

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Психологический факультет

У.Г. Черепанова

**ПОДГОТОВКА РОДИТЕЛЕЙ
К ПОСТУПЛЕНИЮ РЕБЕНКА В ШКОЛУ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2007

УДК 152.26

ББК 88.8

Ч 467

Черепанова, У.Г.

Ч 467 Подготовка родителей к поступлению ребенка в школу: учеб. пособие / У.Г. Черепанова; Федер. агентство по образованию – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 88 с.

В учебном пособии раскрываются общие вопросы подготовки родителей к поступлению ребенка в школу.

Учебное пособие предназначено для студентов психологического факультета дневного, заочного и ускоренного обучения, изучающих дисциплины «Возрастная психология», «Психолого-педагогический практикум», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Консультативная помощь семье», «Педагогическое просвещение родителей», «Тренинг эффективности родителей».

Учебное пособие может быть полезным для специалистов общеобразовательных школ, детских дошкольных учреждений, социальных служб, для родителей и всех тех, кто решает проблемы, связанные с поступлением детей в школу.

УДК 152.26

ББК 88.8

Рецензенты: канд. псих. наук, проф. каф. возрастной псих. СГПУ
Савицкая Е.М.

© Черепанова У.Г., 2007

© Самарский государственный
университет, 2007

© Издательство «Самарский университет»,
оформление, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Поступление ребенка в школу как психологическая проблема	6
Глава 2. Модели психологической помощи родителям в период поступления ребенка в школу	20
Глава 3. Психологическая готовность родителей к поступлению ребенка в школу	34
Глава 4. Программа занятий по подготовке родителей к поступлению ребенка в школу	47
Глава 5. Оценка эффективности программы	70
Заключение	75
Библиографический список	77
Приложения	82

Введение

Значительные изменения, происходящие в политическом, экономическом и социальном укладе жизни страны обострили многие кризисные явления в практике воспитания. Вследствие правовой, моральной, экономической незащищенности усилилась дезорганизация жизни большинства семей, происходит разрушение сложившихся нравственно-этических норм и традиций семейного уклада. Отмеченные негативные тенденции сопровождаются снижением воспитательного воздействия семьи, ее роли в социализации детей. Семья переживает глубокий кризис: растет число деформированных семей, снижается их воспитательный потенциал, все больше появляется семей с постоянно негативной атмосферой, в которых усиливается конфликтность отношений между родителями; родителями и детьми, либо полностью теряется контакт родителей с детьми и отсутствует контроль над их поведением, что влияет на состояние детей.

В настоящее время практика консультирования сталкивается с повышением в обществе неблагоприятных воспитательных установок родителей, которые существенно осложняют психическое развитие детей. Например, фактор возрастания занятости родителей, ориентация родителей на массовую систему дошкольных учреждений, перенос исконно родительских функций на образовательное учреждение, уменьшение продолжительности и обеднение содержания общения в семье, дефицит теплоты и внимательного отношения друг к другу, исчезновение совместных форм полезной деятельности ребенка со взрослым.

Обеднение и формализация контактов в сочетании с повышенной требовательностью к исполнительности ребенка способствует формированию у детей неуверенности в своих силах, стойкого эмоционального неблагополучия, негативизма, аффективных реакций, отрицательных форм самоутверждения, создают у них серьезные смысловые барьеры в понимании требований взрослых, значительно усугубляет жизнь, как самих детей, так и их родителей.

Исследования педагогов и психологов показывают, что изменения в ситуации развития детства, в частности в период поступления ребенка в школу, оказались сопряжены с многочисленными тенденциями, проявляющимися в психическом и личностном развитии детей: повышенная тревожность, духовная дезориентированность, возрастание жестокости, агрессивности, потенциальной конфликтности.

Несмотря на теоретическую и практическую значимость многочисленных исследований психологической готовности детей к школе, а также особенностей работы с родителями старших дошкольников, проблема психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу является актуальной и малоизученной. Психологическая служба школы не оснащена программами работы с родителями по подготовке их к поступле-

нию ребенка в школу, обеспечивающих позитивное личностное развитие как ребенка, так и родителей. Как показывает практический опыт, подготовка родителей к поступлению ребенка в школу носит стихийный и нецеленаправленный характер. Существующая работа по подготовке родителей к поступлению ребенка в школу не решает в полной мере проблему формирования психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу. При этом констатируется тот факт, что психологическая служба по работе с населением должна быть направлена на пропаганду психологических знаний среди родителей, на поиск и определение таких способов нормализации семьи, которые в наименьшей степени ущемляли интересы и развитие личности ребенка.

Таким образом, представленный материал направлен на решение возникающих противоречий между необходимостью изучения психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу и не разработанностью данного понятия в психологической литературе, между практической необходимостью в целенаправленном формировании психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу и не достаточной разработанностью программ ее формирования, между потребностью в массовой подготовке родителей к поступлению ребенка в школу и уникальностью каждой семейной ситуации.

*Выполнено при поддержке гранта
студентам, аспирантам и молодым ученым
Самарской области № 108 Г 1.5 К (2005 год)*

ГЛАВА 1 ПОСТУПЛЕНИЕ РЕБЕНКА В ШКОЛУ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Поступление ребенка в школу в отечественной и зарубежной литературе рассматривается с точки зрения подготовки детей к школе. Подготовка детей к школе – задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Исследователи выделяют различные аспекты этого процесса.

В зарубежной психологии имеет место разнообразие терминов, относящихся к ситуации поступления ребенка в школу. Так в английском языке «*Readiness for Learning*» обозначает «готовность к учению (усвоению)», которое относится к уровню обученности ребенка, запасу у него «предметных» знаний и представлений, являющиеся необходимой основой для усвоения чтения, письма, математики [78]. Другими словами, делается акцент на усвоении элементарной системы знаний и навыков как основы для овладения в последующие годы более сложными понятиями. Для обозначения общего уровня интеллектуального развития ребенка, который определяется по имеющемуся у него запасу элементарных представлений, знаний и умений – «вводных навыков», применяют понятие «школьная готовность» – «*School readiness*» [81]. Однако это понятие имеет более широкое значение, то есть предполагает овладение не только определенными умениями и знаниями, но и способностями, мотивацией и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для освоения школьной программы. При поступлении в школу и в процессе обучения для обозначения трудностей в обучении используют термин «*Learning disability*» («учебная неспособность»). Это термин имеет и другой перевод: «трудности в учении», который применяется для обозначения тех затруднений, которые возникают в овладении элементарными навыками: чтением, письмом и счетом. Ученые не отмечают связь описанных трудностей с умственной отсталостью, потерей слуха или зрения [83]. Обычно такие дети обладают нормальным или даже выше среднего интеллектом в сочетании с заметным отставанием в обучении одному или нескольким учебным предметам, чаще всего – чтению. Как правило, им свойственны нарушения в поведении, слабая память, неумение сосредоточиться, недостаточная сформированность концептуальных навыков.

В немецком языке при рассмотрении готовности к школе используют понятие «школьная одаренность», обозначая умственное развитие ребенка [84]. Для определения уровня интеллектуального развития ребенка в период поступления ребенка в школу была предложена специальная батарея тестов. Исследователи, изучая уровень морфофункционального развития ребенка с точки зрения начала школьного обучения, ввели понятие «школьная зрелость» и предложили определять не только медицинские, но и психологические показатели готовности к школьному обучению [82].

Мы, вслед за Н.В. Нижегородцевой, констатируем тот факт, что в современных исследованиях готовности детей к школьному обучению имеет место значительное разнообразие используемой терминологии, что отражает сложность и многомерность самого предмета исследования, а также принципиальное расхождение позиций авторов в понимании сущности и природы феноменов школьной готовности [45].

В отечественной психологической и педагогической литературе традиционно используется термин «готовность детей к обучению в школе» («готовность к школе»), получивший широкое распространение благодаря работам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.П. Усовой и др. известных психологов и педагогов. Это понятие имеет достаточно широкое содержание и отражает все аспекты индивидуального развития ребенка – биологический, психологический и социальный. В отдельных исследованиях авторы сосредоточивают внимание на частных аспектах готовности, при этом общим для науки и практики является положение о том, что готовность к школьному обучению определяется общим уровнем развития ребенка, его здоровьем и физическим развитием, знаниями и умениями, развитием познавательных и психомоторных способностей, особенностями личности.

Учитывая все многообразие и разноплановость ведущихся в данной области исследования, можно выделить пять основных подходов к проблеме психологической готовности ребенка к обучению в школе в зависимости от понимания сущности и закономерностей психического развития.

Первый подход объединяет концепции «школьной зрелости», основанные на эндогенных теориях развития, центральным положением которых является представление о спонтанном вызревании врожденных задатков как основе психического развития. Согласно этой точке зрения, последовательность стадий и закономерности онтогенеза определяются наследственными механизмами и относительно независимы от социального окружения, обучение становится возможным тогда, когда «созреют», необходимые для него психические функции. Психические функции, достигшие зрелости, признаются в дальнейшем неизменными. Биогенетическая трактовка закономерностей психического развития получила широкое распространение в зарубежной психологии. Она берет свое начало в теории «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо. Он полагал, что естественное, «природосообразное» воспитание должно следовать естественному ходу развития совершенной природы самого ребенка. Воспитатель не должен навязывать ребенку свои взгляды и убеждения, готовые нравственные правила, а должен предоставлять ему возможность расти и развиваться свободно, сообразно его природе. Естественное воспитание – это свободное воспитание. Ж.-Ж. Руссо предложил периодизацию детства, в которой каждый возрастной период имеет свою самоценность и свое специфическое содержание развития. Он высказал предположение, что до 12 лет дети не

способны к обобщениям, поэтому систематическое обучение можно начинать только с двенадцатилетнего возраста.

Некоторые авторы связывают начало школьного обучения непосредственно с морфофункциональным развитием основных систем организма ребенка, предлагая в качестве критериев готовности к школьному обучению использовать исключительно физиологические показатели: изменение пропорций тела, частоту пульса, показатели функциональной зрелости мозга, смену молочных зубов и др. Экспериментальные исследования показывают, что готовность к обучению в школе не может определяться лишь на основании физиологических показателей возрастного развития.

Одним из первых занялся обследованием поступающих детей в школу Ст. Холл. Он, основываясь на биогенетическом законе (онтогенез – есть краткое повторение филогенеза) и теории рекапитуляции, сформулировал теорию биологической детерминации детской психики, формирование которой представлялось в виде перехода от одной фазы к другой, совершающихся в соответствии с основными направлениями эволюционного процесса. По его мнению, последовательность и содержание этих этапов заданы генетически и потому ни уклониться, ни перескочить через какую-то стадию своего развития ребенок не может, а специфическим механизмом, который помогает переходу с одной стадии на другую, является игра. Он настаивал на том, что детям нужно предоставить возможность проходить в своем развитии через все стадии филогенеза: рытья и копания, охоты и т.д. [46. С. 34].

Другой американский исследователь, Дж. Дьюи главной целью воспитания детей считал наиболее успешное их приспособление к среде, подготовку к личному успеху в жизненной борьбе, поэтому главное в обучении – сообщение конкретных знаний, необходимых для «обслуживания» узкопрактических и утилитарных целей, которые возникают перед ними в повседневной жизни. Дж. Дьюи отрицал необходимость получения в школе систематических знаний, считал, что задача воспитателя – помочь самораскрытию творческих сил ребенка. По его мнению, ребенок – реконструктор личного опыта на основе интересов и потребностей. Дж. Дьюи настаивал на невмешательстве в процесс развития детей, т.к. они обладают от рождения богатым фондом творческих возможностей [37. С. 90]. Поэтому в учебном процессе «инициатива принадлежит учащемуся». Ребенок сам дает ход заложенным в него способностям, роль воспитателя сводится к тому, чтобы дать правильное направление его деятельности. В рамках такого понимания целей и задач воспитания и сущности индивидуального развития проблема готовности к систематическому обучению не ставится.

Теорию развития детского мышления Ж. Пиаже построил на основе логики и биологии. Он исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта, которое является спонтанным и проходит ряд стадий. Причем порядок их следования всегда остается неизменным.

Другими словами, мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается он или нет. Обучение рассматривается в качестве внешнего фактора, не оказывающего существенного влияния на процессы мышления. В 7-8-летнем возрасте начинается систематическое обучение, которое Ж. Пиаже связывал с появлением в мышлении ребенка этого возраста логических операций.

Возрастные рамки появления каждой стадии интеллектуального развития зависит от активности самого ребенка, богатства или бедности его спонтанного опыта, от культурной среды, так как схема, по мнению Ж. Пиаже, не дается в готовом виде человеку при рождении и не может быть заимствована извне, она является результатом активного взаимодействия субъекта со средой.

Согласно концепции Ж. Пиаже, показателем уровня детского мышления является не то, что ребенок знает, не то, что он способен усвоить, а то, как он мыслит в той области, где никакого знания не имеет. Поэтому спонтанные понятия, возникающие в процессе развития ребенка, рассматриваются как показатели развития его мышления, а научные понятия, усвоенные в процессе обучения, не обладают этой показательностью. Поэтому Л.С. Выготский показывает, что в теории Ж. Пиаже противопоставляется обучение и развитие, знание и мышление.

Вместе с тем, некоторые моменты в его исследовании и, прежде всего, недооценка влияния взрослого и роли обучения в психическом развитии ребенка с самого начала и до сих пор подвергаются критике.

Развитие мышления дошкольников может осуществляться взрослым не только путем прямого обучения, но также созданием условий для активизации самостоятельности детского мышления. Для этого используются: детское экспериментирование (Н.Н. Поддьяков), метод «противоречивых ситуаций» (Н.Е. Веракса) и другие методические приемы.

Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь», анализируя эндогенные теории развития, приходит к заключению, что обучение и развитие рассматриваются здесь как два независимых друг от друга процесса, развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный исключительно природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития; обучение зависит от развития, но развитие никак не изменяется под влиянием обучения. Следовательно, согласно этим теориям, для того, чтобы обучение сделалось возможным, развитие должно преодолеть известные циклы, должно завершить определенные стадии и дать известные плоды созревания. Таким образом, обучение как бы надстраивается над созреванием или, по образному выражению Л.С. Выготского, «обучение идет в хвосте развития» [16. Т.2. С.226].

Очевидно, что развитие психических функций требует известной степени биологической зрелости, «известной структуры в качестве предпо-

сылки», как писал Л.С. Выготский [16. Т.2. С.36], но при этом психическое развитие не может быть сведено к биологическому. При оценке уровня психического развития, писал Л.С. Выготский, «психолог должен учитывать не только созревшие, но и созревающие функции», составляющие «зону ближайшего развития» ребенка [16. Т.4. С.247].

Ко второму подходу могут быть отнесены все исследования, направленные на формирование у детей дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе. Этот подход получил в педагогике и психологии мощное развитие в связи с вопросом о возможности обучения в школе с более раннего возраста. В исследованиях этого направления установлено, что дети 5-6 лет имеют значительно большие, чем предполагалось, интеллектуальные, психические и физические возможности, что позволяет перенести часть программы первого класса в подготовительную группу детского сада. Работы, выполненные в лаборатории подготовки детей к школе НИИ дошкольного воспитания РАО [68] демонстрируют, что путем специальной организации воспитательно-образовательной работы можно успешно обучать детей данного возраста началам математики и грамоты и тем самым существенно улучшить их подготовку к школьному обучению. Формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для обучения в школе является важной задачей обучения и воспитания дошкольников и подготовки их к школе в работах отечественных исследователей: А.А. Люблинской, А.П. Усовой, А.М. Леушиной и др.

Л.А. Ясюкова утверждает, что умение читать является одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению. «Нормально обучаются только те дети, которые пришли в школу читающими» [77. С. 148].

В.С. Мухина указывает на относительность значения навыков чтения и счета как показателей готовности в зависимости от того, на какой основе они построены и насколько правильно сформированы [41. С. 40]. Неправильно сформированный навык (побуквенное чтение) затрудняет обучение грамоте и является одним из показателей неготовности к школе.

Л.Ф. Обухова утверждает, что ребенок может уметь читать, писать и считать, но при этом не быть готовым к школе, так как «готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому все эти знания имеют другую структуру» [46. С. 266]. Сформированность у ребенка относительно самостоятельных знаний, навыков и умений, по мнению Б.Г. Ананьева, является основой для его дальнейшего обучения. Однако судить о возможностях ребенка как субъекта познания только по уровню обученности нельзя, так как уровень обученности «соответствует прошлому и настоящему процесса обучения, но еще не определяет будущего, то есть подготовленности к дальнейшему обуче-

нию и жизни» [2. С. 19]. Таким образом, готовность ребенка к усвоению знаний обусловлена скорее не запасом готовых знаний, а «восприимчивостью к обучению», его обучаемостью.

Данный подход представлен и в работах зарубежных авторов. Как отмечает А. Анастаси, в США в последнее время «основной акцент делается на иерархическом развитии знаний и навыков» [3. Т.2. С.61]. При диагностике готовности к школе отводится внимание сформированности так называемых «вводных навыков». Э.Л. Торндайк одним из первых ввел в педагогическую практику «тесты достижений» – стандартизированные серии заданий, предназначенные для оценки уровня овладения учебными знаниями и навыками, то есть – уровня обученности. На основе установленного уровня обученности делается заключение о развитии ребенка и возможностях его обучения. Предполагается, что освоение простых понятий облегчает усвоение в последующие годы более сложных знаний.

Б. Инельдер пришла к выводу, что путем обучения и использования специальных методических приемов можно формировать у детей основные понятия естествознания и математики гораздо раньше, чем это обычно делается. Данное положение отражено в позиции Дж. Брунера «...любой предмет можно преподавать эффективно и в достаточно адекватной форме любому ребенку на любой стадии развития». Задачу обучения Дж. Брунер представляет как задачу «перевода» учебного материала на язык понятных ребенку данного возраста логических формулировок. Он пишет: «...на каждой стадии развития ребенок отличается некоторым характерным способом видения мира и объяснения его самому себе. Задача обучения ребенка тому или иному предмету во всяком возрасте состоит в том, чтобы представить структуру данного предмета в терминах способа видения мира ребенком» [11. С. 359]. Следует отметить, что все усваиваемое дошкольниками содержание, как правило, согласовано с их возрастными возможностями, то есть дается в адекватной для этого возраста форме. Следовательно, ребенок готов к обучению в школе, если у него сформированы необходимые для этого базовые знания и представления.

Таким образом, в рамках второго подхода внимание исследователей сосредоточено на обучении как главном факторе развития. Такая позиция фактически означает отождествление процессов обучения и развития, которую Л.С. Выготский охарактеризовал следующим образом: «... обучение и развитие – синонимы. Ребенок развивается в меру того, как он обучается. Ребенок развит ровно настолько, насколько он обучен. Развитие и есть обучение, обучение и есть развитие» [16. Т.2. С.228]. Другими словами, проблема психологической готовности к школьному обучению не исчерпывается возможностью формирования у детей определенных знаний, умений и навыков, являющихся значимыми для школьного обучения. При этом сама деятельность не выступает предметом психологических исследований данного подхода. Однако вопрос о возможности перехода к новой

форме деятельности, является стержневым для проблемы психологической готовности к школьному обучению.

