответственности родителей за своих детей, которая последними не только не разделяется, но, напротив, отвергается. Особенно острые и

тяжелые формы приобретает такой конфликт, когда родители, утрачивая контроль над сыном или дочерью, замечают, что вместе с этим теряют в значимости и как личности, поскольку не сумели в достаточной степени проявить себя на работе или в иной жизненно важной сфере деятельности.

По мнению психологов, внутрисемейные отношения без внешне очевидного конфликта могут быть менее здоровыми, чем те, в которых конфликт возникает. Это видно из супружеских отношений, в которых один из супругов, в силу привычки, культуры, традиции или статуса, доминирует над другим супругом, манипулируя, таким образом, его личностью. То же самое бывает и в отношениях родитель-ребёнок, которые выстроены на страхе перед сильным родителем или на манипуляциях капризного ребёнка.

Поэтому в тех семьях, где конфликт воспринимается как естественный фактор сосуществования и выражается открыто, создаются более здоровые условия для развития ребёнка, чем это принято думать большинством родителей. В таких семьях ребёнок имеет возможность пережить опыт конфликта, научиться конструктивно его разрешать, быстрее сверстников адаптироваться к жизни в социуме, который изобилует конфликтными ситуациями. Конструктивный конфликт в детско-родительских взаимоотношениях предоставляет возможность для развития личности и ребенка, и его родителей.

1.3. Роль совместной деятельности в формировании детско-родительских взаимоотношений.

Благополучное психическое развитие детей возможно только в условиях взаимодействия с взрослым, в особенности со значимым взрослым и во многом определяется характером его отношений с ближайшим социальным окружением.

А.Н. Леонтьев отмечал, что от характера отношений ребенка с ближайшим социальным окружением зависят не только его успехи и

неудачи, в них самих заключены радости и огорчения, они имеют силу мотива. Потребности, интересы, склонности личности являются, прежде всего, результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с совершенно конкретной окружающей средой и насколько эта среда позволяет человеку проявлять его индивидуальность, как в предметной деятельности, так и при взаимодействии с другими людьми.

Сущность взаимодействия взрослого и ребенка реализуется в понятии зоны ближайшего развития. Характеризуя данное понятие, отметим, что с одной стороны, создание взрослым зоны ближайшего развития является условием психического развития ребенка, а с другой стороны, переход от уровня ближайшего развития на уровень реального развития и возникновение нового уровня ближайшего развития, что составляет содержание развития ребенка [51].

Концептуальная модель взаимодействия взрослого и ребенка, основанная на сущностных характеристиках данной категории предложена И.Е. Валитовой и З.Р. Железняковой [23]. Авторы отмечают, что при взаимодействии с ребенком взрослый выступает как носитель культуры и посредник в ее усвоении ребенком, поэтому по своему определению взаимодействие взрослого и ребенка не является взаимосвязью равных участников. Роль взрослого состоит в том, что он должен таким образом участвовать в совместной деятельности с ребенком, чтобы организация и регуляция, которую он вначале осуществляет, превратилась бы в саморегуляцию и самоорганизацию ребенка (интериоризация).

Для того чтобы взаимодействие носило развивающий характер, взрослый до начала его осуществления должен определить цели и задачи взаимодействия, исходя из двух ключевых оснований: 1) уровень наличного развития ребенка; 2) уровень ближайшего развития ребенка. Цели и задачи могут быть выстроены в зависимости от значимости их реализации для процесса психического развития ребенка. Содержание целей и задач развития предполагает ориентацию взрослого в фактах, закономерностях и

механизмах психического развития ребенка, и в основных показателях развития в определенном возрасте.

Значимая роль в процессе взаимодействия отводится рефлексивной стороне воспитательного процесса в семье и детско-родительских взаимоотношений, которая предполагает формирование образа себя и образа другого как участника и образа ситуации взаимодействия. При этом участник взаимодействия связывает свои воздействия с изменениями, которые происходят в другом, в самом себе и в результатах взаимодействия, что приводит к развитию каждого из них.

Исходя из вышеописанных теоретических положений, можно предположить, что на процесс взаимодействия будет оказывать влияние на развитие представления взрослых о ребенке, о себе как родителе, а также представление о своей роли в жизни ребенка. Итак, значимым становится то содержание воспитания и детско-родительских взаимоотношений, на которое ориентируются взрослые в процессе взаимодействия с ребенком.

В связи с тем, что вступая во взаимодействие с ребенком, значимые взрослые руководствуются разными мотивами, это задает разный образ (представление) ребенка, который впоследствии определяет всю структуру совместной деятельности ребенка и взрослого. Психологи и педагоги-практики единогласно утверждают, что совместное творчество детей и родителей формирует хорошие доверительные взаимоотношения между ними, оказывает положительное влияние на развитие ребенка и приучает его сотрудничать. Именно в совместности субъекты могут лучше понять себя и другого, мотивы и чувства, а также создать продукт, который будет одинаково дорог обеим сторонам этого совместного действия.

Исследования А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина показали зависимость психического развития ребенка от особенностей его эмоционального контакта (теплота, холодность) и характера совместных действий с родителями (совместность, отчужденность). Одним из условий создания благоприятного эмоционального микроклимата семьи и,

следовательно, детско-родительских взаимоотношений, основанных на взаимной поддержке и положительном эмоциональном настрое, является проведение совместного досуга.

Также, успешному формированию детско-родительских отношений между подростками и их родителями, способствует совместная групповая работа (тренинги, образовательные проекты и экспедиции, семейные фестивали и конференции, студии и клубы, игры) с целью изменения родительских установок, позиций, ожиданий. Так, обучая родителей и подростков, новым формам общения друг с другом, можно добиться оптимизации детско-родительских отношений, выработки адекватного представления друг о друге, а что самое главное о возможностях, желаниях и способностях взрослеющего сына /дочери.

Так, например, совместные игры для родителей и их детей – младших школьников, благоприятно влияют на формирование детско-родительских взаимоотношений. К таким играм можно отнести следующие их разновидности: эмоционально-сенсорные, интеллектуальные, творческие игры, подвижные игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры [51]. Общеизвестно, что игры способствуют формированию у младших школьников способностей к самопознанию, саморазвитию и самореализации, развитию мотивации к достижению позитивных жизненных целей.

Отдельно, полезной будет и групповая работа с родителями, поскольку она гармонизирует общение в семье и способствует позитивным межличностным отношениям, повышает психолого-педагогическую грамотность родителей. Игры и упражнения позволяют родителям более спокойно, внимательно и последовательно относиться к своим детям младшего школьного возраста, а у детей в свою очередь повышается уверенность в себе, самооценка, самостоятельность, а значит и «наращивается» ответственность.

Исследования показывают, что после проведения совместных групповых занятий для детей младшего школьного возраста и их родителей,

значительно изменились и детско-родительские отношения. Так, улучшилось межличностное взаимодействие и общение, появился предмет обсуждений, дети все больше чувствуют родительскую поддержку, даже в ситуации требований и педагогически правильных наказаний. В свою очередь родители отметили в поведении своих детей большую уверенность и жизнерадостность, улучшилась способность слышать требования родителей.

Итак, главная задача каждого родителя – подготовка ребёнка к взрослой жизни. Анализ различных стилей семейного воспитания и типа детско-родительских отношений складывающегося на этой основе показывает, что если ребёнок чувствует любовь, заботу и внимание родителей – это формирует в его сознании эмоциональную стабильность, принципы сотрудничества и ответственности перед социумом и сами собой.

Безусловно, добиться полной гармонии в детско-родительских отношениях добиться очень сложно, это и не требуется, поскольку разрешимые противоречия и конструктивные конфликты, напротив способствуют развитию субъектов в этих отношениях и обогащению самих отношений. Родители не всегда умеют становиться на место ребёнка, забывая о том, что когда-то сами были такими, а детям, в свою очередь, сложно принять непонятный мир взрослых. При воспитании детей родителям не стоит забывать, что их чада – это «маленькие» взрослые, личности, со своими наклонностями и уникальными особенностями, которые, тем не менее, являются отражением их собственных черт.

Дети как подражатели считают своих родителей источником идеального начала, а их поведение ключевой нормой, задающей рамки социального поведения и общения с другими людьми. В связи с чем, родителям необходимо уметь находить баланс между строгостью и вниманием, опекой и заботой, любовью и обожанием, собственным «Я» и личностью ребёнка. Личность ребёнка и его поведение в социуме есть

«продолжение» его родителей, их ожиданий и установок, их отношения к жизни в целом. То, каким он станет – это только заслуга родителей.

Итак, формирование благополучных детско-родительских отношений в семье, имеющей ребенка младшего школьного возраста возможно при условии направленности родителей и ребенка на совместную деятельность. Именно в совместной деятельности родители могут в положительном ключе проявить особенности своей личности (показать положительный пример, поделиться своими мыслями и чувствами, испытать радость от общения с собственным ребенком и пр.) для ребенка, что поможет им гармонизировать семейные отношения и повысить психолого-педагогическую грамотность родителей, а также развить отдельные родительские компетентности. Систематическое следование и стремление к благополучным детско-родительским отношениям поможет детям в формировании у них способности к самопознанию, саморазвитию и самореализации, а в будущем и к развитию мотивов в достижении позитивной жизненной цели.

Подводя итог, отметим, что изменение родительских установок и позиции через построение благополучных детско-родительских отношений, содействует совместности между детьми и родителями. Формы этой совместности в рамках образовательной организации достаточно разнообразны: семейные клубы, детско-родительские тренинги, игры, образовательные экспедиции и проекты, семейные фестивали и конференции. Отметим, что для семей с детьми младшего дошкольного возраста лучшими являются именно игры, поскольку они позволяют семье «мягко» перейти от игры как ведущей деятельности «прошлого» дошкольника к учебной деятельности. За счет чего осознание необходимости смены родительских установок, позиций и ожиданий, а также изменения в семье (смена режима дня, круга обязанностей в связи с появлением школьника) происходят значительно продуктивнее и благополучнее.

1.4. Особенности взаимоотношений родителей с детьми с ОВЗ

Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, характеризуются особым типом родительского отношения к ребенку. Так, отметим, что рождение ребенка с аномальным развитием есть стрессовая ситуация, обусловленная блокированием значимых потребностей и целей родителя и определяющая существенное напряжение адаптационных ресурсов личности. Впоследствии родитель постоянно сталкивается с новыми сложными ситуациями, связанными с нарушением ребенка: проблемами принятия его родственниками, стигматизацией со стороны социума, ограничениями в социальном функционировании, высокими физическими и эмоциональными затратами в заботе о ребенке, материальными проблемами, невозможностью посещения ребенком обычного детского сада и школы, трудностями его профессиональной самореализации и создания семьи.

Чрезмерные требования к адаптационным ресурсам задают специфику различных компонентов родительского отношения в семьях, воспитывающих детей с аномальным развитием: восприятия ребенка, чувств к нему, типа воспитания. К настоящему времени описана феноменология родительского отношения в условиях различных вариантов дизонтогенеза.

Выделяют следующие типы родительского отношения к ребенку с ОВЗ:

Принимающий тип родительского отношения. В качестве основной характеристики принимающего отношения к ребенку выступает принятие ребенка без определения того, насколько он болен или здоров, «нормален» или «ненормален». Личностная ценность ребенка для родителей превосходит его физическую «неполноценность»: на первый план выносятся его личностные качества, сохраненные функции и возможности, что обуславливает конструктивность взаимодействия с ребенком. Совместная деятельность и общение с ребенком в семье занимают ведущее положение, выступая при

этом не как обязательный вид занятия, но являющееся естественной и неотъемлемой частью взаимоотношений в семье.

Заболевание и связанные с ним особенности физического развития ребенка родителями не отрицаются и не исключаются, но рассматриваются преимущественно как проблема, требующая соответствующего решения. В представлениях о патологии доминирует рациональный компонент: родители ориентируются на заключения и рекомендации врачей, реально существующие нарушения. На эмоциональном уровне негативные переживания из-за болезни ребенка сознательно или благодаря поддержке специалистов, близких, своевременной ориентировке в ситуации снижаются достижениями родителями и ребенком в лечении, положительной динамикой в развитии, оптимистичным отношением к настоящей ситуации и будущему.

Ведущим родительским мотивом при данном типе родительского отношения проявился мотив развития: в ответах родителей прослеживалась ориентировка на расширение актуальных возможностей ребенка, овладение им каждый раз новыми действиями, физического, интеллектуального или речевого плана. В игре, специальных и повседневных занятиях с ребенком родители опираются на сохранные способности ребенка и обуславливаемые ими потенциальные возможности, в том числе предполагающие известную долю помощи взрослого (задается зона ближайшего развития ребенка).

Отвергающий тип родительского отношения. Характерными чертами данного типа являются в первую очередь эмоциональное отвержение или неприятие ребенка родителями по причине его физической «неполноценности», несоответствия их идеальным представлениям о своем ребенке и ожиданиям или прямого нежелания иметь больного ребенка. Неприятие или явное отвержение «больного» ребенка в интервью родителей проявлялось в таких моментах, как неудовлетворенность актуальными физическим состоянием и способностями ребенка; низкий уровень или отсутствие эмоциональной связи родителей с ребенком; ограниченность формальным уходом за ребенком и т. д.

