

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра социальной педагогики и социальной работы

ЛИПАТОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Влияние родительского отношения на развитие коммуникативных
потребностей детей раннего возраста

Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Магистерская программа: Психолого-педагогические технологии в
социальной сфере

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

д.п.н., профессор, Фурьева Т.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

_____ *9/5* _____
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.п.н., профессор, Фурьева Т.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

_____ *9/5* _____
(дата, подпись)

Научный руководитель

д.п.н., профессор кафедры социальной
педагогики и социальной работы,
Игнатова В.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

_____ *В.И.* _____
(дата, подпись)

Обучающийся Липатова С.В.

(фамилия, инициалы)

_____ *С.В.* _____
(дата, подпись)

Красноярск 2016

Оглавление

| | |
|--|-----|
| Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА..... | 14 |
| 1.1. Коммуникативные потребности как психолого-педагогический феномен | |
| Вывод по параграфу | |
| 1.2. Возрастные характеристики развития коммуникативных потребностей детей раннего возраста | |
| Вывод по параграфу | |
| 1.3. Родительское отношение: общие характеристики в контексте развития коммуникативных потребностей детей раннего возраста | |
| Вывод по параграфу | |
| ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ | 60 |
| Глава 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .. | 62 |
| 2.1. Характеристика методов исследования влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста. | |
| Вывод по параграфу | |
| 2.2. Выявление влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста: эмпирический материал | |
| Вывод по параграфу. | |
| 2.3. Психолого-педагогические мероприятия поддержки семей с детьми раннего возраста..... | |
| Вывод по параграфу | |
| ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ | 95 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 97 |
| ЛИТЕРАТУРА | 102 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 106 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена потребностями общества в разработке проблем формирования родительского отношения. В настоящее время в России в условиях социально-экономического кризиса происходит изменение отношения людей к семейным традициям и ценностям, родительскому отношению. Фиксируется большое количество разводов и, как следствие, проживание детей в неполных семьях, либо с не родными родителями, не испытывающими чувств любви к подрастающему поколению. Трудности встречаются и в полных семьях, где воспитательный процесс происходит без учета возрастных потребностей детей. Это все чаще приводит к проблемам межличностного характера и появлению у родителей неадекватного родительского отношения к ребенку, влияющего на социализацию и развитие его личности.

При анализе практической деятельности с семьей, исследователями отмечается большое количество запросов, связанных с психологическими проблемами в отношениях родителей и детей, приводящих к различным деформациям детской личности. Появляются нарушения аутоподобного характера, накладывающие отпечаток на формирование коммуникативных потребностей детей, что влияет на интеграцию ребенка в социум. Отмечено, что причинами нарушений могут являться: сокращение времени и ухудшение качества детско-родительского общения, снижение социального контроля и заботы о ребенке, в основе которых лежит нарушение родительского отношения к ребенку.

Актуальность данной проблемы отражена в Концепции развития ранней помощи в РФ на период 2020 года, направленной на оказание помощи семьям с детьми от 0-3 лет. Данный документ утвержден Правительством Российской Федерации 31.08.2016г. и его появление сигнализирует о наличии большого количества фактов ненадлежащего сопровождения своих детей, в том числе раннего возраста. Следовательно, в России в целом

назрела ситуация, которая подтолкнула Правительство к принятию данного документа.

При изучении статистических данных было обнаружено, что за последние 5 лет произошло увеличение количества детей-инвалидов, что составляет около 2% детского населения. Наиболее часто встречаются психические расстройства и расстройства поведения (22,8%), врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения (20,6%), болезни нервной системы (20%). По мнению ученых, большую значимость для развития личности в целом имеет ранний возраст от 1-3 лет, когда происходит скачкообразное, быстрое развитие различных сфер. При этом важно обратить внимание на то, что может способствовать более успешному их развитию, а что тормозит и препятствует. Авторы утверждают, что близкое окружение ребенка в данном возрасте является для него основной средой, позволяющей полноценно развиваться. В случае неверной стимуляции тех или иных функциональных сфер в развитии ребенка могут появляться отставания в развитии, а при усугубленных обстоятельствах может возникнуть вероятность, приводящая к задержке развития, а далее к инвалидности. В связи с этим появляется потребность в изучении влияния родительского отношения на развитие коммуникативной потребности детей уже с раннего возраста.

Взаимодействие ребенка с родителями является самым первым опытом общения в новом для него мире. При этом близкие люди играют ведущую роль, и от них зависит, как сложатся отношения ребенка с другими людьми. В ходе воспитательного процесса родители должны осуществлять постоянный контакт с ребенком и через него формировать социально приемлемые способы поведения и помогать ему выстраивать контакты со всеми окружающими его людьми. Низкий уровень психолого-педагогической грамотности родителей, использование ими негативных воспитательных способов из своего детства, семейные конфликты,

непоследовательность в системе поощрений и наказаний становятся психотравмирующими факторами для ребенка, который не может принять все это, но и не может противостоять этому. Отсутствие личной заинтересованности родителей не позволяет им проанализировать и понять негативные стороны собственного взаимодействия с ребенком и как результат – осуществить активное включение в психолого-педагогическую работу по оптимизации детско-родительских отношений и повышению родительских компетентностей.

Психологи подчеркивают необходимость изучения и внедрения программ помощи семье и поддержки родителей именно в первые годы жизни ребенка. В зависимости от уровня воспитательных возможностей семьи должны определяться виды поддержки и социально-психологической коррекции нарушений родительского отношения. Опираясь на социально-психологический подход к пониманию родительского отношения и на анализ научной литературы можно определить понятие социально-психологической поддержки как вида психологической помощи, оказываемой психологом семье, направленной не столько на исправление нарушений родительского отношения, влияющего на функционирование личности ребенка раннего возраста, сколько на предупреждение негативных влияний родителей на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

В соответствии с этим актуализируются задачи научного обоснования и методической разработки средств и способов социально-педагогической поддержки семьям по развитию коммуникативных потребностей ребенка раннего возраста. В настоящее время созданы научные предпосылки для решения данных задач.

Степень изученности проблемы.

Проблема родительского отношения активно обсуждается отечественными исследователями А.Я. Варга, Н.Н. Архиреевой, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллеомп, Т.В. Брагиной, В.И. Гарбузовым, Е.А.

Савиной, Р.В. Овчаровой. Дается определение понятия «родительское отношение», рассматривается его структура такими авторами, как А.С. Спиваковской и Р.В. Овчаровой. Интенсивно исследуются неадекватные родительские позиции А.И. Захаровым, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллером и А.Е. Личко.

Такие авторы, как А. Бандура, Л.И. Божович, Дж. Боулби, Э. Бронфенбреннер, Д. Винникотт, Л.С. Выготский, М. Клейн, П. Криттенден, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А. Фрейд, М. Эйнсворт, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, Т. Хелльбрюгге рассматривали семью, как ближайшее социальное окружение ребенка, удовлетворяющее его потребности.

Труды отечественных и зарубежных исследователей (Д. Баумринд, А.Я. Варга, А.Е. Личко, Г.Т. Хоментausкас, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис), занимающихся разработкой критериев выделения типов воспитания, позволяют утверждать, что уровень развития детей во многом зависит от родительского стиля общения с ними.

Огромный фактический материал о развитии ребенка в раннем возрасте был собран известными психологами, лингвистами, педагогами Ж. Пиаже, Н.А. Менчинской, А.Н. Гвоздевым, В.С. Мухиной, Д.Б. Элькониным, Н.М. Аксариной и др. Все они отмечают значимость и необходимость ранней работы с маленькими детьми. И это не случайно, ведь ранний возраст (с рождения и до 3 лет) в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также формируется личность.

Анализируя пособие С. Н. Теплюк «Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет», отмечено, что уже в 1912 г. В. М. Бехтереву удалось убедительно доказать, что недостаточное внимание к «возрасту первого детства» губительно для дальнейшего физического и нравственного развития ребенка. Н. И. Касаткин в своих исследованиях выявил, что процесс созревания зрительных, слуховых и двигательных

реакций ребенка происходит в результате их функционирования в ответ на раздражения внешней среды. Н. М. Щелованов открыл, что функции полушарий головного мозга не фиксированы наследственно, а развиваются на протяжении жизни под влиянием внешних и внутренних раздражителей. В результате взаимодействия с окружающей средой в первые три года жизни ребенка особенно интенсивно развиваются функции коры головного мозга. В этом возрасте важно своевременно и правильно закладывать основы полноценного здоровья и развития малыша. В решении этих проблем особая роль принадлежит взрослому. Приоритет в воспитании малыша остается за семьей, так как с момента рождения при тесном эмоциональном контакте с матерью у младенца формируется чувство защищенности, базисное доверие к миру.

По мнению Д.И. Фельдштейна, проблема отношений взрослых и детей в настоящее время приобрела особую остроту и значимость. Стремясь максимально полноценно воспитывать своих детей, современные родители активно передают эту важнейшую функцию в руки других людей (педагогов, психологов), родители снимают с себя многие обязанности и родительскую ответственность за образовательно-воспитательный процесс, в результате часто «атрофируется» их ответственное отношение к детям.

Анализ научных трудов, и представленной в них практики воспитания детей в семье, позволяют сформулировать ряд противоречий. С нашей точки зрения наиболее явно выраженными являются **противоречия** между:

– усиливающейся с возрастом потребностью ребенка во внимании и непрерывным ослаблением необходимой заботы со стороны взрослых, в том числе родных людей в связи с усложнением социальной ситуации. Проявляя повышенную заботу об одежде, питании, развлечении своих детей, они не реализуют возможности гармоничного взаимодействия с ними, что приводит к возникновению у детей чувства одиночества, достигающее до

отчаяния, растет цинизм, нивелируется уважение к важнейшим человеческим ценностям.

– повышением уровня образованности населения, в том числе и родительской компетентности и отсутствием готовности их применять в процессе воспитания собственных детей. Отмечается парадокс, который заключается в образованности родителей и возникновении множества вредностей внутрисемейных отношений, отрицательно влияющих на развитие ребенка. Как писала Лисина, стремительный и все убыстряющийся темп жизни одновременно вносит между людьми и отчуждение.

– возможностью родителей удовлетворять коммуникативные потребности ребенка (послеродовой период, включающий в себя декретные отпуска по уходу за детьми, позволяют мамам осуществлять необходимый уход за маленькими детьми) и отсутствием специальных знаний в данной области, что связано с недостаточным их просвещением и межпоколенным опытом. Фактически родители не замечают данные потребности и не подкрепляют их, что приводит к деформации семейного общения, отчуждению детей от семьи.

На сегодняшний день существует множество отечественных и зарубежных работ, посвященных детско-родительским отношениям, но проблема применения данных разработок и достижений остается нерешенной. Предположительно, если опираться на социально-психологический подход, представленный такими авторами, как Андреева Г.М., Парыгин Б.Д., Новиков В.В., Мясищев В.Н. и др., то можно разработать структуру психолого-педагогической работы, способствующей формированию родительского отношения, позитивно влияющего на развитие коммуникативных потребностей ребенка раннего возраста.

Таким образом, отмеченные противоречия позволили обозначить **проблему**: каким образом родительское отношение влияет на коммуникативные потребности детей раннего возраста и какое содействие

необходимо семье для результативности данного процесса. Следовательно, **тема** диссертационной работы: исследование влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Цель исследования: изучить влияние родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Объект исследования: развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Предмет исследования: влияние родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что влияние родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей ребенка раннего возраста будет более результативным, если на теоретическом и эмпирическом уровнях изучить общие характеристики родительского отношения к развитию коммуникативных потребностей детей раннего возраста и с учетом этого включить семью в программы раннего вмешательства.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Изучить коммуникативные потребности как психолого-педагогический феномен.
2. Охарактеризовать возрастные особенности развития коммуникативных потребностей детей раннего возраста.
3. Проанализировать общие характеристики влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.
4. Изучить родительское отношение к коммуникативным потребностям детей раннего возраста и уровень проявления данных потребностей у детей.

5. Разработать индивидуально-ориентированный план семьи по изменению родительского влияния на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– социально-психологический подход к исследованию межличностных отношений, отражающий принципы детерминизма и системности в психологии: Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев, В.Н. Мясищев, В.В. Новиков, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский;

– основные положения современной психологии семьи, анализирующие взаимоотношения родителей и детей на основе принципов детерминизма, системности и развития: Т.В. Архиреева, О.А. Белобрыкина, К.Н. Белогай, Т.В. Брагина, Т.П. Гаврилова, В.И. Гарбузов., В.М. Даринская., Х. Джайнот, А.Н. Евсеева, Ю.В. Евсенкова, Н.С. Ефимова., С.С. Жигалин, А.И. Захаров, М. Земска, М.В. Зиновьева, Р.Р. Калинина, Е.А. Костицына, Н.А. Минина, И.С. Морозова, Н.Н. Посысоева, Е.А. Савина, Е.О. Смирнова, Е.Н. Спирева, В.В. Столин, А.В. Усова, Д.И. Фильдштейн, В.М. Целуйко, Л.П. Чекалина, И.В. Шаповаленко, А.А. Шведовская, Л.Б. Шнейдер, М. Швейцар, Т.В. Шинина;

– системный подход к феномену родительства: А.Я. Варга, Т.А. Гурко, Е.А. Захарова, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер;

– основные положения исследования родительской позиции в отечественной и зарубежной психологии, базирующиеся на принципах детерминизма и развития: Т.В. Архиреева, В.М. Даринская, М. Джеймс, М.О. Ермихина, С.С. Жигалин, М. Земска, Р.Р. Калинина, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Е.А. Савина, А.А. Чекалина, О.В. Шапатина;

– основные положения отечественных и зарубежных исследователей по вопросам семейной психотерапии, коррекции и консультирования, в основе которых принципы детерминизма, развития, системности и личностного подхода: Ю.Е. Алёшина, Т.О. Арчакова, Д.В.

Виникотт, К. Витакер, А.Н. Елиаров, Н.С. Ефимова, О.А. Карабанова, Р. Кочюнас, С. Кратохвил, С. Кратохвил, К. Маданес, И.М. Марковская, Г. Навайтис, Р.В. Овчарова, А.А. Осипова, Е.Г. Розанова, В. Сатир, Н.Ю. Синягина, М.И. Смирнова, В.В. Столин, В.А. Смехов, И.К. Фридман, А.А. Шведовская, Э.Г. Эйдемиллер.

Методы исследования:

- Теоретические: анализ, сравнение и обобщение научной литературы по исследуемой проблеме.

- Эмпирические: анкетирование, метод опроса, тестирование.

Методики исследования.

Для обследования родителей использовались следующие методики:

1. Беседа – блок вопросов, содержащий основные биографические данные исследуемой семьи, запрос родителя по проблемам ребёнка.
2. Тестирование:
 - 2.1. Опросник «ОРО», разработанный (А.Я. Варга, В.В. Столин).
 - 2.2. Стандартизированное наблюдение за поведением родителей (А.М. Казьмина, Е.А. Петрусенко, Г.А. Перминовой).
3. Родительское сочинение на тему «Мой ребёнок» (В.В. Столин).

Для обследования детей были использованы следующие методики:

1. Диагностические опросники KIDs/ RSDI.
2. Включенное наблюдение, наблюдение за игровой деятельностью ребёнка.
3. Диагностика «Выявление наличия у ребенка потребности в общении» (М.И. Лисина).
4. Диагностика развития общения детей раннего возраста со взрослым (Е.О. Смирнова).

База исследования: Исследование проводилось на базе Центра семьи «Зеленогорский» г.Зеленогорска.

В исследовании принимали участие все семьи с детьми раннего возраста в возрасте 1,8-2 лет.

Теоретическая значимость заключается в теоретическом обосновании и конкретизации понятий родительское отношение, коммуникативные потребности детей раннего возраста, сопровождение семей при изменении родительского отношения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке индивидуально-ориентированной программы семьи, составлении методических рекомендаций по психолого-педагогическому изменению родительского отношения на основе цикла комплексных мероприятий. Результаты исследования могут быть использованы для подготовки методического пособия по психолого-педагогическому изменению родительского отношения к детям раннего возраста.

Положения, выносимые на защиту:

1. Родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, в том числе, являющаяся фактором, влияющим на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи при изменении родительского отношения - комплекс мер, направленных на исправление нарушений родительских отношений, влияющих на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

3. Индивидуально-ориентированная программа сопровождения семьи при изменении родительского отношения включает в себя следующие компоненты: мотивационно-ценностный; содержательный; результативно-оценочный.

4. Неадекватность родительского отношения характеризуется: неспособностью родителя адекватно воспринимать и оценивать своего ребенка, не поощряющего самостоятельность и инициативность малыша, навязывание родителем своей воли, без учета мнения ребенка.

5. Методические рекомендации организации психолого-педагогического сопровождения включают в себя цикл семинарских занятий с элементами тренинга, индивидуальные занятия с просмотром видеоматериала, созданного в ходе занятий со специалистом или в домашних условиях родителями, родительские группы, детско-родительские группы основным содержанием которых являются коммуникативные игры с детьми.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечена теоретико-методологической обоснованностью программы исследования, логикой научного исследования; применением комплекса научно обоснованных и взаимодополняющих методов, выбором валидных и надежных методик эмпирического исследования, адекватных его предмету и задачам; чёткостью исходных теоретико-методологических позиций; сочетанием качественного и количественного подходов к анализу полученных результатов, использованием современных методов математико-статистической обработки эмпирических данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством проведения автором стажировочных площадках по раннему вмешательству, организованных в Центре семьи «Зеленогорский»; имеется одобренный к финансированию грант на организацию сопровождения семей с детьми раннего возраста, акт о внедрении в работу учреждения направления по работе с семьями, имеющими детей раннего возраста, по теме исследования выступление на семинаре. Всего имеется 3 публикации, по теме исследования имеется 1 публикация автора.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержит приложение. Объем основного текста 105 страниц. Библиография насчитывает 42 наименования. Работа содержит 10 приложений. Общий объем магистерской диссертации 119 страниц.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1.1. Коммуникативные потребности как психолого-педагогический феномен

В наше время средства массовой информации сильно сократили общение друг с другом во многих семьях. Однако даже самые лучшие детские передачи или кассеты не могут заменить общение родителей со своими детьми. Оно было и остаётся важнейшим условием успешного развития ребёнка, важнейшим фактором формирования личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Работы отечественных исследователей (М. Ю. Кистяковской) и зарубежных авторов (Дж. Боулби, Р. Спитц) показывают, что недостаточное по количеству и обедненное по содержанию общение детей раннего возраста со взрослыми приводит к тяжёлым последствиям, получившим название госпитализма. Несмотря на хорошее питание, гигиенический уход и медицинское обслуживание, дети, растущие в условиях «дефицита общения» (термин Н. М. Щелованова), резко отстают в своем психическом, а также физическом развитии; иногда они обнаруживают невротические формы поведения, оказываются физически ослабленными и подверженными разного рода заболеваниям. Необходимо подчеркнуть, что данные М. Ю. Кистяковской, Х. Рейнголд и других авторов свидетельствуют о том, что даже далеко зашедшие изменения удастся выправить методами чисто воспитательно-педагогического характера, в основе которых лежит установление взрослым контакта с ребёнком.

На роль общения в психическом развитии ребёнка неоднократно ссылались Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.Г. Рузская, Р.А. Смирнова, Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Д.Б. Эльконин и

др. Процесс общения ускоряет ход развития детей. Влияние коммуникации в форме ее положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребенка – от процессов восприятия до становления личности и самосознания (Х.Т. Бедельбаева, Д.Б. Годовикова, М.Г. Елагина, С.В. Корницкая, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова и др.).

Общение со взрослым обогащает опыт ребенка, при этом взрослый одновременно является для него непосредственным примером и образцом. Овладение уникальной человеческой способностью – речевым общением происходит только благодаря теплоте эмоциональному контакту и совместной деятельности со взрослым. Самое общее понимание общения состоит в восприятии его как формы жизнедеятельности. В этом смысле общение является средством передачи форм культуры и общественного опыта от поколения к поколению, от человека к человеку. Общение помогает людям познать личностные и деловые характеристики друг друга, организовать взаимодействие в процессе совместной деятельности, установить межличностные отношения и многое другое. В отечественной психологической науке, опирающейся на деятельностный подход, *общение* – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Общение выполняет множество функций, классификация которых требует отдельного рассмотрения. Так, лишь по критерию цели общения различают функции:

- контактную (установление контакта с собеседником как состояния готовности к поддержанию взаимосвязи);
- информационную (обмен сообщениями, мнениями, намерениями, принятыми решениями и др.);

- побудительную (стимулирование действий собеседника в определенном направлении);
- координационную (согласование действий партнеров при их совместной деятельности);
- понимания (взаимное восприятие собеседниками друг друга);
- эмотивную (обмен эмоциями между собеседниками).

В концепции М.И. Лисиной общение интерпретируется как коммуникативная деятельность, имеющая свою структуру и содержание:

- предмет общения - это партнер по общению как субъект. Сходное определение предмета общения дает Т. В. Драгунова; потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке;
- коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение. Предложенное выше понимание предмета деятельности общения, естественно, приводит к выводу о том, что мотивы общения должны воплощаться, или, по терминологии А. Н. Леонтьева (1983), «опредмечиваться», в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих;
- действие общения – это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия;
- задачи общения – это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Цели (мотивы) и задачи общения могут не совпадать между собой;
- средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения;

– продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения. К ним относятся прежде всего взаимоотношения (Я. Л. Коломинский), избирательные привязанности (С. В. Корницкая, 1975; Р. А. Смирнова, 1981) и, главное, образ самого себя и других людей – участников общения (А. А. Бодалев, Н. Н. Авдеева, Димитров; М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева).

К структуре общения можно подойти по-разному, как и к определению его функций. Андреева Г.М., в рамках деятельностного подхода, предлагает характеризовать структуру общения путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон:

– коммуникативная (обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр.);

– интерактивная (организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями);

– перцептивная (процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания).

Опираясь на материалы Андреевой Г.М., рассмотрим более подробно *коммуникативную сторону общения*, представляющую собой не простой формальный процесс приема-отправления информации, как это имеет место в технических устройствах. Коммуникация рассматривается как главнейший фактор общего психического развития детей, играющий решающую роль в обогащении содержания и структуры детского сознания, определяющий опосредованное строение специфически человеческих процессов. В качестве важнейших параметров коммуникативной деятельности выделяются:

– место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка и его значение для психического развития на каждом возрастном этапе;

– содержание потребности в общении;

- ведущий мотив общения;
- основные средства общения.

Рассмотрим специфику процесса обмена информацией:

– коммуникативная сторона общения — это не только «движение информации», а отношение двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом (Андреева, 1981). Суть коммуникативного процесса — не просто взаимное информирование, а совместное постижение предмета. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение и познание;

– характер обмена информацией между людьми определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга, в этом смысле «знак в общении подобен орудью в труде» (Леонтьев, 1972). Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное, как психологическое воздействие одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие;

– коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации;

– в условиях человеческой коммуникации могут возникать совершенно специфические коммуникативные барьеры, усложняющие коммуникативные акты. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание.