В рамках третьего подхода проблему психологической готовности к школьному обучению рассматривают как наличие предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте. В работах, принадлежащих этому направлению, исследуется генезис отдельных компонентов учебной деятельности и выделяются пути их формирования на специально организованных занятиях.

В исследованиях О.М. Анищенко [4] и А.Н. Давидчук [21] на специально организованных занятиях по рисованию, лепке, аппликации, конструированию были сформированы такие показатели психологической готовности к школьному обучению, как способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию, умение оценивать свою работу, а также работу других людей. Последние и являются элементами учебной деятельности.

Суть психологической готовности к школьному обучению в исследованиях Д.Б. Эльконина рассматривается как способность к подчинению правилам и требованиям взрослого [75].

Л.А. Венгер и Л.И. Цеханская изучая меру и показатели готовности к школьному обучению, выделили в качестве последнего умение ребенка сознательно подчинять свои действия заданому правилу при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Данное умение связывалось со способностью овладения общим способом действия в ситуации задачи.

В отечественной психологии психологическая готовность к школьному обучению рассматривается в контексте кризиса семи лет. В разработку проблемы критических возрастов внесли исследования А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконина, в которых ведущая деятельность рассматривается как определяющая психологическую специфику каждого возрастного периода, а переходные возрасты характеризуются сменой ведущих типов деятельности. Таким образом, проблема психологической готовности к школьному обучению рассматривается как проблема перехода от сюжетно-ролевой игры к учебной деятельности.

Ролевую игру можно охарактеризовать как «школу социальных отношений, в которой постоянно моделируются и укрепляются социальные формы поведения. Играя, дети учатся человеческой способности к сотрудничеству» [41]. В ролевой игре складываются психические процессы, развиваются качества, необходимые для последующего учения в школе.

Однако, с точки зрения А.В. Долгополовой, решающее значение для формирования непосредственных предпосылок учебной деятельности имеют игры по правилам [25]. Они появляются к концу дошкольного возраста и непосредственно предшествуют учебной деятельности. В них ребенок учится сознательно подчиняться правилам, причем эти правила лег-

ко становятся для него внутренними, непринудительными. Способность подчиняться правилам и переход внешних правил во внутренние имеет для формирования предпосылок учебной деятельности особое значение. «Овладеть правилом, – пишет А.Н. Леонтьев, – это значит овладеть своим поведением, научиться подчинять его определенной задаче» [33. С. 404].

Одним из компонентов учебной деятельности является учебная задача, которой, по мнению Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина, принадлежит центральное место [76. С. 12-14]. Специфика учебной задачи состоит в том, что она направляет активность субъекта на овладение способами действия, а не на достижение практических результатов. «Центральным моментом формирования учебной деятельности дошкольников является переориентировка сознания ребенка с конечного результата, который необходимо получить в ходе того или иного задания, на способы выполнения этого задания» [51]. Поэтому обращение на способ действия может быть выделено как основная характеристика учебной деятельности. Возможность принятия ребенком учебной задачи становится критерием готовности к школьному обучению.

Содержание понятия «готовность к школе» понимается как формирование предпосылок учебной деятельности до начала школьного обучения, а показателем готовности будут являться параметры процесса и результатов привычных для дошкольников видов деятельности (умение принимать задачу, которая поставлена взрослым; планировать свою деятельность; выполнять контрольные действия – соотносить результат с эталоном; произвольность деятельности – сдерживание желаний и умение доводить начатое до конца). Однако этот показатель не может быть использован как надежный критерий готовности. Это доказывают исследования А.Л. Венгера, где установлено, что положительное отношение к задачам, поданным в игровой форме, не переносится на задачи сходного содержания, но поданным в учебной форме [19].

Третий подход включает в себя также те исследования, в которых, с одной стороны, определены требования, предъявляемые к ребенку школой, а с другой стороны, исследуются новообразования и изменения в психике ребенка, наблюдаемые к концу дошкольного возраста. Такой подход представлен в работах Л.А. Венгера и В.С. Мухиной.

Л.И. Божович отмечает: "...бесконечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности, – он должен ходить в школу, заниматься теми предметами, которые определены школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хорошего усвоения положенных по программе знаний и навыков" [10. С.207]. В то же время Л.И. Божович выделяет такие новообразования в психике ребенка, которые соответствуют предъявляемым современной школой требованиям. Так, у ребенка, поступающего

в школу, должен быть определенный уровень развития познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, желание учиться; кроме того, у него должны возникнуть опосредствованная мотивация, внутренние этические инстанции, самооценка. Совокупность указанных психологических свойств и качеств и составляют, по мнению ученых, работающих в рамках данного направления, психологическую готовность к школьному обучению. Необходимо отметить, что, по мнению А.П. Усовой, детей в дошкольном возрасте необходимо обучать, поскольку это важно для их психического развития и подготовки к школе. «Учебная деятельность вносит значительные изменения в поведение ребенка. Он становится более собранным, легче откликается на слово взрослого, привыкает выслушивать подробности, становится более внимательным» [69].

Таким образом, в соответствии с требованиями школы психологическая готовность к школьному обучению включает ряд качеств, относящихся к умственной, мотивационной, волевой и нравственной сферам.

Авторы полагают, что конкретное содержание каждого из выделенных важных для обучения в школе качеств непрерывно изменяется и обогащается. Эти изменения обусловлены социально-экономическим и научно-техническим развитием общества и вытекающим из него изменением содержания и методов школьного обучения, которое ведет к изменению требований, предъявляемых школой к дошкольному развитию детей.

Основной путь определения общих составных частей психологической готовности к школе: это анализ требований, предъявляемых школьным обучением к психическому развитию ребенка. Непосредственным результатом такого анализа является представление о том, какие качества необходимы младшему школьнику. Предпосылки к овладению именно этими качествами должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в школу. Исследования А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.П. Усовой, Н.Н. Поддьякова, Т.В. Тарунтаевой, подтверждают мысль о том, что у ребенка к концу дошкольного детства можно сформировать основные качества познавательной деятельности, необходимые ему для успешной учебы в начальной школе. Однако психические качества и свойства, составляющие содержание психологической готовности к обучению в школе в концепции Л.А. Венгера, рассматриваются как рядоположные, одинаково значимые для успешности обучения.

Таким образом, основой готовности к обучению в школе являются предпосылки учебной деятельности, которые могут быть целенаправленно сформированы у детей дошкольного возраста.

К четвертому подходу мы отнесли исследования, выполненные в рамках системной методологии. Необходимость изучения школьной готовности как целостного системного образования отмечалась в работах А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Л.А. Венгера, Ю.З. Гильбух [45].

Исследователи системного подхода не соглашались с тем, что успешность школьного обучения определяется одним психическим качеством

или их суммой, практика обучения и экспериментальные исследования показывают, что психологическая сущность феномена школьной готовности значительно сложнее. Известно, что все первоклассники в период адаптации к школе испытывают определенные трудности в усвоении учебного материала. Эти трудности специфичны для каждого ребенка, определяются всей совокупностью его индивидуальных особенностей, нередко имеют скрытый и опосредованный характер. Готовность к школьному обучению охватывает все стороны детской психики, представляет собой сложную систему психических качеств и свойств личности ребенка, включает личностно-мотивационную сферу, элементарные системы обобщенных знаний и представлений, некоторые учебные навыки, познавательные, психомоторные и интегральные способности. Учебно-важные качества, входящие в структуру готовности, образуют сложные взаимосвязи и оказывают неодинаковое влияние на успешность школьного обучения.

По мнению Н.В. Нижегородцевой, готовность к обучению в школе рассматривается как общесистемное интегральное свойство целостной детской индивидуальности, формируется в соответствии с общими законами развития, но объективируется и проявляется в деятельности, адекватной ситуации школьного обучения, то есть в учебной деятельности. Готовность не сводима к свойствам отдельных уровней структуры индивидуальности. На психологическом уровне внутренней основы готовности к обучению в школе является структура личностных и субъектных индивидуальных качеств, обеспечивающих реализацию учебной деятельности [45. С. 389]. Функциональные блоки структуры готовности представлены следующим образом: 1) личностно-мотивационный – мотивы учения, отношение к детям, школе, себе; 2) принятие учебной задачи; 3) представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности – вводные навыки, графический навык; 4) информационная основа деятельности – качества, обеспечивающие прием, переработку и сохранение учебной информации: образное мышление, уровень обобщений, вербальная память, мелкая моторика; 5) управление деятельностью: произвольность регуляции деятельности – обучаемость.

На основе системной методологии проводились исследования становления личности ребенка 6-7 летнего возраста [44], функциональной готовности детей к обучению в школе, функциональных механизмов обучения [67]. Эффект научения на психологическом уровне состоит в развитии индивидуальных качеств, обеспечивающих требуемое качество и скорость исполнения, развития психологической системы деятельности в целом.

В исследованиях пятого подхода к проблеме готовности детей к обучению в школе психическое развитие рассматривается как стадийный, неравномерный процесс, содержанием которого является усвоение исторически сложившихся способов психической деятельности, осуществляющихся в условиях ведущего типа деятельности, в общении при непосредственном руководстве взрослого.

В рамках данного подхода авторы концепций готовности к обучению в школе исходят из положения Л.С. Выготского о том, что сущность каждого возраста характеризуют присущие ему возрастные новообразования. «Самое существенное содержание развития в критические возрасты, – указывал Л.С. Выготский, – заключается в возникновении новообразований» [16. Т.4. С. 254]. А показателем возрастного развития он и рассматривал психологические новообразования, которые «являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития... созревание новообразований относится всегда не к началу, но к концу данного возраста» [16. Т.4. С.259], следовательно, возрастные новообразования скорее характеризуют прошлое («уровень актуального развития» ребенка); являясь основой будущего развития, они не могут определять его в полной мере. Успешность развития на следующем возрастном этапе зависит от социальной ситуации развития, которая складывается к началу каждого возраста и зоной ближайшего развития данного ребенка.

Существует точка зрения, согласно которой появление в поведении ребенка симптоматики кризиса 7 лет считается показателем готовности к школе. Это подтверждает работа Е.Е. Сапоговой, в которой было установлено, что большинство детей, демонстрировавших острую симптоматику кризиса 7 лет в подготовительной группе детского сада, легче адаптируются к школе и лучше учатся, чем их сверстники, у которых кризисная симптоматика появляется уже в школе [54]. Однако Н.В. Нижегородцева утверждает, что данный критерий нельзя использовать как надежный показатель готовности к школе, так как в случае острого затянувшегося кризиса дошкольник приобретает негативный опыт общения и усваивает негативные стереотипы поведения, которые при поступлении в первый класс неизбежно переносит на школу, что осложняет его обучение.

Итак, в качестве центрального психологического новообразования дошкольного периода, Л.С. Выготский выделял "обобщение переживания", или "интеллектуализацию аффекта". У детей, прошедших кризис семи лет, обобщение переживания выражается в потере непосредственности поведения, в обобщенном восприятии действительного, в произвольности поведения. У ребенка "...возникает обобщение чувств, то есть, если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию" [16. Т.4. С. 379-380]. Поступление ребенка в школу выступает условием реализации познавательного мотива старших дошкольников (желание учиться, стремление к новым знаниям). Детей «привлекает именно учение как серьезная, содержательная деятельность, приводящая к определенному результату, важному как для самого ребенка, так и для окружающих взрослых» [10. С. 222]. Современные старшие дошкольники отвечают на вопрос «хочешь ли ты учиться в школе?» отрицательно. Одной из при-

чин этого отмечают родительские ошибки воспитания ребенка, неправильно организованная подготовка к школе. Социальный мотив рассматривается как показатель готовности. Доминирует при этом осознание важности и значимости учения в школе. Умение подчинить свое «хочу» мотиву «надо». В случае опосредованной мотивации побуждение к действию идет не от непосредственных желаний, а от сознательно оставленной цели, принятого (осознанного) намерения. Осознание – оборотная сторона произвольности, то есть овладения своим поведением.

Исследователи данного подхода в качестве показателя готовности к обучению в школе выделяют различные центральные возрастные новообразования. А именно:

- произвольность в управлении деятельностью и поведением (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, Л.И. Цеханская),
- произвольность отдельных психических и психомоторных процессов (памяти – З.М. Истомина, восприятия и мышления – А.Р. Лурия, движений – А.В. Запорожец),
- внутренняя социальная позиция школьника (Л.И. Божович, Т.А. Нежнова),
- мотивы учения (М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина),
- показатели мышления (У.В. Ульenkова, А.З. Зак),
- качественно новый уровень общения (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова).

Исследуя вопрос психологической готовности детей к обучению в школе, Т.А. Нежнова рассматривает его как «вопрос социальной зрелости» [43]. Поступая в школу, ребенок оказывается в новой социальной ситуации, которая должна быть понята и принята ребенком, стать его внутренней позицией. Появление у ребенка внутренней позиции школьника свидетельствует о его готовности к школьному обучению. Эта позиция проявляется в том, что ребенок относится к поступлению в школу как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни. Ребенок проявляет особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий, признает авторитет учителя.

Ребенок учится ради признания и одобрения значимых для него других. Переживание собственной успешности в учебе как соответствия тому социальному статусу, на который претендует ребенок, является показателем того, что он становится субъектом социальных отношений.

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и последовательно разрабатывалось Л.С. Выготским, который подчеркивал, «что психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [16. С. 146]. Другими словами, он указывал на отношения ребенка и взрослого как на источник психического развития в детском возрасте, выражающийся в понятии зоны

ближайшего развития: «то, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно» [16.Т.4.].

История психического развития, и весь процесс становления личности в онтогенезе также могут быть представлены как смена форм общения. Установленная в психологии смена ведущего типа деятельности в онтогенезе получает интерпретацию как смена форм общения ребенка с окружающими людьми.

Таким образом, для нашего исследования интерес представляет направление, изучающее генезис общения (М.И. Лисина, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова и др.). Анализ результатов, полученных учеными данного направления, позволяет утверждать: а) общение развивается и приобретает различные новые формы; б) общение ребенка с окружающими людьми обогащает психологическую характеристику каждого возрастного этапа [34. С. 7].

М.И. Лисина предложила идею о том, «что мотивы общения должны воплощаться (опредмечиваться) в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих». Среди этих качеств были выделены три группы: 1) познавательные, в которых взрослый выступает «как источник сведений и организатор новых впечатлений ребенка», 2) деловые, где взрослый является «партнером по совместной практической деятельности, помощником и образцом правильных действий», 3) личностные, в которых взрослый предстает «как особая личность, как член общества, представитель определенной его группы». В каждом случае другой человек выступает носителем определенных свойств, выполняет совершенно определенную функцию и удовлетворяет конкретную коммуникативную потребность – в сотрудничестве, в новых впечатлениях (или в познании), признании и уважении, в сопереживании и взаимопонимании [60. С. 90-91].

Работы Е.О. Смирновой позволили проследить влияние личностного общения со взрослым на формирование у ребенка психологической готовности к школьному обучению и возможность перехода от игры к учебной деятельности. Авторы приходят к выводу, что «общение со старшими в ходе осуществления ребенком достигнутой им формы ведущей деятельности позволяет ему накапливать новые знания и умения и постепенно подготавливает его переход к новому виду ведущей деятельности» [58. С. 7].

Особое значение для определения готовности детей к обучению в школе имеют выводы Е.Е. Кравцовой о том, что для успешного обучения в школе у детей должны сложиться формы общения, строго соответствующие специфическим задачам и условиям нового вида ведущей деятельности – учебной [32]. Предложенная Е.Е. Кравцовой точка зрения к проблеме психологической готовности ребенка к обучению в школе ос-

нована на представлениях о специфическом содержании, строении учебной деятельности и предпосылках ее осуществления, складывающихся у детей в переходном возрасте. Критерием готовности к школьному обучению авторы предлагают принятие ребенком учебной задачи. При этом важной характеристикой учебной деятельности является ориентация на способ действия, а не только на его результат. Другими словами, полноценная деятельность предполагает выполнение школьником контрольно-оценочных действий. Предпосылкой принятия учебной задачи и осуществления контрольно-оценочных учебных действий становится особый тип общения со взрослым. Он характеризуется высоким уровнем произвольности, проявляющийся в том, что общение строится с учетом определенного контекста, то есть оно опирается на сознательно принимаемые задачи, правила, требования, а не на непосредственную предметную ситуацию. Другими словами, дети с высоким уровнем произвольности, развитым контекстным общением, видят условность позиции взрослого, понимают двойной смысл их вопросов, ищут способы правильного построения ответов.

Таким образом, эксперименты Е.Е. Кравцовой доказывают наличие новой, возникающей и интенсивно развивающейся в конце дошкольного возраста формы общения ребенка со взрослым – произвольно-контекстного общения, овладение которым является необходимым условием принятия учебных задач и залогом успешности последующего обучения детей в школе. Е.Е. Кравцовой экспериментально подтвержден факт о решающей роли общения детей со взрослым в их психологической подготовке к школьному обучению.

Особая ответственность в период поступления ребенка в школу ложится на взрослого. С приходом в школу отношения «ребенок – взрослый» разделяются на две системы отношений: «ребенок – учитель», «ребенок – родители».

Родители вдруг начинают обнаруживать разрывы в отношениях с собственным ребенком (в соответствии со стремлением ребенка к обособлению). Они уже не являются для ребенка абсолютным авторитетом, всезнающим и умеющим.

Исследования М.В. Быковой и Е.О. Смирновой показали, что к младшему школьному возрасту уменьшается число родителей, относящихся безоценочно к своему ребенку. В то же время возрастает количество родителей, отрицательно и нейтрально оценивающих ребенка, и снижается число родителей, считающих своего ребенка лучше остальных, т.е. с возрастом оценка качеств и способностей ребенка все более дифференцируется и ужесточается. Оценка себя как очень успешного родителя к младшему школьному возрасту ребенка тоже изменяется: возрастает количество родителей, отрицательно оценивающих свои родительские качества, и уменьшается число тех, кто считает себя в целом неплохими родителями [62. С. 13].

Чтобы действительно благополучно пройти эту критическую стадию с позитивными приобретениями, сам родитель должен перестроить свою программу поведения. Его основная задача заключается в том, чтобы обеспечить сотрудничество (отождествление) с ребенком в его чрезвычайно ответственном деле проникновения в действительность самому по себе, поддержать ребенка в приобщении к реальности, в изучении ее. Родитель должен стать советчиком, сочувствующим и понимающим. Им необходимо быть гостеприимным и дружелюбным с друзьями ребенка, нужно приглашать их с собой в кино, путешествия, гости. Отождествляясь с ребенком в его трудностях, поисках, выборах как равный, но как старший и опытный, взрослый создает надежный тыл для поиска ребенком своей индивидуальности.

Таким образом, семья отождествляется с заботами ребенка. Ребенок отождествляется в личной привязанности с родителями.

Семья должна делать усилия по отождествлению с ребенком в его заботах и делах. В новой жизни родители призваны помочь первокласснику успешно войти в школьную обстановку, освоить новые правила, овладеть новыми умениями и навыками. Ребенок нуждается в любви и поддержке родителей. Он ждет уважения к его новым обязанностям, ожидает интереса к его школьным делам, похвалы за достигнутые успехи, помощи при затруднениях. Вместе с тем внимание к первокласснику в семье нужно сочетать с показом ему не менее важных интересов и забот других ее членов. Ребенок должен считаться с ними и не ставить свои учебные дела в центр забот всех членов семьи.