Личностная ценность ребенка в такой ситуации оказывается утраченной, он становится в большей степени обузой, чем радостью. В своем ребенке родители видят только физические дефекты, болезнь, не принимая во внимание его сохранные физические и психические возможности, потенциал развития. Ребенок в данной ситуации — больной ребенок, ущербный, нередко «безнадежный» и «бесперспективный» в плане развития в глазах родителей. Болезнь ребенка при данном типе отношения воспринимается родителями в негативной эмоциональной окраске — как болезнь, безусловный недостаток (дефект), требующий непременно исправления или компенсации («маскировки»).

В такой ситуации доминирующими мотивами родительских усилий являются исцеление ребенка и/или компенсация физической неполноценности за счет развития и совершенствования социально-желательных качеств, как правило, это интеллектуальные или творческие способности. В обоих случаях (лечения и компенсации) представления родителей о физических проблемах, лечебно-реабилитационных и воспитательных потребностях ребенка являются поверхностными и дискретными, в связи с этим предпринимаемые ими меры обычно оказываются неадекватными объективной картине болезни и актуальной ситуации развития ребенка.

В сочетании друг с другом данный тип родительского отношения и ведущие мотивы способствуют снижению эмоциональной связи родителей и ребенка, пассивной ролью последнего в любых видах деятельности, подстройкой внешних условий «под дефект» и игнорирование действительных ограничений ребенка, нарастающим недовольством родителей ребенком, неудовлетворенности родительством.

Тип индифферентного родительского отношения. Центральной характеристикой этого типа выступило отсутствие у родителей какой-либо определенной позиции в отношении ребенка в эмоциональном и рациональном плане. Как правило, при данном типе отношения, родители

затрудняются даже в общих чертах охарактеризовать своего ребенка в настоящем (в том числе индивидуальные особенности его клинической картины заболевания), выделить основные этапы его развития, указать на последние произошедшие у него изменения в психологическом или физическом плане. Такие родители описывают своего ребенка согласно социальным клише, заимствованных у врачей и воспитателей характеристик (умный, трудный, легко возбудимый и т. д.).

Индифферентное отношение к ребенку не ставит перед родителями в значимой форме вопрос о его ближайшем и далеком будущем. В связи с этим ведущим родительским мотивом является элементарных уход за ребенком: удовлетворение его элементарных потребностей, обеспечение в материально-бытовом плане. При таком отношении родителей к ребенку линии жизни обеих сторон протекают параллельно друг другу, наблюдается дефицит эмоционального контакта, ребенок большую часть времени предоставлен самому себе.

Индифферентное родительское отношение и мотивы элементарного ухода за ребенком создают условия становления ориентированные только на зону актуального развития ребенка. Дефицитарность движущих сил, сниженный эмоциональный фон детско-родительских отношений, недостаток совместной деятельности и межличностного общения родителей и ребенка – характеристики индифферентного типа родительского отношения. В такой социальной ситуации развития обе линии генеза ребенка — психического и физического — разворачиваются спонтанно, при этом динамика психического развития без интенсивной и мощной социальной поддержки теряет исходные темпы и в дальнейшем обратится в сторону регресса или деструктивного психического и личностного генеза.

В.С. Тихомирова изучая родительское отношение матерей детей ОВЗ, отмечает, что часто мать оценивает собственного ребенка как зависимого и пассивного по сравнению с родительницами здоровых дошкольников. Такое представление должно быть связано с реабилитационным потенциалом

больного ребенка, что не учитывается матерями детей с различной степенью тяжести заболевания. У таких родительниц формируется компенсаторное принятие ребенка таким, какой он есть, что может сформировать симбиотическую привязанность и усилить его физическую несостоятельность. По мнению автора, несостоятельность ребенка с ОВЗ может быть связана с гиперопекой его родителей, возникновение которой обусловлено чувством вины перед ребенком.

Связь родительского отношения со стилем воспитания отмечается в работе Т.В. Лоза. Так, автор дифференцирует семьи, имеющие детей с нарушением развития на четыре группы. **Первая группа** родители с выраженным расширением сферы родительских чувств. Характерный для них стиль воспитания – гиперопека. Родители имеют неадекватные представления о потенциальных возможностях своего ребёнка, у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряжённости. Стиль поведения взрослых членов семьи характеризуется сверхзаботливым отношением к ребёнку, ограничением от социальных контактов. Этот стиль семейного воспитания характерен для большинства семей, матерей–одиночек.

Вторая группа характеризуется стилем холодного общения – гипопротекцией, снижением эмоциональных контактов родителей с ребёнком, проекцией на ребёнка со стороны обоих родителей или одного из них собственных нежелательных качеств. Родители фиксируют излишнее внимание на лечении ребёнка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаясь компенсировать собственный психический дискомфорт за счёт эмоционального отвержения ребёнка. Отношение к стрессовой ситуации накладывает сильный отпечаток на способ выхода из неё, который избирает семья.

Третья группа характеризуется стилем сотрудничества – конструктивная и гибкая форма взаимоотношений родителей и ребёнка в совместной деятельности. Как образ жизни, такой стиль

возникает при вере родителей в успех своего ребёнка и в сильные его стороны, при последовательном осмыслении необходимого объёма помощи.

Четвёртая группа – репрессивный стиль семейного общения, который характеризуется родительской установкой на авторитарную лидирующую позицию. Как образ отношений проявляется в пессимистическом взгляде на будущее ребёнка, в постоянном ограничении его прав, в жестоких родительских предписаниях, неисполнение которых наказывается. В этих семьях от ребёнка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, не учитывая при этом его индивидуальных возможностей. За отказ от выполнения этих требований нередко прибегают к физическим наказаниям.

Особенности родительских отношений к детям старшего дошкольного возраста с диагнозом «детский церебральный паралич» также определяются моделью семейного воспитания. Автор выделяет следующие модели:

Модель «охранительного воспитания» связана с переоценкой дефекта, что проявляется в излишней опеке ребенка с отклонениями в развитии. В этом случае ребенка чрезмерно балуют, жалеют, оберегают от всех, даже посильных для него дел. Взрослые все делают за ребенка и, имея благие намерения, по существу делают его беспомощным, неумелым, бездеятельным. Ребенок не овладевает простейшими навыками самообслуживания, не выполняет требования старших, не умеет вести себя в обществе, не стремится к общению с другими детьми. Итак, модель «охранительного воспитания» создает условия для искусственной изоляции ребенка – инвалида от общества и приводит к развитию эгоистической личности с преобладанием пассивной потребительской ориентации. В будущем такой человек из-за своих личностных особенностей с трудом адаптируется в коллективе.

Иной крайностью являются взаимоотношения в семье, основанные на модели «равнодушного воспитания», которая приводит к возникновению у ребенка чувства ненужности, отвергнутости, переживания одиночества. В

семье с подобной моделью воспитания ребенок становится робким, забитым, теряет присущие детям доверчивость и искренность в отношениях с родителями. У детей воспитывается умение приспособливаться к окружающей среде, равнодушное недоброжелательное отношение к родным, взрослым и другим детям.

Следует отметить, что обе модели семейного воспитания равной степени вредят ребенку. Игнорирование дефекта, воспитание, опирающееся на неоправданный оптимизм («все пути для тебя открыты») могут привести особого ребенка к глубокой психической травме. В тех случаях, когда родители предъявляют ребенку непосильные требования, заставляя его прилагать чрезмерные усилия для их выполнения, ребенок перенапрягается физически и страдает морально, видя недовольство взрослых. Родители, в свою очередь, испытывают чувство неудовлетворенности, сердятся, что он не оправдал их ожиданий. На этой почве возникает затяжной конфликт, в котором наиболее страдающей стороной является ребенок.

Неконструктивные модели семейного воспитания ребенка с отклонением в развитии создают предпосылки для возникновения вторичных отклонений в его психическом развитии, которые оказывают значительные влияния на эмоциональное, интеллектуальное и личностное развитие ребенка. Лишь адекватная оценка отклонений в развитии ребенка со стороны родителей служит основой и базисом для успешного воспитания его личности.

И.В. Тимофеева также подчеркивает, что характер эмоциональной дистанции родителей к детям с ОВЗ определяет особенности их эмоционального развития, которые в дальнейшем влияют на весь жизненный путь ребенка. Часто родители, недопонимая сложившуюся ситуацию, пытаются компенсировать свое негативное или пассивное отношение к ребенку подчеркнутой заботой о его здоровье и материальном благополучии. В этих семьях нет тесного эмоционального контакта родителей с детьми. Возможно, родители неспособны увидеть жизненных перспектив ребенка,

они видят личностную и социальную несостоятельность ребенка, и в то же время свою собственную. Родители менее ориентированы на сотрудничество с ребенком, наблюдается созависимость в отношениях с ребенком.

Исследуя особенности отношения матерей к собственному ребенку с ОВЗ В.С. Тихомирова (2013) обнаружила, что степень тяжести заболевания влияет на восприятие матерью своего ребенка. Так, по результатам исследования, матери здоровых детей более привязаны к девочкам и воспринимают их как более слабых, чем мальчиков. Поэтому по отношению к девочкам они могут чаще использовать либеральный стиль воспитания. Клиническая беседа показывает, что некоторые матери детей с ОВЗ говорят, что их беспокоит будущее их ребенка: как он будет учиться, какое у него будет физическое развитие в целом. Будущее ребенка с ОВЗ матери воспринимают в позитивном полюсе, но оценивают его значительно хуже, чем матери здоровых детей. Кроме того, автор отмечает, что причины болезни матери видят преимущественно во внешних факторах, а не в себе (например, обвиняют врача, руководившего родами). Такой экстернальный родительский контроль болезни обнаруживается и в других исследованиях. По-видимому, вытеснение из сознания неизлечимости заболевания, неблагоприятного прогноза стимулирует мать для продолжения трудоемкой регулярной реабилитации в различных лечебных учреждениях. Защитные механизмы отрицания и вытеснения болезни, скорее всего, стабилизируют эмоциональное состояние, мобилизуют ресурсы родителей. С другой стороны, отрицание нарушений в развитии у ребенка будет способствовать непринятию мер к их своевременной коррекции, а, следовательно, с возрастом будет усиливаться отставание в психомоторном развитии.

Итак, в исследовании особенностей родительских отношений к детям с ОВЗ были выявлены специфические стили (типы) родительского отношения, влияющие на эмоциональное и личностное развитие ребенка. Исследования в области детской психологии демонстрируют влияние данного феномена на становление самосознания, эмоциональной, волевой, коммуникативной и

нравственной сфер детей. С этой точки зрения, наиболее адекватным является принимающий стиль родительского отношения, для которого характерны ориентировка на зону ближайшего развития ребенка, положительный эмоциональный фон отношений, поддержка активности и самостоятельности ребенка, широкий спектр социального общения и видов деятельности, в которые включен ребенок.

Выводы по главе 1

Анализ литературы показал, что проблема детско-родительских взаимоотношений – весьма важна для осознания факторов, влияющих на становление и развитие личности ребенка. Семья как малая социальная группа и ячейка общества, основанная на супружеском союзе и родственных связях, является важнейшей формой организации личного быта каждого ее члена. Именно в семье происходит становление человека и неким образом определяется его судьба, воплощением которой является особенности поведения и отношения к жизни.

Особенно остро проблема детско-родительских взаимоотношений проявляются в период младшего школьного возраста. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, рассматривали взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития. Многие родители только теоретически знают и осознают, в чем заключается правильное воспитание детей, но на практике испытывают значительные трудности. Родителей приходится не только просвещать, но и обучать способам правильного общения с детьми.

Мировая практика психологической помощи детям и их родителям показывает, что даже очень трудные проблемы воспитания вполне разрешимы, если удастся восстановить благоприятный стиль общения в семье. Главные черты этого стиля определяются основными положениями гуманистической психологии – это «лично ориентированный» стиль (по К. Роджерсу), который ставит в центр внимания личность собеседника.

Стиль родительского взаимоотношения непроизвольно запечатлевается в психике ребенка. Это происходит очень рано, еще в дошкольном возрасте и закрепляется в период младшего школьного возраста. Как правило, это происходит бессознательно. На стиль воспитания оказывают влияние личностные качества родителей. Став взрослым, человек воспроизводит стиль воспитания как естественный.

Таким образом, из поколения в поколение происходит социальное наследование стиля общения и воспитания. Следовательно, родителей необходимо просвещать и обучать способам правильного общения с детьми, посредством коррекции личностных качеств родителей, относящихся к сфере «Я».

Профилактика конфликтного взаимодействия и решение проблем социальной дезадаптации связаны с соматическим и психическим здоровьем ребёнка. В процессе совместной работы ребенок начинает воспринимать родителей по-новому, как союзников, поскольку родитель старается понять его чувства, поступки, экспрессию, что позволяет ребенку выразить свои творческие способности и одновременно испытать чувство ответственности. Ребенок получает у родителей поддержку, учится правильно оценивать свои возможности, что способствует формированию адекватной самооценки..

Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Методическая организация исследования.

Цель исследования: изучение детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте.

Гипотеза исследования заключается в предложении о том, что родителей с нормативно развивающимися детьми и детьми с ОВЗ, а так же о том ,что отношение детей к родителям зависит от отношения родителей непосредственно к детям.