Сама по себе информация, исходящая от коммуникатора, может быть двух типов:

– побудительная (приказ, совет, просьба) - рассчитана на стимулирование действия (побуждение к действию в заданном направлении; запрет нежелательных видов деятельности; рассогласование или нарушение некоторых автономных форм поведения или деятельности);

– констатирующая - выступает в форме сообщения и косвенно способствует изменению поведения.

Передача любой информации возможна лишь посредством знаковых систем, соответственно которым можно построить классификацию коммуникативных процессов:

– вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, термины «говорение» и «слушание» введены И.А. Зимней, как обозначение психологических компонентов вербальной коммуникации;

– невербальная коммуникация включает следующие основные знаковые системы: оптико-кинестическую (жесты, мимика, пантомимика); паралингвистическую (вокализации, т.е. качество голоса, его диапазон, тональность) и экстралингвистическую (включение в речь пауз, других вкраплений, например, покашливания, плача, смеха); организацию пространства и времени коммуникативного процесса (размещение партнеров по отношению друг к другу); визуальный контакт (Лабунская, 1989) (сообщает о готовности поддержать коммуникацию или прекратить ее).

Таким образом, анализ всех систем невербальной коммуникации показывает, что они, несомненно, играют большую вспомогательную (а иногда самостоятельную) роль в коммуникативном процессе. Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как намерения его участников. Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы

обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

По мнению Андреевой Г.М. в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда сам процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией. Но при этом необходимо учитывать, что каждый участник коммуникативного процесса является субъектом и имеет собственную активность: идеи, интересы, настроение, чувства. Поэтому в коммуникативном процессе происходит не простое движение информации, но как минимум активный обмен ею. Немало важным является то, что особую роль играет для каждого участника общения значимость информации (Андреева, 1981), потому что люди не просто «обмениваются» значениями, а стремятся при этом выработать общий смысл (Леонтьев). Это возможно лишь при условии, что информация не просто принята, но и понята, осмыслена. Коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Так же существуют барьеры при коммуникации, которые могут возникать из-за индивидуальных психологических особенностей, либо в силу сложившихся отношений между общающимися (Г.М. Андреева).

Еще до появления коммуникативных актов должна возникнуть в них *потребность* - это внутреннее состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо, проявляется в зависимости от ситуационных факторов. По мере удовлетворения одних потребностей у человека возникают другие потребности, это позволяет

утверждать, что в общем потребности безграничны. Потребности связаны с наличием у человека чувства неудовлетворённости, когда человеку недостаёт того, что требуется. Наличие потребности сопровождается эмоциями:

- по мере усиления потребности — отрицательными;
- в случае её удовлетворения — положительными.

Потребности определяют избирательность восприятия мира, фиксируя внимание человека преимущественно на тех объектах, которые могут удовлетворить его потребности. В течение жизни потребности человека меняются и возрастают. Различные учёные по-разному объясняли сущность человеческих потребностей (Таблица 1).

Таблица 1

Различные подходы к определению сущности человеческих потребностей

| Автор | Подход | Содержание подхода |
|--------------------|------------------------------------|---|
| С. Л. Рубинштейн | Как нужда | Состояние индивида при нужде в условиях жизни, предметах и объектах, без которых невозможно его существование и развитие. |
| Д. А. Леонтьев | Как отношение | Потребность – это система отношений между субъектом и средой обитания |
| Д. К. Мак-Клелланд | Как отклонение от уровня адаптации | Потребность есть результат отклонения внешней или внутренней реальности от сложившихся ожиданий субъекта по поводу этой реальности |
| Курт Левин | Как состояние | Под потребностью понимается динамическое состояние повышенного напряжения, которое «толкает» человека к определённым действиям. Это напряжение «разряжается» при удовлетворении потребности. Таким образом, в процессе возникновения и удовлетворения потребностей человек проходит через ряд динамических состояний, отличающихся уровнем своей напряжённости. |
| Б. И. Додонов | Как программа поведения | Потребности - это основные программы поведения, посредством которых реализуется функционирование (жизнедеятельность) субъекта. |
| Монастырский В.В. | Как психопатия | Потребность есть вынужденное субъективное страдание психики, являющееся основной причиной всех неврозов. |

Американский психолог У. Мак Дугалл полагал, что в основе тех или иных потребностей человека лежат определённые инстинкты, которые проявляются через соответствующие ощущения и мотивируют человека к определённой деятельности (Таблица 2).

Таблица 2

Инстинкты и их проявления.

| Инстинкт | Проявление инстинкта |
|---------------------------------|-------------------------|
| Пищевой инстинкт | Голод |
| Инстинкт самосохранения (страх) | Бегство |
| Стадный инстинкт | Стремление к общению |
| Инстинкт приобретательства | Жадность |
| Инстинкт продолжения рода | Половое влечение |
| Родительский инстинкт | Нежность |
| Инстинкт созидания | Стремление к активности |
| Отвращение | Неприятие, отторжение |
| Удивление | Любознательность |
| Гнев | Агрессивность |
| Смущение | Самоуничижение |
| Воодушевление | Самоутверждение |

Согласно подходу Б. И. Додонова по классификации эмоций можно говорить о следующих видах потребностей (Таблица 3).

Таблица 3

Виды потребностей.

| Потребности | Расшифровка потребности |
|------------------|--|
| акquisитивные | потребность в накоплении, приобретении |
| альтруистические | потребность совершать бескорыстные действия |
| гедонистические | потребность в комфорте, безмятежности |
| гlorические | потребность в признании собственной значимости |
| гностические | потребность в познании |
| коммуникативные | потребность в общении |
| праксические | потребность в результативности усилия |
| пугнические | потребность в соревновании |
| романтические | потребность в необычном, неизведанном |
| эстетические | потребность в прекрасном |

Какие бы классификации не существовали, каждая из них содержит в себе *коммуникативную потребность*, находящуюся практически в основе

классификационного ряда. Коммуникативная потребность порождает в качестве своего продукта самопознание и самооценку, а также познание и оценку других людей.

Анализ литературы показал наличие взглядов разных авторов на возникновение потребности в общении. По мнению западных авторов, потребность в общении лишь надстраивается над примитивными органическими нуждами, как дополнительная система вторичных сигналов (Бандура, Уолтерс, Баер, Бижу, 1966). Советские психологи ищут специфическое содержание коммуникативной потребности, подчеркивая ее духовный характер и социальную, деятельностную сущность (Л.И. Божович, 1968; Я.Я. Коломинский, 1981; М.И. Лисина, 1980; Д.Б. Эльконин, 1971). Согласно концепции Л.С. Выготского, все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, то есть такие, в реализации которых участвует не один, а минимум два субъекта. И лишь постепенно они становятся внутренними, превращаются из интерпсихических в интрапсихические.

Вывод по параграфу

Работа над проблемой исследования способствовала выявлению теоретического и практического материала, отражающего основные предпосылки развития общения и коммуникативных потребностей человека.

Во-первых, раскрыто понятие «общение» как сложного, многопланового процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностями в совместной деятельности и включающего в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. На основе анализа научной литературы выявлена значимость общения для развития ребенка раннего возраста, обогащения его опыта и установления межличностных отношений.

Во-вторых, рассмотрена коммуникация как главнейший фактор общего психического развития детей, играющий решающую роль в обогащении

содержания и структуры детского сознания, определяющий опосредованное строение специфически человеческих процессов. Рассмотрена специфика процесса обмена информацией, где каждый участник является субъектом, где происходит «обмен» значениями, вырабатывается общий смысл и происходит совместное постижение предмета и происходит единство деятельности, общения и познания. Выявлены знаковые системы соответственно которым построена классификация коммуникативных процессов: вербальная (речь), невербальная (жесты, мимика, вокализация, визуальный контакт, размещение партнеров по отношению друг к другу) и благодаря которым выражаются намерения участников общения.

В-третьих, выявлено, что потребности определяют избирательность восприятия мира, фиксируя внимание ребенка на объектах, способствующих удовлетворению его потребности. При анализе классификаций потребностей выделено и раскрыто значение коммуникативной потребности, которое порождает самопознание и самооценку, а также познание и оценку других людей.

В-четвертых, на основе рассмотрения таких понятий, как «общение», «коммуникация», «коммуникативные потребности» нами приняты во внимание взаимозависимости данных процессов, способствующих полноценному развитию детей раннего возраста.

1.2. Возрастные характеристики развития коммуникативных потребностей детей раннего возраста

Первые годы жизни ребенка — уникальный период в его развитии. Этот возраст отличается быстрым темпом физического, психического и социального развития. Этот период очень значим для развития и воспитания детей, так как в это время происходит становление всех органов и систем ребенка, развитие его психики. Именно в этот отрезок ребенок развивается очень стремительно, объем его мозга к 7 месяцам удваивается, а к 1 году 6 месяцам утраивается.

В первые три года в результате взаимодействия с окружающей средой особенно интенсивно развиваются функции коры головного мозга ребенка. Поэтому в этом возрасте важно своевременно и правильно закладывать основы его полноценного здоровья и развития. Взрослый является тем, кто берет на себя ведущую роль при сопровождении ребенка, создает условия для того, чтобы он рос активным, радостным, самостоятельным и открытым миру. Так как с момента рождения тесный эмоциональный контакт с матерью у младенца формирует чувство защищенности, базисное доверие к миру, это означает, что приоритет в воспитании малыша остается за семьей.

Обучение детей первых лет жизни специфично и проходит в форме игр, позволяющих развивать способности детей подражать и воспроизводить, смотреть и видеть, уметь слушать и слышать, а также сравнивать, сопоставлять, различать и обобщать. Эффективная воспитательно-образовательная работа с детьми до трех лет возможна, если осуществляется систематический контроль над их развитием. Для этого ученые разработали показатели развития:

- Н.М. Щелованов, СМ. Кривина, М.Ю. Кистяковская, Э.Л. Фрухт—для детей первого года жизни;
- Н.М. Аксарина, К.Л. Печора—для детей второго года жизни;
- Н.М. Аксарина, Г.В. Пантюхина—для детей третьего года жизни.

Различные системы детского организма и функции в период раннего возраста отличаются разной степенью зрелости и формируются в разные сроки. Поэтому отличаются задачи развития и воспитания малыша. Они определяются его психическими, физическими, а также возрастными и индивидуальными особенностями.

Н. М. Щелованов и Н. М. Аксарина определили ведущие линии развития для каждого возрастного периода:

– для первого года жизни — это зрительные и слуховые ориентировочные реакции, эмоции и социальное поведение, общие движения

и движения руки, действия с предметами, подготовительные этапы развития понимания речи, подготовительные этапы развития активной речи, навыки и умения в режимных процессах;

– для детей второго года жизни — сенсорное развитие, общие движения, понимание речи взрослого, активная речь, игра, умения и навыки в режимных процессах;

– для детей третьего года жизни — те же показатели, включая конструирование и изобразительную деятельность.

В первые годы развитие носит скачкообразный характер. По мнению С.Н. Теплюк к году малыш в состоянии произнести 6—10 слов, к 1 году 6 месяцам он пользуется 20—30 словами; к 2 годам количество произносимых слов возрастает до 200—300, а к 3 годам словарный запас ребенка состоит из 1500—2500 и даже 3000 слов. Созревание тех или иных функций организма в разные сроки влияет на скачкообразность в развитии малыша. Наличие скачков является нормой в развитии ребенка.

В первые годы жизни ребенка проявляется взаимозависимость состояния здоровья, физического и психического развития. Причиной развития гипотрофии не редко связано со сниженным эмоциональным тонусом, дефицитом двигательной активности малыша, либо отсутствием смены впечатлений и полноценного общения с взрослым. В раннем возрасте прослеживается взаимная связь формирующихся умений малыша: развитие зрения и слуха влечет за собой развитие движений рук, благодаря слуховому и зрительному восприятию в сочетании с ручной умелостью ребенок успешно осваивает способы самостоятельного ползания и ходьбы. Становление речи подкрепляется развитием мелкой моторики рук. Так как отмечается неустойчивость формирующихся умений и навыков, то в процессе обучения ребенка необходимо многократное повторение одного и того же материала. Так, по мнению Г. М. Ляминой, показ нового предмета,

действия с ним в разных сочетаниях и условиях на первом году жизни достигает 50—70 раз.

Возникающая отвлекаемость появляется из-за высокой степени развития ориентировочно-познавательной деятельности малышей, внешние раздражители привлекают детей и не оставляют их безучастными. Поэтому при сопровождении малыша необходимо продумывать и правильно организовывать воспитательно-образовательный процесс. Также в ходе обучения следует учитывать то, что дети раннего возраста не могут сразу же воспроизвести услышанное или увиденное впервые, так как для осознания нового им необходимо время. Учитывая, что ответные реакции малышей носят отсроченный характер, обучение детей включает повторы, а в самостоятельной деятельности происходит закрепление новых знаний, умений и навыков. Характерным для детей данного возраста является чувственное познание действительности, которое развивается за счет:

- зрительных ощущений (цвет, форма, величина);
- слуховых ощущений (голос человека, музыкальные звуки, звуки природы);
- осязательных ощущений (воздействие разнообразных предметов на тактильные, температурные рецепторы);
- вкусовых ощущений (сладкое, кислое и др.);
- обонятельных ощущений (запахи);
- вестибулярных (разнообразные движения) ощущений, их интенсивности (степень яркости, громкости, скорости движения) и продолжительности.

По данным СЛ. Новоселовой, умение ребенка выявлять связи между предметом и действием, между предметом-целью и предметом — орудием ее достижения знаменует собой развитие наглядно-действенного мышления, которое начинает проявляться к концу первого — началу второго года жизни. Оптимизация развития наглядно-действенного мышления взрослым

происходит через его искреннюю заинтересованность, демонстрацию новых ярких предметов и усложнение освоенных умений, положительной оценкой деятельности ребенка и вовремя оказанную помощь. У малыша отсутствует осознание произвольности действий, не выработана произвольность запоминания и ему важен сам процесс действия, а не результат. В ходе удовлетворения потребности в общении с взрослым формируется важнейший механизм подражания.

Повышенная двигательная активность является необходимым компонентом образа жизни и поведения ребенка раннего возраста, он постоянно испытывает потребность в разнообразных движениях. При состоянии эмоционального подъема работоспособность детского организма повышается, ребенок легче усваивает предлагаемый взрослым объем знаний и умений, активизируется познавательная деятельность. Под влиянием эмоций ребенок в состоянии демонстрировать более высокий уровень развития мышления, речи и внимания. Но при этом малая подвижность нервной системы ребенка обусловлена незрелостью отдельных органов и систем. Вследствие чего малыш не может сам переключиться с одного вида деятельности на другой и, удовлетворив потребность в активных движениях, он продолжает бегать, но испытывает при этом дискомфорт, перевозбуждается. Из-за того, что у маленьких детей не сформированы тормозные процессы, и услышав запрет, малыш не может сразу же прервать свою деятельность, то ему необходимо какое-то время, чтобы перестроиться, а это затрудняет работу с ними. При нарастающей силе и подвижности нервных процессов отмечается их быстрая истощаемость, в результате чего ребенок испытывает напряжение и дискомфорт: частая смена настроения, повышенная раздражительность, плаксивость. Так же причиной отрицательных эмоций часто является нарушение в режиме дня, дефицит в общении с взрослым, обедненная яркими впечатлениями среда, и трудность установления нового (по И. П. Павлову).

Дети раннего возраста эмоционально внушаемы и им легко передается настроение взрослого и других детей. Они болезненно реагируют на частые запреты. Одни приходят в возбужденное состояние, а другие — в угнетенное подавленное, чутко воспринимают отношение к себе со стороны взрослых,.

С первых дней жизни, удовлетворяя потребность младенца в положительных эмоциональных контактах, взрослый растит спокойного, активного, инициативного малыша. Если происходит содержательное личностно-ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком, то развивается эмоциональная сфера малыша, обеспечивая гармоничное взаимодействие с окружающим миром. Базой для своевременного и успешного становления личности малыша является тесный эмоциональный контакт ребенка со взрослым с первых дней жизни и формирование устойчивого эмоционально-положительного настроения.

Коммуникативная потребность — это потребность в другом человеке, а через него — в самооценке и самопознании. Она не является врожденной, и возникает в первые два месяца жизни ребенка на основе первичных органических нужд и потребности в новых впечатлениях. Первоначально потребность в эмоциональном общении со взрослым проявляет себя в комплексе оживления младенца. М.И. Лисина выдвинула четыре критерия для выявления *наличия у ребенка потребности в общении*:

- интерес и внимание ребенка к другому человеку. В этом критерии обнаруживается направленность его на познание другого, который становится объектом особой активности ребенка.

- эмоциональное отношение к другому человеку, свидетельствующие о неравнодушном, пристрастном отношении к нему.

- инициативные действия, направленные на привлечение к себе внимания партнера. Они имеют своей целью проявить себя, вовлечь партнера в совместные действия и в то же время увидеть свои возможности через реакцию другого человека.

– чувствительность ребенка к отношению другого, в которой обнаруживается готовность принять инициативу другого и ответить на нее. Этот критерий выявляет также способность ребенка воспринять оценку и отношение к себе партнера по общению, согласовать (или перестроить) свои действия в соответствии с ними.

Эти критерии свидетельствуют о том, что другой человек стал для ребенка предметом взаимодействия, субъектом этого взаимодействия. Оформи́вшаяся коммуникативная потребность качественно трансформируется, преобразуется с изменением характера взаимодействия ребенка с другими людьми. На каждом возрастном этапе возникает новое содержание потребности в общении: ребенок что-то ищет в других людях, для чего-то к ним обращается и что-то с их помощью стремится понять в самом себе. В общении со взрослым у детей М.И. Лисиной выделено 4 вида коммуникативной потребности (в порядке возникновения):

- потребность в доброжелательном внимании (2 — 6 мес.);
- потребность в сотрудничестве (6 мес. — 3 года);
- потребность в уважительном отношении взрослого (3 — 5 лет);
- потребность во взаимопонимании и сопереживании (5 — 7 лет)

По мнению А. Г. Ружской при переходе ребенка к новому этапу прежние содержания коммуникативной потребности не отпадают. Они выступают теперь как составные элементы более сложного целого.

При рождении дети получают важное наследство: их органы чувств и движения, а также мозг обладают скрытыми потенциями, которых нет даже у самых высокоорганизованных животных. Но если у ребенка отсутствует общение со старшими, заложенные в нем возможности угасают. Так случается, когда дети оказываются оторванными от обычной социальной среды.

Наиболее полно проблемы онтогенеза общения детей со взрослыми разработаны в концепции генезиса общения М.И. Лисиной, в рамках которой

общение рассматривается как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Так, если малыш, слушая взрослого, смотрит ему в лицо и улыбается в ответ на его слова, то можно быть уверенным, что между ними разворачивается общение. Но если же, ребенок отвернулся, привлеченный шумом в соседней комнате, или отвлекся на какое-то занятие, то общение прерывается и сменяется познавательной деятельностью. У маленьких детей общение тесно переплетено с игрой, исследованием предметов, действиями с ними.

В первые дни жизни младенца его контакты со взрослым сведены к удовлетворению потребностей в пище, в физическом комфорте, в новых впечатлениях. При этом взрослый, удовлетворяя первичные нужды ребенка, дает ему намного больше, чем требуется для органического функционирования. Опережающее уровень развития маленького ребенка поведение взрослого как бы авансом наделяет малыша способностью к общению и становится решающим фактором становления у ребенка потребности в общении и удовлетворяющим ее деятельности. По мнению М.И. Лисиной ребенок постепенно начинает выделять во взрослом особое качество: умение сопрягать свое поведение с его собственными действиями, сопровождая их выражениями радости и любви. Формирование потребности детей в общении происходит постепенно и в зависимости от условий существования, а решающая роль в становлении и последующем развитии потребности принадлежит воздействиям близких взрослых. Лаская малыша, советуясь с ним, оценивая взаимоотношения с товарищами и обсуждая его поступки старшие впервые открывают для него радость поддержки, познания и горечь упрека. Вследствие таких воздействий взрослого ребенок постепенно начинает осознанно стремиться к общению, ценить его и дорожить им. Иногда родители строят свое общение с малышом стихийно и неосознанно, между тем на каждом этапе развития ребенка существует

оптимальная форма взаимодействия с ребенком, наиболее отвечающая его возрастным особенностям. В таблице 4 указаны формы взаимодействия с ребенком, учитывая которые можно избежать ошибок при воспитании детей.