Таким образом, родители также должны быть готовы психологически к отмеченным выше изменениям. Встает вопрос о собственно подготовке родителей, т.е. формировании их психологической готовности к поступлению ребенка в школу.

ГЛАВА 2 МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ПЕРИОД ПОСТУПЛЕНИЯ РЕБЕНКА В ШКОЛУ

Анализируя известные модели работы с родителями в отечественной и зарубежной психологии, следует выявить возможность использования этих моделей в современных условиях для решения определенного класса проблем, возникающих перед родителями в кризисные периоды развития семьи.

Преступность, алкоголизм, наркомания, психические отклонения – социальные проблемы, в возникновении которых отражаются ошибки общества по отношению к семье. Это давно поняли во многих странах, где

работа с родителями ведется в очень широких масштабах, учитывая социальные, экономические и национальные особенности данного государства.

Анализ исследований по проблемам наркомании и алкоголизма убеждает психологов-практиков в том, что эффективная работа по профилактике наркомании невозможна вне работы с семьей [7]. Некоторые исследователи (Лисецкий К.С., Березин С.В.) говорят о семье как о факторе, провоцирующем употребление психоактивных веществ, имея ввиду то, что в период, предшествующей наркотизации обнаруживаются признаки одного из типов проблемных семей: деструктивная, неполная, ригидная, псевдосолидарная, распавшаяся семьи. Характерными чертами таких семей являются отсутствие взаимности в эмоциональных контактах, непоследовательность, в отношениях с ребенком: от максимального принятия до максимального отвержения, невовлеченность членов семьи в жизнь и дела друг друга, директивный стиль отношений и др. Данные особенности могут формироваться как реакция семейной системы на кризисные явления, на изменение социальной ситуации развития ребенка (для будущего первоклассника – его поступление в школу). Известно множество примеров, «когда результатом неблагополучия в семье, а, следовательно, дурного воспитания, становится стойкое извращение характера» [7. С. 101]. Родители говорят о сыне: «У него трудный характер, он думает только о себе» или «Он не уверен в себе, труслив, слабоволен», не задумываясь над тем, что сами являются виновниками подобных изменений. При этом родители включаются в такие отношения, которые будут лишь подкреплять соответствующее негативное поведение ребенка, а не корректировать его. Имеется ввиду так называемое созависимое поведение. М. Битти дает несколько определений понятию «созависимость». Созависимость – это эмоциональное, психологическое и поведенческое состояние, возникающее в результате того, что человек длительное время подвергается воздействию угнетающих правил – правил, которые приветствовали открытому выражению чувств, а также открытому обсуждению личностных и межличностных проблем. Созависимый человек – это тот, кто позволил поведению другого сильно воздействовать на нее или него, и кто одержим попытками контролировать поведение того человека [9. С. 45-52]. По мнению К.С. Лисецкого и С.В. Березина, созависимость – это защитная компенсаторная реакция на внутриличностный конфликт. Сторонниками конфликта при этом выступают крайне противоречивые отношения со значимыми другими, индивидуализированная ситуация культурных норм, ценностей, предписаний.

Родители в период поступления ребенка в школу находятся в состоянии внутриличностного конфликта, то есть в состоянии противоречия между:

- действующей системой семейного воспитания, принятой в конкретной семье и правильностью своей воспитательной позиции;
- требованиями современной школы и представлениями о требованиях школы, построенные на основе собственной деятельности;
- желанием помочь ребенку в новой для него ситуации и незнанием содержания конкретной помощи ребенку.

Для разрешения этих противоречий необходима психологическая работа с родителями будущих первоклассников.

Работа с родителями за рубежом строится на основании некоторых предпосылок, которые могут быть отнесены к российской действительности. Во-первых, на значительной потребности родителей в поддержке. Многие молодые родители не могут получить необходимую помощь от родственников, по неофициальным каналам и поэтому чувствуют себя неуверенно в вопросах воспитания. Здесь важным источником знаний может оказаться организованное обществом воспитание родителей. Во-вторых, в педагогически образованных родителях нуждается не только общество, учителя, но и сам ребенок. Речь идет о соблюдении прав ребенка на полноценные условия развития. В-третьих, существует определенная связь между качеством домашнего воспитания и социальными проблемами общества. Чем лучше подготовлен родитель к возможным педагогическим ситуациям, чем лучше он знаком с особенностями своего ребенка, той средой, которая окружает ребенка в школе, тем больше возможностей открывается для решения тех или иных затруднений.

Анализ литературы, посвященной групповым формам работы с родителями, показывает, что при ее организации возможно использование различных моделей [7]. Среди них выделяют:

- психодинамически ориентированные группы (А. Адлер, В. Шутц);
- дискуссионные группы (Р. Дрейкурс);
- группы, основанные на модели группового психологического консультирования, модели групповых коммуникаций (Х. Джайнотт);
- группы, основанные на идеях гуманистической психологии (К. Роджерс, Т. Гордон, М. Снайдер);
- группы, основанные на идеях о диалогической природе человеческой личности (М.М. Бахтин);
- Бихевиористски-ориентированные группы – учебно-теоретическая модель (А. Бандура, Дж. Роттер);
- системы, связанные с религиозными взглядами на воспитание детей и родителей (Р. Кэмпбелл);
- группы, основанные на транзактном анализе (Т. Харрис, М. Фин);
- концепция персонализации (В.А. Петровский, С.В. Березин, О.В. Шапатина).

Необходимость обращения к работе с родителями в практике консультирования детского развития впервые была показана в рамках **психодинамического подхода**. Важной заслугой психоаналитического направления является то, что его основатели обращали внимание на ранний опыт взаимодействия родителей с детьми и на различные виды психической травматизации в детском возрасте (З. Колл, А. Фрейд, К. Хорни). Т. Адорно, В. Шутц, Дж. Боулби, Э. Эриксон, М. Эйнсворт подчеркивали важность ухода за детьми в раннем возрасте и гуманного к ним отношения.

В русле психодинамического подхода получило признание **адлеровское направление**, которое в работе с родителями имеет свои методы, способы и приемы. Оно в значительной мере социально направлено. Следуя своему интересу к социальным детерминантам личности, А. Адлер обнаружил высокую вероятность того, что личности старшего, среднего и младшего ребенка в семье существенно различаются. Эти различия он объяснил особенностями переживаний каждого ребенка как члена социальной группы.

Первый психопедиатрический центр был организован А. Адлером в 1919 г. для консультации родителей и детей и доказал свою эффективность. Изначально необходимость помощи родителям была вызвана медицинскими показаниями. Долгое время считалось, что причина дисгармонии в отношениях родителей и детей кроется в психологических проблемах взрослых. В процессе консультирования семей многие ученые пришли к выводу, что в большинстве случаев родителям не хватает элементарных знаний о закономерностях развития ребенка, его индивидуальных особенностях.

А. Адлер дал рекомендации по воспитанию умственно здорового ребенка:

«1. Воспитатель или родитель должен завоевать любовь ребенка. Главнейший помощник воспитания – любовь. Любовь ребенка – безусловная гарантия его воспитуемости.

2. Лучшая поддержка в развитии ребенка – его уверенность в собственных силах. Уверенность ребенка в себе, его личностная смелость – величайшее счастье для него.

3. Слабые и болезненные дети легко теряют уверенность в себе, так же как и избалованные и излишне опекаемые дети.

4. Ни при каких обстоятельствах ребенок не должен бояться своего воспитателя.

5. Что касается дисциплинарных мер, то похвала и награда предпочтительнее наказания. Если наказания невозможно избежать, то оно должно информировать ребенка о том, что он сделал неправильно, и концентрировать его внимание на лучших способах поведения.

6. Вместо того чтобы требовать слепого подчинения, следует в максимально возможной степени оставлять за ребенком свободу решения».

Основными понятиями адлеровского воспитания родителей являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». С ними связаны два центральных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка. А. Адлер подчеркивал равенство между родителями и детьми как в области прав, так и в области ответственности, – равенство, но не тождественность. По его мнению, необходимо научить родителей уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность детей с самого раннего возраста [55].

Принципы, лежащие в основе семейной жизни и работы с родителями в свете адлеровского направления, по убеждению О.В. Черкасовой, можно сформулировать следующим образом:

- семья – это организация, деятельность которой строится на понимании каждым членом своих задач и ограничений;
- чувства следуют за мыслью и поведением. Человек относится дружелюбно к тем, кто отвечает ему тем же. Члены семьи совместными усилиями должны создавать теплые и дружеские отношения между собой;
- люди могут сотрудничать будучи равноправными, а это означает, что каждый член семьи должен научиться уважать другого как равноправную личность;
- разум больше помогает в воспитании, чем сила. Родители должны избегать конфликтов с детьми и стремиться в отношениях с ними к роли советчика и руководителя;
- родители должны позволить ребенку прочувствовать последствия их действий и поведения, так как ребенок поймет как устроен мир. Следует использовать естественные последствия, а не контролировать детей с позиции силы [72. С. 52.].

Основным принципом семейного воспитания, по А. Адлеру, является взаимоуважение членов семьи. Самосознание ребенка он ставит в прямую зависимость от того, насколько его любят и уважают в семье. Это направление работы с родителями основывается на их сознательном и целенаправленном поведении. А. Адлер рассматривает работу с родителями не только с точки зрения развития ребенка и семьи, но и с точки зрения общества – как деятельность, результат которой оказывает влияние на его состояние.

В связи с этим были выделены две основные задачи воспитания родителей по предложенной модели. Во-первых, помочь родителям понять детей, войти в их образ мышления и научиться разбираться в мотивах и значении их поступков. Во-вторых, помочь каждому из родителей развивать свои методы воспитания ребенка с целью дальнейшего его развития как личности. А для плодотворного взаимовлияния родителей и детей должно быть обеспечено: невмешательство родителей в конфликты между детьми, что приводит к их уменьшению; понимание каждым членом семьи того,

что он сам ответственен за порядок в своей комнате и своих вещах; равное участие всех членов семьи в домашних делах.

Е.В. Сидоренко, описывая применение методов адлерианской терапии, отмечает способы вербального взаимодействия взрослого с ребенком, которые приводят к построению демократических отношений с детьми: констатирующие описания; воспроизведение действий и слов ребенка; воодушевляющие высказывания; честные и открытые ответы.

Среди наиболее важных результатов общественного признания психологии А. Адлера стало появление семейных консультаций и семейных образовательных учебных групп, призванных помочь семьям установить демократический жизненный стиль, основанный на принципах социального равенства и общественного интереса.

В рамках психодинамического подхода развивалась и **трехмерная теория интерперсонального поведения** (В. Шутц). По его мнению, для каждого индивида характерны три межличностные потребности: потребность включения, потребность в контроле и потребность в любви. Нарушение этих потребностей может приводить к психическим расстройствам. Сложившиеся в детстве поведенческие образцы всецело определяют способы ориентации взрослой личности по отношению к другим. Под включением В. Шутц понимает потребность быть включенным в группу. Отношения ребенка и родителей являются позитивными, если они насыщены контактами, и негативными, если родители сводят к минимуму общение с ребенком. Если ребенок неадекватно интегрирован в семейную группу, в дальнейшем он может проявлять недостаточное социальное или сверхсоциальное поведение, которое может проявляться в период поступления ребенка в школу [38].

Р. Дрейкурс, ученик А. Адлера, положил начало организации **дискуссионных групп** из живущих по соседству родителей. Он способствовал разработке идеи «семейного совета» как одного из средств, которое помогает установить атмосферу любви и доверия в доме. По Р. Дрейкурсу, плохое поведение ребенка может объясняться тем, что он пытается обратить на себя внимание, напугать, отомстить или показать собственное несовершенство. Плохое поведение ребенка – чаще всего попытка достичь чувства безопасности в семье. Он считал, что родителям в своей деятельности следует опираться на такие принципы, как: принцип логических и естественных последствий, принцип отказа от применения силы, принцип принятия и реакция на потребность детей, а также принцип оказания поддержки детям. Он исходил из того, что родители будут обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение группы. Основная задача ведущего группы заключается в умелой организации дискуссии, постановке вопросов, причем каждый член группы периодически может принимать на себя роль лидера группы при обмене информацией, специальными знаниями.

Цель психологической помощи родителям, по Р. Дрейкурсу, – помочь им и детям усвоить как можно больше подходящих типов взаимодействия. Взаимодействие должно строиться на основе принципа равных ценностей и взаимного уважения. Основная задача семейного воспитания – помочь ребенку стать компетентным человеком, который использует конструктивные средства для формирования чувства собственного достоинства и достижения определенного общественного положения.

Группы, основанные на модели **группового психологического консультирования**, возникли в 50-е годы в США. Эта модель работы с родителями была разработана американским детским психотерапевтом Х. Джайноттом. Он создал теорию свободного развития личности ребенка, где соединил опыт психолога-практика с научным анализом. Его концепция гуманизации воспитания основана на идее развития эмоциональной сферы родителей с помощью осознания ими своих подлинных чувств, ценностей и ожиданий, научения родителей переориентировать свои установки в зависимости от потребности ребенка.

Дж. Лэм и У. Лэм выделили следующие принципы воспитания детей (по Х. Джайнотту):

- внимательно слушать ребенка. Родители, которые внимательно слушают своего ребенка, показывают ему, что к его мнению прислушиваются и его ценят, укрепляют уважение ребенка к самому себе;
- избегать и не допускать таких действий и слов, которые могут оскорбить ребенка или вызвать у него злость; предупреждать оскорбления, угрозы, обвинения и командирский тон;
- проявлять мысли и чувства без агрессивности: родители должны честно говорить о том, что они испытывают, и при проявлении собственных чувств уважать личность ребенка.

В данной теории сочетаются чувства симпатии к родителям и уважительного отношения к необходимости оказывать им практическую помощь. С точки зрения Х. Джайнотта, родителям необходимо оказывать практическую помощь в семейном воспитании через формирование у них навыков коммуникации и управления поведением детей [23].

Важно, чтобы родители знали самих себя и разбирались в своих чувствах. Условием развития самосознания ребенка является положительное восприятие родителями их родительских функций. Родители должны рассматривать свой родительский опыт положительно, не испытывать никакого чувства вины перед детьми. Условием развития полноценного самосознания ребенка является здоровое самосознание родителей, их уверенность в правильном выполнении ими роли отца и матери.

В своих работах он дал описание трех различных видов групповой работы с родителями: собственно психотерапия, психологическое консультирование и руководство личностью или инструктаж. Отличительным признаком родителей, которые могут извлечь пользу из работы в группе, явля-

ется то, что их проблемы не носят «хронического» характера. По мнению Х. Джайнотта, наиболее трудными являются периоды, когда, например, ребенок идет в школу. Группы формировались и в соответствии с возрастом детей, и в соответствии с теми или иными проблемами детей и их родителей. В своей работе Х. Джайнотт применял два основных методических приема: тактичное, целенаправленное расспрашивание о том, что может чувствовать ребенок в трудные моменты взаимодействия с родителями, и анализ собственных эмоциональных переживаний членов группы. Целью групповой терапии является достижение постоянных изменений в структуре личности родителя, что является основанием для разработки программы по формированию психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу. Групповые консультации должны помочь родителям справиться с проблемами, возникающими при воспитании детей, помочь родителям избежать ненужных стрессов и лучше ориентироваться в различных семейных ситуациях. Во время бесед в группах родители рассказывают друг другу о своих трудностях и делятся опытом выхода из различных ситуаций. Так они учатся друг у друга и постепенно начинают более объективно смотреть на проблемы своей семьи и семейной жизни вообще.

Согласно Х. Джайнотту, общение родителей с детьми должно базироваться на трех основных принципах [23].

Во-первых, во всех ситуациях родители должны стремиться поддерживать позитивный образ «Я» у ребенка.

Во-вторых, следует говорить о ситуации, поступке ребенка, избегая личностных негативных оценочных суждений. Высказывания взрослого не должны содержать диагноза и прогноза дальнейшей судьбы ребенка.

В-третьих, взрослый в общении всегда должен выступать инициатором предложения кооперации. Это предложение не должно исчерпываться прямым указанием на соответствующий способ действия, а должно раскрывать перед ребенком возможности самостоятельного разрешения проблемной ситуации.

Предложенные принципы отражаются в памятке для родителей, автором которой является М. Жамкочьян:

- если мы обвиняем ребенка, то он вынужден обороняться;
- если мы констатируем факт («игрушка сломалась», «молоко пролилось»), у него появляется выбор;
- если мы оцениваем, мы загоняем ребенка в ловушку (ловушка-роль называется «тупица» или «гений»);
- если мы называем то, что видим, слышим, мы открываем перспективу для роста [27.С.61].

Были выделены четыре способа помощи детям, когда они расстроены:

- **внимательно выслушать их;**
- **признать их чувства;**
- **назвать эти чувства своими именами;**
- **дать им возможность удовлетворить эти желания в своем воображении.**

По мнению Х. Джайнотт, воспитать здорового ребенка можно лишь тогда, когда родители обладают развитым самосознанием, когда они способны воспринимать своего ребенка со всеми его чувствами и деяниями, и сами при этом являются искренними личностями.

На основе данной теории групповых коммуникаций разработано множество практических программ для родителей, педагогов, для всех, кто неутожно чувствует себя в роли «обреченных» на воспитание.

Другой моделью работы с родителями, основывающейся на идеях гуманистической психологии, является программа Т. Гордона. Данное направление представлено в концепциях К. Роджерса, А. Маслоу, Ш. Бюллер, В. Франкла, Р. Мэя.

По мнению К. Роджерса, психологические трудности являются результатом неуспешной социализации. Терапевты данного подхода помогают их клиентам раскрыть их истинное «Я» – их реальные чувства и потребности посредством принятия («безусловного позитивного уважения») и эмпатического понимания. Это принятие исходит от личности и не означает, что терапевт поощряет деструктивное поведение. Главной целью клиент-центрированной терапии является такая помощь, посредством которой различают уважение личности и реакцию на ее поведение [79]. Условием здорового развития ребенка является отсутствие противоречия между «Я» идеальным (представление о том, как тебя любят) и «Я» действительным (уровнем любви). Задачами программ роджерсианского подхода является увеличение теплоты, принятия и эмпатии в общении между партнерами [79]. Теплая, открытая атмосфера в семье способствует свободному самовыражению ребенка, воспитывает умение самостоятельно решать жизненные проблемы. К. Роджерс считал, что очень важно уметь устанавливать «помогающие отношения» родителю с ребенком. Он писал, что помогающее отношение «отличается принятием другого человека как индивида, имеющего ценность, а также глубинным эмпатическим пониманием, которое дает мне возможность видеть личный опыт человека с его точки зрения». По мнению К. Роджерса, увеличение принятия себя способствует увеличению принятия другого, и все это, в конечном счете, приводит к улучшению человеческих отношений. Идеи гуманистически направленной психологии в практике воспитания детей в семье нашли отражение в работах Т. Гордона, М. Снайдер, Р. Снайдер, в которых особое внимание уделяется умению слушать и понимать детей. При этом понимание рассматривается не просто как техника или использование правильных слов, а как модель взаимоотношений взрослого с ребенком [63].