Задачи исследования:

- Подобрать методики исследования детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте.
- Исследовать особенности детско-родительских взаимоотношений в семьях воспитывающих детей с ОВЗ и здоровых детей.
- Проанализировать результаты исследования, сформулировать выводы.

Исследование проводилось в период с февраля по апрель 2019 года.

База исследования: МАОУ «Средняя школа № 32» г. Красноярск, МБОУ «Средняя школа № 45» , г. Красноярск.

Целевая группа: родители и младшие школьники – обучающиеся 3 класса в возрасте 9-10 лет. Общее число испытуемых – 30 чел. Экспериментальная группа – 15 семей, имеющих ребенка с ОВЗ, контрольная группа – 15 семей, воспитывающих нормативно развивающегося ребенка.

Методики исследования:

Методики исследования направлены на выявление особенностей детско-родительских взаимоотношений:

Методика № 1. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Целью методики является выявление родительского отношения. Родительское отношение – система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера, личности ребенка.

Инструкция: родителям предложены бланки с вопросами (61 вопрос). На каждый вопрос необходимо дать ответ: положительный или отрицательный ответ.

Обработка результатов: за каждый ответ типа «да» испытуемый получает 1 балл, а за каждый ответ типа «нет» – 0 баллов.

Методика № 2. Методика Р. Жилия «Изучение сферы межличностных отношений ребёнка».

Цель методики – выявление уровня социально-психологической адаптации ребёнка, особенностей его взаимоотношений с семьей и окружающими людьми, а также для выявления доминирующих черт характера и приоритетной поведенческой модели. Методика позволяет выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений ребенка, давая тем самым возможность, воздействуя на эти отношения, влиять на дальнейшее развитие личности ребенка.

Инструкция: проективная визуально-вербальная методика Р.Жилия представляет собой 42 задания: 25 картинок с изображением детей или детей и взрослых, кратким текстом, поясняющим изображенную ситуацию и вопросом к испытуемому, 17 текстовых заданий.

Основаниям для выбора методик, стала теоретическая и практическая ценность материала – результатов исследования. Предназначение методик

позволяет достичь цели исследования. Методики отличаются надежностью, что позволяет получить достоверные исследовательские данные.

Критерии оценки детско-родительских взаимоотношений:

Таблица 1 – Характеристика критериев детско-родительских взаимоотношений соответственно их уровням.

Методики	Критерии детско-родительских отношений	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Методика Р. Жилия «Изучение сферы межличностных отношений ребёнка».	Отношение детей к родителям	Открытость к общению, благополучие, ребенок в окружении родителей;	Наличие беспокойства, враждебности, дискомфорт в семье, недостаток внимания;	Страх, эмоциональное напряжение, эмоциональное отвержение, отсутствие диалога;
Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).	Отношение к ребенку	Уважение индивидуальности, самостоятельности ребенка, эмпатия, одобрение и принятие интересов, планов;	Ограничение самостоятельности, строгое разграничение отношений «взрослый» - «ребенок»;	Неуважение к ребенку, жесткий контроль, авторитарность;
Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).	Участие в воспитании ребенка	Активное участие в жизни ребенка, полные глубокие знания о воспитании и развитии ребенка;	Редкие встречи на праздники, интересуется по телефону об успехах ребенка, воспитательные беседы по мере надобности;	Родитель не проживает с ребенком, участия в воспитании не принимает;

Практическая значимость исследования состоит в возможности получения дополнительных исследовательских данных, которые затрагивают специфику детско-родительских взаимоотношений в семьях детей с ОВЗ. Полученные данные позволяют разработать рекомендации для родителей (законных представителей) детей с ОВЗ по обучению и воспитанию.

Процедура исследования предполагает заполнение анкеты родителями. Вопросы анкеты направлены на получение информации об особенностях семьи:

Анкета

- Ф.И.О. матери, дата рождения, уровень образования.
- Ф. И.О. отца, дата рождения, уровень образования.
- Сколько детей в семье, их возраст?
- Какая у вас семья? Полная или неполная семья.
- Принимает ли отец (мать) участие в воспитании ребёнка.

2.2. Диагностика сформированности детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте (констатирующий эксперимент).

Рассмотрим результаты исследования детско-родительских взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей, в соответствии с каждой из методик.

Анкетирование, проведённое среди родителей детей младшего школьного возраста, показало результаты, представленные на рисунках 1 - 3.

Распределение семей по возрасту

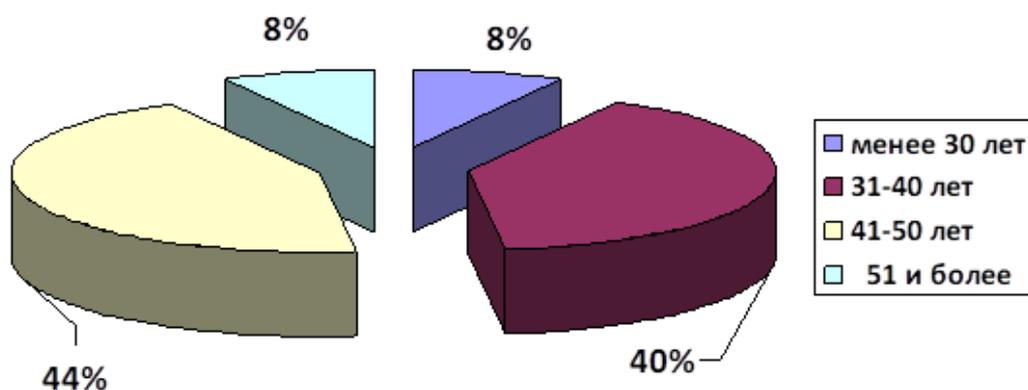


Рисунок 1 – Результаты анкетирования испытуемых по возрасту

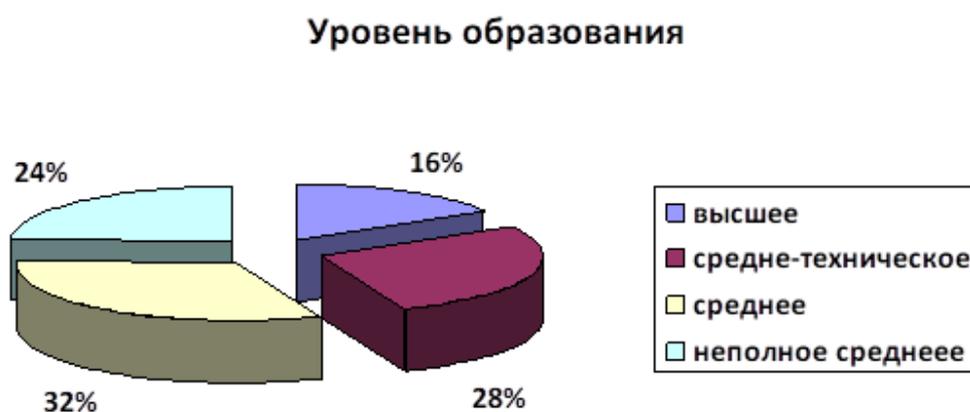


Рисунок 2 – Распределение испытуемых по уровню образования



Рисунок 3 – Распределение испытуемых по количеству детей

Результаты анкетирования распределились следующим образом: родители в возрасте до 30 лет – 8%, от 31 года до 40 – 40%, от 40 до 50 лет 44% и свыше 50 лет – 8%. Высшее образование имеют 16% испытуемых, 28% испытуемых имеют среднее-техническое образование, 32% испытуемых – среднее, неполное среднее образование у 24% испытуемых. Семьи с единственным ребенком в семье составляют 56% от всего объема выборки, 28% семей имеют двоих детей и семьи с тремя детьми составляют 16% от всего объема выборки. Анализ семей по параметру полная/неполная семья

показал, что 64% семей полные, 36% неполные, в 28% случаев второй родитель не принимает участие в воспитании детей.

Исследование детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте по методике «Определение родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина» показало следующие результаты (таблица 3,4).

Таблица 2 – Результаты исследования по методике «Определение родительского отношения»(А.Я. Варга, В.В. Столин) (экспериментальная группа).

№ п/п	Принятие/ Отвержение	Кооперация	Симбиоз	Контроль	Инфантилизация
1	25	6	4	3	6
2	31	5	4	4	5
3	16	7	1	2	7
4	12	6	5	5	2
5	21	2	1	1	4
6	27	4	3	3	5
7	5	5	2	1	8
8	25	7	6	3	2
9	7	1	3	6	6
10	23	7	4	7	8
11	13	6	7	7	1
12	30	8	5	8	6
13	16	5	6	7	2
14	17	7	3	5	5
15	27	7	3	5	2

Таблица 3 – Результаты исследования по методике «Определение родительского отношения»(А.Я. Варга, В.В. Столин) (контрольная группа).

№ п/п	Принятие/ Отвержение	Кооперация	Симбиоз	Контроль	Инфантилизация
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	21	6	4	3	6
2	6	6	3	2	8
3	16	5	1	2	7
4	12	6	5	5	2
5	9	2	1	1	4
6	20	4	3	3	5
7	6	6	3	2	8
1	2	3	4	5	6

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6
8	22	7	6	3	2
9	7	1	3	6	6
10	6	6	3	2	8
11	13	6	7	4	1
12	21	6	4	7	8
13	16	5	6	7	2
14	18	4	4	3	5
15	9	1	3	6	6

Далее подсчитано количество испытуемых имеющих разный уровень выраженности исследуемых характеристик по каждой шкале опросника и каждой выборке.

По шкале «Принятие-отвержение» в семьях детей с ОВЗ (экспериментальная группа) у 13% испытуемых выявлены низкие значения, это указывает на то, что эти родители испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду. Вероятно, они отчаялись и не верят в возможности ребенка, не верят в его будущее, низко оценивают его способности и нередко третируют ребенка. У 40% испытуемых данная шкала выражена умеренно, что в целом свидетельствует о принятии родителями своих детей. 47% испытуемых имеют высокие баллы, что указывает на то, что родители принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним достаточно много времени и не жалеют об этом.

В контрольной группе испытуемых выявлено 26% испытуемых с низкими показателями и 74% испытуемых с умеренными показателями. Высоких показателей по данной шкале не выявлено – 0%. Для удобства сравнения данные по шкале «принятие/отвержение» представлены на рисунке 4.

Распределение испытуемых по уровню выраженности шкалы «принятие /отвержение»

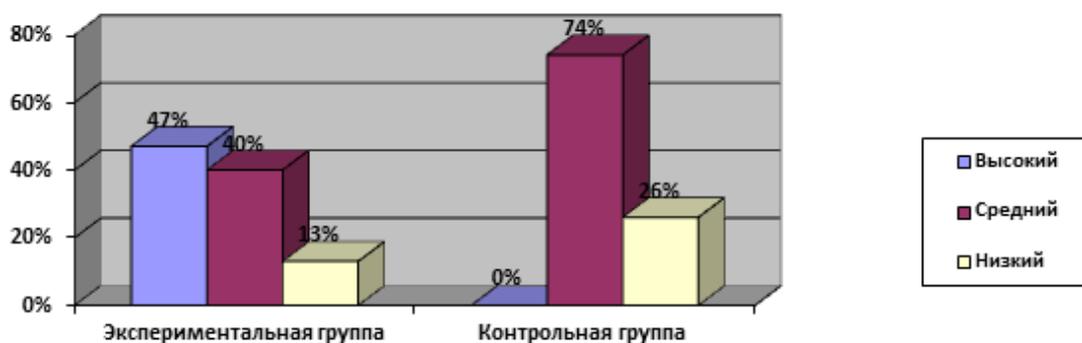


Рисунок 4 - Распределение испытуемых по уровню выраженности шкалы «принятие /отвержение»

По шкале «Кооперация» в экспериментальной группе выявлено 40% испытуемых с высоким показателем, что говорит об искреннем интересе к увлечениям ребёнка и 47% человек с умеренным показателем, что говорит о предоставлении ребёнку со стороны родителя достаточной самостоятельности в увлечениях и интересах ребёнка. Низкий уровень выраженности имеют 13% испытуемых.

В контрольной группе по шкале «Кооперация» 7% испытуемых с высоким уровнем выраженности шкалы, это указывает на проявление искреннего интереса к тому, что интересуется ребёнок, высокую оценку способностей ребёнка, поощрение самостоятельности и инициативы ребёнка. 73% испытуемых с умеренным уровнем выраженности шкалы. Низкий показатель имеют 20% испытуемых, что говорит о незаинтересованности родителей в жизни ребёнка.

Наглядно полученные данные по шкале «Кооперация» представлены на рисунке 5.