Таблица 4

Формы взаимодействия с ребенком относительно его возраста.

| Этап новорожденности | |
|--|--|
| Действия взрослого | Реакция ребенка |
| Организация атмосферы общения с новорожденным. Мать относится к малышу как к разумному существу: она разговаривает с ним, словно тот понимает ее слова, одобряет или порицает его действия, будто тот совершает их с полным сознанием. Таким образом, она организует общение. | Постепенно воздействия матери на ребенка делают свое дело: у него вырабатывается привычка и вкус к приветливым словам, к ласке и теплу; |
| Установление с новорожденным практических «сигнальных связей». Мать подолгу наблюдает движения своего малыша, вслушивается в звуки, издаваемые им, и на многие из них отвечает своими действиями. | У ребенка складываются дифференцированные способы выражения некоторых своих нужд и состояний, а мать (или другой ухаживающий за ним взрослый) научается правильно их расшифровывать |
| Перестройка поведения малыша, выделение из массы его хаотичных и лишённых смысла движений некоторых отдельных действий, которые она сопровождает проявлениями радости и удовлетворения. Большое значение мать обычно придает взгляду ребенка и его улыбке. | Ребенок овладевает способами сообщить взрослым об испытываемой радости от личного соприкосновения с ними. |
| <p>От 2 до 6 месяцев. Этап эмоционального общения</p> <p>Начиная со второго месяца жизни, младенец не только воспринимает воздействия взрослого и реагирует на них, но и постепенно овладевает способностью выступать инициатором взаимодействия со старшими, он сам пробует воздействовать на людей и побуждает их к контактам через улыбку, движения, звуки.</p> | |
| <p>1) Прикосновения — поглаживание малыша, легонькое похлопывание его по плечу, перебирание пальчиков на руках и ногах, выполнение его конечностями движений типа «пассивной физкультуры»;</p> <p>2) улыбка и жесты, адресованные ребенку;</p> <p>3) разговор с ласковой интонацией, с обращением к малышу по имени, с воспроизведением звуков из его собственного репертуара. Нужно чередовать эти виды воздействий так, чтобы вызвать у младенца смех, оживление. Кроме того, необходимо</p> | <p>1) у ребенка закладывается основа для последующего формирования личности и самосознания;</p> <p>2) у ребенка складываются двусторонние связи с окружающими людьми.</p> <p>3) отдельные компоненты «комплекса оживления» постепенно выделяются из него и в дальнейшем развиваются самостоятельно. Так, сосредоточение все более углубляется и кладет начало более высоким формам внимания.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>систематически делать паузы по 30—45 секунд, отстраняясь 25 от ребенка, что даст ему возможность проявить собственную активность. Следует поощрять малыша похвалой за всякий ответ на обращение взрослого и в особенности — за проявленную инициативу.</p> | |
| <p>От 6 мес. до 1,5 мес. Доречевое деловое общение</p> | |
| <p>В качестве главной задачи воспитания на рассматриваемом этапе выступает создание условий, благоприятствующих выдвиганию на первый план предметной деятельности детей. С этой целью, как уже отмечалось, взрослый в процессе эмоционального общения переключает внимание ребенка на тот или иной предмет. Необходимо показывать детям разные способы использования игрушек, следить, чтобы у них сохранялся интерес к предметам, и поощрять игровую активность. Нельзя требовать от малышек точного воспроизведения того, что делают взрослые, но всякий успех ребенка необходимо поддерживать и поощрять. Воспитательная работа на третьем этапе обязательно предполагает речевые игры с ребенком. После шести месяцев малышки пристально наблюдают за движением губ говорящего человека.</p> | <p>В последние месяцы первого года жизни дети начинают понимать первые слова: они отыскивают взглядом знакомого человека, названного по имени, указывают на некоторые предметы пальчиком. Объем пассивного словаря стремительно расширяется. В 10—12 месяцев многие малышки произносят свое первое слово. Чаще всего это слово «мама». Произнося его, ребенок вкладывает в него множество значений: то просит о помощи, то требует внимания, то приглашает поиграть с ним — все это, конечно, связано в его опыте с образом матери.</p> |
| <p>От 1,5 до 3 лет. Этап речевого делового общения</p> | |
| <p>Постепенное усложнение своих разговоров с ребенком, придание им характер познавательных бесед. Пусть малыш сначала понимает взрослого лишь отчасти — у него будет формироваться привычка обсуждать с ним все, чего он не знает. Факторы, влияющие на успешное воспитание детей в возрасте до трех лет:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) предоставление ребенку возможности активно действовать со многими разнообразными предметами; 2) постоянное участие взрослых (или старших детей в семье) в играх и занятиях с малышом; 3) организация общения малыша со своими сверстниками и помощь им в налаживании игр и занятий. <p>Наиболее успешно формирование личности ребенка осуществляется в том случае, если семейное воспитание (в нем</p> | <p>Создание благоприятных условий помогает ребенку усвоить новые сложные действия, испытать гордость за свои успехи, достичь более высокого уровня в развитии сознания и самосознания, овладеть творческим воображением. Ориентируясь на старших, ребенок начинает понимать, что у вещей имеются скрытые от глаз свойства, и постепенно овладевает культурно-фиксированными способами их употребления. К трем годам развитие речи и воображения детей порождает у них новые и очень глубокие познавательные интересы. Пока малыш просто манипулировал предметами, он видел их физические свойства: величину, форму, цвет... А когда для него раскрылись культурно-фиксированные — «невидимые» простым глазом — их свойства, ребенок начинает понимать, что предметы вовсе не</p> |

| | |
|---|---|
| преобладают эмоциональные связи) гармонически сочетается с общественным (здесь преобладают деловые контакты со взрослыми и создаются оптимальные условия для первых отношений с ровесниками). | такие простые, как казалось раньше. У него появляется острое желание получше в них разобраться — и он начинает настоящие исследования качеств вещей; его действия — это уже не простые манипуляции, а настоящие эксперименты. |
|---|---|

Выделяются четыре формы общения ребенка со взрослым от рождения до 7 лет:

- ситуативно-личностное общение, которое длится от рождения до 6 месяцев;
- ситуативно-деловое общение — основной вид общения в раннем возрасте;
- внеситуативно-познавательное общение, которое складывается в младшем дошкольном возрасте;
- внеситуативно-личностное общение, возникающее в старшем дошкольном возрасте.

Рассмотрим подробнее формы общения детей раннего возраста (0-3 лет).

Ситуативно-личностное общение (с 2 до 6 мес). Психологические исследования М.И. Лисиной, М.Г. Елагиной, Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, А.Г. Рузской позволяют говорить о том, что к 2-м месяцам у ребенка складывается ситуативно-личностное общение с близкими взрослыми, характеризующееся личностными мотивами. Ситуативно-личностное общение — ведущая деятельность в первые шесть месяцев жизни ребенка. Содержанием коммуникативной потребности в этом возрасте является удовлетворение потребности ребенка в доброжелательном внимании взрослых, а ведущим мотивом общения является личностный мотив. В процессе ситуативно-личностного общения начинается формирование привязанности ребенка к близким людям, и закладываются основы самосознания и личности. Развитие познавательной активности

младенца по отношению к предметному миру также происходит под влиянием общения.

Оно характеризуется следующими чертами:

- общение находится на положении ведущей деятельности детей, опосредуя все их остальные отношения с миром;
- содержание потребности детей в общении сводится к нужде в доброжелательном внимании взрослых;
- ведущим среди мотивов общения является личностный мотив;
- основным средством общения с окружающими людьми служит для младенцев категория выразительных (экспрессивно-мимических) движений и поз.

Появление целенаправленных движений к предметам и действий с игрушками означают переход к новой ведущей деятельности — предметно-манипулятивной.

Ситуативно-деловое общение (6мес-3года). Умение действовать с предметами позволяет ребенку становится в новую позицию по отношению к взрослому, это приводит к появлению новой формы общения — ситуативно-деловой. Оно отличается такими особенностями:

- общение разворачивается в ходе предметных манипуляций, составляющих новый вид деятельности ребёнка, которая занимает ведущее положение;
- содержание потребности детей в общении обогащается стремлением ребёнка к сотрудничеству, к совместному действию с окружающими взрослыми, при этом не отменяется прежней нужды детей в доброжелательном внимании взрослых, а соединяется с ней;
- ведущим среди мотивов общения становится деловой мотив, так как дети, побуждаемые практическими задачами, ищут контакты со взрослым. На этапе раннего возраста взрослый необходим ребенку как:

партнер по игре; эксперт по оценке умений и знаний; образец для подражания;

– основным средством общения с окружающими людьми для младенцев служат изобразительные (предметно-действенных) движения и позы предметных действий, преобразованных для активизации коммуникативных сигналов.

Общение со взрослыми является одним из главных факторов развития личности и самосознания ребенка. Использование ситуативно-делового общения влияет на развитие у ребенка представления о себе и своих возможностях. На стимулирование формирования таких личностных качеств, как любознательность, стремление к самостоятельности, настойчивость, целенаправленность в деятельности происходит благодаря благоприятному опыту лично-ориентированного сотрудничества со взрослыми.

Как и всякая другая деятельность человека, деятельность общения характеризуется рядом существенных параметров и определенной структурной организацией, в основе которой особое место принадлежит коммуникативной потребности. Она представляет собой предпосылку и источник ее возникновения. В коммуникативном факторе выделяется три стороны, каждая из которых представляет собой результат устоявшихся за многие месяцы контактов ребёнка с окружающими взрослыми:

- эмоциональные контакты;
- контакты в ходе совместных действий;
- голосовые контакты;

Рассмотрим контакты каждого рода отдельно.

Эмоциональные контакты. Многие исследователи (Н.М.Аксарина, Е.К.Каверина, Ф.И.Фрадкина, Н.М.Щелованов) раннего детства указывают на задержки в речевом развитии ребёнка из-за недостаточности близких, личностных контактов. Опыт тесных отношений со взрослым помогает ребёнку быстрее выделить коммуникативную речевую задачу и найти

средства для её решения. Дети смелее смотрят в лицо близкого взрослого, быстрее обнаруживают движение губ человека при артикулировании им слова и активнее перенимают это движение путём рассматривания и ощупывания рукой. Эмоциональный контакт со взрослыми влияет на формирование у детей зрительно-слуховых связей, роль которых имеет большое значение на этапе возникновения речи.

Контакты в ходе совместных действий. Скудность или отсутствие контактов детей со взрослыми в ходе совместных действий мешает ребёнку принять коммуникативную задачу. Чтобы успешно справиться с ней, ему нужно уметь не только выделять в ситуации взрослого и предмет, но и научиться связывать воедино поведение взрослого, артикулирующего слово, с предметом, который взрослый словесно обозначает. Ребёнок вооружается обобщёнными умениями и навыками, полезными для решения коммуникативной речевой задачи в ходе совместной со взрослым деятельности, строящейся на основании использования предметов.

Голосовые контакты. Голосовое взаимодействие – это разновидность ситуативно-личностного общения, так как сводятся к обмену информацией об аффективном отношении одного партнёра к другому. Употребление коммуникативных сигналов в виде вокальных звуков подготавливает ребёнка к освоению речи. Если ребёнку голосовой звук не представлен как носитель коммуникативной информации, он самостоятельно не открывает тех возможностей, которые скрыты в этом звуке для общения. Наблюдение детей за говорящими взрослыми и пристальное внимание взрослых к вокализации детей, поощрение взрослыми каждого нового вокального звука, радость взрослых в ответ на голосовые проявления ребёнка приводят к закреплению и перестройке предречевых вокализаций с постепенным приближением их к речи окружающих взрослых.

Согласно теории А.А. Леонтьева, *средства общения* равнозначны операциям, с помощью которых каждый участник коммуникации строит свои

действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком. Средства общения, выделенные М.И. Лисиной, представляют собой операции, с помощью которых каждый участник взаимодействия строит совместные действия. Можно выделить три основные категории средств общения ребенка с окружающими: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые.

Экспрессивно-мимические средства общения возникают в онтогенезе первыми на 2-м месяце жизни ребенка. Их особенность состоит в том, что они одновременно служат и активными жестами и проявлением эмоциональных состояний ребенка, адресованными окружающим людям.

Предметно-действенные средства общения возникают в онтогенезе позднее. Они также имеют знаковую функцию, без которой невозможно взаимопонимание между разными людьми. Данные средства характеризуются высокой степенью произвольности и позволяют детям пригласить к совместным занятиям взрослого и достаточно быстро добиться от него желаемого взаимодействия.

Речевые средства общения появляются в онтогенезе позднее всего, после того как экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства общения уже достигли значительной сложности и высокого развития. Речевые средства общения появляются сначала в виде лепета, далее в виде автономной детской речи, затем в полноценной активной речи, использование которой расширяет возможности общения и его влияние на другие виды деятельности.

Мотивом общения для любого человека является партнер. При этом он должен иметь определенные качества, ради которых ребенок будет поддерживать коммуникативную деятельность или инициативно обращаться к нему. В связи с этим у ребенка мотив общения всегда совпадает с объектом. В мотивах общения у ребенка опредмечиваются его потребности, которые заставляют его искать помощи взрослого человека:

- потребность в новых впечатлениях у малышей порождает познавательные мотивы общения;
- потребность в активном функционировании – порождает деловые мотивы общения;
- потребность в признании и поддержке малыша – вызывает возникновение личностных мотивов общения.

На разных этапах раннего детства один из мотивов общения выдвигается на первый план. Смена одного ведущего мотива другим происходит по причине изменения ведущей деятельности ребенка и положения общения в системе общей жизнедеятельности детей. Общение со взрослыми влияет на возникновение и развитие речи детей. Речь зарождается из потребности в общении, в целях и в условиях общения. Только в общении со взрослым перед ребенком встает особая коммуникативная задача, направленная на понимание обращенной к нему речи и возможности дать на нее вербальный ответ. Именно взрослый для ребенка создает практическую необходимость усвоить связь между предметом и его словесным обозначением.

Ребенок, растущий в благоприятных условиях семейного воспитания, открыт и доброжелателен по отношению к окружающему миру, любознателен, инициативен и в предметной деятельности, и в общении. Он охотно откликается на их инициативу, ищет внимания взрослых, настойчиво добивается своей цели. Дети раннего возраста, воспитывающиеся в доме ребенка, как правило, апатичны, безынициативны, часто равнодушны к окружающим, у них не сформированы привязанности ни к взрослым, ни к сверстникам. Они не чувствительны к оценке взрослого, плохо дифференцирует отрицательную и положительную оценки, что отражается на качестве его предметной деятельности и на развитии речи и приводит к их задержкам. При этом практика коррекционной работы с такими детьми показывает, что отклонения в их психическом и личностном развитии,

возникшие на ранних этапах развития преодолеваются при условии организации педагогической работы, направленной на формирование адекватного возрасту ребенка общения со взрослым и расширение его опыта взаимодействия с окружающим миром.

Вывод по параграфу

Во-первых, в раннем возрасте происходит смена приоритетных форм общения от ситуативно-личностного до ситуативно-делового общения, для которого характерна потребность в сотрудничестве со взрослым. Ведущими являются «деловые» мотивы. Взрослый выступает для ребенка как партнер по игре, образец для подражания, эксперт по оценке умений и знаний. Основными коммуникативными средствами здесь являются предметно-практические действия и речь. Наряду с ситуативно-деловым общением сохраняет важное значение и продолжает развиваться сложившееся ранее ситуативно-личностное общение. На основе их к концу раннего возраста начинает складываться вне ситуативно-познавательная форма общения.

Во-вторых, изученный материал свидетельствует, что существует зависимость наличия у ребенка потребности в общении и присутствия в его поведении действий, соотносимых со всеми четырьмя критериями коммуникативной потребности: интерес и внимание ребенка к другому человеку, эмоциональное отношение к другому человеку, инициативные действия, чувствительность ребенка к отношению другого и к готовности ответить на инициативу другого.

В-третьих, взросление ребенка происходит в результате коммуникативного взаимодействия с социальной средой, которая влияет на этот процесс посредством разных социальных факторов. Степень освоения социальной среды зависит от коммуникативных способностей ребенка, позволяющих удовлетворять потребности в контактах с социальным миром, как степень познания, освоения и присвоения возможностей социальной среды.

В-четвертых, аффективное расположение к взрослому усиливает тенденцию детей раннего возраста к подражанию и будет способствовать принятию детьми коммуникативной речевой задачи, придаст ей побудительное действие. Эмоциональные контакты со взрослым могут оказывать стимулирующее влияние на становление вербальной функции благодаря тому, что вызывают у ребёнка желание говорить, как говорит взрослый. Таким образом, можно считать: практические контакты ребёнка со взрослым в ходе совместных действий могут положительно влиять на становление коммуникативной деятельности ребенка.

1.3. Родительское отношение: общие характеристики в контексте развития коммуникативных потребностей детей раннего возраста

Рождаясь, ребенок попадает в семейную систему. Самыми заинтересованными и близкими людьми, окружающими ребенка с первых дней являются родители. Это люди, оказывающие непосредственное влияние на развитие ребенка. По мнению А. Я. Варга: «Семейная система - это группа людей, связанная общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное - взаимоотношениями. То, что происходит в семье, часто не зависит от намерений и желаний людей, входящих в эту семейную систему, потому что жизнь в семье регулируется свойствами системы как таковой» (А. Я. Варга)

Овчарова Р.В. раскрывает понятие «родительство» как социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Рассматривая родительство как психологическое явление, автор отмечает, что оно является интегральным образованием, которое может быть рассмотрено с точки зрения системного подхода. Родительство в современной семье обусловлено целями супругов, их ценностями и мировоззрением. Следовательно, следует опираться именно

на педагогический потенциал семьи (факторы микросистемы) и на индивидуальные особенности личности (внутренние факторы) при создании коррекционно-развивающих программ и технологий психологической работы с семьей

Формирование родительства служит источником педагогических целей и средством их достижения одновременно, если рассматривать семью как педагогическую систему. Поэтому психолого-педагогическое формирование родительства должно основываться на педагогическом потенциале семьи. Психолого-педагогическое формирование родительства включает два аспекта:

- формирование родительства как средства воспитания ребенка;
- формирование родительства как частного случая социализации ребенка по передаче ему представлений о семейных ролях, родительских и супружеских функциях.

Для анализа факторов, формирования родительства, выделены следующие уровни, сходные с группами факторов, выделенных В. В. Бойко (1981) относительно репродуктивного поведения:

- макроуровень или уровень общественных влияний;
- мезоуровень или уровень влияния родительской семьи;
- микроуровень или уровень собственной семьи;
- индивидуальный уровень или уровень конкретной личности.

Факторы, определяющие формирование родительства, можно разделить на:

- *внешние факторы*, обусловленные совокупностью внешних влияний. К ним относятся факторы *макроуровня*, воздействующие непосредственно путем социального регулирования и опосредованно через весь комплекс социальных влияний. *Мезоуровня* - где родительская семья является первичной социальной средой человека, в которой он получает первый социальный опыт, в том числе относительно реализации

родительской модели поведения. *Микроуровня* - где на формирование родительства оказывают влияние несколько факторов: направленность и индивидуальные особенности личности; согласование моделей родительства обоих супругов, конкретные условия жизни супружеской семьи;

– *внутренние факторы*, особенности личности, индивидуальность человека, к ним относятся *факторы индивидуального уровня*.

Общество и родительская семья задают образец, дают определенную модель родительства, которую индивид пропускает через свои убеждения, взгляды, индивидуальные особенности. С учетом мнения Ю. Хамяляйнен на формирование развитой формы родительства и ее реализацию оказывают влияние конкретные условия жизни семьи: воспитательная деятельность родителей регулируется условиями жизни семьи и другими индивидуальными факторами, разными в каждой конкретной семье.

Раскрывая сущность понятия "*отношение*" в психологии, В. Н. Мясищев указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. В работах В.Н. Мясищева отношения понимаются как сознательные, избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности. В последних работах В.Н. Мясищев развивал важную мысль о том, что настоящее, превращаясь постоянно в прошлое, в опыт, одновременно становится потенциалом будущего поведения личности. Существуют различные виды отношений, вернее, стороны единого предметного отношения:

– потребности (субъект, испытывающий потребность; объект потребности; своеобразная связь между субъектом и объектом, имеющая определенную функциональную нейродинамическую структуру, проявляющуюся в переживании тяготения к объекту и в активной устремленности к овладению им);

– эмоциональное отношение (привязанность, неприязнь; любовь, вражда; симпатия и антипатия).

В.Н. Мясищев неоднократно указывал на то, что сама по себе деятельность - игра, учение, труд - для формирования основных психических качеств, составляющих нравственное ядро личности, может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками:

– не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи, коллективизма,

– если не происходит постоянного "подкрепления" хода деятельности провоцированием взаимоотношений, побуждающих к нравственным поступкам.

В.Н. Мясищев для подтверждения этой своей научной позиции любил опираться на проверенные практическим опытом мысли А.С. Макаренко о том, что выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношений невозможно и что "дефектные" отношения, в которые оказывается включенной личность, ведут к отклонениям в ее формировании. При этом социально-педагогические нормальные отношения развивают нравственно-психологические здоровые качества, составляющие структуру личности. Ряд отношений выступает у человека как относительно самостоятельные образования. К ним следует отнести:

– интересы;

– оценки, так как моральное формирование личности основывается на требованиях, на знании образцов и на процессе сопоставления своих действий и поступков с образцами;

– убеждения - система требований в сочетании со знанием действительности, особенно общественной, формирует убеждения человека, в соответствии с убеждениями формируются эмоциональные реакции и активная (волевая) готовность бороться за осуществление сложившихся убеждений в жизни.

Предметом отношений могут являться различные виды деятельности человека. От отвращения до страстного увлечения деятельностью существует множество переходов, причем наряду с непосредственным отношением существует опосредствованное.

Непосредственное отношение:

- определяется отношением к процессу, к цели и обстановке деятельности;
- оно также определяется тем психофизиологическим состоянием, которое характеризуется как состояние активное или пассивное. Из всего этого складывается непосредственное активно-положительное отношение потребности.

Опосредствованное отношение

- определяется местом ожидаемого результата деятельности в системе целей личности. Основными мотивами, характерными для этого отношения, являются мотивы долга или вообще нравственности - мотивы чести, отношения к лицу, ради которого осуществляется та или иная деятельность, мотивы общественной пользы, объективной необходимости или личной пользы.

Родительское воздействие на ребенка осуществляется постоянно, несмотря на то, осознанно оно или стихийно. Неосознаваемое воздействие, потеря или несформированность целей воспитания ведут к непрогнозируемым результатам. В связи с этим необходимо основывать психолого-педагогическое формирование родительства на осознании себя родителем, осознании своих педагогических воздействий на ребенка. Рассматривается развитая форма родительства где присутствует относительная устойчивость, стабильность и согласованность представлений супругов о родительстве и включает в себя:

- ценностные ориентации супругов (семейные ценности);
- родительские установки и ожидания;

- *родительское отношение;*
- родительские чувства;
- родительские позиции;
- родительскую ответственность;
- стиль семейного воспитания.

Рассмотрим более подробно один из компонентов родительства — родительское отношение, являющееся многомерным образованием, в структуре которого А. Я. Варга выделяет четыре образующих:

- интегральное принятие или отвержение ребенка;
- межличностная дистанция («симбиоз»);
- формы и направления контроля (авторитарная гиперсоциализация);
- социальная желательность поведения.

Родительское отношение — относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения и может изменяться в определенных пределах (А. А. Бодалев, В. В. Столин, 1989). Родительское отношение реализуется, в частности, в регулировании эмоциональной дистанции, которое обычно осуществляется неосознанно (И. Ю. Хамитова, 2002) и является системой разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, а также особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков. Родительское отношение играет особую роль в формировании его потребностно-мотивационной системы, позитивного взгляда на мир и на самого себя. При этом следует отметить, что те же самые факторы, но с другим содержанием, могут приводить к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, высокой тревожностью.

Многими психологами доказывалась значимость детско-родительских отношений в формировании личности ребенка:

– это теория психоанализа, где в концепции З.Фрейда прослеживается связь между особенностями взаимоотношений с матерью в детстве и эмоциональным статусом индивида;

– в рамках индивидуальной психологии А.Адлера рассматривается важность роли матери в обеспечении чувства безопасности и преодолении комплекса неполноценности ребенка;

– в гуманистическом направлении представлены работы К. Хорни, по мнению которого в процессе развития человека «базовая тревога» определяется отношениями родителей и ребенка, агрессия взрослых по отношению к ребенку, его отвержение;

– Э.Эриксон обращал внимание на принципиальную роль доброжелательного общения матери с ребенком для его нормального развития и формирования «чувства доверия к внешнему миру»;

– в теории Д. Боулби и М. Эйнсворта привязанность понималась как отношение к себе и близкому взрослому, которое дает чувство защищенности и безопасности.