Теория личности К. Роджерса и его способы работы с пациентами являются основой взглядов Т. Гордона. В его модели внимание концентрируется на навыках общения родителей. Задачи работы с родителями, по Гордону, сводятся к тому, что родители должны усвоить три основных умения:

- активно слушать, то есть умение слышать, что ребенок хочет сказать родителям;
- умение выражать собственные чувства и слова доступно для понимания ребенка;
- использовать принцип «оба правы» (или «выиграть – выиграть») для разрешения конфликтных ситуаций, то есть умение договариваться с ребенком так, чтобы результатами разговора были довольны оба его участника.

Т. Гордон разделяет необходимые навыки на две группы: навыки, необходимые для решения проблем ребенка, и навыки, необходимые для решения проблем родителя. Любая проблема должна решаться родителями совместно с детьми. На занятиях в группе родители учатся активному слушанию, самовыражению, получают навыки ведения беседы, закрепляют чувство уверенности в себе [80]. Исследователь не считает последовательность в воспитании детей важным критерием, искренность намного важнее терпеливости, готовности к самопожертвованию или последовательности в выражении своих чувств.

Таким образом, исследования Т. Гордона и его последователей, показали, что те, кто посещал родительские группы, легко меняли стиль воспитания, направляя его на определенные цели. По мере развития способности к общению улучшалось взаимопонимание между родителями и детьми и росла способность детей самостоятельно решать свои проблемы.

В отечественной психологии выражением гуманистического направления стали идеи М.М. Бахтина о **диалогической природе человеческого общения**, человеческой личности.

Основными условиями реализации диалогического подхода являются: наличие психологического контакта, безусловное позитивное отношение к личности, эмпатическое понимание ее субъективного мира и т.п.

Отправная доминанта, обуславливающая и инициирующая все другие характеристики педагогического общения, – приоритет субъект-субъектных отношений, или «межсубъектной связи». Известно, что наибольшей релевантностью для организации продуктивных и личностно развивающих контактов обладает диалоговое общение, поскольку оно адекватно субъект-субъектному характеру человеческой природы. Подлинная жизнь личности, писал М.М. Бахтин, доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно открывает себя. Таким образом, диалогический подход, основывающийся на равенстве позиций партнеров, принятии другого человека в свой внутренний мир

как ценности, выступает одним из основных принципов общего развития личности [42. С. 17].

Отличительными особенностями диалогического общения являются:

- равенство позиций воспитателя и воспитанника, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность вставать на позиции другого;
- отсутствие оценок, полное принятие, уважение и доверие;
- формирование у воспитателя и воспитанника сходных установок относительно одной и той же ситуации;
- особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств;
- способность участников видеть, понимать и активно использовать широкий и разнообразный спектр коммуникативных средств, включая невербальные.

А.У. Хараш отмечает, что диалогическое общение обладает наибольшим воспитательным потенциалом.

Большой вклад в изучение особенностей взаимодействия родителей с детьми внесли представители бихевиористского подхода, в рамках которого Д. Дэвисон выделяет три психологических направления: работы Д. Вольпе и А. Лазаруса, основанные на принципах теории классического обусловливания И.П. Павлова и теории научения Халла; работы по оперантному обусловливаю Б. Скиннера; работы по когнитивному научению А. Бандуры.

А. З. Шапиро отмечает, что в поведенчески ориентированных теориях внутрисемейные конфликты рассматриваются как функция низкой нормы позитивных взаимоподкреплений [73].

Б. Скиннер разработал ряд проектов, которые опирались на принципы, способствующие совершенствованию и увеличению количества и качества взаимодействий – интеракций родителей и детей.

Сторонники поведенческого подхода рассматривают поведение как реальность, отражающую сущность переживаемых трудностей. Основной упор в учебно-теоретической модели делается на технику поведения и формировании навыков модификации поведения ребенка, а родители могут научить детей адекватному поведению в обществе. Для этого родителям необходимо лишь самим понять принципы социального обучения и применять их по отношению к детям. Большинство сторонников бихевиористской теории признают, что поведение, по всей видимости, возникает в результате воздействия как наблюдаемых, так и скрытых факторов. Тем не менее, бихевиористов интересуют лишь наблюдаемые переменные, поддающиеся непосредственному измерению. Им принадлежат разработанные схемы анализа взаимодействия, которые основаны на понимании человеческого поведения как функции подкреплений, наград, поощрений и наказаний. Данное направление стремится помочь родителям управлять

собственным поведением и поведением детей и по мере необходимости изменять его.

Усилия практиков этого направления в работе с родителями сосредоточены в основном на обучении родителей методике изменения поведения ребенка. Так, применяя поведенческие методы, Р. Дж. Валер, Дж. Х. Винкель, Р.-Ф. Петерсон и Д.-С. Моррисон (1965) одновременно успешно обучили матерей мальчиков дошкольного возраста методам погашения неприемлемых реакций, дифференциального подкрепления и тайм-аута.

Некоторые практические психологи в своей работе с родителями используют методы бихевиоральной психологии. Применение поведенческой модели в процессе групповой работы с родителями предполагает, что родителям придется овладеть специфическими поведенческими методами для достижения и оценки заранее поставленных целей. В русле этого подхода можно отметить следующих авторов: Л. Берковитц, Грациано, Дж. Е. Симпсон [57], Валэр и др. Странники бихевиоризма ориентированы на наблюдаемые и поддающиеся измерению поведенческие реакции, а также факты окружающей действительности, которые поддаются коррекции с помощью методики модификации поведения. Это должны быть контролируемые поведенческие реакции, которые содержат движения, поддаются внешнему наблюдению и фиксации.

В литературе можно встретить и другое название бихевиористского подхода к работе с родителями – учебно-теоретическая модель (Ю. Хямляйнен). Целью учебно-теоретической модели обучения родителей является привитие родителям, а через них и их детям социальных навыков поведения. Термин «социальные навыки» имеет большое значение в теории социального обучения, под ним понимают такое сформированное и закрепленное поведение, с помощью которого индивид может осуществлять целенаправленные действия в различных ситуациях, взаимодействуя с социальной средой. Родители, владеющие социальными навыками, своим поведением передают их детям.

Задачи такой групповой работы с родителями сводятся к следующему:

- родителям прививают навыки социального наблюдения (навыки диагностики);
- их обучают принципам теории и применению их в воспитании детей (усвоение и применение теории);
- родителей учат создавать определенную оценочную программу для изменения поведения ребенка (вмешательство в поведение ребенка).

Ведущий программы совместно с родителями разрабатывают систему позитивных подкреплений и негативных санкций, хотя бихевиористы в первую очередь используют весь имеющийся у них арсенал позитивных подкреплений, а также методов игнорирования.

Одной из популярных и часто используемых моделей работы с родителями является модель, основанная на трансактном анализе. Теорию

трансактного анализа применяли в работе с родителями такие психологи, как К. Стейнер, М. Джеймс и Д. Джонгвард [24], а также у нас в стране Е.В. Сидоренко [56], В.А. Петровский [15]. Техника работы в русле трансактного анализа предполагает освоение основных понятий этого теоретического направления и перенесения их на семейную почву. Работа в группах предполагает знакомство родителей с концепцией личности по теории Э. Берна, с основными элементами структурного анализа. Так, в программу тренинга Е.В. Сидоренко включает освоение концепции «Свинского родителя» К. Стейнера; экспериментирование с вербальными и невербальными сигналами, исходящими от эго-состояний «Свинский родитель», «Заботливый родитель», «Взрослый», «Маленький профессор», «Натуральное дитя»; соидодраму «Трансактная дискуссия» и борьбу со «Свинским родителем» [56].

М. Джеймс и Д. Джонгвард используют в своей практике метод примера, то есть показывают, как надо действовать в каждой ситуации, предварительно проанализировав ее.

Следует отметить, что групповая работа с родителями проводится специалистами разных областей. Наиболее часто такие группы организуются с психотерапевтическими целями, однако в дальнейшем их создатели переносят свой опыт работы в практику проведения групп для родителей, дети которых не имеют каких-либо выраженных психических нарушений. О такой форме работы, тренинге детско-родительских отношений, где родители обучаются навыкам игровой терапии с детьми, пишет Г.-Л. Лэндрет. Основной формой занятий является живая дискуссия в группе, состоящей из 6-8 родителей и терапевта [35].

Описание групповых методов работы с родителями, в основном в рамках коррекционной программы с детьми-невротиками, можно найти в работах отечественных психологов и психотерапевтов А.Я. Варги [12], [13], А.С. Спиваковской [64], А.И. Захарова [29]. Понимание сути детских проблем и улучшение взаимоотношений родителей с детьми, которое, как утверждают авторы, происходит в процессе групповой работы, повышает эффективность психокоррекционных мероприятий с детьми.

В истории дореволюционной школы России были апробированы и получили положительный эффект различные формы работы с родителями учащихся. Так, в целях «взаимопомощи родителей, педагогов и врачей в деле обучения и воспитания детей, совместного изучения детской природы, обмена мыслей по поводу явлений, имеющих место в жизни, педагогической литературе и разных обществах содействия воспитанию» в 80-х гг. XIX века стали возникать родительские и семейно-педагогические кружки и педагогические общества. В 1884 г. образовался Санкт-Петербургский родительский кружок, в 1899 г. – Казанский семейно-педагогический кружок, а также Тверской семейно-педагогический кружок и др. Данные объединения родителей вели общепедагогическую работу: издавали педагоги-

ческую литературу (книги и журналы), популяризировали принципы и методы правильного воспитания, физического образования, идеи детского сада при учебных заведениях и т.д. Следует отметить, что данный опыт чрезвычайно интересен и перспективен для развития в современных условиях российской школы. Именно с волонтерским родительским движением может быть связана идея развития концепции взаимодействия школы и семьи в сфере целенаправленного и согласованного воспитания подрастающего поколения. Актуальность данных структур подтверждается еще и тем, что современная школа испытывает на себе социальные пороки, преодолеть которые возможно только при поддержке общественных организаций, в том числе родительского движения.

В современных условиях образовательная среда семьи и школы во многом регламентируется ведомственными и правительственными документами. В частности, Конституцией Российской Федерации (1993 г.), Семейным кодексом Российской Федерации (1995 г.), Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992, 1996 гг.). Так, в Законе РФ «Об образовании» указывается, что «родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте». И далее: «...в помощь семье действует сеть дошкольных образовательных учреждений», (ст. 18). В отечественной науке и практике взаимодействие психолога с родителями в основном проводится в рамках психологической консультации. Упоминание же работы с родительскими группами можно найти лишь в некоторых исследованиях (А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, А.И. Захаров), причем чаще всего такая работа сама по себе не является самоцелью, а проводится как дополнение к коррекционной программе, проводимой с детьми, или является составной частью проведения психологической коррекции. В последнее время направление, использующее групповые формы обучения и терапии родителей, стало развиваться более активно.

Исследование С.В. Березина и О.В. Шапатиной посвящено анализу возможностей развиваемой В.А. Петровским теории самопричинности личности в области семейной психотерапии. Для описания механизмов взаимовлияния в семье используются понятия «отраженной субъектности», «отраженной интерсубъектности» и «интерсубъектной отраженности» [6], [15]. В концепции персонализации воспитание рассматривается как субъект-субъектное взаимодействие. В этом случае, учитывается, во-первых, собственная субъектная позиция ребенка в системе родительско-детских отношений. Дети способны проектировать необходимые им ситуации, целенаправленно выстраивать свое поведение, манипулировать родителями. Во-вторых, не только родители влияют на личностное развитие ребенка, но и ребенок даже простым фактом своего существования влияет на родителей, являясь одновременно и фактором их личностного развития, и фактором динамики их межличностных отношений. Практика семейного

консультирования по поводу нарушений поведения ребенка такова, что ему отводится пассивная роль. То, что ребенок не просто видит, воспринимает и переживает жизнь семьи, а активно участвует в ней, внося свои вклады в построение тех или иных отношений, практически никак не задействовано в консультационном процессе [6]. Исследователи отмечают перспективы построения техник работы с семьей, операционализирующих ее базовые положения.

Характерной особенностью работы по оказанию психологической и педагогической помощи семье является то, что она практически всегда строится по определенной программе. Программы разнообразны не только по теоретическим подходам, но и по их назначению. Существуют специальные программы для коррекции поведения аномальных детей, для родителей, дети которых остались инвалидами, сиротами, для одаренных детей и детей-наркоманов, для родителей-подростков. Также программы дифференцированы по возрастному признаку детей (для дошкольников, подростков, молодежи). Для нас такой подход представляет значительный интерес, т.к. начать целенаправленную работу по формированию психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу мы решили с разработки программы, в которой учитывались в первую очередь возрастные особенности детей.

Таким образом, описанные выше модели ориентированы на различную практику работы с родителями. Они имеют различные цели, задачи, установки, а также различные уровни сложности. Использование одних моделей невозможно без знания терминологии других. Обозначенные модели во многом дополняют друг друга, и с этим связано использование элементов различных программ в нашей практике групповой психологической работы с родителями по их подготовке к поступлению ребенка в школу.

ГЛАВА 3 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ К ПОСТУПЛЕНИЮ РЕБЕНКА В ШКОЛУ

Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли определяют состояние общества, института семьи и психологическое здоровье личности. Исследования педагогов и психологов показывают, что изменения в социальной ситуации развития детей оказались сопряжены с многочисленными тенденциями, проявляющимися в психическом и личностном развитии детей: повышенная тревожность, возрастание жестокости, агрессивности. На протяжении всей жизни родитель остается значимой фигурой для индивида, в том числе в период поступления ребенка в школу. Проблема влияния общения со взрослым на развитие личности ребенка рассматривается в работах А.Я. Варги, А.С. Спиваковской,

А.И. Захарова, А.В. Петровского, В.А. Петровского, Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.О. Смирновой, Г.Т. Хоментаскас, Э.Г. Эйдемиллер и др.

В педагогической литературе подробно рассматривается вопрос о воспитательных стратегиях родителей, неформальном образовании родителей (Н.Н. Букина), содержании, методах, формах, средствах формирования психолого-педагогической культуры родителей (Е.Н. Галко, А.Т. Кокоева, Е.М. Маряч, О.С. Нестерова, С.Н. Щербакова), о педагогическом просвещении родителей в современной общеобразовательной школе (И.А. Хоменко). В исследованиях ставится вопрос о сотрудничестве родителей и детей (М.Н. Бородастая, Г.А. Мишина, М.Н. Попова, Н.В. Ревенко), влиянии родителей на развитие различных сфер психической жизни ребенка (С.А. Еланцева, М.В. Зиновьева, М.В. Полевая, В.В. Сабуров, М.Ю. Стожарова, Е.В. Трифонова, А.В. Усова, Е.В. Чумакова, И.Г. Швеп), о самообразовании родителей в различных условиях (И.Е. Панова), о взаимодействии учителей, школьного психолога с родителями (Т.Н. Ушенина, Н.О. Зиновьева), о принципах выбора родителями школы для ребенка (Е.В. Соловьева).

Но несмотря на теоретическую и практическую значимость выполненных исследований, проблеме эмоционального состояния родителей в период подготовки ребенка к школе и собственно психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу не уделяется внимания.

Анализ научной литературы, опыта психологической деятельности и требований к подготовке родителей к выполнению образовательных и воспитательных функций позволили выявить ряд противоречий: между потребностью общества (родителей, учителей) в повышении качества подготовленности родителей к поступлению ребенка в школу и недостаточной разработанностью данного вопроса в теории и практике; между необходимостью формирования психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу и недостаточной разработанностью данного понятия в психологической литературе; между практической необходимостью в формировании психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу и отсутствием системной и целенаправленной программы ее формирования; между потребностью в массовой подготовке родителей к поступлению ребенка в школу и уникальностью каждой семейной ситуации.

Таким образом, проблема нашего исследования на начальном этапе заключалась в определении понятия готовность, выявлении структуры психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу: ее компонентов и содержания.

Мы исходим из предположения, что взаимодействие родителей и ребенка в процессе подготовки ребенка к школе должно носить развивающий характер, то есть выступать таким процессом, в котором не только формируется личность ребенка (как в процессе воспитания), но и происходит изменение семейных отношений (переструктурирование прав и обя-

занностей в семье). Другими словами, по своему содержанию подготовка родителей к поступлению ребенка в школу может быть отнесена и к воспитательному, и к психокоррекционному воздействию. Таким образом, психологическая готовность родителей к поступлению ребенка в школу является системным качеством, сочетающим готовность к педагогической и психологической деятельности.

Анализ психологической и педагогической, в частности методической, литературы показал, что существуют различные подходы и направления в исследовании понятия готовности. Чаще всего исследователи рассматривают «готовность специалистов к профессиональной деятельности».

Понятие «готовность» распространилось в науке в 50-60 гг. XX века (в лаборатории Б.Г. Ананьева) в связи с исследованием человека как субъекта деятельности, но до сих пор не имеет однозначной трактовки. Изучение человека как субъекта деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.) дает основание рассматривать особенности родителей будущих первоклассников с позиций анализа их субъектности. Под субъектностью понимают отношение человека к себе как к деятелю. Атрибутными характеристиками субъектности является активность, связанная со способностью к целеполаганию, возможность свободы выбора и ответственность за него [1], [5], [47], [48], [49], [50]. Наличие этих качеств часто связывается с готовностью. Психологическая готовность выступает как определенный уровень развития личности, предполагающий сформированность целостной системы ее мотивационно-побудительных проявлений, реализующих эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты сферы личности. Так, понимаемая психологическая готовность «вбирает» в себя убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества личности, ее знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение.

Понятие «готовность» определяется психологами и как психическое состояние (Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, А.А. Ухтомский и др.), и как устойчивая характеристика личности, являющаяся результатом подготовленности к деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий и др.). Ряд исследователей считает, что психологическую основу деятельности составляет готовность к ней как целостное функциональное состояние психики (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни, Д.Н. Узнадзе).

Иногда термин «готовность» употребляется как синоним термина «пригодность», однако стоит отметить, что готовность – более интегральное образование, нежели «пригодность», так как отражает целостное состояние личности, включающее в себя не только наличие способностей и качеств, необходимых в предстоящей деятельности, но и отношение к ней, выражающееся в потребностях, желаниях, мотивах (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) [26].

Исследования показывают, что термин «подготовка» употребляется в двух значениях: 1) научение (процесс) – формирование готовности к выполнению предстоящих задач; 2) готовность (результат) – наличие компетентности, требуемой для выполнения поставленных задач.

Как отмечает А.А. Деркач, компетентность относится к наличию у человека системы профессиональных знаний, а готовность – к личностным особенностям профессионала и мере реализации профессиональных знаний.

В научной литературе содержатся разные точки зрения в определении сути понятия «готовность»: мобилизация сил личности на осуществление определенных действий (К.К. Платонов, П.А. Рудик, Д.Н. Узнадзе); предпосылка и регулятор деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.А. Николасенко, Д.Н. Фельдштейн); сложное личностное образование, многоуровневая система качеств и свойств (В.А. Маляко); готовность к педагогической деятельности в плане решения воспитательных задач (Т.Ф. Садчиков); работа с родителями воспитанников (Ф.А. Сайфуллин); стремление к самовыражению, к проявлению индивидуальности (Т.И. Черет); совокупность характеристик (В.В. Сериков); индивидуализированное отношение к действительности (Т.И. Шалавина); совокупность действий (А.И. Мищенко, Л.Ф. Спириин).