Распределение испытуемых по уровню выраженности шкалы «Кооперация»

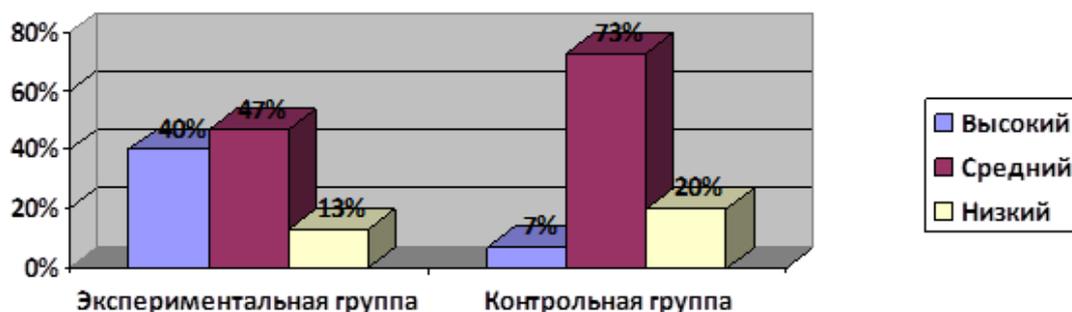


Рисунок 5 – Распределение испытуемых по уровню выраженности шкалы «Кооперация»

По шкале «Симбиоз» родители экспериментальной группы показали следующие результаты: 7% испытуемых имеют высокий уровень выраженности шкалы, а это значит, эти родители не устанавливают психологической дистанции между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности. У 73% испытуемых показатели по данной шкале выражены умеренно, а значит, что родитель устанавливает незначительную психологическую дистанцию между собой и ребёнком, контроль за действиями порой возлагает на самого ребёнка. Низкий уровень выраженности показателя по данной шкале выявлен у 20% испытуемых - эти родители устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботятся.

В семьях со здоровыми детьми выявлено 7% испытуемых с высоким уровнем выраженности по шкале «Симбиоз», что указывает на отсутствие психологической дистанции у родителей между собой и ребенком, стремление всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей. Со средним уровнем выраженности шкалы выявлено 80% - эти родители понимают, что ребенку нужно уединение и право на самостоятельность, выдерживают здоровую дистанцию

в отношениях. 13% испытуемых имеют низкий уровень выраженности шкалы, следовательно, они устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботятся. Наглядно полученные данные по шкале «Симбиоз» представлены на рисунке 6.

Распределение испытуемых по уровню выраженности шкалы «Симбиоз»

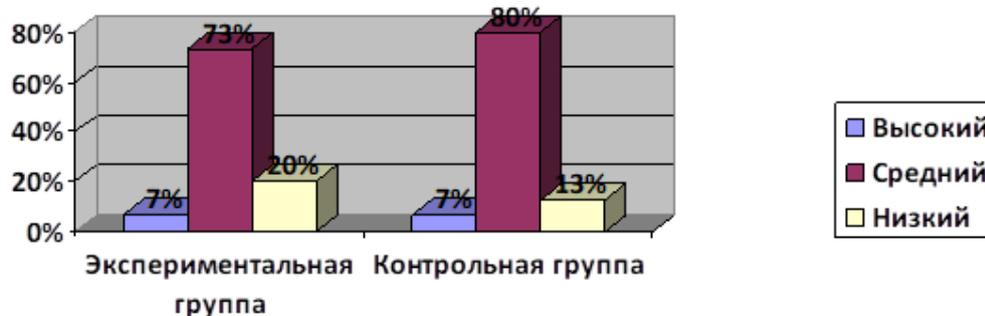


Рисунок 6 – Распределение испытуемых по уровню выраженности шкалы «Симбиоз»

По шкале «Контроль» в экспериментальной группе выявлено 27% испытуемых продемонстрировали высокий уровень выраженности шкалы, из этого следует, что они ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуют безоговорочное послушание и ставят его в строгие дисциплинарные рамки. А также навязывают ребенку почти во всем свою волю. У 53% испытуемых выявлен средний уровень выраженности шкалы и у 20% испытуемых низкие значения, это значит, что контроль над действиями ребенка в данной семье со стороны взрослого практически отсутствует.

В контрольной группе выявлено 13% испытуемых с высоким уровнем выраженности шкалы, в этих семьях родители ведут себя чересчур авторитарно по отношению к своему чаду. Постоянно требуют от него безоговорочного послушания. 53% испытуемых со средним уровнем

выраженности шкалы – родители знают меру в контроле, и не ставят ребенка в жесткие рамки. 34% испытуемых с низким уровнем выраженности шкалы, что указывает на полное отсутствие контроля за действиями ребенка, что губительно сказывается на воспитании ребенка. Наглядно полученные данные по шкале «Контроль» представлены на рисунке 7.



Рисунок 7 - Распределение испытуемых по уровню выраженности шкалы «Контроль»

По шкале «Инфантилизация» в экспериментальной группе результаты получились следующие: 46% испытуемых имеют средний уровень, что указывает на том, что интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю недостаточно серьезными, и он нередко игнорирует их. У 34% испытуемых высокий уровень выраженности шкалы, следовательно, родители неудачи ребенка считают случайными и верят в него. Низкий уровень выраженности по данной шкале выявлен у 20% испытуемых, что говорит о расценивании своего ребенка как мало на что способного.

В контрольной группе по шкале «инфантилизация» 34% родителей показали низкий уровень выраженности, что является признаком того, что родители считают ребенка маленьким неудачником и относятся к нему как к

несмысленному существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся им несерьезными, и они игнорируют их. Средний уровень выявлен у 40% испытуемых. Высокий уровень имеют 26% испытуемых, что свидетельствуют о вере родителя в силы чада. Такие матери и отцы могут стать хорошими учителями и воспитателями. Наглядно полученные данные представлены на рисунке 8.



Рисунок 8 - Распределение испытуемых по уровню выраженности шкалы «Инфантилизация»

В группе младших школьников с целью выяснения их отношения к семье и родителям была проведённая методика Рене Жилия «Изучение сферы межличностных отношений ребёнка». Полученные результаты по шкалам, которые имеют непосредственное отношение к нашей теме работы, а именно: отношение к матери, к отцу, братьям и сёстрам, к близким родственникам и к семье в целом представлены в таблицах 5,6.

Таблица 4 - Результаты исследования по методике Рене – Жилия (экспериментальная группа).

№ п/п	Отношение к матери	Отношение к отцу	К семье	К братьям и сёстрам	К близким родственникам
1	2	3	4	5	6
1	14	12	10	13	14
2	10	4	5	7	4
3	15	17	11	17	14
1	2	3	4	5	6
4	16	10	7	4	5
5	17	16	9	15	12
6	15	12	6	13	10
7	17	16	10	12	12
8	12	5	5	5	5
9	18	10	11	15	14
10	10	4	5	7	4
11	16	17	11	17	14
12	15	10	7	4	5
13	14	8	5	3	4
14	16	10	7	4	5
15	17	9	12	17	15
Среднее значение	14,8	10,6	8,06	10,2	9,13

Таблица 5 - Результаты исследования по методике Рене – Жиля (контрольная группа).

№ п/п	Отношение к матери	Отношение к отцу	К семье	К братьям и сёстрам	К близким родственникам
1	2	3	4	5	6
1	14	12	10	13	14
2	18	16	9	15	12
3	15	12	6	13	10
4	17	16	10	16	14
5	12	6	5	5	5
6	18	10	11	15	14
7	10	4	5	7	4
8	19	17	11	17	14
9	16	10	7	4	5
10	14	8	5	3	4
11	19	9	12	17	15
12	16	15	9	17	11
13	13	10	11	15	14
14	12	10	6	11	13
1	2	3	4	5	6
15	17	15	10	16	14
Среднее значение	15,3	11,3	8,5	12,2	10,8

Результаты анализа данных, полученных по методике Рене Жиля «Изучение сферы межличностных отношений ребёнка» на рисунке 9.

Результаты по методике "Изучение сферы межличностных отношений ребенка"

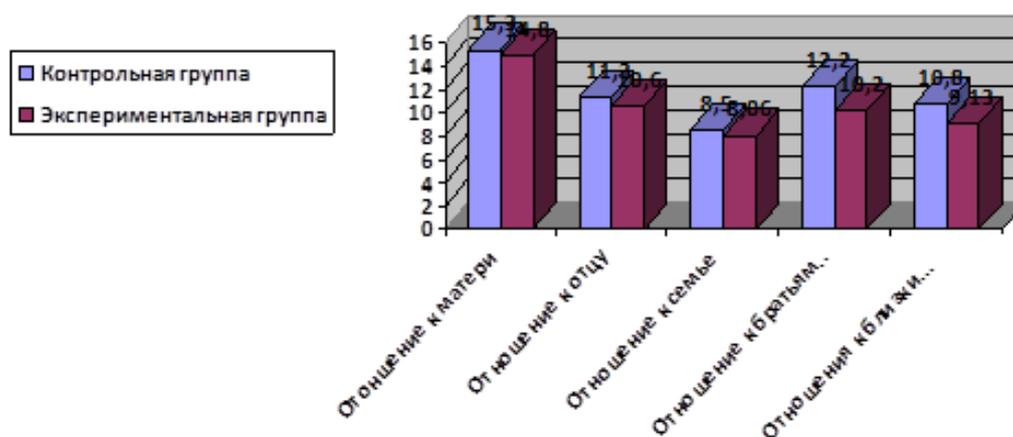


Рисунок 9 – Результаты исследования сферы межличностных отношений ребенка

По результатам применения данной методики было выявлено, что существенных различий в экспериментальной группе (дети с ОВЗ), по сравнению с испытуемыми контрольной группы (здоровые дети) не выявлено. Все показатели снижены по сравнению с контрольной группой, но не существенно, кроме показателя «отношение к братьям и сестрам» (10,2). Стоит отметить, что в обеих группах испытуемых доминирует показатель взаимоотношений с матерью (15,3 и 14,8), что объясняется наиболее частым контактом с данным родителем. Вторым показателем в контрольной группе стоит отношение к братьям и сестрам (12,2), тогда как в экспериментальной группе на втором месте стоит показатель отношение к отцу (11,3). Вместе с тем, в обеих группах доминирует отношение к родителям как чете, что говорит о важности обоих родителей для развития ребенка младшего школьного возраста. Слаженность и согласие воспитательных воздействий родителей выступает важным условием эмоционального благополучия ребенка.

Анализ результатом диагностики детей и родителей на предмет детско-родительских отношений показал, что в большинстве семей с детьми с ОВЗ преобладает такой тип отношений как «диктат» и «опека». Это объясняется тем, что родители чрезмерно обеспокоены состоянием ребенка, стараются его уберечь любой ценой. Неадекватная родительская забота выражается в явном ее несоответствии возрастным особенностям ребенка и исключает проявление ребенком ответственности и инициативы при решении вопросов, касающихся его лично, и, тем более, семьи в целом.

В контрольной группе испытуемых родители согласно данным диагностике предпочитают такой тип отношений как «невмешательство» который характеризуется, прежде всего, отсутствием контроля со стороны родителей даже в таких вопросах, как успехи в учебе, участие в трудовой деятельности, соблюдение норм морали. А также тип детско-родительских отношений «сотрудничество» для которого являются характерными такие признаки как: эмоционально положительное отношение к ребенку, поощрение его независимости и самостоятельности, разумный контроль действий ребенка, предоставление самостоятельности согласно возрасту, адекватное восприятие его возрастных и личностных особенностей.

Анализ результатов по двум методикам показал, что отношение ребёнка к родителям во многом зависит от отношения родителя к ребёнку. Так по результатам исследования отрицательные чувства испытывают к своим детям 57% испытуемых родителей (ЭГ), и именно дети этих родителей безразлично к ним относятся или удовлетворительно (54%). В контрольной группе 26% испытуемых-взрослых имеют отрицательное отношение к ребенку, у 46% детей выявлено безразличное отношение к семье.

Таким образом, на основании результатов диагностики, сопоставляя результаты диагностических методик, направленных на выявление уровня детско-родительских взаимоотношений, суммируя полученные данные, мы

обнаружили нарушения в детско-родительских взаимоотношениях, которые оказывают влияние на эмоциональное состояние детей.

Следовательно, необходима гармонизация детско-родительских взаимоотношений, а именно разработка программы, включающая в себя систему занятий, направленных на развитие и гармонизацию детско-родительских взаимоотношений в семье.

2.3. Рекомендации по оптимизации детско-родительских взаимоотношений младших школьников

На основании анализа литературы по теме исследования, сформулированы рекомендации, позволяющие педагогу и специалисту осуществлять работу по оптимизации детско-родительских взаимоотношений.

Диагностика детско-родительских взаимоотношений.

При работе с семьей и решения проблем в детско-родительских взаимоотношениях, специалисту следует провести диагностику характера детско-родительских взаимоотношений, потребности каждого субъекта в диаде «родитель-ребенок». Диагностика проводится с целью установления проблемных и ресурсных зон в детско-родительских взаимоотношениях, а также позволяет выявить причины тех или иных проблем.

Диагностика проводится с использованием психолого-педагогических методов исследования (диагностических методов), а также посредством сбора данных из анамнеза развития детско-родительских взаимоотношений, семьи в целом. В качестве методов психолого-педагогического исследования могут быть использованы следующие: методика «Три желания» (А.М.

Прихожан, Н.Н. Толстых), цветовой тест отношений (А.М. Эткинд), опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), методика Р. Жилия «Изучение сферы межличностных отношений ребёнка», тест «Стратегии семейного воспитания», шкала общения родителя с ребенком (А.И. Баркан) и др.

Системный характер работы с семьей.

Семья - система, следовательно, корректировать только поведение или представления ребенка относительно проблемы – неправильно. Необходимо осуществлять системную работу со всеми членами семьи (по возможности), главным образом, работать с представлениями членов семьи о проблеме. Системный характер семьи как социально-педагогического феномена подразумевает, что коррекция представления и поведения одного члена семьи, влечет неизбежные изменения во всей системе внутрисемейных отношений. Инструментом работы может являться программа по работе с семьей, образовательный маршрут семьи, ресурсная карта семьи и пр. К работе с семьей могут привлекаться специалисты из разных сфер (в зависимости от ключевой проблемы в детско-родительских взаимоотношениях) – педагоги, психологи, медицинские работники и др.