В психологической литературе существует множество работ по проблеме детско-родительских отношений. Однако можно заметить, что понятия *родительская позиция, установка, отношение, стиль воспитания* часто употребляются как синонимы. Анализ понятийного аппарата детско-родительских отношений позволил выделить наиболее комплексное понимание, которое отражает всю систему родительского отношения, позволяет представить семейную атмосферу в целом, затрагивает фон отношений в семье, дает возможность изучить, каким образом оценка ребенка родителями выражается в конкретных формах поведения и взаимодействия с ним. Это в свою очередь позволило структурировать родительское отношение:

- когнитивный компонент — знания и представления о способах и формах взаимодействия с ребенком, их целевом аспекте, убеждения в приоритетности направлений взаимодействия, которые реализуют родители;
- эмоциональный компонент - оценки и суждения относительно различных типов родительского отношения, доминирующий эмоциональный фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения;
- поведенческий компонент- формы и способы поддержания контакта с ребенком, формы контроля, воспитание взаимоотношениями.

Особое внимание в плане формирования должно уделяться навыкам и формам общения родителей, анализу взаимодействия в семье, развитию уважения к личности ребенка. Кроме того, развитие и коррекция родительского отношения должны основываться на осознании восприятия с точки зрения ребенка того или иного типа родительского отношения. Существуют, по крайней мере, четыре типа родительских отношений, отличающихся доминированием одной или нескольких образующих (А. Я. Варга, 1986):

- принимающе-авторитарное отношение, которое характеризуется тем, что родители принимают ребенка и одобряют его, но требуют социальных успехов;
- отвергающее с явлениями инфантилизации, характеризующееся тем, что родители эмоционально отвергают ребенка, низко ценят его индивидуально-личностные качества, приписывают ему социально неодобряемые черты и дурные наклонности, а также видят его более младшим по возрасту;
- симбиотическое отношение характеризуется наличием симбиотических тенденций в общении с ребенком, гиперопекой;
- симбиотически-авторитарное отличается от предыдущего типа наличием гиперконтроля.

О. Коннер предлагает свою классификацию родительских позиций

(установок). В таблице 5 сформулирована родительская позиция в форме характерных для родителя:

- словесных конструктов
- способов поведения.

Таблица 5

Родительская позиция, сформулированная в форме характерных для родителя словесных конструктов и способов поведения.

| Тип позиции | Характерные словесные выражения | Способ поведения с ребенком | Влияние на развитие ребенка |
|---------------------------|---|---|--|
| Принятие и любовь | Ребенок - центр моих интересов | Нежность, занятия с ребенком | Чувство близости, нормальное развитие личности |
| Явное отвержение | Ненавижу этого ребенка, не буду о нем тревожиться | Невнимательность, жестокость, избегание контактов | Агрессивность, преступность и эмоциональная незрелость личности |
| Излишняя требовательность | Не хочу ребенка такого, какой он есть | Критика, отсутствие похвал, придирчивость | Фрустрация, неуверенность в себе |
| Чрезмерная опека | Все сделаю для моего ребенка, посвящаю ему свою жизнь | Чрезмерные поправки или ограничения свободы | Инфантилизм, особенно в социальных отношениях, неспособность к самостоятельности |

Е. Шеффер и Р. Белл (1965) вкладывают в понятие «установка» помимо отношения к ребенку отношение к семейной роли (мужа — отца — хозяина, жены — матери — хозяйки дома). Они выделяют четыре фактора, характеризующие родительские установки:

- авторитарность;
- демократичность;
- опеку и супружеские отношения.

С точки зрения Т. В. Архиреевой (1990), родительские позиции реализуются в поведении отца и матери в том или ином типе воспитания, т. е. в тех или иных способах воздействий и характере обращения с ребенком. Она выделила три основных фактора, характеризующих родительские позиции:

- гиперопека — отсутствие родительской опеки;
- отсутствие демократичности в отношениях с ребенком — демократичность;
- диктат в воспитании — отказ от авторитарности.

А. А. Чекалина (1991) указывает, что родительские позиции — система родительских установок, определяющих стратегию и тактику родительского поведения. В свою очередь родительские установки определяются автором как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации.

Т. В. Брагина (2000) определяет родительскую позицию как характер эмоционального отношения отца и матери к ребенку и выделяет шесть типов позиций:

- чрезмерная эмоциональная дистанция между родителями и детьми;
- эмоционально уравновешенное отношение к детям;
- излишняя концентрация внимания на детях;
- доминирование по отношению к детям;
- позиция независимого руководства родителей;
- излишняя уступчивость по отношению к детям.

Семья формирует личность ребенка, определяя для него нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения. Родители используют те методы и средства воспитания, которые помогают приобщить его к определенным ценностям и внедрить в сознание ребенка определенную

систему норм. Поведение родителей можно описать двумя парами важных признаков: неприятие – расположение и терпимость – сдерживание.

– Расположение (тепло, любовь). Родители полагают, что их дети обладают многими положительными свойствами, радуются общению с ними, принимают их такими, какие они есть. Родители, не расположенные к своим детям, не получают удовольствия от общения с ними. Отсутствие расположения у родителей к своему ребенку превращается в крайней форме во враждебность.

– Сдерживание (контроль). Строгие родители предписывают детям множество запретов, держат их под пристальным надзором, устанавливают определенные нормы поведения, которым дети обязаны следовать. Успешно применяя подобную тактику воспитания, родители растят ребенка, который обычно подчиняется правилам и не дает повода к частым наказаниям. Снисходительные родители в отличие от строгих обычно делают мало замечаний несдержанному ребенку; не запрещают шумные игры, их мало заботят опрятность и послушание, они предоставляют детям неограниченную свободу в играх.

Значительное влияние на личность ребенка оказывает стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением. Существует несколько относительно автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей:

– во-первых, подкрепление: поощряя поведение, которые взрослые считают правильным, и наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью;

– во-вторых, идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они;

– в-третьих, понимание: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества.

Вместе с тем весьма важны эмоциональный тон семейных взаимоотношений и преобладающий в семье тип контроля и дисциплины. Изучение детей и взрослых, страдающих психофизиологическими и психосоматическими нарушениями, невротическими расстройствами, трудностями в общении, умственной деятельности или учебе, показывает, что эти явления значительно чаще наблюдаются у тех, которым в детстве недоставало родительского внимания и тепла. Наилучшие взаимоотношения детей с родителями складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Поведение ребенка направляется в этом случае последовательно и вместе с тем гибко и рационально:

- родитель всегда объясняет мотивы своих требований и поощряет их обсуждение с ребенком;
- власть используется лишь в меру необходимости;
- в ребенке ценится как послушание, так и независимость;
- родитель устанавливает правила и твердо проводит их в жизнь, но не считает себя непогрешимым;
- он прислушивается к мнениям ребенка, но не исходит только из его желаний.

Крайние типы отношений, идут ли они в сторону авторитарности или либеральной всетерпимости, дают плохие результаты. Авторитарный стиль вызывает у детей чувство своей нежелательности в семье и отчуждение от родителей. Перегиб в сторону всетерпимости вызывает у ребенка ощущение, что родителям нет до него дела. Неадекватное родительское

отношение способствует формированию личности со слабым «Я». В современных исследованиях по изучению привязанности, происходит переориентация с проблемы изучения самосознания ребенка к исследованию его поведения, которое чаще описывается в терминах социальной компетенции и адаптации. E. Moss отмечает положительную корреляцию между гармоничной коммуникацией в детско-родительской диаде «надежным» и типом привязанности. D Baumrind выделяет 3 типа детей, характер которых сформировался в соответствии с определенными методами воспитательной деятельности их родителей:

- авторитетные родители — добрые, общительные, инициативные дети;
- авторитарные родители — склонные к конфликтам раздражительные, дети;
- снисходительные родители — агрессивные дети импульсивные.

Также автором выделены параметры измерения родительского поведения, ответственные за описанные паттерны детских черт:

- родительские требования;
- родительский контроль;
- способы общения с детьми в процессе воспитательных воздействий;
- эмоциональная поддержка.

По мнению D Baumrind комплекс черт «компетентных детей» соответствует наличию в родительском отношении всех четырех измерений — общения и эмоциональной поддержки, контроля, требовательности к социальной зрелости. Соответственно оптимальным условием воспитания является сочетание высокой требовательности и контроля с демократичностью и принятием.

Отмечая важную роль воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребенка В.И. Гарбузов выделил три типа неправильного воспитания:

- гиперсоциализирующее воспитание;
- эмоциональное отвержение;
- эгоцентрическое воспитание.

Авторами А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллером, сопоставляющими стили семейного воспитания с особенностями формирования личности детей, выделены следующие отклонения в стилях семейного воспитания:

- гипопротекция;
- потворствующая гиперпротекция;
- доминирующая гиперпротекция;
- эмоциональное отвержение;
- повышенная моральная ответственность;
- жестокие взаимоотношения.

По мнению С. В. Ковалева стиль взаимоотношений родителей с ребенком оказывается не просто средством поддержания контакта с ним, но и своеобразным методом воспитания — воспитания взаимоотношениями, поскольку эти взаимоотношения относительно устойчивы. По мнению Е.Н. Токаревой и Л.С. Рычковой проблема детско-родительских отношений недостаточно изучена и экспериментально разработана в области общения родителей и детей раннего возраста, хотя и существует множество работ посвященных данной теме. Так, например, Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, М.И. Лисина, в рамках деятельностного подхода выявили, что на формирование общения детей раннего возраста оказывают большое влияние детско-родительские отношения. По мнению авторов, факторами психического развития ребенка являются ведущий вид деятельности и его общение со взрослыми.

Развитие общения ребенка со взрослым, представленное М.Н. Аксариной и И.М. Марковской, происходит как смена качественно своеобразных форм общения, которые характеризуются содержанием коммуникативной потребности, мотивами, средствами общения и временем появления в онтогенезе.

В первые годы жизни ребенка наиболее интенсивны физическое и психическое развитие. Важная роль в развитии ребенка раннего возраста отводится фактору взаимодействия родителей с детьми. При этом трудности в обучении, поведенческие проблемы и нарушения социально-психологической адаптации, случающиеся у детей, служат проекцией отношений в семье, а корни этих проблем формируются в раннем детстве, когда закладываются базисные подструктуры личности и установки, которые слабо поддаются коррекции у подростков, а затем у взрослых.

Взаимоотношения являются продуктом общения, именно поэтому качество взаимоотношений зависит от качества общения матери и ребенка. Лисиной, Авдеевой, Мещеряковой выделены:

– субъективное отношение к ребенку – оно имеет «точку приложения» (Лисина М.И.) в субъективной составляющей образа себя у ребенка, его «ядре», что способствует укреплению и развитию положительной самооценки и предполагает чувствительность ко всем проявлениям ребенка, отзывчивость, сопереживание, положительную оценку – то есть отношение, которое способствует развитию положительного самоощущения ребенка;

– объективное отношение ребенка имеет «точку приложения» за пределами ядра образа себя, в той части, где располагаются его объективные характеристики.

При отсутствии субъективного отношения общение выхолащивается, ребенок становится объектом ухода и других воздействий взрослого, не принимающих в расчет личность. Субъективно-объектная ориентация в

отношениях может выступать в качестве единого основания для классификации различных типов отношения матери к ребенку, родительских качеств и стилей воспитания. Мещерякова С.Ю. рассматривает особенности субъективного отношения матерей в процессе совместной деятельности в возрасте 12 месяцев по следующим показателям:

- интерес матери к совместной деятельности;
- характеристика партнерской позиции («управление» или «на равных»);
- характер адресованности внимания, действий, высказываний;
- эмоциональные проявления по отношению к ребенку;
- характер поощрений и порицаний.

Проведенные исследования показывают, чем более выражено у матери субъективное отношение к ребенку, тем:

- успешнее, прочнее и глубже складываются аффективно-личностные связи с матерью в первом полугодии жизни ребенка;
- лучше устанавливаются практические или «деловые» связи в раннем возрасте, когда ведущей формой общения становится ситуативно-деловое общение.

И напротив, чем более выражено объективное отношение матери к ребенку, тем:

- слабее и поверхностнее будут аффективно-личностные связи между ребенком и матерью;
- хуже будут складываться взаимоотношения сотрудничества между ними.

В сравнительной таблице видна разница субъективного и объективного отношения к ребенку (Таблица 6).

Таблица 6

Особенности объективного и субъективного отношения к ребенку.

| Субъективное отношение к ребенку | Объективное отношение к ребенку |
|--|---|
| Ориентация на любовь к ребенку, безусловное принятие. | Ориентация на ребенка как на предмет дисциплинарного воздействия, обусловленное принятие, манипуляторное отношение. |
| Принятие, расположение. | Непринятие, отсутствие любви, отвержение, игнорирование, строгость, жестокость наказания |
| Чувствительность, способность понимать потребности ребенка и видеть все с его точки зрения, способность сопереживать ему | Нечувствительность к потребностям, желаниям, состояниям ребенка |
| Теплота, чуткость, внимание, отзывчивость, поддержка, любовь, забота, нежность | Враждебность, холодность |
| Доступность матери | Игнорирование |
| Признание независимости, терпимость, уважение самостоятельности и спонтанности ребенка | Контроль, сдерживание, строгость, запреты |
| Знание о развитии ребенка, адекватная стимуляция возрасту и возможностям ребенка | Неадекватная возрасту и возможностям стимуляция ребенка |
| Сотрудничество, кооперативность, склонность поддерживать инициативу ребенка | Вмешательство, склонность навязывать собственные желания |
| Разрешающее отношение к ребенку | Ограничение, подавление ребенка |
| Демократичный, потакающий, снисходительный | Авторитарный, требовательный, нетерпимый, властный, суровый |
| Помогающий | Устраняющий, безразличный, небрежный |

На основе ситуативно-личностного общения, эмоционального по содержанию, складываются аффективно-личностные связи. Появляются в первом полугодии жизни на базе обмена положительными эмоциями между ребенком и взрослым, а отрицательные эмоции служат сигналом о

неблагополучии и не подключаются к сфере общения. При интенсификации общения с детьми первого полугодия происходит:

- формирование особого отношения ко взрослому;
- снижение ориентировочного компонента поведения, направленного на ознакомление со взрослым;
- появление интереса ребенка к реакции взрослого на совместно воспринимаемые воздействия;
- увеличение положительных эмоций и инициативных действий;
- стремление к сопереживанию близким людям: дети указывают на предмет, протягивают его взрослому или требуют жестами.

Возникновение ситуативно-делового общения происходит во втором полугодии и аффективно-личностные связи продолжают функционировать и влиять на формирование других типов отношений:

- начинает различать знакомую и незнакомую обстановку, близких и посторонних взрослых;
- реакции недовольства возникают у ребенка, но теперь ему необходимо их регулировать, чтобы удовлетворить познавательный интерес или вступить в сотрудничество со взрослым;
- стремиться актуализировать уже имеющиеся аффективные связи, адресует переживания взрослому и ищет у него поддержки;
- отрицательные эмоциональные проявления начинают регулироваться и произвольно использоваться ребенком в сфере общения со взрослым с помощью жестов и позднее направят коммуникацию со взрослым и по поводу предметов.

При постоянном контакте с ребенком родители должны помогать выстраивать ему взаимоотношения с окружающим миром, способствовать формированию социально приемлемых способов поведения, помогать осваивать разнообразные приемы организации поведения. Но недостаточный уровень психологической грамотности родителей, их

занятость и перенос собственного негативного опыта детско-родительских отношений на ребенка становятся барьерами в детско-родительских отношениях.

В последнее время у специалистов, работающих с семьями, тревогу и озабоченность вызывают психологические проблемы в отношениях родителей и детей. Сокращается время и ухудшается качество детско-родительского общения, снижается социальный контроль и забота о ребенке. Именно поэтому актуальным остается вопрос изучения, внедрения программ помощи семье и поддержки родителей именно в первые годы жизни ребенка.

Вывод по параграфу

Во-первых, раскрыто понятие «родительство» как социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Выделены факторы, определяющие формирование родительства: внешние (общественные влияния, влияние родительской семьи, собственная семья) и внутренние факторы (особенности личности, индивидуальность).

Во-вторых, основываясь на определении, которое В.Н. Мясищев дает «отношению» можно судить об избирательности связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности. Опираясь на практический опыт А.С. Макаренко, который доказывал, что «дефектные» отношения, в которые включается личность, ведут к отклонениям в ее формировании, позволяют судить о том, что негативное родительское отношение отрицательным образом будет влиять на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста. И более того система общественных отношений формирует субъективные отношения каждого включенного человека в них, а значит формирует и родительское отношение в том числе.

В-третьих, проанализировав материалы, имеющие в своем содержании научную информацию, результаты экспериментов и диагностических обследований, можно сделать вывод о зависимости развития коммуникативных потребностей детей от родительского отношения к ним.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведенный нами анализ состояния проблемы влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей в научной литературе показал, что исследователями рассматриваются различные аспекты этой проблемы: этапы формирования общения детей раннего возраста, влияние различных факторов на развитие их коммуникации, раскрыта значимость удовлетворения коммуникативных потребностей в раннем возрасте. Также определена значимость родительского отношения, предложены критерии для его оценки, обозначено влияние различных факторов на процесс формирования родительского отношения, как сложного процесса, который может изменяться в определенных пределах.

Таким образом, *родительское отношение* реализуется, в частности, в регулировании эмоциональной дистанции, которое обычно осуществляется неосознанно и является системой разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, а также особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков и имеет свою структуру: интегральное принятие или отвержение ребенка; межличностная дистанция («симбиоз»); формы и направления контроля (авторитарная гиперсоциализация); социальная желательность поведения.

Раскрыто понятие «*потребности*» как внутреннего состояния психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо, проявляющегося в зависимости от ситуационных факторов. Отмечено, что коммуникативная потребность порождает в качестве своего продукта самопознание и самооценку, а также познание и оценку других людей.

Изученный материал свидетельствует, что существует зависимость наличия у ребенка потребности в общении и присутствия в его поведении действий, соотносимых со всеми четырьмя критериями коммуникативной потребности. Это интерес и внимание ребенка к другому человеку, эмоциональное отношение к другому человеку, инициативные действия, чувствительность ребенка к отношению другого и к готовности ответить на инициативу другого.

В качестве основных предложений, выносимых научными исследователями, является повышение психологической грамотности родителей, изменение типа родительских отношений чрез внедрение программ помощи семье в первые годы жизни ребенка.

Глава 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

2.1. Характеристика методов исследования влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Опираясь на информацию о том, что родительское отношение является одним из факторов, влияющим на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста, мы организовали исследование, определяющее взаимосвязь между уровнем родительского отношения и уровнем коммуникативных потребностей детей экспериментальной группы. Для проведения корреляции был использован статистический метод R Спирмана, предназначенный для изучения взаимосвязи между исследуемыми параметрами.

Для обследования семей создали среду, во-первых, способствующую достижению объективной оценки при исследовании, во-вторых, ориентированную на изменение неадекватного родительского отношения и одновременное отслеживание изменений в развитии коммуникативных потребностей детей раннего возраста. На рисунке 1 представлены исходные положения об организации исследования.

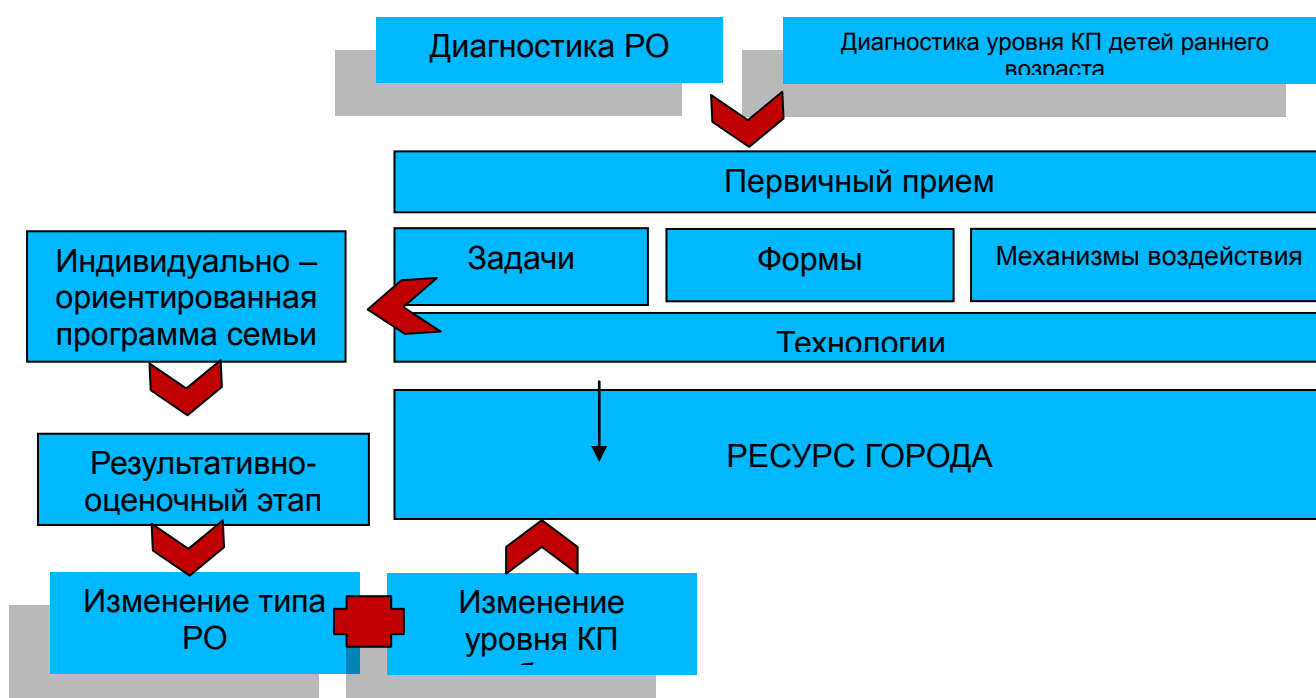


Рисунок 1 – Логика организации исследования влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста

Обозначения к схеме 1:

РО- родительское отношение;

КП – коммуникативные потребности.

Для исследования родителей использовались следующие методы:

- беседа – блок вопросов, содержащий основные биографические данные исследуемой семьи; запрос родителя по проблемам ребёнка;
- опросник «ОРО», разработанный А.Я. Варга, В.В. Столиным с целью диагностики родительского отношения;
- стандартизированное наблюдение за поведением родителей А.М. Казьмина, Е.А. Петрусенко, Г.А. Перминовой;
- родительское сочинение на тему «Мой ребёнок», автором которой является В.В. Столин. Данная методика использовалась для определения эмоциональной составляющей родительской позиции, что в процессе коррекционной работы помогало определить важные моменты для работы психолога.

Для диагностики коммуникативных потребностей детей раннего возраста были использованы следующие методики:

- диагностические опросники KID/RSDI – направленные не только на то, чтобы, наблюдая за ребёнком в бытовой активности, родители могли указать сведения о развитии ребёнка, но и на помощь родителям сфокусировать свое внимание на многих аспектах развития ребёнка;
- наблюдение за игровой деятельностью ребёнка. Применялось как включённое наблюдение, когда педагог играл вместе с ребёнком, так и не включённое, где педагог являлся сторонним наблюдателем совместной игры родителя и ребёнка,

– разработанная диагностическая сетка с использованием критериев, предложенных М.И. Лисиной, направленных на выявление наличия у ребенка потребности в общении;

– диагностика развития общения детей раннего возраста со взрослым (Е.О. Смирнова).