По убеждению Т.И. Рудневой, сопоставление различных точек зрения позволяет выделить единые позиции в трактовке понятия «готовность»: это личностная форма выражения содержания деятельности; это интегративное свойство; это индивидуальный стиль самореализации [53].

К изучению феномена готовности можно выявлять: функциональный, деятельностный и личностный подходы. В рамках функционального – представляют готовность как временную готовность и работоспособность, предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности; деятельностного – определяют готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции в исследованиях А.А. Деркач выделяет познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты готовности; личностного – рассматривают готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности.

Согласно исследованиям Т.И. Рудневой, при организации образовательного процесса, где подготовка принимается за научение, за основу берутся деятельностный и личностный подходы, а само образование, ориентированное на личность, интегрирует условия для полноценного развития личностных функций и способностей к самоизменению.

По мнению И.Д. Багаевой, «формирование готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление таких знаний, умений и навыков, которые активизируясь, обес-

печивают воспитателю возможность эффективно выполнять свои функции».

Исследуя особенности личности воспитывающего взрослого, указывают следующие значимые свойства и качества личности: понимание возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Я.А. Коменский); проявление осведомленности во взаимоотношениях с воспитанником и существование развитых механизмов понимания другого человека (М.Р. Битянова, А.А. Бодалев, А.И. Донцов, В.А. Сухомлицкий); владение педагогической техникой и психологическими методами работы (Р. Бернс, А.С. Макаренко, Б.М. Мастеров, В.А. Петровский, Г.А. Цукерман); проявление силы характера, невозмутимости и строгости к себе и окружающим (В.П. Кащенко); обладание профессионально значимыми качествами и ценностными ориентациями (А.А. Орлов, А.А. Реан).

Р. Бернс отмечает следующие качества, необходимые воспитывающему взрослому: стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии, сензитивность к потребностям ребенка, умение придать личностную окраску воспитательному процессу, установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия ребенка, владением стилем легкого, неформального, теплого общения с ребенком, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность [8].

Н.М. Магомедов в идеальную структуру личностных качеств воспитателя включал: доверительность общения, уверенность в себе, общительность, контактность, гибкость, динамичность, тактичность, деликатность, целеустремленность, рефлексивность [36], [37].

В.Н. Панферов, Е.А. Пырьев в качестве профессионально важных качеств психолога и педагога называют способность к рефлексии, работоспособность, коммуникативную компетентность, владение каким-либо практическим умением, толерантность как способность медленно, но неуклонно двигаться к намеченной цели, уравновешенность, мотивация на успех, волевые качества (целеустремленность, активность, решительность, энергичность, самостоятельность, настойчивость, ответственность, дисциплинированность, умение владеть собой, стойкость), а также способность к импровизации. Е.А. Пырьевым отмечается так же, что важным качеством педагога является эмпатия как способность вчувствоваться в другого человека, ощущать его психические состояния, сопереживать. В эмпатии он выделяет две стороны: умение слушать другого и умение слушать себя, контролировать свои эмоциональные ощущения.

Целесообразность личностного подхода, по мнению Н.Б. Шмелевой, заключается в том, что необходимо рассматривать не отдельные парциальные черты и характеристики психики, а качества личности как целостные образования, как ее системно-базовые свойства.

Н.В. Кузьмина отмечает, что готовность педагога находится в прямо пропорциональной связи с уровнем оценки значимости предстоящей задачи. Уровень оценки значимости задачи зависит от того, какой личностный смысл она имеет для субъекта [22].

Готовность как психическое состояние, как «настрой» на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия, актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент включает, по их мнению, компоненты: познавательные (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, знание способов решения, представления о вероятном изменении трудовой ситуации); эмоциональные (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенности в успехе, воодушевление); мотивационные (потребность успешно решать задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); волевые (мобилизация сил, преодоление сомнений).

Так, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Гоновалин, Н.В. Кухарев, занимаясь проблемой готовности к педагогической деятельности, вывели принцип, согласно которому педагогическая деятельность успешна, если структура личности соответствует структуре деятельности. В структуре педагогической деятельности Н.В. Кузьмина, определяя функциональные элементы деятельности как «базовые связи между исходным состоянием системы и конечным искомым результатом», выделяет следующие функциональные блоки в педагогической деятельности: гностический (или исследовательский), проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Формирование готовности осуществляется в процессе специально организованной деятельности психологов и проявляется в условиях практической деятельности.

Е.А. Орлова, выделяя личностные составляющие готовности к педагогическому общению у будущих учителей, среди прочих называет чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление, управление собой и мобилизацию сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих действий, преодоление сомнений, боязни.

Исследуя воспитательный потенциал семьи, в который следует включать ресурсы подготовки родителей к поступлению ребенка в школу, многие ученые выделяют понятие «культура родителей». Большинство авторов обращается к этому понятию как к «педагогической» культуре (М.М. Богомолов, И.В. Гребенников) и представляют ее по-разному.

Автор исследований в области семейной социальной педагогики Т.В. Лодкина вводит в педагогическую терминологию понятие «психолого-педагогическая культура семьи». Она преломляет его через анализ семейного уклада, благоприятной психологической атмосферы в семье, степени зрелости родителей как воспитателей. Т.В. Лодкина определяет составляющие данного понятия, такие, как специальные знания, родитель-

ские умения (конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические, проективные и психологические позиции: целеполагание, определенный уровень развития интеллекта, эмоциональной сферы, психологическая способность к саморегуляции эмоций и поведения).

Современные исследователи по-разному трактуют феномен педагогической культуры родителей. Как считает С.Н. Щербакова, настала необходимость четко определиться в терминологии и рассматривать понятие «психолого-педагогическая культура родителей» определяющим.

Употребляя термин «психолого-педагогическая культура родителей», А.Т. Кокоева акцентирует внимание на его психологической основе.

Во-первых, любой педагогический способ, метод воздействия и взаимодействия с ребенком, любой шаг, предпринятый родителем в формировании и развитии личности своего ребенка, не может быть правомерным без знания закономерностей психического развития ребенка независимо от того дошкольник он или юноша; без понимания ребенка, его психического отправления, а равно и знания его индивидуальных свойств. Хорошо известно, что не зная психического развития ребенка, родители могут ежеминутно встать в тупик перед проявлением той или иной черты поведения ребенка, не сумеют найти причины данного поступка и упустят из виду тесную связь индивидуальных особенностей ребенка с методами и средствами своего воспитательного влияния. Ярким примером тому может служить степень адекватности предъявляемых родителями требований и объективных способностей ребенка. Перегиб в используемых методах может оказать чрезвычайно пагубное влияние на психическое здоровье ребенка.

Во-вторых, каждый родитель должен понимать те мотивы, которые составляют основание каждого поступка ребенка, так как в случае его неадекватного обоснования родитель прибегает к порой недопустимым мерам наказания, нанося тем самым непоправимый вред детской психике.

В-третьих, родители должны быть именно психологически грамотными, чтобы противостоять информации, полученной нередко от некомпетентных людей, чтобы противостоять тем неверным установкам, мифам и заблуждениям по поводу закономерностей психического развития ребенка, которые существуют в культуре наряду с научно-психологической системой взглядов. Известно, что причиной заблуждений и ошибок в воспитании часто служит сравнение своего ребенка с другими детьми, некритическое заимствование способов и методов воспитания без учета индивидуальных особенностей ребенка, без понимания закона неравномерности развития.

Согласно подходу И.В. Гребенникова, педагогическая культура родителей выступает их «педагогической культурностью», т.е. совокупностью уровней педагогической подготовленности и развития определенных качеств отцов и матерей, отражающих степень их зрелости как воспитателей

и проявляющуюся в процессе деятельности по семейному и общественному воспитанию детей» [20].

В научной литературе одним из показателей развития и становления личности, который определяется как свойство личности и носит многоплановый, динамический характер, является готовность. В связи с этим психологическая готовность родителей к поступлению ребенка в школу в нашем исследовании рассматривается как сложное интегративное качество личности, имеющее определенную структуру.

Анализ исследований структуры готовности позволил нам сделать следующие выводы:

1. Научные представления о структуре готовности достаточно разнообразны (табл. 1), но, вместе с тем, содержат общие аспекты, которые правомерно считать системообразующими.

2. Системообразующие аспекты обозначаются различными компонентами. Однако они имеют сходное содержание. Можно выделить аспект, связанный с предметным содержанием готовности – его обозначают как когнитивный, познавательный, содержательный, профессиональный; аспект, характеризующий прикладные способности – его обозначают как операционным, организаторским, процессуальным; аспект, раскрывающий психологические качества личности, ее мотивы, эмоции, установки на предстоящую деятельность – его называют психологическим, эмоциональным, мотивационно-волевым, эмоционально-волевым, мотивационно-целевым компонентами.

Таблица 1. Научные представления о компонентах готовности

Авторы	Компоненты готовности
А.М. Столяренко	познавательный, мотивационный, волевой, эмоциональный
М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович	мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный
А.А. Деркач,	интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой, организаторский.
Н.В. Кузьмина	деятельностный, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический, операционный, технологический
Р.М. Литвак	эмоционально-мотивационный, ориентационно-целевой, ценностно-гностический, функционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный
Г.А. Бокарева	содержательно-процессуальный, идейно-нравственный, мотивационно-целевой, ориентировочно-профессиональный

Т.В. Коновалова	когнитивный, ценностно-мотивационный, технологический, субъектный
Д.В. Романов	мотивационно-волевой, когнитивно-содержательный, коммуникативно-рефлексивный
О.В. Воронова	ценностно-мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивно-оценочный

Результаты изучения работ, посвященных исследованию структуры готовности, явились основанием для разработки структуры психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу.

Данный структурный состав был определен на основе оценки их значимости компетентными судьями (методом экспертных оценок): в опросе принимали участие психологи школ и детских садов, выборка составила 36 человек, стаж работы более 5 лет. С учетом результатов исследований ученых, опыта практиков было дано обоснование включенности компонентов в структуру психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу.

В табл. 2 представлена структура психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу, а в табл. 3 даны характеристики уровней (низкий, средний и высокий) развития по каждому критерию готовности.

Таблица 2. Структура психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу

Компоненты	Содержание	Критерии
Эмоциональный	Отношение	Эмпатия
		Эмоциональная гибкость
		Эмоциональная поддержка
Мотивационно-волевой	Свойства личности	Толерантность
		Волевые качества (волевой самоконтроль, самообладание, настойчивость)
		Саморегламентация
		Самоорганизация
		Саморуководство
		Позиция родителей по отношению к началу обучения ребенка в школе

Когнитивно-содержательный	Знания	Знание принципов лично-отно-ориентированного подхода
		Знание индивидуально-типологических особенностей ребенка, его интересов и понимания проблем детей.
		Знание типа воспитания и особенностей родительско-детских отношений
Коммуникативно-рефлексивный	Умения, навыки	Навыки активного слушания
		Освоение языка принятия
		Способность к построению отношений сотрудничества (партнерских отношений) с ребенком
		Рефлексия
		Критичность
		Децентрация

Таблица 3. Характеристика уровней выраженности критериев психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу

Критерий		<i>Эмпатия как способность эмоционального постижения другого человека и сопереживание ему</i>
У р о в н и	низкий	слабое проявление эмпатии; эмоциональная неразвитость, неспособность и нежелание устанавливать продуктивное взаимодействие, сочувствовать; грубость, невнимательность
	средний	наличие умеренно выраженной эмпатической способности, установление положительных взаимоотношений с ребенком зависит от ситуации, умение отслеживать эмоциональное состояние ребенка
	высокий	высокоразвитая способность к эмпатии, способность понимать другого, сопереживать ему, давать эмоционально значимую обратную связь
Критерий		<i>Эмоциональная поддержка</i>
У р о в н и	низкий	родители не способны выражать теплое отношение к ребенку, они не испытывают удовлетворение и гордость от успехов детей. Любовь к ребенку обусловлена его достижениями
	средний	
	высокий	родители способны выражать сочувствие, любовь и теплое отношение, их действия и эмоциональное отношение направлены на содействие физическому и духовному росту де-

		тей, они испытывают удовлетворение и гордость от успехов детей. <i>Безусловная любовь к ребенку</i>
Критерий		<i>Эмоциональная гибкость как оптимальное сочетание эмоциональной устойчивости и эмоциональной экспрессивности</i>
У р о в н и	низкий	неумение владеть собой, несдержанность, чрезмерная эмоциональная экспрессивность, доходящая до аффективных взрывов
	средний	наличие контроля над своим эмоциональным состоянием, но в отдельных случаях проявление несдержанности
	высокий	высокоразвитая способность контролировать собственные отрицательные эмоции в трудной ситуации
Критерий		<i>Толерантность как терпимость по отношению к другому, принятие его таким, каков он есть</i>
У р о в н и	низкий	недостаточная терпимость, отказ в признании детей равными себе
	средний	признание принципа толерантности, но не всегда последовательное следование ему во взаимодействии с ребенком
	высокий	постоянное, хорошо выраженное качество личности, неуклонное соблюдение принципа толерантности в отношении с ребенком
Критерий		<i>Волевые качества (волевой самоконтроль, самообладание, настойчивость)</i>
У р о в н и	низкий	низкий уровень сформированности
	средний	средний уровень сформированности
	высокий	высокий уровень сформированности, отсутствие чрезмерности волевых качеств
Критерий		<i>Саморегламентация</i>
У р о в н и	низкий	ориентация на четкие указания в процессе выполнения деятельности, в процессе воспитания, наличие мотивации избегания неудачи, низкая мотивация привлекательности процесса деятельности в период подготовки ребенка к школе, ориентация на мнение и поведение других людей
	средний	стремление к преодолению ограничений в процессе выполнения деятельности. Наличие мотивации достижения
	высокий	способность к нахождению смысла деятельности в ситуации отсутствия мотивации, стремление заниматься деятельностью ради деятельности, способность создавать условия для актуализации возможностей другого человека

Критерий		<i>Знание принципов лично-ориентированного подхода</i>
У р о в н и	низкий	отсутствие необходимых знаний принципов лично-ориентированного подхода
	средний	наличие общих представлений о принципах лично-ориентированного подхода
	высокий	глубокие знания принципов лично-ориентированного подхода
Критерий		<i>Знание индивидуально-типологических особенностей ребенка, его интересов и понимание проблем детей</i>
У р о в н и	низкий	отсутствие необходимых знаний
	средний	в целом верное понимание
	высокий	глубокое понимание
Критерий		<i>Рефлексия</i>
У р о в н и	низкий	отсутствие навыков анализа собственных мыслей, чувств, неспособность к адекватному их отражению. Теоретически не освоили и практически не применяют систему ТА взаимодействий с ребенком
	средний	способность к отражению и вербализации собственных мыслей и чувств, теоретическое освоение системы ТА.
	высокий	ориентация в оценке эффективности своей деятельности на мысли и чувства, динамичная система оценки ситуации. Глубокое освоение системы ТА, применение ее для анализа общения с ребенком
Критерий		<i>Критичность</i>
У р о в н и	низкий	склонность к моментальному принятию ситуации без рассмотрения альтернатив, нетерпимость к критике со стороны окружающих
	средний	стремление рассматривать проблемную ситуацию с точки зрения ее положительных и отрицательных сторон
	высокий	способность к адекватной оценке ситуации, нахождению решений исходя из анализа прошлого опыта
Критерий		<i>Самоорганизация</i>
У р о в н и	низкий	неумение организовывать собственную деятельность
	средний	организация своей деятельности непоследовательно и нерегулярно
	высокий	умение организовывать свою деятельность и деятельность ребенка как средство освоения ребенком организации собственной деятельности. Умеет организовать совместные действия с ребенком и получает удовольствие от процесса совместных действий с ребенком

Критерий		<i>Саморуководство</i>
У р о в н и	низкий	ригидность и непоследовательность поведения
	средний	непоследовательность поведения
	высокий	гибкость поведения, последовательность в действиях, в поведении, в требованиях
Критерий		<i>Позиция родителя по отношению к началу обучения ребенка в школе</i>
У р о в н и	низкий	пассивная позиция малоактивен, не интересуется делами ребенка, не посещает родительские собрания
	средний	не достаточно заинтересован делами ребенка, посещает собрания от случая к случаю
	высокий	активная позиция родителя, желание взаимодействовать с педагогическим коллективом принятие ответственности за развитие ребенка, яркий интерес к делам ребенка, посещение родительских собраний и индивидуальных консультаций.
Критерий		<i>Наличие мотива достижения успеха в преодолении трудностей воспитания ребенка</i>
У р о в н и	низкий	отсутствие желания что-либо изменить в своей деятельности, стремление «уйти» от трудностей, не затрагивая силы на их преодоление
	средний	стремление к преодолению трудностей, но недостаточная степень работы в сфере самосовершенствования.
	высокий	потребность в личностном росте, преодоление трудностей путем самосовершенствования, целенаправленное овладение опытом эффективного воспитательного воздействия, ориентация на творческий поиск в решении проблем
Критерий		<i>Навыки активного слушания</i>
У р о в н и	низкий	отсутствие знаний и навыков активного слушания
	средний	непоследовательность в использовании навыков активного слушания
	высокий	наличие навыков активного слушания и умение их адекватно применять
Критерий		<i>Освоение языка принятия, «Я – сообщений»</i>
У р о в н и	низкий	избегание телесного контакта
	средний	периодический телесный контакт
	высокий	регулярный телесный контакт

Критерий		<i>Способность к построению отношений сотрудничества (партнерских отношений) с ребенком</i>
У р о в н и	низкий	не выражают четко и однозначно свои требования и недовольства; чаще прибегают к жалобам, крику, ругани, дают готовые решения, указания не обсуждаются
	средний	
	высокий	родители стараются, чтобы дети развивали свои способности в интеллектуальной, эмоциональной сферах, межличностном общении, настаивают на праве детей на их независимость и самостоятельность. Родители стремятся использовать убеждение с тем, чтобы добиться послушания, обосновывают свою точку зрения и одновременно готовы обсуждать ее с детьми, выслушивают их аргументацию. Они не дают готовых решений и необсуждаемых указаний
Критерий		<i>Децентрация</i>
У р о в н и	низкий	неспособность к «выходу за пределы» проблемной ситуации, склонность к стандартным решениям и стереотипному мышлению
	средний	наличие в решениях элементов нетривиальных решений задач: оригинальности, необычности, новизны в подходах, средняя продуктивность мышления.
	высокий	способность отойти от стандартных решений, предложить новый подход в решении задачи, адекватный условиям и целям, множественность решений.

Таким образом, под психологической готовностью родителей к поступлению ребенка в школу будем понимать интегративное образование личности, представленное эмоциональным, мотивационно-волевым, когнитивно-содержательным и коммуникативно-рефлексивным компонентами.

ГЛАВА 4 ПРОГРАММА ЗАНЯТИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ РОДИТЕЛЕЙ К ПОСТУПЛЕНИЮ РЕБЕНКА В ШКОЛУ

Для построения эффективной работы с родителями принципиальное значение имеют следующие факторы:

- Ориентация на актуальные, значимые проблемы, влияющие на развитие детей.
- Развитие родительской рефлексии.
- Акцент на эмоциональной стороне жизни родителей.
- Отказ от вравоучительного тона.