Повышение родительской компетентности.

Необходимость оптимизации детско-родительских взаимоотношений часто связана с преодолением проблем в поведении ребенка. Проблемы в поведении ребенка с точки зрения родителя, требуют корректировки, чаще всего для этого используется наказание как метод воспитания. Однако несправедливые или непосильные (требования, которые ребенок не может выполнить, чтобы исправить ошибку в поведении) наказания, напротив, только ухудшают отношения между детьми и родителями. Причина применения таких наказаний заключается в некомпетентности самих родителей – непонимании потребностей и ресурсов ребенка, эмоциональная холодность и даже враждебность к нему, неумение выстраивать систему воспитания в семье и использование деструктивных стилей воспитания.

Некомпетентность родителя формирует аналогичную некомпетентность ребенка, которая заключается в низкой самооценке ребенка, школьной не успешности, в неумении выстраивать межличностные отношения.

В связи с чем, работа по оптимизации детско-родительских отношений заключается в повышении уровня родительской компетентности, следствием чего является компетентность ребенка. Формы работы с родителями по повышению их родительской компетентности могут включать: индивидуальные и групповые консультации, сопровождение в решение конкретных ситуаций (кейсы), методы активного обучения – клуб, студия, родительская конференция, родительская мастерская и др. Направления работы в части повышения родительской компетентности, помимо консультаций, могут также включать просвещение и информирование.

Опора на родительский запрос. Ключевой принцип отбора содержания работы с семьей.

В работе с семьей по оптимизации детско-родительских взаимоотношений необходимо учитывать запрос родителей на решение конкретной проблемы в детско-родительских взаимоотношениях. Именно ориентация специалиста на запрос родителя, а также и запрос ребенка, является главным критерием отбора содержания работы с семьей. Ценность и ресурс запроса состоит в том, что родитель или ребенок формулируя определенный запрос на разрешение проблемы, тем самым определяет для себя область и личных задач в детско-родительских взаимоотношениях. А именно выделяя конкретную проблему и формулируя ее в запрос, родитель/ребенок актуализирует для себя не только тот вопрос, который требует разрешения, но и собственное представление о желаемом результате.

Наличие образа желаемого результата в решении проблемы, существенным образом улучшает работу с семьей, т.к. члены семьи буквально понимают, что им необходимо делать, чтобы решить проблему и главное, какова мера ответственности каждого участника ситуации. Задача специалиста заключается в том, чтобы помочь оформить запрос как запрос,

т.к. часто он звучит в форме жалоб или даже претензий к родителю/ребенку. Обсудить с подопечными возможные варианты решения проблемы, опираясь на этот запрос. Специалист не должен однозначно принимать сторону родителя или ребенка, его задача также состоит в том, чтобы урегулировать проблемное поле детско-родительских взаимоотношений. Исключением являются ситуации связанные с насилием в семье и, следовательно, защитой прав ребенка.

Навязанный специалистом запрос имеет определенную опасность, в том случае, если происходит уход от истинной проблемы семьи. Прием переключения внимания может иметь место в решении проблемы, однако он не должен быть основным в работе с семьей, нельзя позволять игнорировать проблему. Предлагаемый специалистом запрос может касаться вопросов, направленных на просвещение родителей и детей. Например, организация тематических встреч, не имеющих личностный характер (т.е. не относящийся к конкретной семье): «Как организовать семейный досуг?», «Причины детской агрессии», «Педагогическое наказание: «за» и «против»» и пр.

Ориентиром в выборе подобных тем, могут быть вопросы-рекомендации, сформулированные в концепции системы оказания профессиональной помощи в воспитании детей (2016г.) [34]:

Как справиться с проблемным поведением ребенка.

Правильные методы воспитания.

Развитие навыков самостоятельности.

Помощь ребенку при адаптации в детском саду, в школе.

Основной формой работы с запросом является сопровождение.

Использование методов активного обучения в работе с семьей.

Решение проблем в детско-родительских взаимоотношениях требует собственной активности субъектов, которая выражается в организации и осуществлении конкретных действий относительно проблемы. Часто родители не знают, что именно нужно сделать, чтобы решить проблему, а порой, напротив делают очень много, но проблема не решается. Вероятно,

тот репертуар действий, который имеется в арсенале родителя, не соответствует ситуации (например, там, где нужно проявить мягкость, родитель, напротив, проявляет напористость), либо собственно метод, используется им не правильно (например, наказание имеет целью не обучить ребенка правильным действиям, а унизить его, «поставить на место»).

Такое представление родителей о способах решения проблемы, требует профессионального подхода в части обсуждения вариантов его поведения, тех целей, которые преследует родителей, осуществляя то или иное действие, а также проигрывание наиболее благоприятных способов решения проблемы, действий по отношению к ребенку. Активное проигрывание действий позволяет актуализировать проблемные зоны в поведении самого родителя, а также провести рефлексию стиля семейного воспитания и стиля родительского отношения к ребенку.

С этой целью, специалисту следует использовать методы активного обучения, направленные на осуществление конкретных действий, формирование проактивности родителей. К методам активного обучения относят: тренинг, деловая игра, проектная, студийная и клубная деятельность, кейс-стади. Данные методы позволяют буквально «прожить» тот или иной способ поведения и действия, проанализировать его, скорректировать с учетом собственных родительских представлений и ресурсов.

Опора на ресурсы семьи.

Решение той или иной проблемы в детско-родительских взаимоотношениях затрачивает психические, психологические и физические ресурсы субъектов. Это связано, прежде всего, со сменой привычной ситуации, а освоение нового (действий, способа общения и пр.) требует все больше сил. Порой у родителей, в связи с эмоциональным переживанием проблемы в детско-родительских взаимоотношениях, буквально нет сил на то, чтобы меняться. А действия специалиста в этом случае скорее

раздражают, т.к. требуют от родителей непосильного вклада, нежели помогают решить проблему конкретной семьи.

В связи с этим, в работе с семьей следует учитывать ресурсы семьи, которые помогут поменять стиль детско-родительских взаимоотношений на благополучный стиль. Опора на ресурсы семьи позволяет преодолеть проблему мягче и менее болезненно. Основная задача обращения к ресурсам – поддержка, меняющейся ситуации, меняющегося родителя.

В качестве ресурсов семьи могут выступать конкретная помощь от других членов семьи (например, бабушек, дедушек, тетей, дядей, сестре и братьев); возможность освободить время на осуществление каких-либо дел (например, прогулка с ребенком); приятные воспоминания о совместном прошлом (например, празднование нового года, дня рождения или интересная прогулка и пр.); положительный социальный опыт решения иных семейных трудностей, которые актуализировали иные резервы родителя (например, родитель успешно проявил умение договариваться с кем-либо, следовательно, данное умение аналогично может быть использовано и по отношению к собственному ребенку).

В переживании проблемной ситуации, родители не замечают ресурсов семьи, все представляется в темном свете. Задача специалиста состоит в том, чтобы актуализировать семейные ресурсы и воспользоваться ими вновь. Здесь в работе с родителями можно использовать всевозможные карты ресурсов, например, построение ментальной карты, карты семейных/родительских ресурсов и пр. К психолого-педагогическим методам работы с ресурсами семьи можно отнести следующие: метод «Дерево ожиданий», игра «Находим цель», игра «Загадочная связь», игра «Кленовый листок», техника «Социальный атом семьи» (А.А. Шутценбергер).

Ориентация на организацию совместной деятельности родителей и детей.

Критерием благополучных детско-родительских взаимоотношений является проявление совместности между детьми и родителями. Именно при

наличии совместности в отношениях отмечается доверие, готовность и желание сотрудничать друг с другом. Перечисленные проявления совместности позволяют субъектам лучше понять себя и другого, мотивы и чувства, а также создать продукт (результат совместных действий), который будет одинаково дорог обеим сторонам этого совместного действия.

Становление совместности происходит в процессе повседневной жизни, при обращении запросов субъектов друг другу. Так, родитель может обращать свой запрос ребенку относительно его поведения, а ребенок родителю относительно удовлетворения каких-либо потребностей. Наличие совместности проявляется в удовлетворении запросов субъектами по отношению друг к другу.

Успешному формированию детско-родительских взаимоотношений, способствует совместная групповая работа (тренинги, образовательные проекты и экспедиции, семейные фестивали и конференции, студии и клубы, игры) с целью изменения родительских установок, позиций, ожиданий. Так, обучая родителей и подростков, новым формам общения друг с другом, можно добиться оптимизации детско-родительских взаимоотношений, выработки адекватного представления друг о друге, а что самое главное о возможностях, желаниях и способностях взрослеющего сына /дочери.

На основе разработанных рекомендаций, разработана программа социально-психологического сопровождения по оптимизации детско-родительских взаимоотношений.

2.4. Программа социально-психологического сопровождения по оптимизации детско-родительских взаимоотношений младших школьников на основе совместной деятельности родителей и детей

Пояснительная записка

Семья – это открытая система, члены которой находятся во взаимосвязи, взаимовлиянии и взаимодействии друг с другом и с

окружающими системами [45, с. 1238]. Внутри семейной системы наблюдается взаимовлияние как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей [50, с. 75]. Особенности взаимоотношений между родителями и детьми в семейной системе определяются характером или стилем семейного воспитания, особенностями детско-родительских взаимоотношений.

Детско-родительские взаимоотношения составляют «зону риска» для проявления семейных проблем: трудности в поведении ребенка (непослушание, детская агрессия), уровень развития родительской компетентности, трудности в учебной деятельности (низкая успеваемость, трудности в освоении образовательной программы) и пр. Критерием благополучных детско-родительских взаимоотношений является проявление совместности между детьми и родителями.

Именно при наличии совместности в отношениях отмечается доверие, готовность и желание сотрудничать друг с другом. Перечисленные проявления совместности позволяют субъектам лучше понять себя и другого, мотивы и чувства, а также создать продукт (результат совместных действий), который будет одинаково дорог обеим сторонам этого совместного действия.

Становление совместности происходит в процессе повседневной жизни, при обращении запросов субъектов друг другу. Так, родитель может обращать свой запрос ребенку относительно его поведения, а ребенок родителю относительно удовлетворения каких-либо потребностей. Наличие совместности проявляется в удовлетворении запросов субъектами по отношению друг к другу. Оказание профессиональной помощи по оптимизации детско-родительских взаимоотношений заключается в оформлении указанных запросов и поиска адекватных действий субъектов, направленных на их удовлетворение (т.е. что нужно сделать родителю/ребенку, чтобы улучшить детско-родительские отношения в диаде «родитель-ребенок»).

Эффективная реализация такого вида помощи возможна в рамках сопровождения. Сопровождение – это особая форма осуществления

продолжительной социальной и психологической помощи – патронажа. Оно предполагает поиск скрытых ресурсов развития человека или семьи, опору на собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей. Итак, помощь и поддержка – это методы, используемые в процессе сопровождения [55, с. 2-4]. С.А. Полякова (2016) понимает под социально-психологическим сопровождением деятельность, направленную на предотвращение ненормативных кризисов, помощь в преодолении трудностей в воспитании, обеспечение психологических условий, способствующих личностному развитию ребенка и его полноценной социализации [44, с. 123-124].

Сопровождение может быть реализовано в различных формах, которые позволяют организовать и осуществить совместную деятельность родителей и детей. К числу таких форм можно отнести методы активного обучения: тренинг, клуб, мастерская и пр. В рамках настоящей программы для достижения совместности в диаде «родитель-ребенок» используются указанные методы (формы).

Содержание программы сопровождения включает модули, направленные на поэтапное формирование совместности в детско-родительских отношениях: 1) представление субъектов о совместности (как выглядит совместность в данной конкретной семье); 2) актуализация способностей субъектов предъявлять запрос (ожидания) друг другу (как родитель и ребенок обращаются друг к другу); 3) актуализация способностей по организации и осуществлению совместных действий (как родитель и ребенок осуществляют совместные действия).

Паспорт программы

Цель: оптимизация детско-родительских взаимоотношений.

Задачи:

- диагностика уровня сформированности детско-родительских взаимоотношений, проблем в детско-родительских отношениях;
- формирование представлений субъектов о совместных действиях;

- формирование способностей субъектов предъявлять запрос (ожидания) друг другу;
- формирование способностей субъектов по организации и осуществлению совместных действий.

Целевая группа: родители и дети младшего школьного возраста.

Диагностические методы:

- тест «Стратегии семейного воспитания»;
- шкала общения родителя с ребенком (А.И. Баркан);
- методика «Три желания» (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых);
- цветовой тест отношений (А.М. Эткинд).

Психолого-педагогические методы и формы: клуб, родительская мастерская, метод «Дерево ожиданий», игра «Находим цель», игра «Загадочная связь», техника «Отрицательный герой», техника «Социальный атом семьи» (А.А. Шутценбергер).

Реализация программы сопровождения:

Программа рассчитана на 8 занятий, продолжительностью 40 мин (всего 8 ч.) каждое занятие, периодичность проведения занятий 1-2 раза в неделю.