Этапы прохождения диагностического обследования.

Для работы с семьями была выбрана технология «Раннее вмешательство», способствующая созданию условий не только для того, чтобы обследовать семью: определить тип родительского отношения и соотнести его с имеющимся уровнем развития коммуникативных потребностей своих детей, но и помочь родителям в осознании влияния используемого ими типа родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей собственных детей раннего возраста и предоставить им возможность на правах партнеров принять участие в создании индивидуально-ориентированной программы по изменению собственного родительского отношения.

Исследование проводилось с 12.09.2016г. по 28.11.2016 года среди семей с детьми раннего возраста, изъявивших желание принять участие в исследовании на базе КГБУ СО Центр помощи семье и детям «Зеленогорский» г. Зеленогорска Красноярского края. В ходе исследования было обследовано 20 семей с детьми раннего возраста, проживающих как в городе Зеленогорске, так и за его пределами. Из них было выявлено 6 семей с нарушениями родительского отношения и низким уровнем коммуникативных потребностей у детей, представленных в работе как экспериментальная группа.

В ходе первой встречи с семьей выстраивались доверительные отношения, создавались условия, позволяющие не только свободно говорить о своих проблемах, но и становились базой для дальнейшей работы:

– выдавались родителям диагностические опросники KIDs/ RSDI для обследования ребенка в домашних условиях, и опросник ОРО, составленный А.Я. Варга и В.В. Столиным, направленный на оценку родительского отношения к детям, включающий в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты;

– родителями заполнялся опросник «Родительское отношение», составленный с использованием критериев развития родительского отношения, выделенных Р.В. Овчаровой (1 часть: когнитивная, составляющая);

– в ходе первой встречи проходило знакомство родителей с правилами ведения первичного приема и с распределением ролей. Таким образом разграничивалась ответственность и устанавливались партнерские отношения;

– семье вручалось приглашение с датой и временем проведения первичного приема.

Рассмотрим более подробно результаты, полученные на начальном этапе, после обработки шкал KID и RCDI (Таблица 5). Шкалы KID и RCDI представляют собой вопросники, составленные по результатам анализа разнообразных типичных форм поведения детей первых лет жизни. Вопросники заполняли родители ребенка или любой человек, который постоянно с ним общался. Никаких специальных знаний для заполнения бланков анкеты не требовалось - достаточно внимательно прочесть и правильно понять инструкцию и вопросы шкалы. Развитие ребенка оценивалось следующим образом: число набранных ребенком баллов (число пунктов в вопроснике, которые он выполняет) сопоставлялось со статистически обработанными и стандартизованными оценками большой выборки типично развивающихся детей. С помощью обработанных диагностических опросников KIDs/ RSDI были выявлены семьи, где дети имели отставания в развитии функциональных сфер, в том числе общения, а

родителям было рекомендовано больше общаться с ребенком. А также в бланках с результатами содержались рекомендации для более детальной проработки программ раннего вмешательства с учетом выявленного возраста развития ребенка (Таблица 7).

Таблица 7

Результаты шкал KID и RCDI по функционированию сферы общения у детей и рекомендациям родителям.

| ФИ ребенка | Паспортный возраст | Сфера | Актуальный возраст | Рекомендации родителям |
|------------|--------------------|---------|--------------------|----------------------------|
| Семья 1 | 1г.8мес | Общение | 1г. 3 месяца | Больше общаться с ребенком |
| Семья 2 | 2г. | Общение | 1г.4 месяца | Больше общаться с ребенком |
| Семья 3 | 2г. 1 мес. | Общение | 1г.6месяцев | Больше общаться с ребенком |
| Семья 4 | 1г. 9мес. | Общение | 1г. 3месяца | Больше общаться с ребенком |
| Семья 5 | 2г.1мес. | Общение | 1г. 8месяцев | Больше общаться с ребенком |
| Семья 6 | 1г. 8мес. | Общение | 1г. 3месяца | Больше общаться с ребенком |

Анкета «Родительское отношение», основанная на критериях, предложенных Р.В. Овчаровой, и разбитая на показатели, заимствованные из таксономии учебных целей Б. Блума, позволила оценить когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющую родительского отношения. В результате появлялись сведения об информированности родителей о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, выявлялся доминирующий поведенческий фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения и определялись формы и способы поддержания контакта с ребенком, формы контроля и дистанции в общении. Баллы по анкете подсчитывались с учетом показателей, характеризующих уровни развития и выраженных в балльной системе: 1балл – низкий уровень, 2 – средний уровень, 3 – высокий уровень. Часть таблицы, отвечающая за

когнитивную составляющую, заполнялась данными после анализа опросника, а две другие части: эмоциональная и поведенческая, в ходе первичного приема. Зафиксированные на начальной стадии данные по анкете «Родительское отношение»: «Когнитивная составляющая» свидетельствовали о том, что родители имели недостаточные знания и представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком и о целевом аспекте взаимоотношений (Таблица 8).

Таблица 8

Результаты, полученные в ходе обработки анкеты «Родительское отношение»: «Когнитивная составляющая».

| Критерии | | Когнитивная составляющая родительского отношения содержит: | | | |
|----------|----------|---|--|--|-----------------------|
| Семьи | № пункта | 1. Представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком. | | | Уровень по Т-шкале |
| | | 2. Знания и представления о целевом аспекте этих взаимоотношений; | | | |
| | | 3. Убеждения в приоритетности направлений | | | |
| | | Знают, умеют рассказать, показать, назвать, дать определение. 2 балла | Родитель может описать, объяснить, определить признаки. 1 балл | Родитель знания может применить Обаллов | |
| Семья №1 | 1. | | 1 | | Средний уровень |
| | 2. | | 1 | | |
| | 3. | | 1 | | |
| Семья №2 | 1. | 2 | | | Средний уровень |
| | 2. | | 1 | | |
| | 3. | | | 0 | |
| Семья №3 | 1. | 2 | | | Выше среднего уровень |
| | 2. | | 1 | | |
| | 3. | | 1 | | |
| Семья №4 | 1. | | 1 | | Ниже среднего уровень |
| | 2. | | 1 | | |
| | 3. | | | 0 | |
| Семья №5 | 1. | | 1 | | Ниже среднего уровень |
| | 2. | | 1 | | |
| | 3. | | | 0 | |
| Семья №6 | 1. | 2 | | | Выше среднего уровень |
| | 2. | | 1 | | |
| | 3. | | 1 | | |

Максимальное значение по каждому критерию 2 балла, всего 3 критерия, соответственно максимальное значение 6 баллов, что означает высокий уровень. Для определения пяти уровней использованы расчеты по Т-шкале:

- низкий уровень – до 1,2 баллов;
- ниже среднего – до 2,4 баллов;
- средний уровень – до 3,6 баллов;
- выше среднего – до 4,8 баллов.

По результатам, полученным после обработок шкал KIDs/ RSDI и анкеты «Родительское отношение», с родителями согласовывалась дата, время и место встречи семьи со специалистами для проведения первичного приема. До первичного приема междисциплинарная команда собиралась для обсуждения полученных результатов анкеты и обработанных шкал семьи, записавшейся на первичный прием, закреплялся куратор за ведением случая и распределялись роли на приеме. До назначенного времени закрепленный педагог готовил среду, которая насыщалась дидактическим и игровым материалом с учетом паспортного возраста ребенка, более сложным материалом для выявления зон ближайшего развития (убедиться, что оценка не занижена) и материалом для более раннего возраста (убедиться, что оценка родителей не завышена). Дети семей, пришедших на первичный прием, имели возможность адаптироваться к обстановке, родители могли оформить регистрационный лист. Каждая встреча длилась не более 45 минут и строилась на основе стандартизированного наблюдения за родителями и детьми (Ярыгин В.Н., Петрусенко Е.А., Казьмин А.М., Казьмина Л.В.):

- психолог курировал на первичном приеме родителя, комментировал ему действия педагога, занимающегося с ребенком, уточнял происхождение реакции ребенка на определенное действие;

– специалист по социальной работе вел протокол встречи и закреплялся за ведением видеозаписи, на которую заранее бралось разрешение у родителей;

– в ходе первичного приема использовалась техника активного и эмпатического слушания, наблюдение, включенное наблюдение, оценивались проявления коммуникативных потребностей у детей, аффективные реакции, специфика игрового поведения и характер взаимодействия родителя с ребенком;

Первичный прием, расписанный по минутам, позволял оперативно собрать важную информацию по ребенку и его семье, увидеть и отметить случившиеся факты, обсудить реакции детей с их родителями, сличить данные полученные при заполнении шкал и результаты первичного приема. Совместно с родителем обсуждались результаты и высказывались гипотезы, расставлялись приоритеты при решении поставленных задач. После первичного приема специалистом анализировался протокол встречи и зафиксированные данные, внесенные в таблицу «Выявление наличия у ребенка потребностей в общении», в основу, которой положены критерии, разработанные М.И. Лисиной, отражающие уровни развития у ребенка потребности в общении (интерес и внимание, эмоциональное отношение, чувствительность, инициативные действия). Для каждого показателя свойственны определенные признаки, выраженные в балльной системе:

0 баллов – низкий уровень (нет знаний, умений); 1 балл – средний уровень (пользуется помощью специалиста); 2 балла – высокий уровень (выполняет самостоятельно). На начальном этапе обследования семей получены следующие результаты, указанные в таблицах:

- «Родительское отношение»: «Эмоциональная составляющая» и «Поведенческая составляющая» (Таблица 9);

- «Выявление наличия у ребенка потребностей в общении» М.И. Лисина (Таблица 10).

Таблица 9

Результаты по критерию «Родительское отношение»: «Эмоциональная составляющая» и «Поведенческая составляющая».

| Критерии | № пункта | Эмоциональная составляющая включает: | | | Уровень по Т-шкале | Поведенческая составляющая представляет собой: | | | Уровень по Т-шкале |
|----------|----------|--|---|---------------------------------|--------------------|--|---|---------------------------------|--------------------|
| | | Знают, умеют рассказать, показать, назвать, дать определение | Родитель может описать, объяснить, определить признаки. | Родитель знания может применить | | Знают, умеют рассказать, показать, назвать, дать определение | Родитель может описать, объяснить, определить признаки. | Родитель знания может применить | |
| Семья №1 | 1. | 1 | 1 | 1 | С | 2 | 1 | 1 | ВС |
| | 2. | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | 3. | - | - | - | | 2 | 1 | 1 | |
| Семья №2 | 1. | 1 | 1 | 1 | С | 1 | 1 | 1 | С |
| | 2. | 2 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | 3. | - | - | - | | 1 | 1 | 1 | |
| Семья №3 | 1. | 1 | 1 | 2 | С | 2 | 1 | 1 | ВС |
| | 2. | 1 | 1 | 1 | | 2 | 1 | 1 | |
| | 3. | - | - | - | | 1 | 1 | 1 | |
| Семья №4 | 1. | 1 | 1 | 1 | С | 1 | 1 | 1 | С |
| | 2. | 1 | 1 | 1 | | 2 | 1 | 1 | |
| | 3. | - | - | - | | 1 | 1 | 1 | |
| Семья №5 | 1. | 2 | 2 | 1 | ВС | 2 | 1 | 1 | С |
| | 2. | 2 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | 3. | - | - | - | | 1 | 1 | 1 | |
| Семья №6 | 1. | 2 | 1 | 1 | С | 2 | 1 | 1 | С |
| | 2. | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | 3. | - | - | - | | 2 | 1 | 1 | |

Высокий бал по шкале «Эмоциональная составляющая» 12 баллов - 100%, что означает высокий уровень, соответственно по Т-шкале:

- низкий уровень – до 2,4 баллов; ниже среднего – до 4,8 баллов;
- средний уровень – до 7,2 баллов; выше среднего – до 9,6 баллов

Высокий балл по шкале «Поведенческая составляющая» - 18 баллов - 100%, что означает высокий уровень, соответственно по Т-шкале:

- низкий уровень – до 3,6 баллов; ниже среднего – до 7,2 баллов;
- средний уровень – до 10,8 баллов; выше среднего – до 14,4 баллов.

Таблица 10 – Результаты выявления наличия у ребенка потребностей в общении по критериям, предложенным М.И. Лисиной.

Таблица 10

Выявление наличия у ребенка потребностей в общении (М.И. Лисина)

| Критерий | Интерес и внимание ребенка к другому человеку. В этом критерии обнаруживается направленность его на познание другого, который становится объектом особой активности ребенка. | | | Эмоциональное отношение к другому человеку, свидетельствующее о равнодушии и пристрастном отношении к нему. | | | Чувствительность ребенка к отношению другого, в которой обнаруживается готовность принять инициативу другого и ответить на нее. Этот критерий выявляет также способность ребенка | | | Инициативные действия, направленные на привлечение к себе внимания партнера. | | | Уровень по Т-шкале |
|----------|--|---|---|---|---|---|--|---|---|--|---|---|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| Семья 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 0 | НС |
| Семья 2 | | 1 | | | 1 | | | | 0 | | | 0 | Н |
| Семья 3 | 2 | | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | С |
| Семья 4 | | 1 | | | 1 | | | | 0 | | | 0 | НС |
| Семья 5 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 0 | НС |
| Семья 6 | 2 | | | 2 | | | | 1 | | | 1 | | ВС |

В данной таблице каждый критерий оценивается максимум в 2 балла, 4 критерия по 2 балла в сумме 8 баллов - 100%, что означает высокий уровень, соответственно по Т-шкале: низкий уровень – до 1,6 баллов; ниже среднего – до 3,2 баллов; средний уровень – до 4,8 баллов; выше среднего – до 6,4 баллов.

После получения общих данных семьям предполагалось пройти углубленную диагностику детей раннего возраста по методике «Развитие общения ребенка со взрослым» (Е.О.Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолаева, С.Ю. Мещерякова) и родителей по методике «Диагностика

родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) и методике «Родительское сочинение».

Изучение углубленной оценки родительского отношения по методике ОРО. Воспользовавшись методикой «Диагностика родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина мы рассматривали родительское отношение как систему разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям, а также как педагогическую социальную установку по отношению к детям, включающую в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Матери детей отвечали на 61 вопрос опросника, составляющих собой пять шкал, выражающих собой те или иные аспекты родительского отношения: «Принятие-отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник». Уровни выставлялись с учетом набранных родителями баллов. (Таблица 11).

Таблица 11

Результаты изучения типа родительского отношения
(А.Я.Варга, В.В. Столин).

| | Принятие-отвержение | Кооперация | Симбиоз | Авторитарная гиперсоциализация | Маленький неудачник |
|---------|---------------------|------------|---------|--------------------------------|---------------------|
| Семья 1 | С | Н | Н | В | В |
| Семья 2 | С | С | Н | В | С |
| Семья 3 | С | С | С | С | С |
| Семья 4 | С | С | С | С | С |
| Семья 5 | С | Н | Н | В | С |
| Семья 6 | С | С | С | С | С |

Методика углубленной оценки развития коммуникативных потребностей «Развитие общения ребенка со взрослым» (Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолаева. Т.В., Мещерякова С.Ю.).

Теоретические позиции, положенные в основу данной диагностики: концепция психического развития (Л.С. Выготский), периодизация психического развития (Д.Б. Эльконин), теория ведущей деятельности (Леонтьев А.Н.), концепция генезиса общения ребенка со взрослым (М.И.

Лисина). Уже во второй половине первого года потребность в сотрудничестве становится главным содержанием коммуникативной потребности. Основными параметрами, характеризующими уровни развития форм общения, выступают:

- уровень инициативности в общении как показатель стремления ребенка к общению;
- уровень чувствительности к воздействиям партнера как готовность воспринять инициативу другого человека;
- уровень овладения средствами общения – конкретными действиями, с помощью которых ребенок осуществляет общение.

Диагностика включает в себя четыре ситуации, перечень материалов для каждой пробы и описание процедуры проведения проб. Максимальное значение данной диагностики 15 баллов – 100%, высокий уровень. Соответственно расчетам по Т-шкале: уровень выше среднего – до 12 баллов; средний уровень – до 9 баллов; уровень ниже среднего – до 6 баллов; низкий уровень – до 3 баллов.

По итогу прохождения углубленной оценки детьми полученные данные внесены в таблицу (Таблица 12).

Таблица 12

Результаты изучения развития общения детей раннего возраста со взрослым (Е.О. Смирнова).

| | Инициативность | Чувствительность | Средства общения | | | |
|---------|----------------|------------------|------------------|----------------------------------|----------------------------|------|
| | | | Понимание | Экспрессивно-мимические средства | Предметно-действ. средства | Речь |
| Семья 1 | С | Н | Н | Н | С | С |
| Семья 2 | С | С | С | С | С | С |
| Семья 3 | С | Н | Н | Н | С | Н |
| Семья 4 | С | С | С | С | С | С |
| Семья 5 | С | С | С | Н | С | Н |
| Семья 6 | С | С | С | Н | С | Н |

В таблице 13 обозначены жалобы родителей в отношении своих детей, которые учитывались при формулировании задач для составления индивидуально-ориентированной программы семьи.

Таблица 13

Жалобы родителей

| № Семьи | Жалобы родителей |
|---------|---------------------------|
| Семья 1 | Непослушание |
| | Трудности общения |
| Семья 2 | Неуверенность |
| | Тревожность |
| | Трудности в общении |
| | Страхи |
| Семья 3 | Неуверенность |
| | Тревожность |
| | Трудности в общении |
| Семья 4 | Эмоциональная лабильность |
| | Трудности в общении |
| | Непослушание |
| Семья 5 | Страхи |
| | Навязчивые движения |
| | Трудности в общении |
| | Тревожность |
| Семья 6 | Трудности в общении |
| | Тревожность |
| Семья 7 | Трудности в общении |
| | Эмоциональная лабильность |

На начальном этапе исследовательской работы после проведения контрольного среза, направленного на выявление типа родительского отношения и уровня коммуникативных потребностей детей раннего возраста, получены результаты, отраженные в сводной таблице (Таблица 14).

Таблица 14

Результаты изучения родительского отношения и коммуникативных потребностей детей.

| | Обследование родителей | | | | | Обследование детей раннего возраста | | | | |
|---------------------|------------------------------|---------|--------------------------------|---------------------|------|--|---|--|------------|--------------------------|
| | ОРО. А.Я. Варга, В.В. Столин | | | | | Родительское отношение. Овчарова Р.В. | Стандартизированное наблюдение за поведением родителей. | «Диагностика развития общения детей раннего возраста со взрослым». Е.О. Смирнова | KIDs/ RSDI | Наблюдение (Лисина М.И.) |
| Принятие-отвержение | Кооперация | Симбиоз | Авторитарная гиперсоциализация | Маленький неудачник | | | | | | |
| Семья 1 | С | Н | Н | В(Н) | В(Н) | ВС | С | НС | С | НС |
| Семья 2 | Н | С | Н | Н | С | С | С | С | Н | НС |
| Семья 3 | С | С | С | В(Н) | С | ВС | ВС | С | Н | НС |
| Семья 4 | С | С | С | В(Н) | С | С | С | НС | С | С |
| Семья 5 | С | Н | Н | Н | С | ВС | С | С | С | С |
| Семья 6 | Н | С | С | С | С | С | С | С | С | С |

При исследовании родительского отношения выявлено следующее: 2 родителя набрали сумму баллов по критерию «Принятие-отвержение», позволяющую судить о наличии отрицательных чувств к ребенку, 4 родителя имели средний балл, указывающий на то, что они не полностью принимали ребенка таким, какой он есть. По шкале «Кооперация» 4 родителя иногда поощряли самостоятельность и инициативность детей, 2 родителя устанавливали значительную психологическую дистанцию с детьми. По шкале «Контроль» 3 родителя набрали баллы, свидетельствующие об авторитарном отношении, 2 родителя - об отсутствии контроля со стороны родителя, и лишь 1 родитель осуществлял правильный контроль.

При выявлении уровня коммуникативных потребностей (Смирнова Е.О.) выявлено, что 3 ребенка проявляли инициативу не во всех пробах, могли показать игрушку взрослому, но настойчивость по привлечению взрослого отсутствовала.

2 ребенка вообще первыми не инициировали контакт, могли активизироваться только после обращения взрослого к ним. 4 ребенка имели средний уровень чувствительности, что выражалось в принятии помощи от взрослого, но не всегда откликались на предложения о совместной игре, а 2 по данному критерию лишь изредка отвечали на обращения к ним взрослого. По критерию «Экспрессивно-мимические средства» 4 ребенка изредка смотрели в глаза взрослого, иногда использовали жесты для привлечения внимания взрослого, а 2 ребенка проявляли равнодушие ко всем обращениям. По критерию «Активная речь» 3 ребенка имели автономную речь, 1 ребенок не произносил звуков ни по собственной инициативе, ни в ответ на обращения взрослого, 1 ребенок лепетал, 1 мог произносить отдельные слова.

Вывод по параграфу

В рамках эмпирического исследования были проанализированы типы родительского отношения семей экспериментальной группы и уровни развития их детей раннего возраста, а также выяснены запросы родителей по проблемам ребенка. Это позволило конкретизировать компоненты индивидуально-ориентированной программы, направленной на изменение типа родительского отношения.

Были выявлены следующие особенности уровня коммуникативных потребностей детей при использовании родителями определенного типа родительского отношения:

- все дети экспериментальной группы имели трудности в общении: слабо проявляли коммуникативные потребности, иногда реагировали на инициативность родителей, проявляли непослушание;
- чаще всего родители экспериментальной группы использовали неадекватный тип родительского отношения, выражающийся в неполном принятии ребенка, отсутствии поддержки и заинтересованности в делах ребенка;

– отмечено доминирование родителей, их авторитарное отношение к детям и наличие у их детей повышенной тревожности в ситуации неуспеха.

Можно предположить, что жалобы родителей по проблемам детей определяются типом родительского отношения. Следовательно, встает вопрос о статистическом расчете, доказывающем или опровергающем прямую зависимость уровня коммуникативных потребностей детей раннего возраста от используемого родителями типа родительского отношения.

2.2. Выявление влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста: эмпирический материал

В ходе исследования изучения влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста были обследованы родители (6 чел.) и их дети (6 чел.) по следующим параметрам: родительское отношение – родители; уровень коммуникативных потребностей – дети.