- Объединение родителей в процессе образования.
- Признание свободы волеизъявления родителей об участии в образовательном процессе.

В связи с тем, что в программе по подготовке принимают участие взрослые люди, нам следует учитывать общие принципы работы со взрослыми, в частности следующие особенности андрагогики [30]:

Взрослому принадлежит ведущая роль в процессе обучения.

Взрослый человек стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, в том числе в учебной.

Взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег.

Взрослый обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

Взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения.

У взрослого много ограничений в учебе (социальных, временных, финансовых, профессиональных и др.)

Процесс обучения взрослого человека организован в виде совместной деятельности обучаемого и обучающего.

Таким образом, программа по формированию психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу составлена на основании следующих фундаментальных принципов образования взрослых.

Приоритет самостоятельного образования (самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения).

– Принцип совместной работы (совместная деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения).

– Принцип опоры на опыт обучающегося (жизненный опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей).

– Системность обучения (соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов и средств обучения и оценивания результатов обучения).

– Контекстность обучения (обучение строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных и бытовых факторов). Этот принцип подразумевает совершенствование личности

– Принцип актуализации результатов обучения, который предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся качеств, а также знаний.

– Принцип осознанности обучения, то есть осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по его реализации [14], [31], [66].

Занятие № 1

Презентация образовательного учреждения.

Цель: познакомить родителей со школой, ее уставом и коллективом педагогов.

В результате такой формы работы родители получают достаточно полезную информацию о содержании работы с детьми, бесплатных услугах, оказываемых специалистами (логопедами, психологом, социальным педагогом).

Занятие № 2

Знакомство с родителями. Обсуждение программы занятий.

Цель: знакомство участников друг с другом и с групповой формой работы.

Содержание занятия.

1. знакомство, обсуждение с участниками ожиданий от групповой работы.

2. знакомство с целями занятий, режимом работы.

3. обсуждение правил групповой работы: добровольное посещение, участие в обсуждении ответов на вопросы по желанию, все высказывания произносятся от первого лица единственного числа («Я», «мне») и содержат собственное мнение без критики чужого, конфиденциальность: информация личного характера (случай из жизни) не выносятся за пределы группы.

Задание «Какими вы видите детей?» (Прил. 1) направлено на то, чтобы навести на размышления о позиции воспитывающего взрослого.

Родителям дают задание оценить выраженность качеств, представленных в таблице, не у того или иного ребенка в отдельности, а обобщенно. Все станет более ясно, когда вы всмотритесь еще в несколько характеристик, которые указаны в горизонтальных графах таблицы: «Ребенок, в котором я вижу личность», «Ребенок, который меня раздражает», «Ребенок, за которого я спокоина», «Идеальный ребенок». Можно самим продолжить таблицу по горизонтали, введя в нее такие, например, графы: «Ребенок такой, как все», «Ребенок, который мне понятен» и т. п.

При заполнении таблицы следует ставить знак +3, если качество, указанное в левом столбце, представлено у ребенка в максимальной степени, -3 – если это качество совсем не выражено, и промежуточные баллы (от -3 до +3) – в случае меньшей или большей степени выраженности.

Занятие № 3

Развитие чуткого отношения к детям.

Цель: осознание ответственности за развитие ребенка и развитие чуткого отношения к детям.

Задание «Непослушание» направлено на развитие чуткого отношения к детям. Родителям предлагается составить перечень возможных причин детского «непослушания», а затем разработать способы устранения этих причин, способы предотвращения их появления.

Упражнение. Слушать чувства (по Т. Гордону)

Инструкция: дети сообщают взрослым больше, чем просто слова или идеи. За словами лежат чувства. В приложении 2. приводятся некоторые типичные детские «сообщения». Прочтите каждое внимательно, стараясь услышать выраженные в них чувства. Напишите в колонке справа чувство или чувства, которые вы услышали. Это может быть одно или несколько чувств – напишите все основные чувства, которые вы услышали в данном сообщении. Сравните полученные результаты с ключом.

Занятие № 4

Знакомство с принципами личностно-ориентированного подхода в воспитании, его основными принципами и целями.

Целью личностно-ориентированного подхода в воспитании является обеспечение ребенку чувства психологической защищенности, доверия к миру, радости существования.

Лозунг: «Не рядом, а вместе!»

Родители не подгоняют ребенка к заранее известным канонам, а создают условия, благоприятные для развития. Разрешается все, что не противоречит нравственным нормам и не угрожает здоровью и жизни ребенка.

Способы общения: понимание, признание и принятие личности ребенка. Для этого важно умение становиться на позицию ребенка, учитывать его точку зрения, не игнорировать его чувства.

Тактика общения: сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих от ребенка проявления интеллектуальной и нравственной активности. Такой подход предполагает взгляд на ребенка как на полноправного партнера в условиях сотрудничества.

Условия воспитания, способствующие развитию личности ребенка:

1. Безусловная любовь родителей.

Это значит, что ребенка любят не за то, что он красивый, умный, помощник, а просто за то, что он есть.

Психологами доказано, что потребность в любви, нужности другому, одна из фундаментальных человеческих потребностей. Ее удовлетворение – необходимое условие нормального развития ребенка. Очень важно сообщать ребенку, что он вам дорог, важен, что он просто хороший. Такие сообщения содержатся не только в словах, но и в приветливых взглядах, ласковых прикосновениях.

2. Сотрудничество с ребенком.

Понимается под такими отношениями эмоциональная заинтересованность в жизни, делах другого, активная помощь при затруднениях, сочув-

стве, сопереживание. Сотрудничество проявляется в совместной деятельности взрослых и детей. Главная ценность – участники чувствуют свою причастность к общему делу; дети участвуют на равных со взрослыми.

3. Внеситуативно-личностное общение со взрослым.

Его содержание выходит за пределы конкретной ситуации, настоящее время. К такому общению относится использование на практике своего опыта, обсуждение прошлых событий, чувств, планирование будущего.

4. Развитие самостоятельности.

Это прежде всего поощрение стремлений ребенка сделать что-то без посторонней помощи. Нужно помнить, что личность ребенка, его способности развиваются только в той деятельности, которой он занимается по собственному желанию и с интересом. Задача родителей – создать условия для возникновения такого желания. Для этого можно использовать внешние средства: картинки, схемы, записки и т.д. Помогая ребенку, нужно брать на себя только то, что он не может выполнить сам. Важно позволять ребенку встречаться с отрицательными последствиями своих действий или бездействий.

5. Умение взрослого ставить задачу перед ребенком.

Старайтесь избегать давать ребенку готовые решения, необсуждаемые указания. В этом случае ребенок учится мыслить самостоятельно. Используйте подсказки направления поиска решения, предложения подумать.

Практическим изучением принципов личностно-ориентированного подхода во взаимодействиях с ребенком является задание на дом. Родители получают следующую инструкцию: «Дома возьмите лист бумаги, разделите его пополам. Запишите в левой части сколько раз вы обратились за весь день к ребенку с эмоционально положительными высказываниями (радостное приветствие, поддержка), а в правой части – сколько с отрицательными (упрек, замечание)».

Занятие № 5

Изучение индивидуально-типологических особенностей ребенка.

Цель: знакомство, изучение индивидуально-типологических особенностей ребенка, его интересов.

В упражнении «Ассоциации» родителям предлагается представить своего ребенка и записать с кем или с чем он ассоциируется у родителей. Описание можно начинать словами: «Если бы он был деревом (цветком, фруктом и т.д.), то каким?». Вопросы для обсуждения: Нравится ли вам созданный портрет ребенка? Что вы чувствовали, когда его составляли? Какие трудности возникали?

Для сравнительного анализа собственных представлений о ребенке, его желаниях и реальных желаний ребенка рекомендуется провести интервью с ребенком. Работа выполняется индивидуально с последующим обсуждением. Сначала родители записывают все вопросы, какие они хотели

бы задать ребенку, затем отвечают на эти вопросы за него и только потом задают вопросы ребенку, записывая его ответы. При обсуждении результатом интервью следует обратить внимание родителей на то, что в их ответах за ребенка иногда содержатся собственные нереализованные желания.

Ведущий знакомит родителей с понятиями: типы ВНД, темперамент, характер, способности, психологическая характеристика, основные физиологические особенности.

Наблюдая за ребенком, выявить к какому типу нервной деятельности, типу темперамента он относится, какие черты наиболее выражены. Определить свой темперамент по поведенческим проявлениям.

Занятие № 6

Круглый стол «Психологический портрет моего ребенка».

Занятие проводится с обязательным участием учителей школы дошкольника.

Характеристики детей глазами учителей школы дошкольника:

- потенциальные возможности,
- темперамент,
- коммуникативные потребности,
- место в классе (социометрический статус, социальные роли),
- самооценка.

Обсуждение характеристик, данных детям.

Анализ различий (в чем совпадает и в чем расходится характеристика ребенка со стороны родителей и учителей).

Занятие № 7

Роль семьи в формировании творческой индивидуальности.

Способы развития творческих способностей.

Требования к ребенку и их адекватность его возможностям.

Д/З: предложить родителям обратиться к собственному опыту развития и ответить на вопросы: как складывалась их сфера интересов? Под чьим влиянием? Какие качества их воспитывающих взрослых нравились больше всего? Помогали? Заставляли добиваться своих целей?

Занятие № 8

Семинар «Дети и деньги».

Надо ли давать деньги на карманные расходы? Сколько? Как часто? Надо ли платить за помощь в доме? За хорошие оценки?

Итог: выработать собственное мнение по этому вопросу, учитывая положительный и отрицательный опыт других людей.

Д/З: Поинтересоваться у друзей и знакомых, как они строят денежные отношения со своими детьми.

Занятие № 9

«Что такое автономия ребенка?» – мини конференция.

На занятии предлагается сформулировать ответы на следующие вопросы: границы прав ребенка, умение слушать ребенка, умение помогать, не мешая, что характеризует автономность родителя и ребенка, из чего складывается, в чем выражается, какую роль играет материальный фактор?

Итог: В чем ваш ребенок проявляет безответственность, что вы как родитель, хотите изменить в нем.

Занятие № 10

Права родителей. «Билль о правах»

Ответить на вопросы что такое родительская уверенность, родительская автономия, права родителей на несовершенство, право на ошибку, право быть самим собой, умение соблюсти свои права, не подавляя ребенка.

Итог: составить список прав родителей.

Занятие № 11

Конференция для родителей: «Представление детей о родителях»

На конференции в занимательной форме родители моделируют жизненные ситуации, проигрывая их. Это дает возможность родителям накапливать профессиональные знания в области воспитания детей.

Пример 1. Конференция для мам «Поговорим о маме».

Диалог с родителями после прослушивания детских мнений «ребенок говорит о своей маме».

Пример 2. Конференция для пап «Самый дорогой мой человек».

Приглашенные папы рассказываются полукругом, после вступительного слова ведущего зачитываются мнения детей о папах. Дети отвечают на вопросы: что должен уметь папа? Почему с папой интересно в выходные дни? Почему с папой интересно по вечерам?

Конструирование и анализ поведения родителей в жизненных ситуациях:

Например, «... пятница, вечер, вся семья собралась у телевизора и смотрит программу «Спокойной ночи, малыши», и вдруг гаснет свет...не ложиться же спать без сказки». Расскажите ребенку сказку «Жолобок», «Репку».

Практическое задание. За три минуты изготовить игрушку или сувенир для своего ребенка из подручных средств (бумага, ручки, маркеры, ножницы, клей).

Занятие № 12

Основные стили взаимоотношений между людьми.

Рекомендуется ответить на вопросы: Что такое взаимодействие? Влияние позиций участников взаимодействия на его характер. Развиваю-

щее взаимодействие. Диалог как основа взаимопонимания. Стили взаимоотношений в семье, их влияние на развитие личности ребенка.

Диагностика стилей взаимоотношений «родитель-ребенок».

Д/З: Ответы детей на вопрос чем нравится заниматься вместе с мамой, с папой, с бабушкой, с дедушкой, с друзьями.

Родителям необходимы знания о следующих принципах обучения:

1. Опора на контраст предыдущего и последующего опыта. Противоречие важно для возникновения эмоции удивления, которое вызывает интерес к познанию.

2. Ситуация познания должна наталкивать детей на некоторые догадки, обозначать «зону поиска».

3. В ходе обучения взрослый передает ребенку свою заинтересованность происходящим, удивляется и радуется вместе с ним.

4. Фиксация успеха. Любой успех должен быть связан с положительными эмоциями.

Занятие № 13

Активное слушание и язык принятия.

Цель: освоение навыков активного слушания, теоретическое изучение и практическое освоение языка принятия и «Я-сообщений», развитие способности к построению отношений с ребенком, умение задавать вопросы, связанные с развитием критического мышления у ребенка и своей способности к децентрации, то есть способности родителей отойти от стандартных решений, способности к «выходу за пределы» проблемной ситуации.

Родители усваивают, что принятие – это безусловно положительное отношение к ребенку, независимо от его поведения в данный момент, признание уникальности ребенка. Для сообщений на языке принятия характерны: оценка поступка («Мне жаль, что ты не поделился с сестрой»), временный язык («Сегодня у тебя не получилось»), молчаливое принятие (поддержка, одобрение во взгляде, интонации). Язык непринятия содержит: оценку личности («Ты жадный»), постоянный язык («У тебя никогда не получится»), молчаливое непринятие. «Я – сообщения» содержат информацию о своих чувствах; вы говорите от первого лица о своих переживаниях, а не о поведении ребенка. Например: «Меня утомляет громкая музыка», а не «Ты бы мог потише». Такое обращение позволяет выразить негативные чувства в необидной для ребенка форме, искренность родителей в выражении чувств влечет за собой ответную искренность детей, оставляют за детьми право принять свое решение. Цель «Я – сообщений» заключается не в простом изменении поведения, а в налаживании отношений, помощи в обретении ответственности и самостоятельности. Слушать собеседника можно пассивно и активно. Пассивное слушание – это короткие фразы, междометия, кивания, говорящие о том, что вы слушаете. Например: «Да-да», «Как интересно», «Надо же». Активно слушать, значит «возвращать» собеседнику то, что он вам поведал, при этом обозначив его чувство.

Активно слушать помогают: краткий пересказ сказанного («Ты говоришь, что...»), уточнение («Как давно?», «Что именно?»), отражение чувств («Мне кажется, ты обижен»), подведение итога («Итак, мы договорились с тобой, что...»). Активное слушание помогает ослабить негативные переживания ребенка, «разговорить» его, принять решение.

Целью упражнения «Переделать фразы» является освоение языка принятия. Высказывания для работы звучат следующим образом: «Всегда ты такой невнимательный», «Ты – трус», «Ты безответственный», «Ты никогда меня не слушаешь».

Задание «Письмо ребенку» направлено на практическое освоение языка принятия и «Я – сообщений». Оно заключается в написании письма ребенку на языке принятия и «Я – сообщений».

Упражнение «Слушаю и слышу» на развитие навыков активного слушания реализуется в следующей инструкции: «Разделитесь на пары. По очереди расскажите друг другу какую-нибудь историю. Партнер старается слушать, используя приемы активного слушания».

Целью упражнения «Встреча» является выражение безусловной любви и принятия. Оно состоит в том, что родители, сидя с закрытыми глазами, представляют, что встретили своего лучшего друга, а затем ребенка. Они описывают изменения в лице, выражение радости от встречи.

Эмоционально-волевая сфера предполагает принятие родителями новой социальной роли ребенка – роли школьника; сепарацию ребенка от родителей.

С целью осознания разницы между миром взрослых и миром детей; признание прав каждого можно провести процедуру «Билль о правах». Для этого родители делятся на две группы: «Родители» и «Дети». Каждая составляет свои права. Затем обе группы обсуждают написанное, вносят дополнения, зачитывают окончательный вариант.

Для изучения уровня самостоятельности ребенка, готовности взрослого отдать ребенку часть ответственности за свои поступки можно предложить упражнение «Вместе или сам». Необходимы бумага и ручка. Инструкция: «Возьмите лист бумаги, разделите его по вертикали пополам. Над левой частью напишите «Сам», над правой – «Вместе». Перечислите те дела, которые ребенок делает сам и с помощью взрослых». Вопросы на обсуждение: Что хотите, чтобы ваш ребенок при поступлении в школу делал сам?

Занятие № 14

Развитие эмпатии.

Цель: развитие эмпатических тенденций и эмоциональных устремлений.

Занятия, проводимые совместно с родителями и дошкольниками, необходимо направлять на развитие интереса и внимательного отношения их

друг к другу, а также на выражение эмпатии, которая относится к эмоциональным устремлениям.

Эмпатия – это способности и потребность человека отзываться на эмоции другого, сочувствовать и сорадоваться, содействовать. Понимание чувств другого предполагает умение поставить себя на его место и проанализировать ситуацию. Для изучения эмоциональных проявлений можно использовать картинки в книгах, мультфильмы, рассказывать незаконченные истории, где нужно пожалеть (помочь, порадоваться и т.д.), использовать примеры ситуаций из жизни.

Для практического освоения способов развития эмоциональных устремлений на занятиях с родителями старших дошкольников необходимы карточки с изображениями различных эмоциональных состояний. Инструкции: «Определите какое эмоциональное состояние изображено», «Загадайте какое-либо эмоциональное состояние, отвечайте на задаваемые участниками вопросы из этого состояния».

Занятие № 15

Определение эмоциональных состояний и проявление эмпатии.

Цель: научиться определять какое чувство стоит за тем или иным поведением детей, а также проявлять эмпатию.

Проводится совместно с детьми, которые начинают более свободно и открыто обсуждать с родителями свои переживания и тревоги (например, детям предлагается описать ситуации, в которых у людей возникают чувства «грусти», «ярости», «радости», «смущение, стыд», «зависть»). Родители пытаются определить какие ситуации будет предлагать их ребенок для иллюстрации различных чувств. Предлагается родителям обсудить, насколько приемлемо для них открытое выражение эмоций. Психолог предлагает выполнить упражнение «насколько хорошо я знаю своего ребенка».

Занятие № 16

Волевые качества родителей и детей.

Цель: изучение условий развития волевых качеств.

Разговор о волевом действии идет тогда, когда существующих побуждений недостаточно для начала или продолжения действия. Функция воли состоит в усилении мотивации. Реальный механизм изменения побуждения – изменение смысла действия. Для развития волевого поведения важно помочь понять ребенку, что можно испытывать радость от самостоятельности своего поступка, от права выбора, а не только от возможности получения награды.

Упражнение «Сильная воля» связано с практическим освоением способов развития волевых устремлений. В нем даны ситуации (например, убираться в квартире, а вы не хотите; сходить в магазин, а вы не хотите и т.д.).

Задание для родителей: уговорить себя от имени другого; уговорить себя от своего имени; повысить привлекательность ситуации для себя.

Занятие № 17

Эмоциональное взаимодействие родителей и детей.

Цель: эмоциональное сближение членов семьи.