Этапы реализации программы сопровождения:

Подготовительный этап предполагает подготовку и организацию сопровождения: диагностика уровня сформированности детско-родительских взаимоотношений, выявление проблем в детско-родительских взаимоотношениях, отбор содержания сопровождения (на основе запросов субъектов и результатов диагностики), подготовка дидактического материала и материально-технической базы.

Информационный этап предполагает информирование субъектов сопровождения с содержанием программы, внесение необходимых корректив.

Деятельностный этап предполагает реализацию программы сопровождения.

Рефлексивный этап предполагает обсуждение и коррекцию действий субъектов.

Ожидаемый результат: решение (нивелирование) проблем детско-родительских взаимоотношений, оптимизация детско-родительских взаимоотношений. Критерий оптимизации – соответствие результата запросу (ожиданиям) субъектов.

Тематический план:

Таблица 6 - Тематический план программы сопровождения

Наименование занятия	Кол-во часов	Цель занятия
Формирование представлений субъектов о совместности		
Мы вместе	1	Установление контакта между членами семьи, выбор оптимальной формы общения друг с другом.
Наша семья	1	Создание когнитивного образа семьи в которой детско-родительские отношения построены на совместности.
Формирование у субъектов способности предъявлять друг другу запрос (ожидания)		
Учимся понимать друг друга	1	Установление эмоционального контакта и границ личности.
Что делает нас семьей	1	Формирование идентичности с семьей: понимание членами семьи своей схожести друг на друга (внешние сходства, ценности, планы, отношение к жизненным ситуациям)
Формирование у субъектов способность к организации и осуществлению совместных действий		
Личное пространство	1	Создание собственных физических и эмоциональных границ и границ другого (осознание себя, способствует более четкому пониманию целей и задач в совместности с другим).
Семейные узы	1	Создание тактильного образа семьи (объятия, поглаживания, проявление ласки и внимания по отношению друг к другу с целью усиления чувства безопасности от общения и совместных действий, чувства принятия друг другом).
1	2	3
Линия времени	1	Построение жизненных планов и их интеграция в образ семьи (субъекты учатся делиться друг с другом планами, оказывать моральную поддержку друг другу в их осуществлении или построении/корректировке, усиление доверия друг к другу).

Как быть?	1	Обучение/рассмотрение способов решения спорных и конфликтных ситуаций в детско-родительских взаимоотношениях конструктивным способом.
Итого	8	

Литература:

- Елизаров, А.Н. Принцип взаимного дополнения элементов как основа детско-родительских отношений / А.Н. Елизаров // Педагогика и психология образования. -2010. – № 2. – С. 31-41
- Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования [Текст] : учеб.пособие для студентов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. А. Карабанова. - Москва: Гардарики, 2008. - 319 с.
- Леванова, Е.А., Соболева, А.Н., Плешаков, В.А., Голышев, Г.С. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е.А. Леванова, А.Н. Соболева, В.А. Плешаков, Г.С. Голышев.3-е переизд. – СПб.: Питер, 2018. – 368с.
- Шутценбергер, А.А. Практические занятия по психогенеалогии. Раскрыть семейные секреты, отдать долги предкам, выбрать свою собственную жизнь / А.А. Шутценбергер. – М.: Независимая фирма «Класс», 2016. – 128 с.
- Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - 4-е изд., перераб. и доп. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2008. - 668 с.

Выводы по главе 2

Результаты опытно-экспериментального исследования по диагностике сформированности детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте показали следующее:

Родители детей с ОВЗ в большинстве случаев в основном осуществляют контролирующую функцию за поведением ребенка. Это объясняется необходимостью соблюдения ребенком правил поведения в социуме, родители концентрируют внимание на их выполнении, что содействует успешному постижению ребенком родительских норм и социальных стандартов поведения. Однако родители здорового ребенка также осуществляют контролирующие действия с целью изменения его неадекватного поведения, но делают это последовательно;

Родители здоровых детей предпочитают устанавливать в общении с ребенком межличностную дистанцию, которая благоприятна для его развития, они более реалистично воспринимают способности и возможности своего ребенка;

Для родителей детей с ОВЗ характерно стремление к очень близкой дистанции в общении с ребенком, они часто не верят в способности своего ребенка. В связи с чем, родители стремятся защитить ребенка от трудностей, делать за него все, не давая ему самостоятельности, в результате ребенок становится зависим от родителей, которые ориентируются на личные представления об интересах и потребностях ребенка, что не всегда соответствуют его возрасту и задачам развития.

Данные опросника демонстрируют реалии родительского восприятия «особого» ребенка, которые выражаются в замедленном темпе развития, невысокой самостоятельности и длительной зависимости ребенка от близкого взрослого. Следовательно, родители ребенка с ОВЗ адекватно оценивают его способности и умения, не занижая, а иногда даже и немного завышая их.

Рекомендации по оптимизации детско-родительских взаимоотношений младших школьников включают: проведение диагностики детско-родительских взаимоотношений, организацию системной работы с семьей, повышение родительской компетентности, опору на родительский запрос, использование методов активного обучения, опора на ресурс семьи, ориентация на организацию совместной деятельности родителей и детей.

Программа социально-психологического сопровождения по оптимизации детско-родительских взаимоотношений младших школьников построена на рекомендациях, разработана на основе анализа научно-методической литературы и включает ориентацию на совместность работы с родителями и детьми. Структура программы включает пояснительную записку, паспорт программы (цель, задачи, целевая аудитория, диагностические и психолого-педагогические методы и формы, описание этапов реализации программы, описание ожидаемого результата и тематический план).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы показал, что проблема детско-родительских взаимоотношений – весьма важна для осознания факторов, влияющих на становление и развитие личности ребенка. Семья как малая социальная группа и ячейка общества, основанная на супружеском союзе и родственных связях, является важнейшей формой организации личного быта каждого ее члена. Именно в семье происходит становление человека и неким образом определяется его судьба, воплощением которой является особенности поведения и отношения к жизни.

Особенно остро проблема детско-родительских взаимоотношений проявляются в период младшего школьного возраста. Родителей приходится не только просвещать, но и обучать способам правильного общения с детьми. Мировая практика психологической помощи детям и их родителям показывает, что даже очень трудные проблемы воспитания вполне разрешимы, если удастся восстановить благоприятный стиль общения в семье. Главные черты этого стиля определяются основными положениями гуманистической психологии – это «лично-центрированный» стиль (по К. Роджерсу), который ставит в центр внимания личность собеседника.

Результаты опытно-экспериментального исследования по диагностике сформированности детско-родительских взаимоотношений в младшем школьном возрасте показали следующее:

Родители детей с ОВЗ в основном осуществляют контролирующую функцию за поведением ребенка. Это объясняется необходимостью соблюдения ребенком правил поведения в социуме, родители концентрируют внимание на их выполнении, что содействует успешному постижению ребенком родительских норм и социальных стандартов поведения. Родители здорового ребенка осуществляют контролирующие действия с целью изменения его неадекватного поведения, но делают это последовательно.

Родители здоровых детей предпочитают устанавливать в общении с ребенком межличностную дистанцию, которая благоприятна для его развития, они более реалистично воспринимают способности и возможности своего ребенка. Для родителей детей с ОВЗ характерно стремление к очень близкой дистанции в общении с ребенком, они часто не верят в способности своего ребенка, не давая ему самостоятельности, в результате ребенок становится зависим от родителей.

Рекомендации по оптимизации детско-родительских взаимоотношений младших школьников включают: проведение диагностики детско-родительских отношений, организацию системной работы с семьей, повышение родительской компетентности, опору на родительский запрос,

использование методов активного обучения, опора на ресурс семьи, ориентация на организацию совместной деятельности родителей и детей.

Программа социально-психологического сопровождения по оптимизации детско-родительских взаимоотношений младших школьников построена на рекомендациях, разработана на основе анализа научно-методической литературы и включает ориентацию на совместность работы с родителями и детьми. Структура программы включает пояснительную записку, паспорт программы (цель, задачи, целевая аудитория, диагностические и психолого-педагогические методы и формы, описание этапов реализации программы, описание ожидаемого результата и тематический план).

Результаты проделанной работы доказали достоверность выдвинутой гипотезы: создание обстановки эмоционального комфорта и психического благополучия в семье, накопление знаний родителей о психологических особенностях данного возраста, о формах и методах детского воспитания, комплексное использование средств и методов психолого-педагогической коррекции способствуют формированию благополучных детско-родительских взаимоотношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Абраменко О.Б. Родительское отношение как основа полноценного развития личности часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста [Текст] / О.Б. Абраменко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Выпуск № 2, 2011.
- Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей [Текст] / Н.Н. Авдеева, Ю.А. Кочетова // Психологическая наука и образование. 2008. № 4. С. 35–47.

- Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. Социально-нормативная повозрастная динамика родительского отношения к детям [Текст] / И.А. Аникин, Н.В. Лукьянченко // Современные исследования социальных проблем. Выпуск№ 10 (18), 2012.
- Андреева Л.А. Психологические особенности детско-родительских отношений / Дис. канд. псих. наук., - М., 2000 – 413с.
- Артамонова Е.И., Екжанова Е.В., Зырянова Е.В. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.Г. Силяевой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 192 с.
- Бахтеева Э.И. Особенности формирования личности ребенка на этапе перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту [Текст] / Э.И. Бахтеева // Обучение и воспитание: методики и практика « 2, 2012. С. 189-193.
- Бережковская Е. Л. Психическое и личностное в развитии ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Е.Л. Бережковская // Вестник РГГУ. -2013. - № 18. - С. 108-117
- Бутина-Гречаная С.В. Теоретические подходы к анализу детско-родительских отношений [Текст] / / С.В. Бутина-Гречаная // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. Выпуск№ 5, 2010.
- Валента М, Лечбых М, Михалик Я, Петрова А, Славик Я Возможности арт-терапии в работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / М. Валента, М. Лечбых, Я. Михалик, А. Петрова, Я. Славик // Клиническая и специальная психология. – 2014. № 2. Том 3.
- Варга А.Я. Структура и типы родительских отношений. - М.: Педагогика, 2014. - 258 с.

- Венза Т.В. Развитие личности ребенка в контексте детско-родительских отношений [Текст] / Т.В. Венза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. Выпуск № 3.
- Волчок В. П. Изучение родительского отношения в оценке дошкольника и взрослого [Текст] / В.П. Волчок // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2015. № 1-1
- Головчиц, Л.А. Вариативные формы дошкольного образования детей с комплексными нарушениями развития [Текст] / Л.А. Головчиц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 1. - С. 10-17.
- Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию [Текст] / Е.Л. Горлова // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2010. Выпуск № 17. С. 214-223
- Детская психология / Сост. Ефимкина Р.П. - Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 2011. - 470 с.
- Долгова В.И. Некоторые биосоциальные характеристики телесно-психического здоровья дошкольников // В сборнике: BIOSOCIAL CHARACTERISTICS OF THE MODERN HUMAN PSYCHOLOGY / SOCIAL AND POLITICAL ASPECTS OF THE POST-INDUSTRIAL LIFE ACTIVITY OF STATES Materials digest of the LIX International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in psychological sciences (London, August 08-August 14, 2013) / Materials digest of the LX International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in military, sociological and political sciences (London, August 08-August 14, 2013). Chief editor - Pavlov V. V.. London, 2013. - С. 33-34.
- Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Крыжановская Н.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в дошкольном образовании/монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 192 с.

- Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе со школьниками /монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 208 с.
- Дубанова В.А. Теоретические подходы к изучению детско-родительских отношений / В.А. Дубанова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. № 5
- Дусказиева Ж.Г. Влияние родительского отношения на гендерные особенности проявления тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста / Ж.Г. Дусказиева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. № 3
- Егорова В.Н., Матвеева Н.В. Детско-родительские отношения в материнской семье // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. №10.
- Елизаров, А.Н. Принцип взаимного дополнения элементов как основа детско-родительских отношений / А.Н. Елизаров // Педагогика и психология образования. -2010. – № 2. – С. 31-41
- Железняк, С.В. Особенности воспитания подростка в семье / С.В. Железняк // NovaInfo.Ru. – 2016. – Т. 2. – № 40. – С. 175–178.
- Закирова О. И. Теоретические проблемы развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте / О.И. Закирова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. № 27
- Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учебник для академического бакалавриата / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 177 с.
- Иванова В.С. Учет особенностей отношения родителей к заболеваниям ребенка детским церебральным параличом в психологическом сопровождении семьи / В.С. Иванова // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovaniya->

issledovaniya-osobennostey-otnosheniya-roditeley-k-zabolevaniyu-rebenka-s-dtsp-y.

- Иванова Е. Е., Сторожева Ю. А. Феномен отчужденности в детско-родительских отношениях // Вестник ГУУ. – 2019. №9.
- Изард, Кэррол Э. Психология эмоций. The Psychology of Emotions: учебное пособие / К. Э. Изард ; пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. - Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 460 с.
- Капустин С.А. Критерии нормальной и аномальной личности в психотерапии и психологическом консультировании. – М.: Когито-Центр, 2014. -239 с.
- Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования [Текст] : учеб.пособие для студентов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. А. Карабанова. - Москва: Гардарики, 2008. - 319 с.
- Ковалевский В.А. Особенности эмоционально-волевого развития часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста / В.А. Ковалевский // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. -2012. № 3.
- Колосова А. А. Роль семьи в воспитании младшего школьника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2426–2430.
- Коненкова Р.А., Корытова Г.С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения [Текст] / Р.А. Коненкова, Г.С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск № 5 (146), 2014.
- Концепция системы профессиональной помощи родителям в воспитании детей / Проект «Создание комплексной общественно-

государственной системы профессиональной помощи родителям в воспитании детей» (рук.К.Н. Поливанова). – Москва, 2016.

- Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова // Современная зарубежная психология. – 2014. № 1. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/241371621> (дата обращения: 17.09.2019).

- Куташов, В.А. Психологический анализ проблем современных конфликтов в сфере родительско-детских взаимоотношений / В.А. Куташов, Л.С. Немых, Е.Н. Ласкина // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2016. – Т. 19. – № 1. – С. 47–51.

- Левченко Ю.И., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / Ю.И. Левченко Ю.И., Н.А. Киселева. М.: Национальный книжный центр, 2013. – 152 с.

- Лодыгина, И.А. Изучение особенностей взаимоотношений родителей с детьми-подростками в полных и неполных семьях / И.А. Лодыгина, Т.И. Митичева // NaukaRastudent.ru. – 2016. – № 2 (26). – С. 15.

- Мамайчук И. Семейные отношения: психологический анализ и пути коррекции // Дошкольное воспитание. – 2013. - № 5. – С. 80-85.

- Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.— 256 с.

- Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. [Текст] / В.С. Мухина. Учебник для студентов высших учебных заведений. 14-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.

- Нагорнова Л.В, Волынкин В.И. Игра как метод обучения младших школьников /Л.В. Нагорнова, В.И. Волынкин. // Гуманитарные исследования. – 2014. -№ 2 (50). - С. 160-164.

- Печникова, Л.С., Жуйкова, Е.Б. Психологические особенности детско-родительских отношений в приемных семьях / Л.С. Печникова, Е.Б. Жуйкова // Семейная психология и семейная терапия. – 2014. – № 4. – С. 61-72.
- Полякова, С.А. Клуб замещающих родителей как оптимальная форма социально-психологического сопровождения приемной семьи в ситуациях ненормативного кризиса / С.А. Полякова // Интеграционные процессы в науке в современных условиях. Сборник статей международной научно-практической конференции. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна». – Уфа. – 2016. – С. 122-127.
- Радостева А. Г. Влияние семейных отношений на родительские установки / А.Г. Радостева // Фундаментальные исследования. -2013. № 8-5.
- Савельева Н. Настольная книга педагога-психолога детского образовательного учреждения – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 576 с.
- Соколова, А.П. Психологические трудности в отношениях подростков с родителями [Текст] / А.П. Соколова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2016. – № 1. – С. 112–116.
- Степченко Е.В. Профилактика психологического насилия в детско-родительских отношениях // Вестник СМУС74. – 2019. №1 (16).
- Татарина Е. А., Андросова М. И. Роль семейного воспитания в формировании личности младшего школьника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 78–80.
- Тимофеева И.В. Особенности родительско-детских отношений в семьях, имеющих детей с детским церебральным параличом с позиции теории семейных систем / И.В. Тимофеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. № 139.

- Тихонова Д. В. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 41–45.
- Фомина Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений // Молодой ученый. — 2014. — №2. — С. 704-707.
- Шаграева О.А. Детская психология.. – М.: Международная педагогическая академия, 2011. – 375 с.
- Шамухаметова Е.С. Особенности межличностного эмпатического взаимодействия младших школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Издательство: Костромской государственной университет (Кострома). – 2015. Том 21. № 1. С. 75-78
- Щебанец, Е.Ю. Соотношение психологической поддержки и психологического сопровождения в процессе психологической помощи родителям и детям с отклонениями в развитии // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. Издательство: Адыгейский государственный университет. – Майкоп. – 2007. – №3. – С.351-354.
- Венгерова Е. Ю., Викторова Л. В. Интегративный подход в терапии детско-родительских отношений // Психология и психотерапия семьи. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyy-podhod-v-terapii-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-kontseptsii-dir-floortime> (дата обращения: 03.04.2020).
- Гринина Е.С., Бессонова А.А. Особенности родительского отношения к детям с расстройствами аутистического спектра // Auditorium. 2019. №2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-roditelskogo-otnosheniya-k-detyam-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 03.04.2020).

- Джамалова А. З. Исследование сферы детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с онкологическими заболеваниями // Скиф. 2019. №10 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sfery-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-semyah-imeyuschih-detey-s-onkologicheskimi-zabolevaniyami> (дата обращения: 03.04.2020).
- Изотова М.Х., Галиева Г.И. Мишени психологической коррекции детско-родительских отношений // Вестник ОГУ. 2019. №1 (219). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/misheni-psihologicheskoy-korreksii-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 03.04.2020).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Описание диагностических методик

1. Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)

- Я всегда сочувствую своему ребенку.
- Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
- Я уважаю своего ребенка.
- Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
- Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
- Я испытываю к ребенку чувство расположения.
- Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
- Мой ребенок часто неприятен мне.
- Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
- Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
- Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
- Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
- Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
- Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не стоят.
- Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
- Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
- Мой ребенок впитывает в себя все дурное как "губка".

- Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
- Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
- Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
- Я принимаю участие в своем ребенке.
- К моему ребенку "липнет" все дурное.
- Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
- Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
- Я жалею своего ребенка.
- Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
- Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
- Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
- Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
- Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
- Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
- Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
- При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
- Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
- В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
- Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
- Я всегда считаюсь с ребенком.
- Я испытываю к ребенку дружеские чувства.

- Основная причина капризов моего ребенка - эгоизм, упрямство и лень.
- Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.
- Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.
- Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
- Я разделяю увлечения своего ребенка.
- Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.
- Я понимаю огорчения своего ребенка.
- Мой ребенок часто раздражает меня.
- Воспитание ребенка - сплошная нервотрепка.
- Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
- Я не доверяю своему ребенку.
- За строгое воспитание дети благодарят потом.
- Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.
- В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
- Я разделяю интересы своего ребенка.
- Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.
- Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.
- Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
- Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.
- Нередко я восхищаюсь своим ребенком.
- Ребенок не должен иметь секретов от родителей.
- Я не высокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.
- Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Ключ:

- Принятие / отвержение ребенка: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.
- Образ социальной желательности поведения: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.
- Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
- Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
- "Маленький неудачник": 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Интерпретация:

Высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется как:

- принятие/отвержение,
- кооперация,
- симбиоз,
- контроль,
- инфантилизация (инвалидизация).

- Принятие / отвержение ребенка. Эта шкала выражает собой общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку.

- Кооперация. Эта шкала выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.

- Симбиоз. Вопросы этой шкалы ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это – своеобразная контактность ребенка и взрослого человека.

- Контроль. Данная шкала характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним.

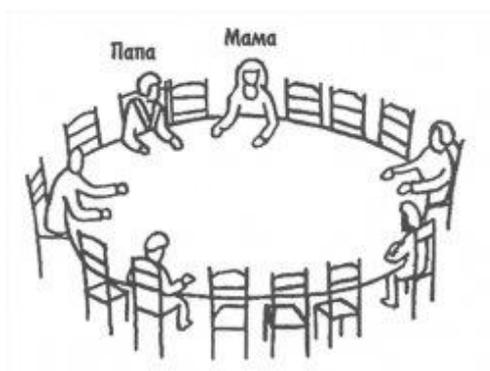
- Инфантилизация. Отношение к неудачам ребенка. Эта, шкала показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

- Высокие баллы по шкале принятие—отвержение — **от 24 до 33** — говорят о том, что у испытуемого выражено положительное отношение к ребенку. Взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом.
- Низкие баллы по этой шкале — **от 0 до 8** — говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко третирует ребенка. Понятно, что имеющий такие наклонности взрослый не может быть хорошим педагогом.
- Высокие баллы по шкале кооперация — **7—8 баллов** — признак того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком.
- Низкие баллы по данной шкале — **1—2 балла** — говорят о том, что взрослый занимает по отношению к ребенку противоположную позицию и не может претендовать на роль хорошего педагога;
- Высокие баллы по шкале симбиоз — **6—7 баллов** — позволяют сделать вывод о том, что взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности по этой шкале — **1—2 балла** — признак того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится. Вряд ли такой взрослый может быть хорошим учителем и воспитателем для ребенка.
- Высокие баллы по шкале контроль — **6—7 баллов** — показывают, что взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки. Почти во всем он навязывает ребенку свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть хорошим воспитателем. Низкие баллы по этой шкале — **1—2 балла**, — напротив, свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует. Это не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние оценки: от 3 до 5 баллов.

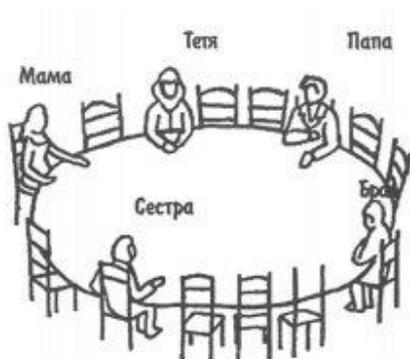
- Высокие баллы по шкале отношение к неудачам ребенка — **7—8 баллов** — признак того, что взрослый считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся такому взрослому несерьезными, и он игнорирует их. Вряд ли такой взрослый может стать хорошим учителем и воспитателем для ребенка. Низкие баллы по этой же шкале — **1—2 балла**, напротив, свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим учителем и воспитателем.

2. Методика Р. Жилия «Изучение сферы межличностных отношений ребёнка»

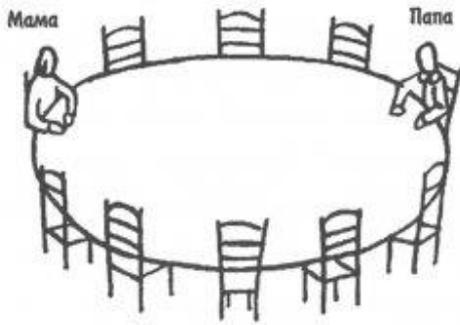
- Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



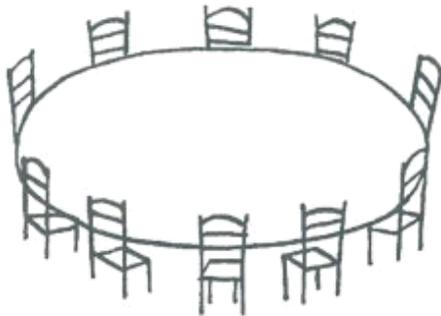
- Обозначь крестиком, где ты сядешь.



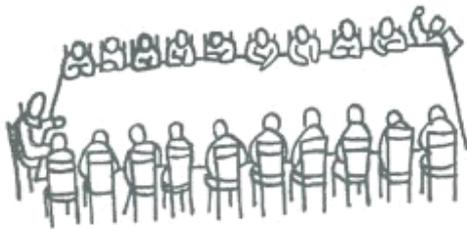
- Обозначь крестиком, где ты сядешь.



• А теперь размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения (папа, мама, брат, сестра) или (друг, товарищ, одноклассник).



• Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?



• Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.

Брат			Папа и мама
Сестра			

- Ты долгое время гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал (выбрала) ты.

Папа и мама			
Дедушка и бабушка			

- Еще раз у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.

- Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть тебе все равно? Напиши ниже.

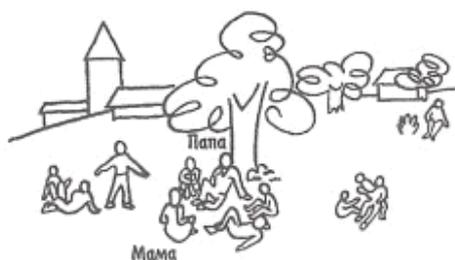
- Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой? Напиши ниже.

- Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности? Напиши ниже.

- У тебя болят зубы, и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб. Ты пойдешь один? Или с кем-нибудь? Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек? Напиши.

- Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом? Напиши ниже.

- Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься ты.



- Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



- Где ты на этот раз?



- Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.



- Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно? Напиши.

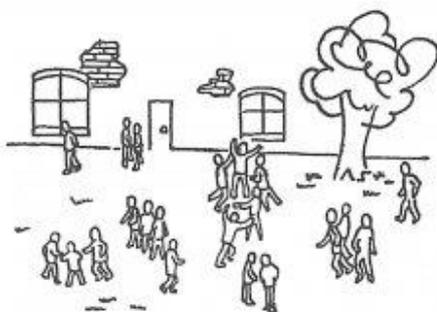
- Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.

- Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где находишься ты.

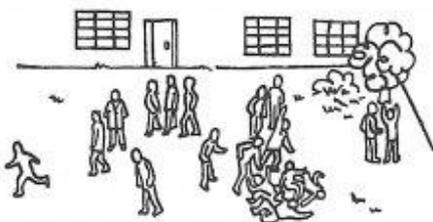


- С кем ты любишь играть: с товарищами твоего возраста; младше тебя; старше тебя? Подчеркни один из возможных ответов.

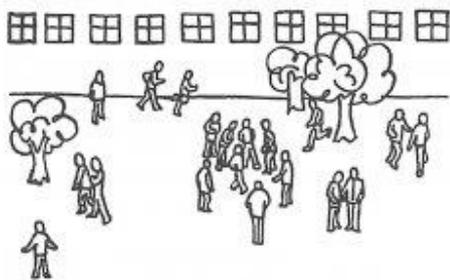
- Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.



- Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.



- Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.



- Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать: будешь плакать; пожуешься учителю; ударишь его; сделаешь ему замечание; не скажешь ничего? Подчеркни один из ответов.

- Вот человек, хорошо тебе известный. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.



- Ты много помогаешь маме? Мало? Редко? Подчеркни один из ответов.

- Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.



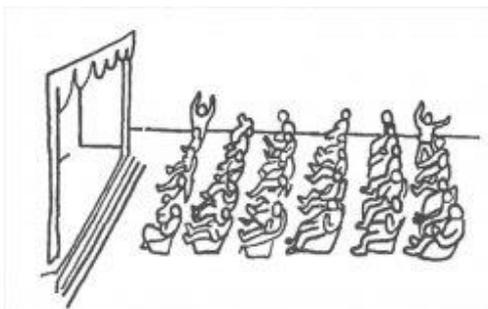
- Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.



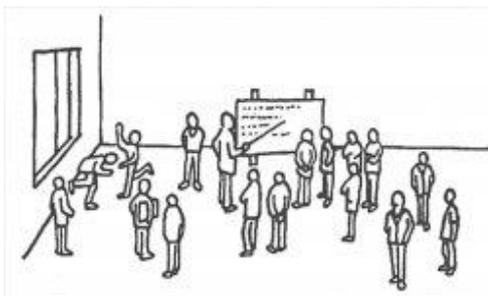
- Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.



- Это люди, которые смотрят интересный спектакль. Обозначь крестиком, где ты.



- Это показ у таблицы. Обозначь крестиком, где ты.



- Один из товарищей смеется над тобой. Что будешь делать: будешь плакать; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов.

- Один из товарищей смеется над твоим другом. Что будешь делать: будешь плакать; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов.

- Товарищ взял твою ручку без разрешения. Что будешь делать: плакать; жаловаться; кричать; попытаешься отобрать; начнешь его бить? Подчеркни один из этих ответов.

- Ты играешь в лото (или в шашки, или в другую игру) и два раза подряд проигрываешь. Ты недоволен? Что будешь делать: плакать;

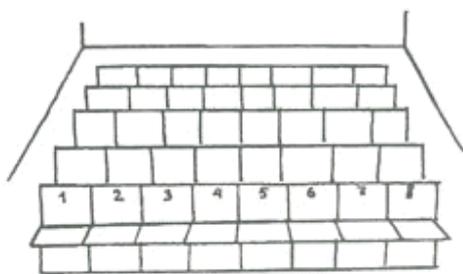
продолжать играть дальше; ничего не скажешь; начнешь злиться? Подчеркни один из этих ответов.

- Отец не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь; надуешься; начнешь плакать; запротестуешь; попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

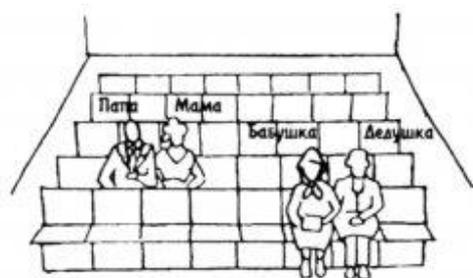
- Мама не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь; надуешься; начнешь плакать; запротестуешь; попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

- Учитель вышел и доверил тебе надзор за классом. Способен ли ты выполнить это поручение? Напиши ниже.

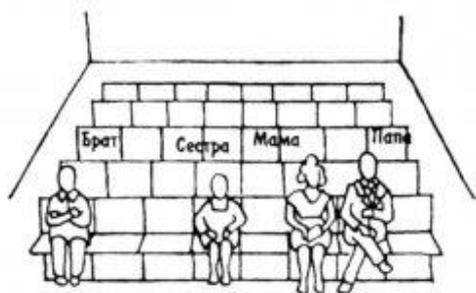
- Ты пошел в кино вместе со своей семьей. В кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?



- В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



- Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?



Ключ к тесту:

Каждая из 13 переменных образует самостоятельную шкалу. В таблице, где представлены все шкалы, также указано количество заданий методики, относящихся к той или иной шкале (например, в шкале № 1 – «отношение к матери»- их 20) и номера этих заданий.

Название шкалы	Номера заданий	Количество заданий
Отношение к матери	1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42	20
Отношение к отцу	1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42	20
Отношение к матери и отцу вместе, воспринимаемыми ребенком как родительская чета («родители»)	1, 3, 4, 6-8, 13-14, 17, 40-42	12
Отношение к братьям и сестрам	2, 4-6, 8-13, 15-19, 30, 40, 42	18
Отношение к бабушке, дедушке и другим близким родственникам	2, 4, 5, 7-13, 17-19, 30, 40, 41	16
Отношение к другу, подруге	4, 5, 8-13, 17-19, 30, 34, 40	14
Отношение к учителю, воспитателю	5, 9, 11, 13, 17, 18, 26, 28-30, 32, 40	12
Любознательность	5, 26, 28, 29, 31, 32	6
Стремление к общению в больших группах детей («общительность в группе детей»)	4, 8, 17, 20, 22-24, 40	8
Стремление к доминированию или лидерству в группе детей	20-24, 39	6
Конфликтность, агрессивность	22-25, 33-35, 37, 38	9
Реакция на фрустрацию	25, 33-38	7
Стремление к уединению, отгороженность	7-10, 14-19, 21, 22, 24, 30, 40-42	18

Приложение 2

1. Метод «Дерево ожиданий»

Цель: актуализация запроса субъектов.

Ресурсы игры: настрой на совместную деятельность, развитие умения «снятие запроса», снятие физического напряжения, развитие коммуникативных навыков.

Инструкция: Ваша встреча – интригующее событие. Каждый из вас по-своему воспримет то, что будет, происходит, но у вас уже есть какие-то ожидания и представления: вопросы или мнение. Вероятно, сказать о них сразу не представляется возможным. Я предлагаю вам вырастить дерево, в корнях которого будет ваш опыт, а на веточках ожидания относительно будущих встреч.

Методические особенности игры и оборудование: Техника длится 40-60 минут. Оборудование: макет дерева, листочки – стикеры.

Рефлексия:

- Как вам данная техника? Что понравилось / не понравилось?
- Какой листик для вас является наиболее ценным, неожиданным, приятным, непонятным?
- Хочется ли что-то изменить?
- Что нужно узнать или сделать, чтобы дерево «росло» высоким, красивым и крепким?

2. Игра «Находим цель»

Цель: отработка умений задавать вопросы друг другу.

Ресурсы игры: настрой на совместную деятельность, развитие умения «снятие запроса», снятие физического напряжения, развитие коммуникативных навыков.

Инструкция: Общаясь друг с другом, люди преследуем какую-либо цель (поделиться информацией, узнать что-то новое, установить контакт и развивать дружбу). Бывает так, что человеку трудно заговорить (здесь

участники приводят примеры), но общение – это большая часть нашей жизни, давайте потренируемся общению.

Итак, общение с другим человеком складывается исходя из наших личных целей и от того как человек адресуем свою цель (ожидания) другому зависит то, как сложится общение с ним (пример разных вариантов обращений к другому – трансляции целей общения).

Поэтому давайте попробуем прицеливаться! Прежде тренировка. Тренировка проходит в форме игры в дартс. Ведущий обращает внимание на то, как человек играет: находит цель (задаем вопрос самому себе «О чем бы я хотел узнать?Что меня интересует?») – прицеливается (задаем общий вопрос собеседнику) – действует (конкретизируем свой вопрос).

После тренировки следует игра. Игру можно проводить с подсчетом баллов (максимальное количество получает тот, кто сформулировал конкретный вопрос собеседнику), либо тренируясь в выборе сферы вопроса.

В мишени могут быть изображены различные сферы, абстрактные картинки, которые участники могут трактовать по-своему.

Методические особенности игры и оборудование: Игра длится 40-60 минут обязательно в сочетании с игрой в дартс. Оборудование: флипчарт, комплект дартс, заготовленные картинки, отражающие различные сферы жизни, либо абстрактные сюжеты.

Рефлексия:

- Какие чувства/эмоции вы испытываете сейчас?
- От кого зависят ваши желания?
- Что необходимо делать, чтобы ожидания узнал собеседник?

3. Игра «Загадочная связь»

Цель: регуляция динамики взаимоотношений участников.

Ресурсы игры: прояснение взаимоотношений участников игры друг с другом, снятие тревожности.

Инструкция: Итак, вы уже знаете, что у каждого есть своя история. Ваша встреча привела к тому, что появилась новая история – возникла новая связь. Давайте разберемся, какая это связь.

Связи бывают разные «крест-крест», «параллель-параллель» и «крест-параллель». Определите, какая между вами связь. Расскажите о ваших впечатлениях. Далее (после рассуждений участников) ведущий поясняет: связь «крест-крест», «параллель-параллель» и «крест-параллель» - это расстановка ног. Интрига техники в том, что участники могут искать внешние сходства или обращать внимание на общие предпочтения, однако связи между людьми могут складываться «здесь и теперь» - прежде всего на невербальном уровне (дается пояснение участникам) и формировать что-то новое для обеих сторон (например, вместе научились играть в дартс).

Рефлексия:

- Какие эмоции и чувства возникали у вас в процессе игры?
- Что нового вы узнали о связи друг с другом?
- Что было затруднительным?

4. Техника «Отрицательный герой»

Цель: развитие навыков позитивного восприятия партнера.

Ресурсы игры: сплочение, всматривание и вслушивание, дифференциация качеств личности партнера, пора на ресурс партнера.

Инструкция: У каждого человека во взаимоотношениях с людьми, формируется образ партнера. Нам может казаться, что этот человек плохой, а этот хороший. Этот добрый, а это не очень. Но когда общение становится более тесным, а во взаимоотношениях появляется связь, мы начинаем видеть в образе партнера другие качества. Но что делать, если мы обнаруживаем только негативные стороны? Бывает ли такое? Давайте разберемся.

Участникам выдаются картинки с отрицательными героями сказок и мультфильмов. Задача участников найти отрицательные качества и переформулировать их в положительные качества (найти хорошее) (пример, родитель жалуется, что ребенок страдает от безделья, слоняется туда-сюда,

ему нечем заняться. Дифференцируем: дефицит – нет умения организовать собственное время; ресурс – ребенку и самому хочется иметь занятость («страдает от безделья»).

Методические особенности игры и оборудование: Игра длится 40-60 минут. Оборудование: картинки с изображением отрицательных героев сказок и мультфильмов.

Рефлексия:

- Каковы ваши ощущения от упражнения?
- Был ли такой опыт в вашей жизни?
- Что помогает или мешает увидеть положительные качества героя?
- Сложно ли было увидеть положительные качества?
- Всегда ли в наших друзьях удается увидеть положительные качества (акцент на ценности ребенка, взрослого)?
- Дополните: «Я учусь у отрицательного героя....».

5. Техника «Социальный атом семьи» (А.А. Шутценбергер)

Социальный атом – это «говорящая» картина эмоционального окружения человека, его индивидуального мира и мира отношений, положительных и отрицательных. Понятие «социальный атом» было предложено Я. Морено и изначально касалось только людей (ближайшее социальное окружение личности). А.А. Шутценбергер дополнила список домашними животными, растениями, местностями, историческими персонажами, литературными героями, школьными требованиями и т.п., т.е. всем тем, что оставляет след в жизни человека. В социальный атом включены то, что «забыто», то о чем мечтается и чего ждут, то, что трогает сердце.

Все эти элементы не меняют нашего прошлого, но меняют, современен собственно социальный атом, его переоценка дает возможность разглядеть разные детали своей жизни и представлений о ней.

Цель: определить ресурсные зоны в жизни участников. При наличии запроса можно размышлять о том, что связывает участников друг с другом в их социальных атомах.

Инструкция: участники актуализируют (самостоятельно либо с помощью ассоциативного ряда) элементы своего социального атома. Автор рекомендует особенно не задумываться над тем, что может в него входить. В нем может быть все, что пришло в голову и что является значим в жизни человека. Затем данные элементы размещают на листе бумаги, на расстоянии дальше или ближе по отношению к себе. Чем дальше располагаются элементы, тем меньше они воспринимаются как положительные, чем ближе, тем напротив – позитивнее.

Таким образом, у участников получается образ его жизни – представление о ней, который позволяет актуализировать зоны развития и ресурсные области (учитывая эмоциональное отношение и значимость того или иного элемента атома).

Автор предлагает использовать вместо надписей на листе – спички, считая, что отбирая спичку и вписывая ее в определенное место социального атома, человек придает реальность тому, о чем хочет поведать. То есть возможна переоценка прошлого опыта и более реалистичное восприятие будущего.

Создавая социальный атом можно размышлять обо всем, что было и чего хочется. Участники ничего не обязаны помещать в атом, кроме того, что хотят поместить сами. «И не забывайте, даже музыкальный отрывок может стать элементом атома» (А.А. Шутценбергер).

Методические особенности: данная техника реализуется в течение всего дня, которому посвящена встреча субъектов. Ведущим должно быть определено специальное место для построения социального атома – уютное и спокойное, не ограничивая время работы. Также она может проводиться участниками самостоятельно с последующей консультацией педагога-психолога или социального педагога.