Полученные данные в виде уровней занесены в таблицу 14. Каждому уровню, занесенному в данную таблицу, присвоен балл: высокий -5; выше среднего 4; средний – 3, ниже среднего -2; низкий -1. Это позволило высчитать общий балл для родительского отношения и общий балл для определения уровня коммуникативных потребностей. При этом максимальное значение в критерии «Родительское отношение» - 30 баллов: 6 критериев, имеющих максимальное значение 5 баллов; в критерии «Коммуникативные потребности» - 20 баллов: 4 критерия, имеющих максимальное значение 5 баллов (Таблица 15)

Таблица 15

Присвоение баллов уровням и определение количественных баллов.

| | Обследование родителей | | | | | Родительское отношение. Р.В. Овчарова | Всего баллов | Обследование детей раннего возраста | | | | Всего баллов |
|---------|------------------------------|---------------------|------------|---------|--------------------------------|--|--------------|-------------------------------------|---|--|------------|--------------|
| | ОРО. А.Я. Варга, В.В. Столин | Принятие-отвержение | Кооперация | Симбиоз | Авторитарная гиперсоциализация | | | Маленький неудачник | Стандартизированное наблюдение за поведением родителей. | «Диагностика развития общения детей раннего возраста со взрослым». Е.О. Смирнова | KIDS/ RSDI | |
| Семья 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 11 | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 |
| Семья 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 11 | 3 | 3 | 1 | 2 | 10 |
| Семья 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 17 | 4 | 3 | 1 | 2 | 10 |
| Семья 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 16 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 |
| Семья 5 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| Семья 6 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |

После обработки данных по Т-шкале получены следующие результаты. По критерию «Уровень родительского отношения» максимальное значение - 30 баллов (от 0 до 6- низкий уровень; 7-12-ниже среднего; 13-18 – средний; 19-24 – выше среднего; 25-30 – высокий), по критерию «Уровень коммуникативных потребностей» -20 баллов (от 0 до 4- низкий уровень; 5-8- ниже среднего; 9-12 – средний; 13-16 – выше среднего; 17-20 – высокий). Расчеты по Т-шкале позволили выставить соответствующие уровни (Таблица16).

Таблица 16

Присвоение уровней полученным баллам.

| № Семьи | Уровень | Балл | Уровень | Балл |
|---------|---------|------|---------|------|
| Семья 1 | НС | 11 | С | 10 |
| Семья 2 | НС | 11 | С | 10 |
| Семья 3 | С | 17 | С | 10 |
| Семья 4 | С | 16 | С | 11 |
| Семья 5 | С | 13 | С | 12 |
| Семья 6 | С | 16 | С | 12 |

Полученные данные позволили провести корреляцию влияния родительского отношения на уровень развития коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Выдвигаемые гипотезы: Н₀ – достоверной связи между исследуемыми параметрами не обнаружено; Н₁ – существует достоверная связь между исследуемыми параметрами.

Далее происходило ранжирование выборки родителей (присваивали каждому испытуемому номер, показывающий его место относительно других) и по 5-ти бальной шкале присваивали значение: низкий уровень -1, ниже среднего -2, средний -3, выше среднего – 4, высокий -5 (Таблица 17).

Таблица 17

Ранжированная выборка родителей

| | | | | | | |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| №п/п | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Значение (уровень) | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Код группы | Р | Р | Р | Р | Р | Р |
| Ранг | 1,5 | 1,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |

1 уровень (учитывались все родители с уровнем ниже среднего) = $1+2=3/2=1,5$

2 уровень (учитывались все родители со средним уровнем) = $3+4+5+6=18/4=4,5$

Таким же образом ранжируем выборку детей (Таблица 18).

Таблица 18

Ранжированная выборка детей.

| | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| №п/п | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Значение (уровень) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |

| | | | | | | |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Код группы | Д | Д | Д | Д | Д | Д |
| Ранг | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 |

1 уровень (учитывались дети со средним уровнем) =
 $1+2+3+4+5+6=21/6=3,5$

В таблице 19 представлено вычисление квадрата разности показателей родительского отношения (d1) и коммуникативных потребностей детей раннего возраста (d2).

Таблица 19

Вычисление квадрата разности рангов.

| № | Родительское отношение | Коммуникативные потребности детей | Ранг первого показателя d1 | Ранг второго показателя d2 | Разность рангов d=d1-d2 | Квадрат разности рангов dI |
|----------|------------------------|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 1,5 | 3,5 | -2 | 4 |
| 2 | 2 | 3 | 1,5 | 3,5 | -2 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 4,5 | 3,5 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 3 | 4,5 | 3,5 | 1 | 1 |
| 5 | 3 | 3 | 4,5 | 3,5 | 1 | 1 |
| 6 | 3 | 3 | 4,5 | 3,5 | 1 | 1 |
| Σ | | | 21 | 21 | Σ | 12 |

Расчет R эмпирического

$$R_{\text{эмп}} = 1 - \frac{6 \cdot 12}{6 \cdot (36-1)}$$

$$6 \cdot (36-1)$$

$$R_{\text{эмп}} = 1 - \frac{72}{210} = 0,657$$

$$210$$

Сравнение R эмпирического и R критического:

R критическое - табличное значение (0,85)

R критическое = 0,85 при $\rho \leq 0,05$

Если $R\text{-эмп.} \geq R\text{-крит.}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0 .

Если $R\text{-эмп.} < R\text{-крит.}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 .

В нашем случае $R\text{-эмп.} = 0,657$ $R\text{-крит.} = 0,85$,

$$0,657 > 0,85$$

$$R\text{-эмп.} > R\text{-крит.}$$

следовательно, принимаем H_1 и отвергаем H_0 .

Вывод по параграфу.

С целью исследования влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена, позволяющий сделать следующие выводы:

– не знание родителями внутреннего мира собственного ребенка и отсутствие чуткого отклика на его проблемы препятствует формированию его самосознания и коммуникативных потребностей;

– отсутствие родительского подкрепления в виде поощрения поведения, которые взрослые считают правильным, и порицания за нарушение установленных правил, приводит к тому, что в сознание детей не внедряется определенная система норм, соблюдение которых постепенно становится для них привычкой и внутренней потребностью;

– выявлено, что родители экспериментальной группы выбирают неадекватный тип родительского общения: не поддерживают детей в случае неуспеха, стараются выполнить за них задание, тем самым лишают ребенка возможности проявлять коммуникативные потребности, получать положительное подкрепление от родителей и использовать данное умение в общении.

Вследствие чего необходимо разработать психолого-педагогические программы, влияющие на обогащение родительского отношения, направленные не только на повышение уровня знаний родителей о значимости используемого типа родительского отношения, но на апробацию полученных знаний в подготовленной среде. Учитывая индивидуальные

особенности родителей и детей, семьям предлагалось составить собственный цикл занятий, направленный на знакомство с правилами родительского контроля и выдвижения требований, на освоение различных способов общения с детьми в ходе воспитательных воздействий, на умение осуществлять эмоциональную поддержку.

2.3. Психолого-педагогические мероприятия поддержки семей с детьми раннего возраста

Прямая зависимость влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста доказана. Соответственно воздействуя на родителей с помощью психолого-педагогических приемов можно определить, насколько изменится уровень коммуникативных потребностей у детей. Для этого занесем полученные на начальном этапе данные в гистограмму через присвоение уровням баллов относительно максимального значения:

10баллов -100% -высокий уровень, соответственно Т-шкале

8 баллов - уровень выше среднего; 6 баллов - средний уровень;

4 балла – уровень ниже среднего; 2 балла – низкий уровень (Рисунок 2).

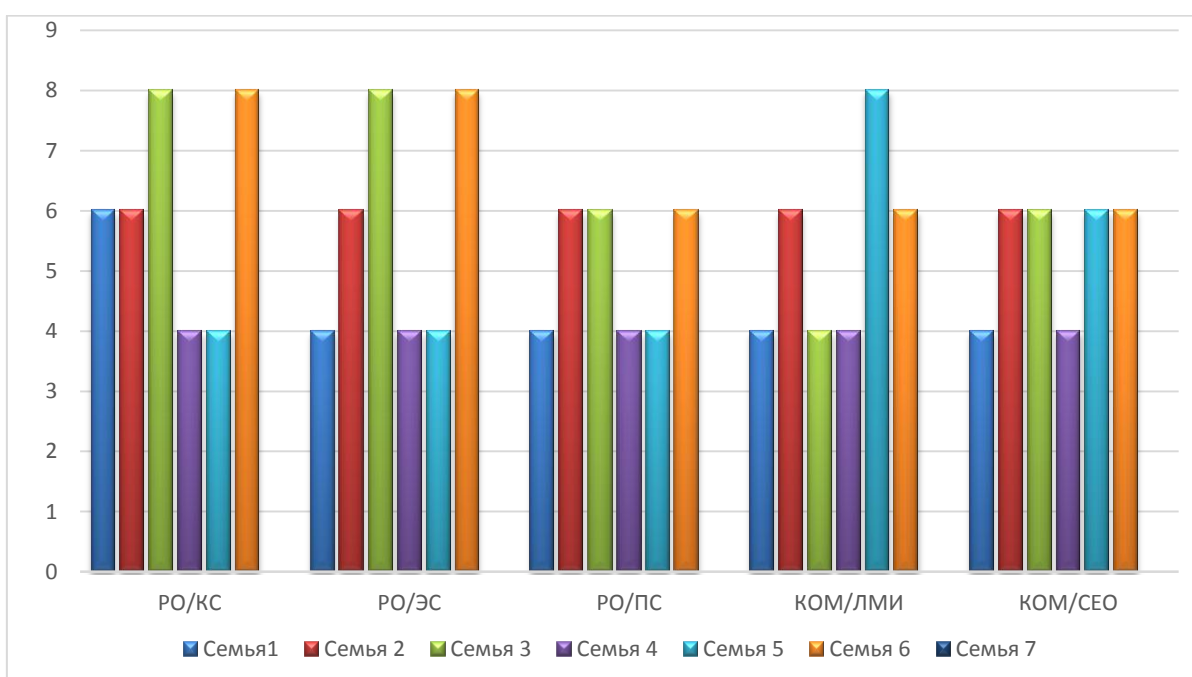


Рисунок 2 – Результаты изучения типа родительского отношения (А.Я.Варга, В.В. Столин) и определения уровня коммуникативных потребностей детей (М.И.Лисина, О.Е.Смирнова) на начало исследования.

Условные обозначения:

- РО/КС – когнитивная составляющая родительского отношения (Овчарова Р.В.);
- РО/ЭС – эмоциональная составляющая родительского отношения (Овчарова Р.В.);
- РО/ПС – поведенческая составляющая родительского отношения (Овчарова Р.В.);
- КОМ/ЛМИ – развитие коммуникативных потребностей (Лисина М.И.);
- КОМ/СЕО – развитие коммуникативных потребностей (Смирнова Е.О.).

Данные графика свидетельствовали о том, что уровень родительского отношения недостаточен, и в каждой семье экспериментальной группы имелись трудности в общении детей, что выявлено в ходе исследования и обозначено родителями.

Как отмечено в теоретической части нашего исследования под воспитанием родителей понимается помощь родителям в выполнении ими функций воспитателей собственных детей, родительских функций (Р.В. Овчарова), а в качестве одного из условий изменения родительского отношения может выступать его обогащение в ходе психолого-педагогического процесса. Под этим понимается обогащение:

- когнитивной составляющей родительского отношения специальными знаниями о способах и формах взаимодействия;
- эмоциональной составляющей – опытом переживания взаимодействия, способствующего более успешному развитию коммуникативных потребностей детей раннего возраста, проявлению эмпатии, восстановлению эмоционального баланса;

– поведенческой составляющей знаниями о способах поддержания контакта с ребенком, координации и согласованности действий в процессе совместной деятельности.

На основе анализа научной литературы по проблеме исследования, знакомства с опытом работы Санкт – Петербургского и Красноярского Центров лечебной педагогики, опыта работы в Центре семьи «Зеленогоский» с детьми раннего возраста мы пришли к выводу о целесообразности организации специального комплексного цикла (Рисунок 3) психолого-педагогических мероприятий для семей с детьми раннего возраста, основанного на потребности родителей в поддержке и на потребности самого ребенка в образованных родителях.

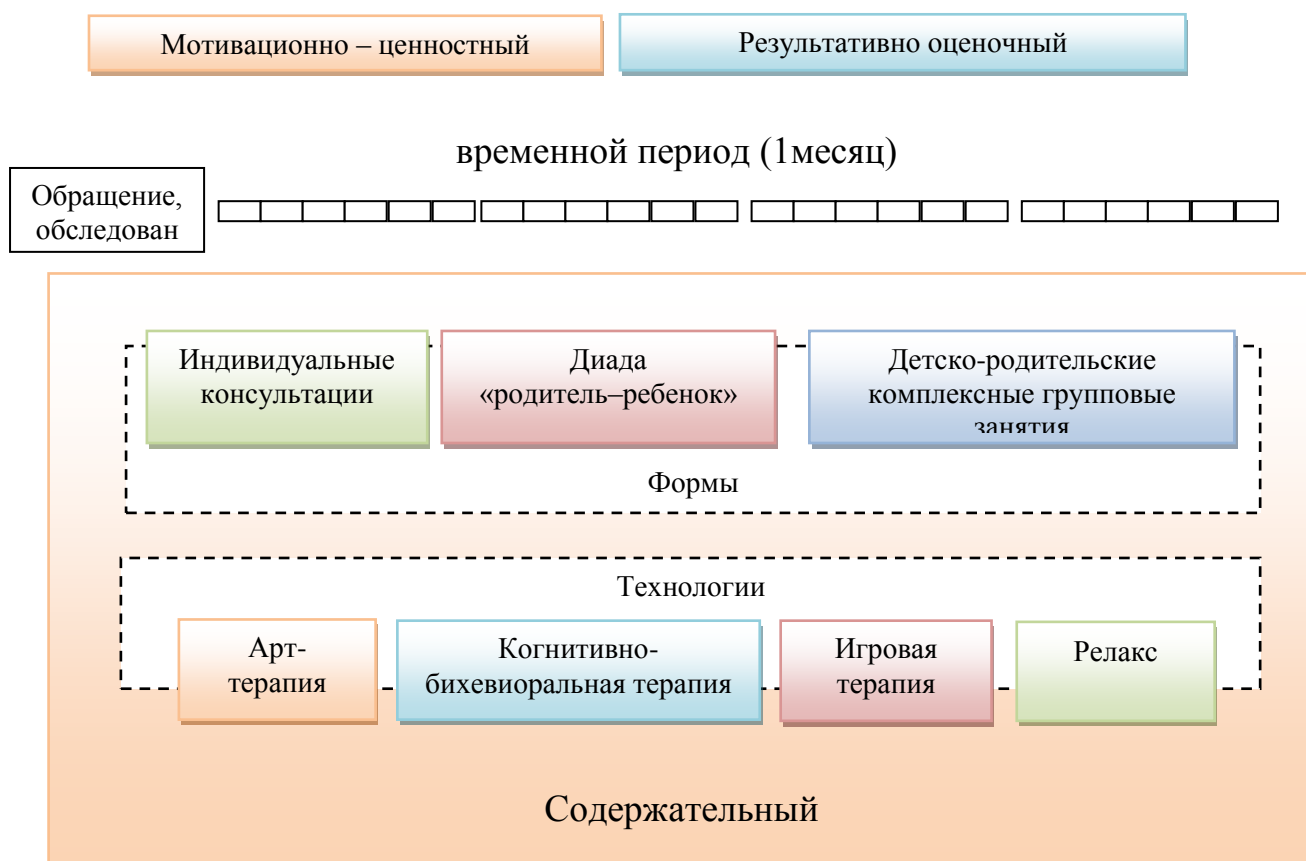


Рисунок 3 - Логика организации комплексного цикла психолого-педагогических мероприятий для семей с детьми раннего возраста.

Работа с семьями строилась на основе этапов, которые могли интегрироваться между собой:

Мотивационно - ценностный; содержательный; результативно-оценочный. Рассмотрим их подробнее:

– мотивационно - ценностный этап, направленный на поддержание мотивации родителей в ходе реализации индивидуально-ориентированной программы семьи. В нашем случае куратор, закрепленный за семьей, и родитель совместно рассматривали возможные формы взаимодействия со специалистами, при этом учитывали мероприятия, рекомендованные специалистами, и предлагали собственные; определяли периодичность занятий и время встреч. Таким образом составлялась индивидуально-ориентированная программа. В случае отклонения от запланированного маршрута, выбранного семьей, куратор оказывал помощь в корректировке программы, каждый раз поддерживая мотивацию на активное сотрудничество;

– содержательный - на этом этапе родитель и ребенок самостоятельно по составленной программе проходили обучающие, воспитательные, игровые мероприятия, позволяющие получать из подготовленной среды полезную информацию, апробировать ее и обогащать ее своими знаниями и опытом. Данный этап позволял семьям пользоваться не только ресурсом учреждения, но и способствовал включению семьи в городское пространство: посещение театров, кружков, музеев;

– результативно-оценочный, рефлексивный этап – работа со своими чувствами проходила как в ходе групповой и индивидуальной работы в процессе самостоятельного этапа, так и в ходе взаимодействия с куратором при составлении портфолио.

Комплексный цикл мероприятий включал в себя различные формы и виды взаимодействия с родителями, помогающие им овладеть знаниями о способах и формах взаимодействия с детьми, с учетом имеющихся типов родительского отношения (Таблица 20).

Таблица 20

Рекомендуемые формы работы с семьями, имеющими детей раннего возраста.

| Тип родительского отношения | Цель работы с семьей | Виды деятельности с семьей |
|---|---|--|
| При среднем и низком уровне шкалы «Принятие-отвержение» | работа с семьей проводится с целью изменения образа ребенка, подбора требований к ребенку в соответствии с его возможностями, осознание родителем способностей ребенка | 1. Индивидуальная работа с родителем 2. Работа в диаде мать-ребенок 3. Родительская группа |
| При среднем и низком уровне шкалы «Кооперация» | развитие эмоциональных компонентов при родительском отношении и анализ причин их отсутствия, умение оценивать способности ребенка и поощрять его | 1. Детско-родительская группа; 2. Анализ видеозаписей |
| При среднем и низком уровне шкалы «Симбиоз» | развитие навыков адекватного отношения и способов общения с ребенком, сокращение дистанции между родителем и ребенком посредством выстраивания взаимоотношений | 1. Работа в диаде мать-ребенок 2. Детско-родительская группа |
| При высоком и среднем уровне шкалы «Авторитарная гиперсоциализация» | работа с семьей направлена на оптимизацию контролирующих функций; | 1. Индивидуальная работа с родителем 2. Работа в диаде мать-ребенок 3. Родительская группа |
| Маленький неудачник | работа направлена на развитие родительских чувств, на развитие эмоционального компонента, на умение проявлять интерес к своему ребенку, понимать его чувства, интересоваться увлечениями. | 1. Индивидуальная работа с родителем 2. Арттерапия 3. Родительская группа |

Рассмотрим подробнее используемые формы работы при сопровождении детей раннего возраста:

- индивидуальные занятия с привлечением специалистов межведомственной команды: педагога, психолога, невропатолога с целью научения родителей распознавать сигналы, которые подает ребенок в силу своих особенностей, реагировать на инициативу и достижения ребенка, пусть даже самые маленькие, поощрять самостоятельную активность малыша;

- работа в диаде «родитель-ребенок» - занятие, направленное на развитие навыков сотрудничества родителя и ребенка, определение сигналов, посылаемых детьми;

– анализ видеозаписей для того, чтобы понять, как взаимодействуют родители с малышом, какой стиль родительского отношения используют, отметить проблемные зоны и успешные моменты;

– комплексные групповые занятия с элементами ритуалов приветствия и прощания; группового взаимодействия семей в круге (спонтанная, живая игра, эмоциональный контакт с детьми, активизация физического контакта и тепла). Работа родителей с методическими коробками, которые содержат в себе ряд индивидуальных заданий для каждой семьи; рефлексивного этапа, позволяющего проанализировать чувства, возникающие в процессе группового занятия;

– семинары, занятия с элементами тренинга для родителей, направленные на изменение родительского отношения;

– арт-технологии, когнитивно-бихевиоральная психотерапия, игровая терапия;

– часы разгрузки для родителей «Релакс», «Арт-кафе», направленные на обучение родителей аутотренингу, позволяющему расслабиться, снять напряжение в домашних условиях; на выявление творческого потенциала родителей, позволяющего развить умение изготавливать своими руками игрушки для детей, элементы интерьера и объединять семью вокруг общего дела.

Разработанный цикл мероприятий был направлен на изменение уровня родительского отношения и отслеживание изменений в уровне развития коммуникативных потребностей детей раннего возраста. А также на оказание профессиональной помощи родителям в обретении уверенности и решительности, умение увидеть свои возможности и почувствовать ответственность за своих детей. В качестве стратегической цели выступало ориентирование родителей на взаимодействие с ребенком в различных жизненных ситуациях.

К задачам цикла были отнесены следующие:

- родители должны научиться распознавать сигналы, посылаемые детьми;

- адекватно оценивать происходящее событие и формировать собственное отношение к нему;
- осознанно избегать неконструктивных способов взаимодействия с детьми раннего возраста;
- адекватно выражать эмоции и отслеживать особенности своего поведения;
- следовать правилам, ритуалам и нормам, регулирующим взаимодействие и характер отношений с ребенком.

Именно поэтому основное содержание цикла предполагало: поэтапное ориентирование родителей на понимание смысла и содержания родительского отношения, создание условий для совместной деятельности и общения детей и родителей, достижения взаимопонимания, оценивания собственной вклада в развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Основываясь на понимании родительского отношения как относительно устойчивого явления, но при этом изменяющегося в определенных пределах, мы воспользовались учебно-теоретической моделью Б.Ф. Скиннера, основанной на общей теории бихевиоризма, и направили свои усилия на изменение родительского отношения методом научения. Индивидуально-ориентированный план семьи составлялся с учетом расставленных совместно с семьей приоритетов и строился:

- на обучении быстрым техникам поведения, с учетом того, что поведение родителей меняется по мере осмысления ими своих и детских поступков, их мотивов;
- на овладении умениями регулировать коммуникативные потребности ребенка, разбираться в реакциях ребенка и формировать их раздражители.
- на обучении родителей наблюдению, практическому применению принципов теории социального научения в изменении коммуникативных потребностей детей раннего возраста в домашних условиях.

Каждый родитель совместно с куратором, закрепленным за семьей, составлял с учетом предложенных форм деятельности и своих потребностей индивидуально-ориентированную программу, состоящую из подобранных видов деятельности и периодичности.