Проводится совместно с детьми. Выполняя упражнение «Луноход», направленное на развитие чувства доверия и ответственности, дети и родители получают инструкцию: «Разделитесь на пары: родитель-ребенок. Один из вас «Луноход», другой – «Оператор». По всей комнате расставлены препятствия. «Луноходу» необходимо пройти путь из одного конца комнаты в другой с закрытыми глазами. «Операторы» руководят переходом, используя команды «влево», «вправо» и т.д. Потом поменяйтесь ролями». Во время обсуждения акцентировать внимание на ответах на вопросы: Что чувствовали во время обсуждения? В какой роли было легче находиться?

Развитию партнерских отношений, формированию умения действовать сообща, эмоциональному сближению способствует задание «Общий рисунок», которое имеет два этапа. На первом этапе каждой паре родитель-ребенок нужно нарисовать совместный рисунок на одном листе и придумать название. Вопросы для обсуждения: Какая часть рисунка кем выполнена? Кто придумал сюжет, название? Понравилось ли рисовать вместе? На втором этапе на половинке листочка, держась за один карандаш, родитель и ребенок рисуют совместную картину". Вопросы для обсуждения: Понравилось ли рисовать? Хотите ли порисовать так дома с кем-то еще?

Упражнение «Загадки» направлено не только на эмоциональное сближение, он и на развитие творческих способностей и спонтанности. Каждая пара загадывает сказку и показывает отрывок из нее остальным. Задача – угадать сказку. А в задании «Сказочная страна» все участники рисуют на одном листе бумаги понравившиеся сказки или одну сказку. Вопросы для обсуждения: Понравилось ли задание? Как в сказочной стране уживаются все герои?

Занятия, проводимые совместно с детьми, имеют своей целью развитие интереса, внимательного отношения к членам своей семьи, эмоциональное сближение членов семьи, сплочение. Для его выполнения необходимо специальное оснащение: бумага, краски, пластилин, природный материал (желуди, шишки, ветки и т.д.). Предварительно в качестве домашнего задания родители получают инструкцию написать вместе с ребенком историю вашей семьи. Пусть ребенок расспросит родственников о месте и дате их рождения, воспоминаниях, увлечениях и т. д. А на практическом занятии, перед тем как приступить к рассказу, родителям и ребенку нужно совместно приготовить себе «наглядное дополнение»: нарисовать или сде-

дать что-то, что помогло бы вам описать семью. Вопросы для обсуждения: Что вы чувствовали, когда составляли историю, представляли вашу семью? Когда слушали рассказы других?

Занятие №18

Схемы анализа взаимодействий.

Цель: развитие навыков анализа взаимодействия.

Рефлексивная составляющая затрагивает повышение рефлексивной способности родителей и повышение эффективности взаимодействий через знакомство и практическое освоение понятий транзактного анализа, а также ориентацию в оценке эффективности своей деятельности на мысли и чувства, динамичную систему оценки ситуации.

Информационная часть занятия на повышение рефлексивной способности родителей и эффективности взаимодействий представляет собой знакомство с основными понятиями транзактного анализа:

Бесспорным достоинством схем ТА, по мнению В.А. Петровского, является возможность охарактеризовать на их основе не только различные инстанции личности ребенка, но и соответствующие инстанции личности воспитывающего взрослого (родителей в нашем случае); кроме того, с опорой на эти схемы удастся детальнее проследить существующие линии взаимодействия между взрослыми и детьми, а также провести, если это окажется полезным, новые линии взаимодействия между ними.

Направление ТА предлагает стройную и легко усваиваемую модель межличностного взаимодействия, основанную на простой (но не упрощенной) модели личностной структуры. Модель ТА работает уже при самом элементарном знакомстве с теорией. Практическое использование ТА сопровождается углубленным освоением теории, открывающим новые возможности ее применения. Тексты Э. Берна уже получили широкое распространение в нашей стране, что облегчает задачу усвоения этой теории и внедрения ее в практику воспитания.

Коммуникативный компонент психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу помимо навыков активного слушания, освоения языка принятия, «Я – сообщений» и децентрации, включает способность к построению отношений сотрудничества (партнерских отношений) с ребенком. Низкий уровень этой способности свидетельствует о том, что родители не выражают четко и однозначно свои требования и недовольства, чаще прибегают к жалобам, крику, ругани. А при высоком уровне – родители стараются, чтобы дети развивали свои способности в интеллектуальной, эмоциональной сферах, межличностном общении, настаивают на праве детей на их независимость и самостоятельность. Родители стремятся использовать убеждение с тем, чтобы добиться послушания, обосновывают свою точку зрения и одновременно готовы обсуждать ее с детьми, выслушивают их аргументацию. Этого можно добиться через раз-

витие рефлексивных способностей посредством транзактного анализа.

На первом этапе происходит знакомство родителей будущих первокурсников с основными категориями структурного и функционального анализа. Представление о трехкомпонентной структуре личности (эго-состояния «Родитель», «Взрослый», «Ребенок») происходит в форме мини-лекции. Содержанием родительского эго-состояния являются правила поведения, убеждения, ценности, установки. Родитель может быть критическим и заботливым. Взрослое эго-состояние отвечает за логическую обработку информации. Это свобода выбора, осознание и ответственность за решение. Ребенок следует принципу чувств. Это источник интуиции, творчества, спонтанных побуждений и радости. В каждый момент времени человек может находиться в каком-то одном эго-состоянии. Об этом можно судить по его словам, интонациям, поведению, эго-состояния можно проиллюстрировать на примере сказочных героев. Слова Родителя: «Все знают, что...», «Всегда», «Никогда», «Ты должен». Интонации: критика, покровительство, снисхождение. Поведение: взгляд сверху вниз, руки в бока, стук по столу, указующий перст. Сказочные герои: Мальвина, Знайка. Слова Взрослого: «Как?», «Что?», «Вероятно», «Возможно». Голос спокойный. Поведение: наклон к собеседнику, естественные жесты, взгляд на одном уровне. Сказочные герои: Дядя Федор. Слова Ребенка: «Вот здорово», «Хочу». Интонации просящие, очень эмоциональная речь. Поведение: ерзание, пожимание плеч, взгляд снизу вверх. Сказочные герои: Буратино, Незнайка, Карлсон.

А знания о функциональном анализе («Контролирующий Родитель», «Опекающий Родитель», «Взрослый», «Адаптивный Ребенок», «Бунтующий Ребенок», «Естественный Ребенок») формируются через практическое занятие с самостоятельным иллюстрированием каждого эго-состояния и построением эго-грамм. Причем построение эго-грамм, предложенное Д. Дьюсеем (Dusay, 1977), отличается от того, которое используем мы. На наших занятиях мы работаем только с понятиями функционального анализа, а не понятиями структуры второго порядка, например, «Маленьким Профессором», которые используются последователем Э. Берна.

При построении эго-граммы следует обсудить позитивные и негативные аспекты каждого эго-состояния, кроме «Взрослого». Из банка проблемных ситуаций, с которыми родители боятся столкнуться, когда ребенок пойдет в школу, например: «Я не пойду больше в школу», выбирается одна из них. Каждый родитель предлагает (подбирает) фразы в ответ на заявленную из каждого эго-состояния. В обсуждении затрагивается вопрос о том, какие фразы являются позитивными и почему.

Для освоения не только вербального, но и невербального выражения эго-состояний можно предложить заполнить таблицу, в которой описывается поведение человека, находящегося в каждом эго-состоянии. Выделяются следующие критерии описания: типичные слова, тон голоса, жесты,

положение тела, выражение лица. Кроме того, работа в группе по усвоению основных понятий ТА может проходить таким образом, что каждая микрогруппа, состоящая из 3-4 родителей, загадав любое эго-состояние, изображает его без слов, а затем озвучивает получившуюся скульптуру. Задача остальных микрогрупп родителей – распознать загаданное эго-состояние. Подобная ситуация актуализирует творческое начало в родителях, т.е. детское эго-состояние. Таким образом, происходит формирование доверительной атмосферы на занятиях, что способствует эффективному его проведению.

Родители получают домашнее задание наблюдать за ребенком и в дневнике записывать фразы, сказанные им из каждого эго-состояния, а так же отмечать собственные реакции с обозначением эго-состояний и чувств в этой ситуации.

Психогимнастическое упражнение, предложенное И.М. Марковской, хорошо способствует погружению членов группы в детское эго-состояние. Участники бросают мяч друг другу со словами: «Мне кажется, в детстве ты был (а)...». В ответ каждый может согласиться или нет, сказав «Да», «Нет» или «Я такого не помню». Вариант: «Я думаю, в детстве ты мечтал(а)...». В другом варианте участники тренинга могут сами о себе говорить, о чем они мечтали в детстве или какими были тогда.

Социодрама «Детский сад» (Е. Сидоренко) проводится с целью экспериментирования с детским эго-состояниями, поэтому для ее проведения важно создать обстановку детской беспечности и игры, например, с помощью необычных предметов, интересной игры, активной детской позицией самого ведущего. Главное, чтобы участники почувствовали себя в роли детей детского сада. При обсуждении каждому участнику предлагается рассказать о тех чувствах, которые он испытал.

На втором этапе происходит усвоение понятий собственно транзактного анализа (анализа межличностных взаимодействий) в форме обсуждения стилей общения («Родитель» – «Ребенок», «Родитель» – «Взрослый», «Родитель» – «Родитель», «Ребенок» – «Родитель», «Ребенок» – «Взрослый», «Ребенок» – «Ребенок», «Взрослый» – «Родитель», «Взрослый» – «Взрослый», «Взрослый» – «Ребенок»). Здесь же родители знакомятся с типами транзакций: дополнительными, параллельными, пересекающимися и скрытыми. Для освоения навыков распознавания стилей общения родителям предлагается определить эго-состояния партнеров по общению в установленных психологом высказываниях, а также привести пример или вспомнить ситуацию из жизни для иллюстрации всех стилей общения, в которых подобный стиль был эффективным. В результате подобной деятельности родителями для каждого стиля взаимодействия выделяются их достоинства и недостатки. Данное упражнение необходимо для развития способности анализировать собственное взаимодействие с ребенком.

Анализ родительского программирования (сценарный анализ) включает следующие аспекты: знакомство с типами родительского программирования (предписаниями и директивами). Подробно обсуждаются 10 основных предписаний (Не – общий запрет, Не Существовай, Не Будь Близким, Не Будь Значимым, Не Будь Ребенком, Не Взрослей, Не Имей Успеха, Не Будь Самим С собой, Не Будь Здоровым, Не Соответствуй) и 6 основных директив (Будь Сильным, Будь Совершенством. Старайся, Торопись, Угождай Другим, Будь Начеку).

В рамках транзактного анализа исследователи изучают поглаживания – единицы признания, единицы транзакций. Поглаживания классифицируют по различным основаниям. Выделяют вербальные (сделанные в словесной форме) и невербальные (совершенные без слов, в форме жестов и мимики), позитивные (при получении такой транзакции получатель испытывает позитивные чувства) и негативные (когда партнер по общению испытывает негативные чувства), условные (связано с тем, что делает ребенок) и безусловные (показывают, что партнер по общению существует) поглаживания. Родителям в микрогруппах предлагается соревноваться в том, кто больше вспомнит из практики или придумает поглаживаний каждого вида. Обсуждается, какие поглаживания чаще используются в общении с собственными детьми, а какие нравятся получать в свой адрес. В конце упражнения предлагается составить индивидуальный профиль поглаживаний, где оценивается возможность использовать (давать, принимать, просить, отказывать) каждый из видов поглаживаний. Домашнее задание заключается в практическом применении невербальных, позитивных и безусловных поглаживаний.

Установление отношений сотрудничества мы вслед за В.А. Петровским рассматриваем как показатель успешности образовательных взаимодействий. Когда воспитывающий взрослый и ребенок оказываются в симметричных позициях, ребенок получает возможность проявить самостоятельность мышления, независимость, действенность – качества «Взрослого».

Рефлексивная составляющая затрагивает повышение рефлексивной способности родителей и повышение эффективности взаимодействий через знакомство и практическое освоение понятий транзактного анализа, а также ориентацию в оценке эффективности своей деятельности на мысли и чувства, динамичную систему оценки ситуации.

Занятие №19

Отношение к стрессам, проблемам, негативным переживаниям, конфликтам.

Цель: Осознание множественности своих чувственных проявлений;

Задачи:

развитие навыков анализа и разрешения внутриличностных и межличностных конфликтов;

трансформация негативных переживаний в личностно развивающие;

- развитие способности жить в негативных переживаниях;
- отслеживание своих «любимых» и «нелюбимых» эмоций и чувств.

Данный блок занятий может быть начат через обсуждение следующих вопросов: О чем нам говорят наши эмоции? Откуда берется наше настроение? Доверяем ли мы своим чувствам? Могут ли эмоции мешать? Что делать, если эмоции мешают? Что делать с напряжением? Бывают ли абсолютно бесполезные или вредные чувства? Бывают ли чувства, абсолютно не приносящие никакого вреда?

После обсуждения этих вопросов можно использовать методику «Стаканчик». Ведущий ставит на ладонь мягкий стаканчик (одноразовый) и говорит участникам группы следующее: «Представьте, что этот стаканчик – сосуд, для самых ваших сокровенных чувств, желаний и мысли (пауза). В него вы можете положить то, что для вас действительно важно и ценно (пауза), это и есть то, что вы любите и чем очень дорожите. На протяжении нескольких минут в комнате царит молчание, и в неожиданный момент ведущий сминает этот стаканчик. Затем – ведется работа с эмоциональными реакциями, возникшими у участников группы. Важно обсудить, что почувствовали участники, и что им захотелось сделать и т.д.

Возможно, проведение параллели переживания «здесь и сейчас» на ситуации общения с ребенком.

- Когда возникают такие же чувства?
- Кто ими управляет?
- Куда они деваются потом?

Заключительная фраза ведущего этого упражнения может быть следующей: «То, что вы сейчас пережили – это реальный стресс, это реальное напряжение, и то, как вы это пережили и есть ваша настоящая реакция на стресс, реакция на проблемы, которые возникают у вас, в том числе, и в общении с собственным ребенком».

Для работы в данном блоке может быть использована также методика «Конфликт эмоций». Инструкция: «Представьте, что вы – эмоции или чувства... Каждый из вас сейчас имеет возможность выбрать одну (побить одной) из эмоций, окунуться в переживание собственных чувств, выбрать одно из многих, которые в вас сейчас есть и проявляется ярче других.... Прислушайтесь к себе и заметьте, как много разных состояний находится в вас. Если вы выбрали, то почувствуйте себя в этом состоянии.... Теперь, когда вы почувствовали себя в этой эмоции, обратите внимание на других участников. Все вы – эмоции одного человека, которые, возможно, он чувствует, а которые, возможно, чувствовать отказывается. Выберите группой те эмоции или чувства, которые мешают ему комфортно жить, с которыми ему неудобно. Попробуйте прислушаться к каждой эмоции».

Ход работы: работа ведется в соответствии с отношениями, возникающими в процессе ведения группы.

Условия проведения: готовность участников к более глубокой работе с чувствами.

Еще одной методикой, которую можно использовать в данном блоке, является методика «Конфликт рук». Ход работы: «Расставьте стулья в комнате в два ряда так, чтобы расстояние между ними было около 60 см: снимите с рук кольца и часы и завяжите себе глаза. Руководитель группы подведет вас к стулу так, чтобы вы не знали, кто сидит напротив.

Итак, сядьте лицом к партнеру. Ничего не говорите. Познакомьтесь с ним, касаясь своими руками рук партнера (3 минуты). Познакомившись, боритесь руками (3 минуты). Теперь миритесь с партнером с помощью рук (3 минуты). Затем попрощайтесь с партнером руками и снимите свою повязку с глаз. Обменяйтесь друг с другом в течение нескольких минут своими впечатлениями. Затем снова завяжите глаза и приготовьтесь сесть на другой стул».

Группе необходимо совместно анализировать впечатления, возникающие в каждой конкретной ситуации, обмениваться мыслями и чувствами. Дискуссия может касаться неправильного восприятия других участников, тревогой по поводу прикосновений, страха борьбы, чувств теплоты и близости. Руководитель наблюдает за деятельностью участников, также может поделиться своими впечатлениями.

В конце в данного блока у участников группы важно сформировать позитивное самовосприятие. Это возможно с помощью методики «Сам себя не похвалишь...», где участникам предлагается похвалить себя, но только искренне и так, чтобы поверили все участники. Ведущему важно создать позитивный настрой для всех участников группы.

Занятие №20

Развитие рефлексии (Б.М. Мастеров).

Сядьте удобно. Закройте глаза, чтобы окружающие предметы не отвлекали вашего внимания. А теперь мысленно, скользя «лучиком внимания» по своему телу, проведите «инвентаризацию» ваших телесных ощущений. Где-то вы можете почувствовать тепло или прохладу, где-то дискомфорт, где-то мышечный зажим, где-то пульсацию или подергивание, что-то покажется потяжелевшим, а что-то легким. Постарайтесь почувствовать границы тела: как кожа соприкасается с одеждой и воздухом, какие ощущения это вызывает и т.д. и т.п.

Когда вы закончите, обратите внимание на свое дыхание, почувствуйте ритм, не меняя его, и на каком-то из вдохов откройте глаза.

Возьмите лист бумаги и запишите результаты «инвентаризации». Запишите также, какое эмоциональное состояние у вас возникло к концу упражнения. Избегайте фраз типа: «Ничего не чувствую». Постарайтесь по-

чувствовать, как вы чувствуете отсутствие чувств. В этом – ваша способность преодолеть собственные границы непонимания, нечувствительности, незнания и т.д.

Занятие № 21

Актуализация установок.

Работа ведется с установками, с реальным поведением участников в процессе тренинга, обращается их внимание на авторство установок, т.е. на то, кто «на самом деле» принимает решения и управляет их поведением.

Возможна в ситуации ведения тренинга, а также в специально созданных для этого условиях типа ролевой игры.

Ролевая игра представляет собой набор ролей и правил, соблюдение которых позволяет отследить основные тенденции в поведении участников.

Что касается применения ролевой игры в целях работы с установками, то в данном случае работа возможна по следующим этапам:

1. Выявление когнитивного компонента установки: формулирования установки в виде высказывания типа «Я должен...», «Я всегда...» или «Я никогда...» и т.д.

2. Выявление эмоционального компонента установки, работа с чувствами, возникающими при актуализации установки.

3. Выявление поведенческого компонента установки: работа с ситуацией, актуализирующей установку, и формой ее реализации.

Результатом интегративной работы со всеми 3 компонентами является выход на жизненный сценарий, типичные психологические игры и манипуляции.

Очевидно, что иррациональные установки формулируются в виде должествований, приказов. Говоря в терминах транзактного анализа, такие установки являются функциями «Родителя». Таким образом, важно перевести эти установки из «родительских» во «взрослые». Это возможно посредством «Незаконченных предложений» типа «Я не умру, потому что...» или «Мой ребенок такой, потому что...» и т.д. Действительно, продолжая предложения, объясняя что-либо себе, участник переходит из состояния «Родителя» в состояние «Взрослого», являющегося критичным и аналитичным по своей функции. Важно закрепить, зафиксировать состояние критичности, а также отработать с чувствами, которые появились у клиента в процессе работы.

Другим вариантом работы с установками является работа по переводу формулировок установок из иррациональной в рациональную посредством изменения должествования на обладание правом. Например, установка «Я должен всегда исполнять желания своего ребенка» после преобразования может звучать следующим образом: «Я имею право на собственное мнение и собственные желания».