Вхождение в программу всегда начиналось с общего семинарского занятия с элементами тренинга. Одним из его заданий было написание родительского сочинения. Данная методика, представленная в виде незаконченных предложений, помогала родителям еще раз вернуться к основным характеристикам родительского отношения, проанализировать и уточнить свои позиции и обратить внимание на особенности родительского отношения. Затем каждая семья двигалась по самостоятельно выбранной траектории. Так, например, Семья I имела следующие показатели:

- при исследовании родительского отношения выявлено, что родитель затруднялся рассказать о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, не имел убежденности в приоритетности педагогических направлений;

- по методике «Диагностика родительского отношения» выявлено, что родитель не полностью принимает ребенка таким, какой он есть, не всегда одобряет его интересы и поддерживает планы, не поощряет самостоятельность, ведет себя авторитарно по отношению к ребенку и мало уделяет времени на взаимодействие с ним;

- родителями озвучено, что ребенок непослушен, имелись трудности в общении;

- исследование уровня коммуникативной потребности позволило выявить малоинициативность ребенка по отношению ко взрослому, слабо выраженную чувствительность к действиям взрослого, бедность коммуникативных средств;

- в ходе наблюдения отмечено, что мать лишает ребенка возможности осуществить пробы, старается сделать все за него, при этом

раздражается. Разговор с ребенком выстраивает с использованием сложных фраз, ребенок не проявляет чувствительности к сигналам взрослого. По итогу наблюдения определены проблемы родителей в поддержании собственной игры ребенка, в отсутствии диалога между ребенком и родителем, отсутствие поощрений инициативы при выборе игрушек и действий с ними;

- в ходе наблюдения выявлен интерес ребенка к изодетельности.

На рисунке 4 отражены выбранные семьей формы (с учетом рекомендаций специалистов) и предложенная периодичность посещения: 1 месяц - индивидуальное консультирование родителя (4 встречи), работа в диаде «родитель-ребенок» (3 встречи), затем детско-родительская группа (3 встречи); 2 месяц - увеличение встреч на детско-родительских комплексных групповых занятиях до 4 встреч и уменьшение индивидуального консультирования до 2 встреч.

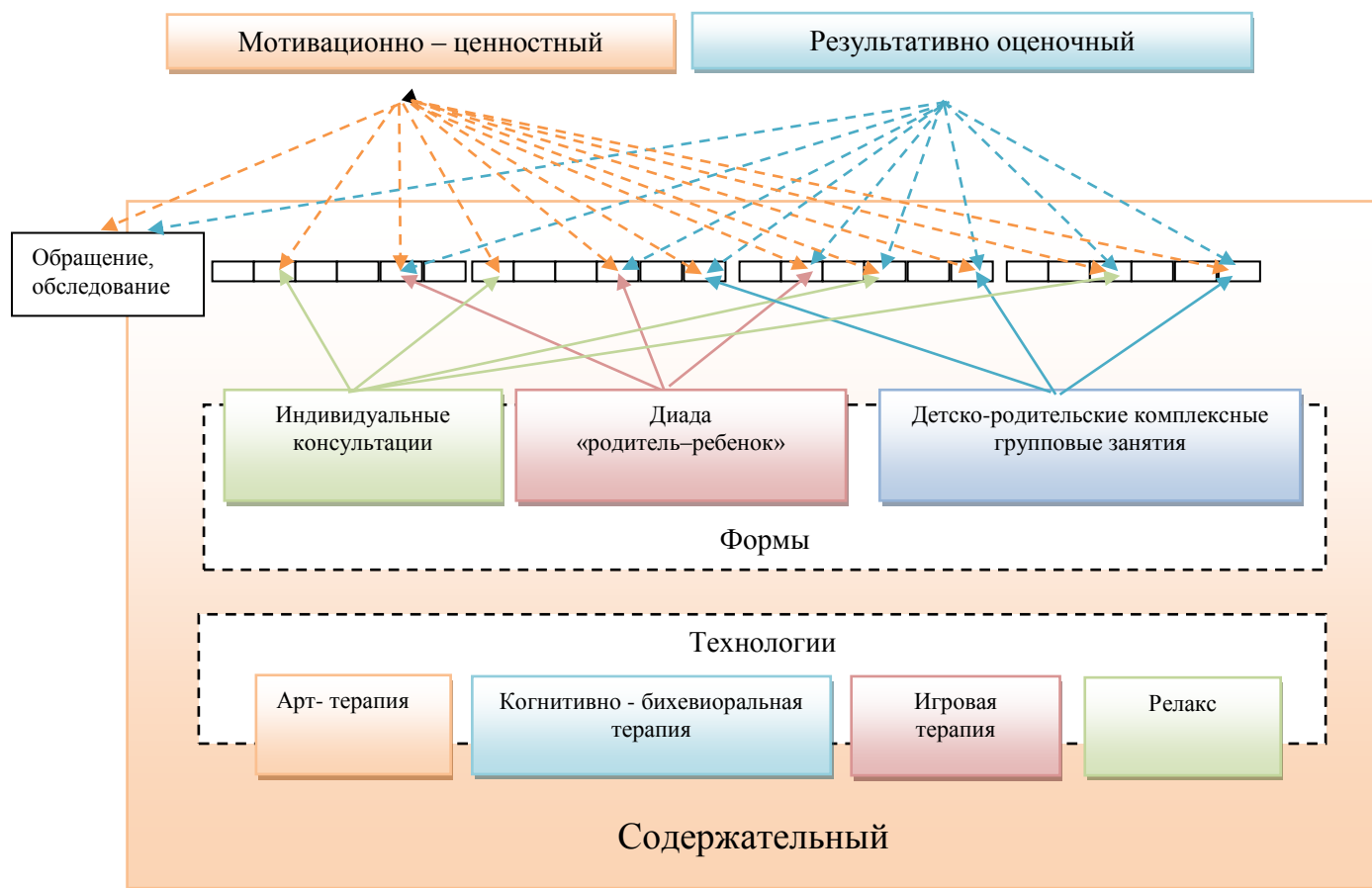


Рисунок 4 – Логика составления индивидуально-ориентированной программы семьи.

В процессе работы в среднем каждая семья посетила около 15 мероприятий и воспользовалась очными услугами различных специалистов.

Результаты и их обсуждение

Диагностика по окончании работы с семьей по индивидуально-ориентированной программе позволила оценить влияние родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста (Рисунок 5).

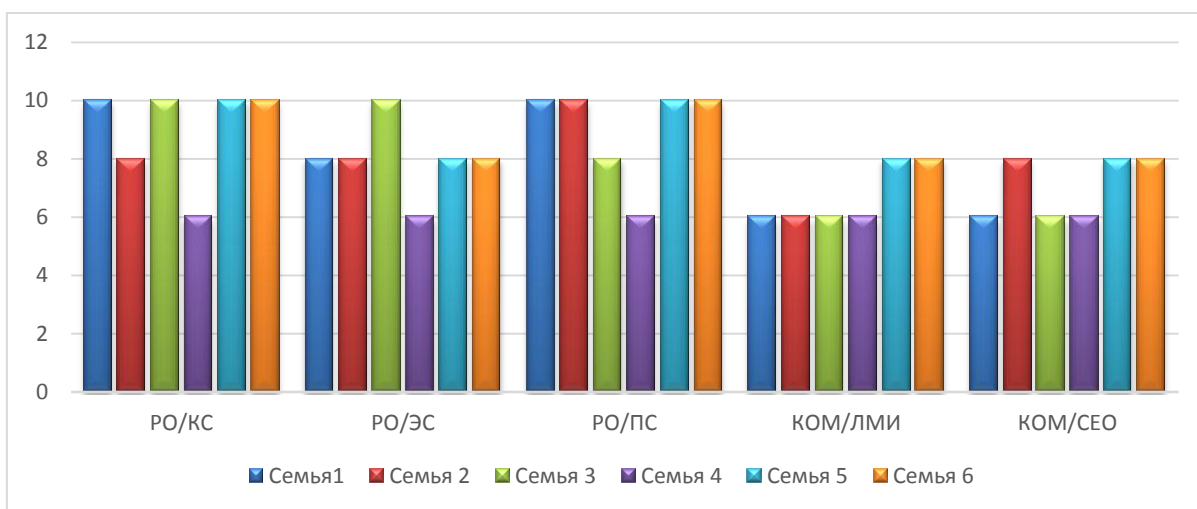


Рисунок 5 – Результаты изучения типа родительского отношения (А.Я.Варга, В.В. Столин) и определения уровня коммуникативных потребностей детей (М.И.Лисина, О.Е.Смирнова) на конец исследования.

Сводная таблица показывает, насколько изменилось родительское отношение, и улучшились показатели коммуникативных потребностей детей (Рисунок 6)

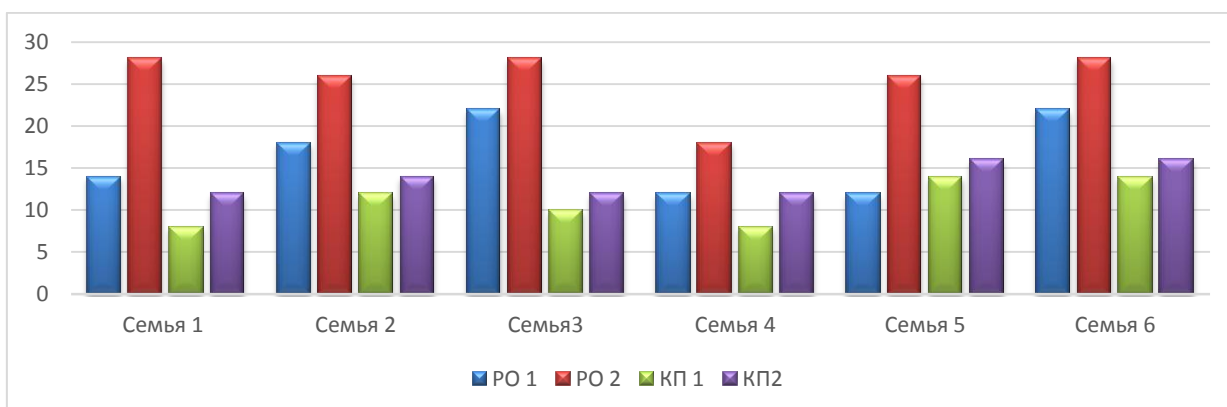


Рисунок 6 – Сравнительные результаты данных, полученных на начальном и заключительном этапе изучения типа родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) и определения уровня коммуникативных потребностей детей (М.И. Лисина, О.Е. Смирнова).

РО 1- средний балл по диагностике родительского отношения на начало исследования;

РО 2- средний балл по диагностике родительского отношения на конец исследования;

КП 1- средний балл по диагностике коммуникативных потребностей на начало исследования;

КП 2 - средний балл по диагностике коммуникативных потребностей на конец исследования.

Анализируя количество набранных баллов по методике «Диагностика родительского отношения» необходимо отметить, что 3 семьи увеличили количество баллов по шкале «Принятие», но набрать максимальное значение пока не смогли, 3 семьи набрали высокие баллы; по шкале «Кооперация» 4 семьи улучшили результаты, но только 2 семьи смогли «перешагнуть» рубеж с максимальными значениями. По шкале «Контроль» 1родитель изменил показатель, но при этом продолжил соблюдать строгие дисциплинарные рамки, а результаты 5 семей находились на среднем уровне, что говорило о правильном осуществлении контролирующей функции родителя.

При проведении заключительной диагностики по определению уровня коммуникативных потребностей (Смирнова Е.О.) выявлено, что 6 детей начали проявлять инициативу и настойчивость в ходе проб, 5- достаточно хорошо инициировали контакт, 1 ребенок начал активизироваться, но ему еще нужна поддержка взрослого, 6 детей начали проявлять чувствительность, принимать помощь взрослого, откликаться на предложения взрослого о совместной игре. По критерию «Экспрессивно-мимические средства» бдетей стали устанавливать со взрослым визуальный

контакт, пользоваться жестами для привлечения внимания взрослого. По критерию «Активная речь» показатели остались практически прежними, хотя имеющиеся умения детей стали намного очевиднее - 3 ребенка имели автономную речь, 1 ребенок иногда произносит звуки по собственной инициативе, 1 ребенок лепетал, 1 произносит отдельные слова.

Вывод по параграфу

В ходе реализации индивидуально-ориентированных программ семей работа строилась на обогащении структурных компонентов родительского отношения:

- когнитивный компонент позволял обогатить осознанные знания родителя об особенностях развития ребёнка раннего возраста и его индивидуальных качествах. Он формировался путем чтения научно-популярной литературы, в ходе наблюдений за ребёнком и взаимодействия с ним;

- в ходе изменения эмоционального компонента работа специалистов была направлена на работу с мотивами воспитания и неосознаваемыми установками родителей, полученных в родительской семье;

- поведенческий – характеризовался особенностями взаимодействия родителя с ребёнком, он развивался на основании двух других компонентов и являлся наглядным диагностическим критерием родительского отношения к ребенку.

В ходе исследования выявлено, что для достижения стабильных результатов в развитии коммуникации детей раннего возраста психолого-педагогическое сопровождение главным образом должно быть направлено на родителя, использующего неадекватные типы родительского отношения. В связи с этим рассмотрено составление психолого-педагогической программы семьи, которое определяется как оказание эффективной квалифицированной психолого-педагогической помощи в рамках проблемы, оказываемой

междисциплинарной командой специалистов семье, которая направлена на исправление родительского отношения, влияющего на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

В ходе взаимодействия с семьями установлены эффективные формы и виды деятельности, направленные на изменение неадекватного типа родительского отношения. Разработаны и реализованы индивидуально-ориентированные программы семей, направленные на психолого-педагогическую работу по изменению родительского отношения.

В качестве стратегической цели выступало ориентирование родителей на взаимодействие с ребенком в различных жизненных ситуациях. По итогу работы было выявлено следующее: родители научились распознавать сигналы, посылаемые детьми, адекватно оценивали происходящие события и формировали собственное отношение к нему, осознанно избегали неконструктивных способов взаимодействия с детьми раннего возраста, адекватно выражали эмоции и отслеживали особенности своего поведения, следовали правилам, ритуалам и нормам, регулировали характер отношений с ребенком. Положительным результатом считаем постоянство группы, это говорит о родительской заинтересованности и необходимости данных мероприятий, появление у родителей умения рефлексировать свои проявления и поступки. Статистические данные, позволяли увидеть прямые результаты в виде повышения уровня родительского отношения и косвенные результаты в виде увеличения у детей раннего возраста уровня коммуникативных потребностей. Следовательно, мы не только подтвердили выдвигаемую нами гипотезу о существовании влияния родительского отношения на развитие коммуникативной потребности детей раннего возраста, обозначенной вначале работы, но и с помощью психолого-педагогического влияния на семью смогли изменить тип родительского отношения к детям раннего возраста.

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В ходе исследования по изучению влияния родительского отношения на уровень коммуникативных потребностей детей раннего возраста выявлено, что для всех семей экспериментальной группы был характерен неадекватный тип родительского отношения, выражающийся в авторитарности, в неполном принятии ребенка, отсутствии поддержки и заинтересованности в делах ребенка. Дети в свою очередь показывали наличие трудностей при проявлении коммуникативных потребностей, выказывали слабое реагирование на инициативность родителей, проявляли непослушание.

В ходе исследования выявлена достоверная корреляция между показателями родительского отношения и уровня коммуникативных потребностей детей раннего возраста. Что позволяет судить о том, что изменение родительского отношения повлияет на изменение уровня коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Технология «Раннее вмешательство» позволила создать условия, как для того, чтобы обследовать семью: определить тип родительского отношения и соотнести его с имеющимся уровнем развития коммуникативных потребностей своих детей, так и для оказания психолого-педагогической помощи родителям в осознании влияния используемого ими типа родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей собственных детей раннего возраста.

Совместными усилиями родителей и специалистов были разработаны индивидуально-ориентированные программы по изменению собственного родительского отношения. Подобранный комплексный цикл мероприятий состоял из различных форм и видов деятельности, которые использовались в определенной периодичности, позволяющей на начальных этапах в ходе индивидуального консультирования родителей сделать акцент на последствиях используемого типа родительского отношения и осознанности

его влияния на развитие коммуникативных потребностей детей, способствующей более успешной интеграции детей в общество. Затем полученные знания преобразовывались в опыт в диаде «родитель – ребенок» и на групповых детско-родительских занятиях. Анализ предоставленного родителями видеоматериала способствовал оценке взаимодействия родителя и ребенка со стороны и помогал сделать акцент на успешных моментах. Это позволяло вселять веру родителей в появляющуюся в них успешность родительства. С помощью комплексных детско-родительских групповых занятий удалось достичь слаженной работы всех семей. Во-первых, структура занятия предполагала работу не только в круге с выполнением общей для всех задачи, но и работу родителя и ребенка с использованием методической коробки, подобранной именно для этой семьи. Рефлексия способствовала проговариванию собственных чувств и ощущений, озвучиванию определенных выводов. Арт-терапевтические приемы с использованием технологии рисования красками на воде, позволяли организовать среду для достижения совместного результата. Завораживающие разводы на воде помогали детям сосредоточиться, а желание изменять изображение стимулировало ребенка на более четкое проявление коммуникативной потребности в адрес взрослого. Родители учились замечать и ответно реагировать на его инициативу.

Статистическая обработка полученных результатов показала, что уровень коммуникативных потребностей находится в прямой зависимости от типа родительского отношения, используемого родителями. Организация совместной деятельности родителей и детей привела, как к значительному изменению типа родительского отношения, так и к изменению уровня коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интеграция ребенка в общество происходит под влияние различных факторов, одним из которых является родительское отношение. Не все родители успешно справляются со своими родительскими функциями, что влечет за собой возникновение проблем у детей в развитии общения, в том числе коммуникативных потребностей. В качестве основных причин выступают недостаточность родительских знаний об особенностях детей данного возраста, неумение оценить возникающие потребности ребенка, осуществление неверного эмоционального реагирования. Все это позволяет говорить о важности оказания психолого-педагогического содействия семьям по формированию родительского отношения. Причем работу необходимо начинать с семьями на этапе подготовки к материнству и отцовству.

В связи с анализом научной литературы по изучению влияния родительского отношения на уровень коммуникативных потребностей детей раннего возраста исследование было построено с учетом следующих этапов:

первый этап – поисковый был направлен на проведение анализа и систематизации эмпирического материала исследований и научных публикаций, с целью формулирования проблемы исследования, что позволило выдвинуть гипотетические положения и определить логику проведения исследования;

второй этап – теоретический, способствовал разработке теоретических оснований и методологических подходов к исследованию родительского отношения и его влияния на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста на основе теоретического анализа и синтеза отечественной и зарубежной научной литературы. В результате описано теоретико-методологическое обоснование влияния родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста и выбраны соответствующие критерии изменения родительского отношения;

третий этап – позволил осуществить подбор форм и видов деятельности для создания условий с целью изменения родительского отношения и фиксации изменений уровня коммуникативных потребностей детей раннего возраста. В результате составлен комплексный цикл мероприятий из подобранных форм и видов деятельности, созданы условия для включения родителей в качестве партнеров в деятельность при изменении родительского отношения, составлена схема, облегчающая разработку индивидуально-ориентированной программы семьи;

четвёртый этап – экспериментальный, на котором была проведена апробация индивидуально-ориентированных программ, составленных совместно с родителями по изменению родительского отношения. В итоге осуществлена систематизация полученных результатов и подтверждено влияние родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

Проведенное нами исследование подтверждает результативность раннего вмешательства в семью, где наблюдаются явно выраженные проблемы родительского отношения к воспитанию детей раннего возраста. Данное исследование поможет нашему учреждению осуществлять задачи, поставленные в Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации, утвержденной Правительством Российской Федерации.

В ходе исследования изучен компонент «родительское отношение», и мнение ведущих психологов, о том, что он может изменяться и приобретать иные черты под воздействием различных событий. Родительство как родительское отношение раскрывается Р.В. Овчаровой и связывается с особенностями восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков. Родительское отношение является многомерным образованием, в структуре которого выделяются четыре образующих: интегральное принятие или отвержение ребенка; межличностная дистанция («симбиоз»); формы и направления контроля (авторитарная гиперсоциализация); социальная

желательность поведения. М.И. Лисина, рассматривая подход к общению как к коммуникативной деятельности, выдвигает четыре критерия для выявления наличия у ребенка потребности в общении: интерес и внимание ребенка к другому человеку; эмоциональное отношение к другому человеку; инициативные действия, направленные на привлечение к себе внимания партнера; чувствительность ребенка, в которой обнаруживается готовность принять инициативу другого и ответить на нее, согласовать (или перестроить) свои действия в соответствии с ними. При этом ученые утверждают, что уровень развития детей во многом зависит от родительского типа общения с ними.

Базой исследования явился Центр семьи «Зеленогорский» г. Зеленогорска (Красноярский край). В исследовании приняло участие 6 семей, имеющих детей раннего возраста. Для работы с семьями была выбрана технология «Раннее вмешательство», способствующая созданию условий для того, чтобы определить тип родительского отношения и соотнести его с имеющимся уровнем развития коммуникативных потребностей своих детей. А так же в оказании помощи родителям в осознании влияния типа родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей собственных детей раннего возраста и предоставить им возможность на правах партнеров принять участие в создании индивидуально-ориентированной программы по изменению собственного родительского отношения.

В ходе обследования семей на начальном этапе предлагалось заполнить диагностические опросники KIDs/ RSDI, посетить первичный прием и пройти углубленную диагностику по определению типа родительского отношения и диагностику развития общения детей раннего возраста со взрослым.

Результаты исследования показали, что уровень родительского отношения недостаточен, и в каждой семье экспериментальной группы

имелись трудности в общении детей, что выявлено в ходе диагностики и обозначено родителями. На основании результатов, полученных в процессе диагностики, был разработан цикл мероприятий в виде: индивидуальных консультаций с привлечением специалистов межведомственной команды где педагог и психолог обучали родителей распознавать сигналы, которые подает ребенок в силу своих особенностей, реагировать на инициативу, достижения ребенка и поощрять самостоятельную активность малыша; анализа видеозаписей для выявления особенностей контактов с малышом, отметить проблемные зоны и успешные моменты; комплексных групповых занятий с элементами ритуалов приветствия и прощания, игровой психотерапии, арт-методов; группового взаимодействия семей в кругу (спонтанная, живая игра, эмоциональный контакт с детьми, активизация физического контакта и тепла); работа семей с методическими коробками, которые содержат в себе ряд индивидуальных заданий для каждой семьи; рефлексивного этапа, позволяющего проанализировать чувства, возникающие в процессе группового занятия; семинарных занятий с элементами тренинга эффективного взаимодействия с детьми; часов разгрузки для родителей «Релакс», «Арт-кафе», направленных на обучение родителей аутотренингу, на выявление творческого потенциала родителей. В среднем каждая семья имела возможность около 15 раз воспользоваться очными услугами специалистов.

Сравнение результатов диагностики на начало и завершение экспериментальной работы с семьей по индивидуально-ориентированной программе позволило оценить влияние родительского отношения на развитие коммуникативных потребностей детей раннего возраста. В процессе исследования было выявлено, что родители научились распознавать сигналы, посылаемые детьми, адекватно оценивать происходящие события, стали осознанно избегать неконструктивных способов взаимодействия с детьми

раннего возраста, следовали правилам, ритуалам взаимодействия, регулировали характер отношений с ребенком.

В этом случае мы склонны утверждать, что применяемый нами комплекс психолого-педагогических воздействий оказывал положительное воздействие на изменение типа родительского отношения и влиял на изменения уровня коммуникативных потребностей детей раннего возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005.-288с.
2. Боуэн М. Теория семейных систем. М.: Когито-Центр, 2005.- 496.
3. Варга Л.Я. Системная семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2001.- 144с.
4. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. Наук/А. Я. Варга - М.,1986. 206 с.
5. Варга А. Я, Смехов В.В. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей. //Вестник МГУ. -1984. -№4. с.23-36.
6. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Союз», 2004. – 224 с.
7. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста: учебное пособие/Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: ВЛАДОС, 2007. -301 с.
8. Гиппернейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б.Гиппернейтер. – М.: Астрель, 2007. – 186 с.
9. Касаткин Н. И. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста — Москва: Медгиз, 1951. — 98 с.
10. Касаткин Н. И. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста — Москва: Медгиз, 1951. — 98 с.
11. Лавров Г.Н. Психолого-педагогическая диагностика детей от 0 до 3 лет: учебное пособие.- Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2004. – 129с.
12. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Изд-во «Питер», 2009. – 320 с.
13. Лисина М. И. Влияние общения со взрослым на развитие ребенка первого полугодия жизни. — В кн.: Развитие общения у дошкольников. – М., 1974, с. 14—29.
14. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.144с.

15. Лисина, М.И., Смирнова, Р.А. Формирование избирательных привязанностей у дошкольников / Р.А. Смирнова // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск, 1985.
16. Лютова, Е.К., Моница, Г.Б. Шпаргалка для родителей /Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб., 2002. – 198 с.
17. Лютова К.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. - СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 190 с., ил.
18. Лютова К.К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). – СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. -176 с.
19. Малкова Е. Ю. Научно-теоретические аспекты развития педагогики раннего возраста в России начала 20 столетия [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — С. 70-72.
20. Мотовилова, Ю.Е. Психолого-педагогическое сопровождение психического развития детей в период раннего детства в контексте работы с семьей ребенка/Ю.А. Мотовилова, В.С. Новаковская //Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013.-№5. – С.138-142.
21. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М.: Воронеж, 195.
22. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)/Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс,2004.-67с.
23. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Высшее образование, 2007. -460 с.
24. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во института психологии, 2003. - 319 с.
25. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 496 с.

26. Педагогика детей раннего возраста: учеб. пособие для студентов / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. М.: ВЛАДОС, 2007. -301 с.
27. Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие / Сост. С.В. Нужнова. – Троицк: Троицкий филиал ГОУ ВПО «ЧелГУ», 2005. -120 с.
28. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 230 с.
29. Смирнова, Е.О. Динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова //Психолог в детском саду. – 2003. - №4. – С.102-108.
30. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолаева Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.
31. Спиваковская, А.С. Как быть родителем/ А.С. Спиваковская. – М., 1986. – 57 с.
32. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья/ А.С. Спиваковская. – М., 2000. -240 с.
33. Теплюк С. Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет.— Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. -144 с.
34. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 152 с.
35. Тюлюпо С.В. Мать и ребенок: общение в свете психосоматической парадигмы // Сибирский психологический журнал. – 2001. -№14-15. – С.77-85.
36. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.

37. Фрейд, А. Эго и механизмы защиты /А.Фрейд// Теория и практика детского психоанализа. М., 1999. – Т.1
38. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития //под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та. – 2008.-312с.
39. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб.: Речь, 2006, 352 с, ил.
40. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
41. Эльконин, Д.Б. Введению в психологию развития / Д.Б. Эльконин. – М., 1994. – 196 с.
42. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие/ Д.Б. Эльконин. –М.: Академия.-2004. – 384с.

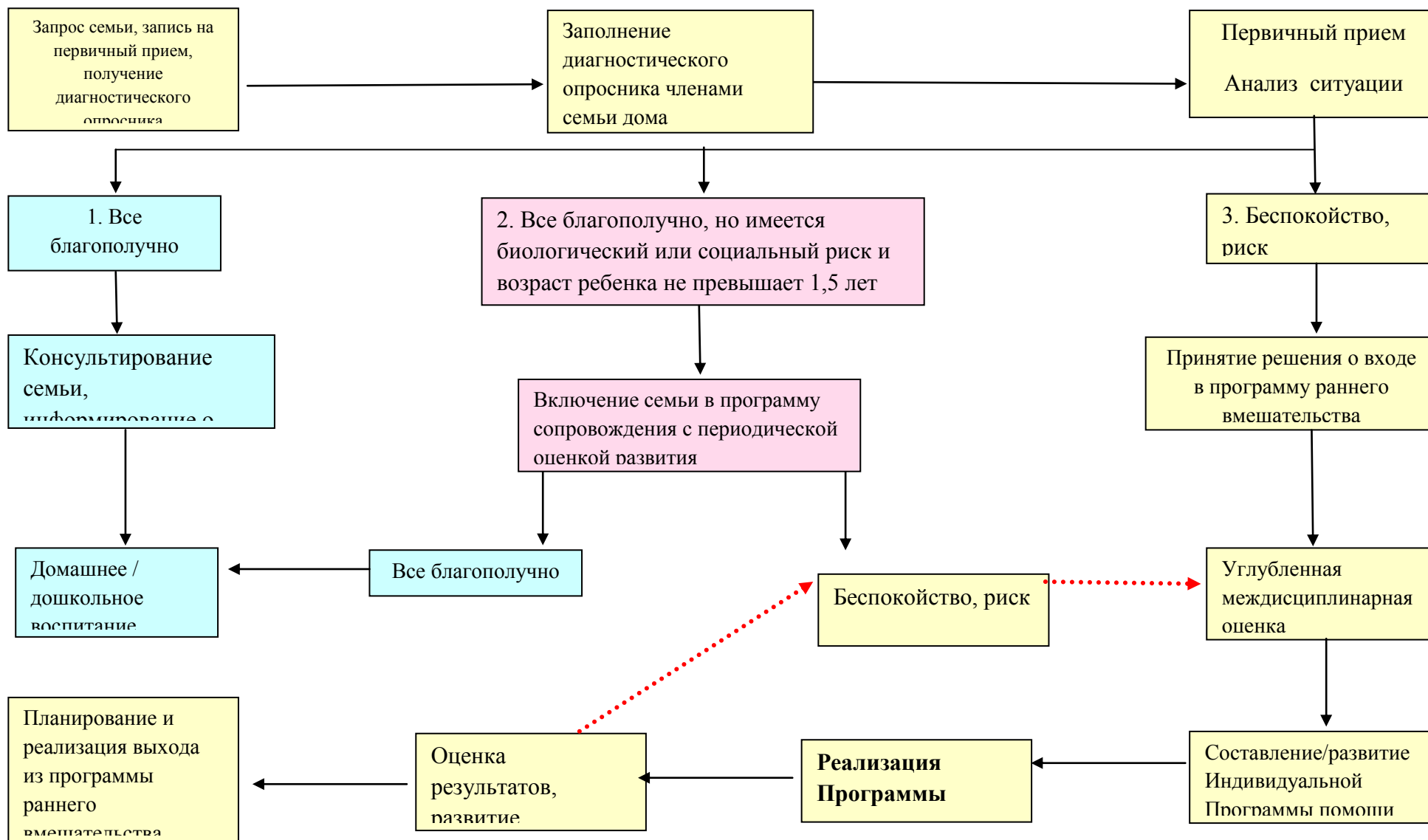
ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Алгоритм работы и ведения документации

| №п/п | Процедура | Необходимые документы | Ответственный |
|--------------------------------------|--|--|---|
| Индивидуальные формы работы с семьей | | | |
| 1 | Обращение в ИРАВ (телефонный звонок/ очное), информирование родителей о заполнении шкал и опросников, запись на Первичный прием (дети до 3 лет) /консультацию (старше 3 лет, иногородние...) | Регистрационная форма Расписание приемов | Администратор, Зав отделом по работе с семьями |
| 2 | Первичный прием, Видеосъемка приема (при согласии родителей) | + Результаты опросников KID/ CDI Регистрационная форма + Копии медицинских документов, заключений специалистов, предоставленные родителями | Администратор специалисты, ведущие прием |
| 2 а | Консультация | Регистрационная форма Результаты опросников Бланк Рекомендации родителям | Специалисты |
| | Запись информации о проведенной консультации | Запись в журнале первичных приемов и консультаций | Специалисты, ведущие консультации |
| 3 | Представление первичного приема на клиническом собрании (среда, 15.00) | + Заполненный бланк первичного приема + Запись в журнале первичных приемов и консультаций с фиксацией дальнейших действий и ответственных специалистов + Видеоматериалы приема | Специалисты, проводившие первичный прием Зав. Отделом по работе с семьями/ дежурный специалист |
| 4 | Формирование личного дела на ребенка сразу после представления первичного приема | -Регистрационная форма -Результаты опросников -Копии медицинских документов, заключений специалистов - Заполненный бланк первичного приема | Администратор |
| 5 | Планирование и проведение углубленной оценки Видеосъемка (при согласии родителей) | + Бланки углубленной оценки, Опросники, др. документы, результаты диагностических инструментов | Специалисты |
| 6 | Планирование программы | Программа раннего вмешательства | Ответственный специалист |
| 7 | Реализация программы раннего вмешательства Видеосъемка (при согласии родителей) | Планы и резюме приемов | Специалисты |
| 8 | Оценка эффективности программы | Результаты опросников KID/CDI, протоколы оценки | Специалисты |
| 9 | Супервизия случая на клиническом собрании | Материалы «личного дела» Видеосъемка (при согласии родителей) | Специалисты |
| 10 | Внесение изменений в программу вмешательства | Программа раннего вмешательства, программа перехода в систему дошкольного образования | Специалисты |

Система организации помощи



Первичный прием

Цель: выяснить нуждается ли ребенок и его семья в программе раннего вмешательства, программе сопровождения, консультировании

Задачи первичного приема:

1. Установление отношений с семьей:

| Что делают специалисты | Как |
|--|-----|
| Обеспечение контакта | |
| Вовлеченность в беседу, управление беседой | |
| Безусловное положительное отношение, проявление теплоты и заботы | |
| Эмпатия специалиста и контейнирование | |
| Безоценочное принятие жизненного опыта родителей | |

2. В диагностическом отношении задача специалиста состоит в определении того, что ребенок уже умеет делать хорошо, есть ли у него трудности, с чем связаны эти трудности.

Проведение первичной оценки

- Сбор начальных данных о ребенке и семье (беседа с мамой)
- Оценка потребностей семьи и ребенка (жалобы – запрос)
- Проведение первичной оценки с точки зрения наличия функциональных способностей и трудностей в 9 областях (на основе наблюдения, беседы, диагностических проб, результатов диагностического опросника)
- Оценка факторов окружающей среды
- Оценка соматического здоровья и его влияния на развитие ребенка (осмотр, знакомство с медицинскими документами, беседа с мамой)
- Скрининги зрения и слуха
- Обсуждение и согласование с родителями результатов первичной оценки.

Процедура первичного приема:

| | | |
|----|--|-----------|
| 1 | Приветствие и знакомство с семьей | 7 мин |
| 2 | Сообщение о цели ПП, о времени, которое он может занять | |
| 3 | Знакомство с планом первичной оценки | |
| 4 | Выяснение запроса семьи | 5 мин |
| 5 | Проведение первичной оценки | 25-30 мин |
| 6 | Согласование представлений специалистов и родителей о ребенке | |
| 7 | Предоставление родителям информации или профессиональной рекомендации согласно их запросу | 10-15 мин |
| 8 | Обсуждение и принятие решения о дальнейших действиях | 5 мин |
| 9 | Окончание (суммируйте содержание приема, спросите о соответствии происшедшего ожиданиям родителей) | 3 мин |
| 10 | Прощание | |

Распределение ролей между специалистами на первичном приеме:

- имеется один ответственный за ведение приема
- соблюдается правило «общего поля»
- специалисты распределили ответственность за проведение процедур первичной оценки:
- ✓ *в то время, пока один специалист проводит первичную оценку, второй специалист вместе с мамой включены в наблюдение, беседу, практические пробы*
- проводится общее (2 специалиста и семья) обсуждение результатов приема и общее принятие решения о дальнейших действиях

Результаты углубленной оценки игровых навыков

Фамилия, имя _____

Возраст _____ Дата _____

| Вид игры | Что ребенок может делать | Качество игры, трудности | Степень и качество поддержки |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Манипулятивная | | | |
| Исследовательская | | | |
| Игры на взаимодействие | | | |
| Игра-имитация | | | |
| На решение проблем | | | |
| Двигательные | | | |

Протокол встречи Саша Ш.

| Дата | Кто присутствовал | Оборудование | Рекомендации |
|--|--|--|--|
| 07.10.16 | Мама Надя, Саша, Таня, бабушка (на больничном, поэтому смогла приехать в поддержку маме) | <ul style="list-style-type: none"> - Карточное расписание (привет, сортер, играть, пластилин, книга, свеча, пока) - кнопки - книга с кнопками - игрушки-человечки и мебель, кубики из комода - животные с домиками - тесто для лепки, стеки - поднос, миска с манкой и маленькая миска, ложка для пересыпания -свеча -планшет | <p>Мама дома: Не спешить делать все за Сашу: поднимать то, что уронил, убирать на место игрушки. Вовлекать в помощь в домашних делах – убирать посуду в раковину, уборка и пр.</p> <p>В течение дня выделить время для совместной игры с Сашей! Лучше 2 отрезка времени! Следовать за его игрой, присоединяться и вносить новые идеи, если Саша не против.</p> |
| <p>Резюме</p> <p>Социальное взаимодействие Саши существенно улучшилось по сравнению с прошлой встречей. Саша с любопытством отнесся к кнопке, которая сказала «привет» и к расписанию. Стал на все, что заинтересует, показывать пальцем, ждать комментария мамы или другого взрослого, смотреть на эмоцию, улыбаться в ответ. Всегда улыбался, когда его хвалили и хлопали, старался повторить действие и ожидал реакцию взрослых! Заинтересовала книжка со звуками, игра с человечками (особенно заинтересовал ползающий малыш) и мебелью. Укладывал всех спать, повторял мои действия, которые ему нравились: катал с горки, все танцевали и пр. Расстроился из-за того, что телега сломалась. Переключить внимание Саши уже легче, предлагая новый вид деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> - игра с блоком цилиндров «большой-маленький». У Саши отлично развит зрительный контроль! Раз 6 вынимал и составлял цилиндры, пробовал вставлять заведомо не туда, смотрел на реакцию всех взрослых и улыбался - играли с тестом для лепки: раскатывали лепешки скалкой, вырезали фигурки, резали колбаски, вставляли фасоль в тесто, кормили зверушек. <p>Долго и внимательно играл, находясь в общем эмоциональном игровом поле.</p> <ul style="list-style-type: none"> - играли с манкой. Не сразу понравилось трогать ее руками, но потом вошел во вкус. Прятали малыша, как в песочек, пересыпали манку из миски в миску ложкой и руками и т.д. Саша пересыпал ложкой, чему мама очень удивлялась и радовалась, так как дома ложку Саша в руки отказывается брать. <p>Саша выполнял мои просьбы, чем опять же очень удивлял маму. Пару раз мама сама отследила, что могла бы не делать за Сашу (поднимала, что он уронил, например), но есть привычка. Обсудили, как можно дома в течение дня тренировать волю Саши и мамину тоже.</p> <p>Планирование: на следующем занятии будет Юля. Обсудить, что удалось за неделю. Пробовать включать маму в совместную игру и снимать этот процесс на камеру.</p> | | | |

Результаты программы раннего вмешательства

Результаты определяются как полученная польза для семьи и качественные изменения, произошедшие в ходе проводимой программы и оказанной семье поддержки.

Таким образом, результаты нельзя определять только как факт получения услуг или удовлетворенность этими услугами, это скорее то, что произошло с ребенком и семьей в результате предоставленных услуг. Результаты рассматриваются с точки зрения семьи и ребенка отдельно, так как они не всегда взаимно успешны.

Результаты для семьи:

1. Семьи понимают сильные стороны своих детей, их способности и особые потребности:

- Понимают, как развивается их ребенок с нарушениями, и развитие каких навыков и способностей нужно поддерживать;
- Понимают стиль обучения своего ребенка и его предпочтения;
- Знают о специфических факторах риска, состоянии ребенка и его нарушении;
- Знают о рекомендованных программах помощи и услугах, направленных на улучшение состояния ребенка или устранение факторов риска;
- Могут, наблюдая за поведением ребенка, определять какие изменения произошли в результате программы помощи, обучения, изменения стиля воспитания или домашней обстановки.

2. Семьи знают свои права и умеют их эффективно отстаивать для своих детей:

- Знают свои права и обязанности относительно получения необходимых услуг;
- Знают куда обращаться за услугами и получением поддержки;
- Знают о различных услугах и программах, предлагаемых различными центрами и организациями (профессионалами);
- Чувствуют себя спокойно и уверенно, разговаривая с профессионалами и задавая им вопросы относительно своего ребенка;
- Знают, как использовать источники информации (родительские организации, интернет), чтобы получать информацию о своих правах;
- Способны в качестве полноправных членов команды принимать участие во встречах по планированию услуг и постановке целей работы;

- Требуют предоставления услуг, которые они считают необходимыми;
- Знают что делать, если необходимые услуги не предоставляются.

3. Семьи помогают своим детям развиваться и учиться:

- Семьи обеспечивают безопасную, обучающую и стимулирующую среду для своего ребенка;
- Помогают ребенку участвовать в семейных ежедневных мероприятиях;
- Чувствуют себя компетентными в выполнении родительских функций;
- Изменяют домашнюю обстановку или рутины так, чтобы подстроить их под стиль обучения ребенка и его потребности в адаптации окружающей среды;
- Знают о технических вспомогательных средствах и помогают ребенку их использовать;
- Используют специальные методы, которые могут быть эффективны для обучения ребенка
- Умеют справляться со специфическими поведенческими трудностями своего ребенка

4. У семей есть система поддержки:

- Семьи сохраняют дружеские связи и заводят новых друзей;
- Родители могут участвовать в общественных мероприятиях, праздниках и проч. с друзьями и знакомыми, в том числе вдвоем;
- Знакомятся и встречаются с другими семьями с детьми с нарушениями;
- Есть соседи, друзья или родственники, которые могут оказать помощь (например, посидеть с ребенком)
- Семьи ощущают, что у них есть поддержка в воспитании ребенка и уходе за ним.

5. Семьи имеют доступ к желаемым услугам, программам и мероприятиям в их сообществе:

- Имеют возможность получения их ребенком инклюзивного опыта взаимодействия и обучения с детьми, не имеющими нарушений;
- Могут участвовать в развлекательных, образовательных или религиозных мероприятиях или программах для родителей типично развивающихся детей;
- Принимают участие в деятельности родительских организаций или группах поддержки, соответствующих нарушениям их детей и их собственным родительским пожеланиям и стилю жизни;
- Родители имеют возможность выйти на работу, в то время как их ребенку обеспечен качественный уход, отвечающий индивидуальным потребностям ребенка;

- Имеют возможность пользоваться медицинскими услугами, чувствительными к особым нуждам ребенка и отвечающими на них;
- Имеют доступ к заслуживающим доверия услугам по передышке, если у семьи нет неформальной поддержки в заботе о ребенке.

Результаты для детей:

1. У ребенка установлены позитивные социальные отношения:

- Ребенок демонстрирует привязанность к наиболее значимому взрослому;
- Иницирует и поддерживает социальное взаимодействие;
- Ведет себя таким образом, что может принимать участие в различных ситуациях, например, на игровой площадке, в магазинах, в центре, и т.д.;
- Демонстрирует доверие к другим людям;
- Строит отношения с детьми и взрослыми;
- Регулирует свои эмоции;
- Понимает и выполняет простые правила в ежедневной жизни.

2. Ребенок приобретает новые навыки и знания:

- Ребенок приобрел новые навыки в одной или нескольких из следующих областей:

Когнитивное развитие

Двигательное развитие (крупные и тонкие движения)

Коммуникативное развитие

Социально-эмоциональное развитие

Самообслуживание

- У ребенка улучшились функциональные способности;
- Ребенок использует жесты, звуки, слова или другие средства коммуникации для обозначения своих потребностей;
- Демонстрирует любопытство и старание при обучении;
- Исследует окружение;
- Играет с людьми и предметами, включая игрушки, книжки и другие материалы
- В ежедневных ситуациях обучается посредством манипулирования с игрушками и другими предметами в соответствующей манере.

3. Дети участвуют в мероприятиях и получают поддержку, соответствующие их потребностям

- Ребенок имеет возможность для общения с детьми своего возраста без нарушений;

- Участвует в ежедневной жизни и мероприятиях, характерных для детей своего возраста без нарушений.
- Посещает общественные места (зоопарк, театр и т.д.), предназначенные для детей;
- Имеет индивидуально подобранные технические средства, включая очки, слуховые аппараты и приспособления для коммуникации, позиционирования и перемещения, приспособленное жилье, игрушки, соответствующие возрасту и способностям;
- Удовлетворяет свои потребности в самообслуживании (еда, одевание, туалет, и т.д.), в случае необходимости с поддержкой взрослого.

Результаты анкетирования родительского отношения по Овчаровой Р.В.

(для показателей использована ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ Б. Блума)

| Критерии | Когнитивная составляющая родительского отношения содержит: | | | Эмоциональная составляющая включает | | | Поведенческая составляющая представляет собой: | | |
|----------|---|--|---|--|---|---|--|---|---|
| Семьи | 4. Представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком. 5. Знания и представления о целевом аспекте этих взаимоотношений; 6. Убеждения в приоритетности направлений | | | 1. Оценки и суждения о различных типах родительского отношения; 2. Доминирующий эмоциональный фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения. | | | 1. формы и способы поддержания контакта с ребенком; 2. формы контроля; 3. воспитание взаимоотношениями путем определения дистанции общения | | |
| | Знают , умеют рассказать, показать, назвать, дать определение | Родитель может описать, объяснить, определить признаки при поддержке | Родитель не может рассказать, показать, назвать, дать определение | Знают , умеют рассказать, показать, назвать, дать определение | Родитель может описать, объяснить, показать при поддержке | Родитель не может рассказать, показать, назвать, дать определение | Знают , умеют рассказать, показать, назвать, дать определение | Родитель может описать, объяснить, показать при поддержке | Родитель не может рассказать, показать, назвать, дать определение |
| Семья №1 | 1. | | | 1. | | | 1. | | |
| | 2. | | | 2. | | | 2. | | |
| | 3. | | | | | | 3. | | |
| Семья №2 | 1. | | | 1. | | | 1. | | |
| | 2. | | | 2. | | | 2. | | |
| | 3. | | | | | | 3. | | |
| Семья №3 | 1. | | | 1. | | | 1. | | |
| | 2. | | | 2. | | | 2. | | |
| | 3. | | | | | | 3. | | |
| Семья №4 | 1. | | | 1. | | | 1. | | |
| | 2. | | | 2. | | | 2. | | |
| | 3. | | | | | | 3. | | |