Занятие заканчивается с помощью вопроса: «Какие мне задачи стоит решить на данном жизненном этапе?» Таким образом, озвучивая эти задачи, участники определяют свои «проблемы», понимают их значимость, ставят их для себя в качестве «задач», которые можно решить, а не проблем, которые просто существуют как напрягающее начало.

Занятие № 22

Самооценка и самоотношение.

Упражнение «Черное и белое»

Цель: коррекция самоотношения

Задачи:

- Осознание состояния в случае похвалы (порицания),
- Отслеживание динамики самооценки
- Работа с каждым из состояний через отношения в группе
- Отреагирование чувств

Ход упражнения: Выбирается и выводится за дверь 1 участник, которому дается следующая инструкция: «Перед тобой будет стоять 2 стула. Они чем-то отличаются. Тебе нужно выбрать один из них и сесть на него. В процессе того, что будет происходить, тебе нужно только следить за своим состоянием, настроением, чувствами, мыслями».

Группе в отсутствие участника дается следующая инструкция: «Представьте, что эти 2 стула – противоположные полюса отношений. Этот – стул критики. Как только участник садится на этот стул, вы по очереди говорите ему о том, что вам в нем не нравится. Несомненно, это должно быть реальным, а не придуманным. Если он садится на другой стул, вы, соответственно, говорите ему о том, чем он вам нравится».

Работа ведется с отношениями и состояниями клиента в каждом случае.

Упражнение «Задачи с секундомером»

Цель: демонстрация зависимости эффективности работы от похвалы – порицания

Задачи:

- Отследить воздействие внешних оценок на динамику самооценки
- Отследить влияние внешних оценок на процесс взаимодействия в группе

Ход работы: Участники делятся на 2 подгруппы, которым дается одинаковое задание (например, собрать головоломку, мозаику, решить задачки со спичками и т.д.). Главным условием здесь является то, что задание должно быть выполнено быстро и качественно. Одну группу ведущий постоянно критикует, другую – поддерживает. Важно увидеть то, как влияет поддержка (критика) ведущего на эффективность деятельности.

Возможны варианты упражнения. Например, группа делится на 3 подгруппы, которым также даются одинаковые задания. Как и описано выше, одну группу ведущий критикует, другую – поддерживает, а третью – игно-

рирует. Работа ведется с состояниями каждого из участников, отношениями, возникающими в процессе выполнения задания.

Так или иначе, работать с задачей отношения с другими невозможно вне групповых отношений, поэтому здесь важно делать акцент на групповую динамику, на перераспределение межличностных связей с начала занятий, на отношения, которые установились между участниками, давать возможность участникам прочувствовать реальные отношения, освобожденные от манипуляций и игр.

Занятие № 23

Развитие децентрации родителей.

Задание «Лев» представляет собой изображение ситуации, лишенное детальной прорисовки происходящего. Схематичность, неполнота, условность изображения выступают как слабо структурированный стимул, провоцирующий ассоциативную мыслительную деятельность испытуемого. Такой же цели служит и максимально неопределенная инструкция. Неопределенность стимулов направлена на снятие возможных ограничивающих испытуемого воздействий со стороны внешних (исследователь) и внутренних факторов. Таким образом, создаются благоприятные условия для продуцирования идей, количество и качество которых ограничено лишь личностными и индивидуальными особенностями испытуемых.

Последнее обстоятельство позволяет рассматривать задание «Лев» как диагностическую ненормативную процедуру, дающую возможность оценить следующие особенности мышления участников эксперимента: продуктивность, оригинальность, способность к включению проблемы в более широкий контекст (выход за пределы предъявленной ситуации), способность к созданию новой системы условий, в которые включается данная проблемная ситуация.

Инструкция: «Посмотрите на рисунок. В течение 10 минут постарайтесь придумать как можно больше различных вариантов выхода из сложившейся ситуации. Не заботьтесь о красоте оформления ваших предложений, их логичности и последовательности. Старайтесь работать быстро, максимально используя отведенное вам время».

Примечание: название процедуры участникам не произносится; на все уточняющие вопросы следует отвечать наиболее уклончиво, сохраняя неопределенность ситуации; время выполнения задания может быть увеличено до 20 минут.

Критерии оценки:

- продуктивность (подсчитывается общее количество предложенных выходов из ситуации),
- оригинальность (подсчитывается количество идей, не повторяющихся в данной группе испытуемых),

– способность к включению проблемы в более широкий контекст (домысливание и дополнение картинки другими элементами, находящимися как бы «за ее пределами»),

– децентрация (способность к оценке ситуации с разных точек зрения, например, льва или стороннего наблюдателя).

Задание «Эта бумага белая».

Наиболее фундаментальными характеристиками развитого интеллекта является критичность как постоянное соотнесение субъективного видения мира с самим миром в процессе его изменения и развития.

Процедура состоит в следующем. Участникам эксперимента дается инструкция: «Опишите этот белый лист бумаги, который вам раздали, на самой этой бумаге».

Оцениваются способность заметить нарастающее противоречие между описанием листа самому листу бумаги, наличие попыток преодолеть это противоречие, стремление к формулированию «общего закона» изменения и развития ситуации.

Задание «Лодка».

Участникам предлагается решить задачу: «К лодочнику подошли двое и попросили переправить их на другой берег. Лодочник, подумав, согласился, поставив условия, что в лодке может находиться только один человек и лодка в результате должна оказаться на том же месте, где и сейчас. Как это возможно осуществить?» Участникам дается 10-15 минут на то, чтобы предложить как можно больше выходов из сложившейся ситуации. Критерии и способы оценки такие же, как в задаче «Лев».

Занятие № 24

Использование психотерапевтических историй.

Цель: изучение возможностей и функций психотерапевтических историй для детей и принципов их сочинения необходимо знакомство с психотерапевтическими историями для детей.

Рассказы и сказки – источник информации, знаний для детей. Взрослые с этой целью читают книги, газеты, ходят к специалистам. Сказки являются эффективным средством общения с детьми. В сказках поднимаются важные для детского мировоззрения проблемы. В «Золушке» говорится о соперничестве между сестрами. «Мальчик с пальчик» рассказывает о беззащитности маленького героя в мире больших и мощных людей. Слушая рассказы и сказки, дети находят в них отголоски своей собственной жизни. Они стремятся воспользоваться примером героя в борьбе со своими проблемами. Рассказ вселяет надежду.

Истории для ребенка можно сочинять самим. В них должны действовать герой, героиня, наделенные характерными чертами вашего ребенка и которые сталкиваются с такими же проблемами, что и ваш ребенок. Герой в истории находит решение проблемы. Кроме реальных могут быть и вымышленные

персонажи. Ситуация должна напоминать ситуацию вашего ребенка. Имя героя похоже на имя ребенка, но не идентично. Истории позволяют узнать что-то о себе, почувствовать поддержку. Преимущества историй; дети не замыкаются, как при прямом разговоре; история интереснее лекции; дети не испытывают вины, стыда при разговоре; ребенок слушает столько, сколько ему нужно.

Когда не знаете, что рассказывать дальше, спросите ребенка: «Как ты думаешь, что подумала Аня?». Будьте внимательны к вопросам и комментариям ребенка. У историй должен быть хороший конец. Длительность зависит от внимания ребенка.

Составление «Собственной истории» предполагает развитие способности родителей сочинять историю под конкретную проблему. Инструкция: «Вспомните реальную проблемную ситуацию из жизни ребенка или придумайте. Сочините психотерапевтическую историю для вашего ребенка, которая помогла бы ему справиться с проблемой».

Вопросы рефлексивного отчета задаются на каждом занятии: Что понравилось, что нет? Что запомнилось? Что кажется полезным, нужным? Каковы Ваши предложения?

Предложенная программа была составлена на основании анализа результатов первичной диагностики родителей будущих первоклассников. Одним из методов получения данных являлось структурированное интервью с родителями (Прил. 3), с помощью которого были выявлены следующие запросы родителей на оказание психологической помощи.

К проблемам или трудностям, связанным с самим фактом поступления в школу, обычно относят:

1. Трудности, связанные с новым режимом дня.
2. Трудности адаптации ребенка к классному коллективу.
3. Трудности, локализующиеся в области взаимоотношений с учителем.
4. Трудности, обусловленные изменением домашней ситуации.

Изменяется социальная позиция ребенка в семье – ему, как правило, выделяют особое место для хранения школьных принадлежностей, школьной формы, для подготовки уроков; изменяется отношение к нему членов семьи.

По мнению Г.В. Бурменской, О.А. Карабановой, А.Г. Лидерс, трудности кризиса семи лет при поступлении ребенка в школу являются продолжением трудностей подготовки к школьному обучению и следствием неполной работы взрослых (родителей) по подготовке ребенка к школьному обучению, по оперативному изменению его семейной ситуации, навыков самоорганизации деятельности. Трудности будут иметь место и тогда, когда родители не успели подготовиться к новым обязанностям ребенка как ученика и его новым правам. В связи с этим, на наш взгляд, эти трудности могут быть связаны с недостаточной подготовленностью самих родителей к изменяющейся социальной позиции ребенка при поступлении в школу. Поэтому, проводя психологическую работу по подготовке ребенка к обу-

чению в школе, необходимо не только заниматься с детьми, но и включать в этот процесс родителей, обращая особое внимание на их эмоциональные состояния, их жалобы и стоящие за ними запросы о психологической помощи и поддержке.

Опыт работы в «Школе дошкольника» с родителями по подготовке ребенка к школе позволил выявить следующие факты.

Родители ориентированы на усвоение той информации, которая касается изменения самих детей. У них наблюдается интерес к играм, упражнениям, которые можно было бы применить в домашних условиях с целью формирования нужных, с точки зрения родителей, качеств ребенка. В целом, родители говорят о готовности к школе, выделяя различные аспекты: «чтобы был усидчив», «чтобы математику и русский язык любил», «что бы все время делал уроки», «чтобы не отвлекался», «чтобы умел пересказывать».

Родители требовательны к учителям, они проявляют интерес к тому, какой учитель будет учить ребенка, чем хорош этот учитель, нужно ли обращаться к нему, если заметят трудности с ребенком. Встает у родителей вопрос об ответственности за обучение ребенка: «Учитель виноват в том, что ребенок не внимателен на уроках, и плохо усвоил материал. Правда, ведь? Он же профессионал, его этому учили», «пусть ребенком теперь занимается школа». В такой позиции можно увидеть низкую мотивацию родителей к помощи в обучении ребенка, нежелание касаться школьной жизни ребенка. Такая позиция больше свойственна отцам.

Родители склонны обсуждать больше проблемы ребенка, его поведение и чувства, а не свои собственные чувства, свое собственное поведение. К третьему занятию наметилась тенденция не только слушать ведущего групповых занятий, но и самим родителям делиться своими переживаниями и опасениями по поводу предстоящего поступления ребенка в школу.

На занятиях родители ставили вопрос об обязательности прохождения детьми вступительного тестирования, в каких условиях оно должно проводиться, кто его должен организовывать, «как учитель будет или не будет использовать результаты этого тестирования против ребенка», как понять, какие результаты хороши для конкретного ребенка.

У родителей проявляется тревожность по поводу оценки ребенка со стороны учителя. Родители озабочены тем, что «не забудет» ли учитель своими негативными высказываниями ребенка и «как понять, что ребенку плохо в классе». Родители обеспокоены тем, как их ребенок «вольется» в классный коллектив и как они могут способствовать успешному вхождению ребенка в коллектив сверстников.

Кроме того, родители отмечают, что им лучше самим совершить какое-либо действие, чем смотреть на то, как медленно и некачественно совершает действие ребенок. При этом контроль над действием ребенка приобретает явно не развивающий характер, он сопровождается раздражением,

злостью, даже телесным и словесным вмешательством со стороны родителей. Таким образом, возникает трудность самоконтроля своих чувств. «Нужно ли ребенку знать, что родители за него переживают», «что в поведении ребенка вызывает наибольшее напряжение родителей», «как поступать, если раздражение растет по мере общения с ребенком». Отсюда возникает потребность в замятиях, направленных на формирование самоконтроля и самообладания, что содержится в волевом компоненте психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу.

Другими словами, в содержании психологической работы с родителями учитывались запросы родителей при поступлении их ребенка в школу.

Таким образом, предложенная программа формирования психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу соответствует разработанной структуре понятия психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу.

ГЛАВА 5 ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К ПОСТУПЛЕНИЮ РЕБЕНКА В ШКОЛУ

Вопрос об эффективности психологической работы по формированию психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу является наиболее сложным. Это связано прежде всего с тем, что, несмотря на активное обсуждение проблемы эффективности психологического воздействия в современных работах по практической психологии, она тем не менее продолжает оставаться далекой от своего решения.

Вместе с тем анализ литературы по проблеме эффективности психологической работы позволяет сформулировать некоторые аспекты ее постановки и рассмотрения. С точки зрения задач нашего исследования аспекты обсуждения проблемы могут быть сформулированы следующим образом.

1. Оценка эффективности требует четкого определения ее методов. Таким образом, в рамках этого аспекта проблемы, психологическое воздействие считается эффективным, если для реализации используются эффективные методы. Однако, по мнению С.В. Березина, существенно важным при рассмотрении этого аспекта проблемы является тот факт, что в практической работе используется, как правило, сочетание нескольких методов одновременно. Кроме того, оценка эффективности используемых методов затрудняется тем обстоятельством, что даже один и тот же метод, используемый разными специалистами, дает разные результаты. При этом в характеристике специалистов имеют значение не только уровень их профессиональной квалификации, но и личностные качества. С целью нивелировки влияния личности психолога на результат формирования была организована дополнительная контрольная группа, в которой занятия проводи-

лись по той же самой программе, что и в экспериментальной группе, однако ведущим в ней был другой специалист.

2. Условия эффективности. В рамках этого подхода исследуются различные условия, соблюдение которых в целом повышает эффективность психологического воздействия. Нужно отметить, что для различных форм и методов психологического воздействия, реализуемое в связи с конкретными задачами в литературе перечисляются весьма разнообразные условия эффективности. В качестве наиболее часто упоминаемых в литературе условий эффективности психокоррекции С.В. Березин указывает следующие:

а) структура личности специалиста, осуществляющего психокоррекционное воздействие, степень выраженности у него качеств, необходимых для прогнозирования успешности психокоррекционного процесса;

б) уровень профессиональной квалификации психолога, а также готовность использовать свои индивидуальные качества для оптимизации психокоррекционного процесса;

с) личностные и индивидуально-психологические особенности участников группы, способствующие или препятствующие позитивному развитию психокоррекционного процесса;

д) наличие у участников занятий позитивной установки на участие в нем и ожидание позитивного результата;

е) валидность и надежность психодиагностической информации об участниках занятий и их особенностях, лежащей в основе выбора методов и форм психологического воздействия;

ф) включение в процесс психологического воздействия ближайшего микросоциального окружения;

г) добровольное участие в работе групп.

Данные условия в рамках подготовки родителей к поступлению ребенка в школу получают свое специфическое наполнение.

Говоря о личностных и профессиональных качествах психолога, нужно отметить, что они образуют отдельную группу факторов, непосредственно влияющих на эффективность работы психолога по формированию психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу. Мы рассматриваем эти факторы отдельно, хотя достаточно четко понимаем всю условность такого разделения, поскольку склонны рассматривать личностные качества психолога как основу его профессиональных возможностей. В групповой работе особую роль приобретает обратная связь.

Одним из условий эффективности становится наличие обратной связи, проявляющейся в обмене мнениями, экспрессии родителями эмоциональных состояний в конце каждого занятия, в выявлении уровня удовлетворенности родителей участием в программе по окончании эксперимента. Интегральным показателем общей удовлетворенности было среднее значение оценок по четырем показателям: содержание занятий, применявшиеся методы, индивидуализация занятий, возможность применять сформиро-

ванные умения в общении и воспитании ребенка. Таким образом, обратная связь выступает не только как средство контроля за эффективностью освоения участниками группы новых форм поведения, но и как индикатор правильности пути личностного развития участников группы.

Другим условием эффективности психологического воздействия является наличие у участников программы позитивной установки на участие в ней и ожидание позитивного результата. Чтобы нивелировать влияние ожидания положительного результата на реальный итог, была сформирована «Плацебо» группа (контрольная группа 2), в которой занятия характеризовались слабой степенью структурированности и проводились в форме спонтанного обмена мнениями родителей об особенностях взаимодействия с ребенком. По результатам итогового констатирующего эксперимента данные в контрольной группе 2 и в экспериментальной группе отличались по показателям эмпатии, волевых качеств, развитию критичности, свидетельствуя о том, что ожидание положительного результата не влияют на появление планируемого результата.

Среди условий эффективности психологических воздействий исследователи выделяют включение в процесс психологического воздействия ближайшего микросоциального окружения. Данное условие выполнялось на совместных занятиях с детьми. При работе с другими воспитывающими взрослыми ребенка, данное условие выполнялось эпизодически, в те периоды, в которые в программе принимали участие супруг(а), бабушки и дедушки. Важным условием – становится добровольное участие в работе групп.

3. Разработка критериев эффективности собственно программы подготовки родителей к поступлению ребенка в школу.

Наиболее распространенный в специальной литературе и психологической практике подход к решению этого аспекта проблемы связан с анализом динамики корректируемых особенностей личности или группы.

Обычным при таком подходе является сравнение результатов психодиагностических обследований, которые проводятся в рамках констатирующего эксперимента на подготовительном и завершающем этапе формирующего эксперимента. При этом обычно выделяют объективные и субъективные критерии. Объективные критерии связаны с использованием для анализа динамики корректируемых факторов результатов психодиагностических обследований. Субъективные – с использованием отчетов участников процесса.

Другой подход к оценке эффективности психологической работы, представленный в литературе, связан с разработкой количественных показателей изменений в поведении участников групповых и индивидуальных занятий и статистической обработкой полученных результатов. Для достижения обозначенной цели применялся круговой критерий Фишера.

Следующее условие, которое отмечают ученые, – валидность и надежность психодиагностической информации об участниках занятий и их особенностях. Нами на этапе констатирующего эксперимента применялись надежные и валидные тестовые методики такие как ВСК, уровень эмпатии.

Таким образом, вопрос об эффективности деятельности психолога по формированию психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу может быть рассмотрен с разных точек зрения.

Важным фактором в оценке эффективности является фактор отсроченности результатов, поскольку известно, что даже в случае эффективно проведенной работы наиболее высокие результаты достигаются лишь спустя 6-7 месяцев после окончания воздействия. С этой целью было проведено повторное психодиагностическое обследование участников экспериментальной группы через 5 месяцев после завершения формирующего эксперимента. Отсроченная проверка результатов работы, доказывает устойчивость изменений, произошедших в ходе процесса формирования после его завершения.

Несмотря на то, что вопрос о методах оценки эффективности работы психолога продолжает оставаться дискуссионным, тем не менее, можно сказать, что для того, чтобы отражать многоуровневый характер изменений в процессе работы, эти методы должны включать как объективно-экспериментальные, так и субъективно-отчетные. В нашем исследовании мы исходим из того, что объективно-экспериментальные методы позволяют получить необходимую информацию об уровне сформированности некоторых психологических качеств, входящих в структуру психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу.

Субъективные отчеты считаются диагностически менее точным критерием. Вместе с тем очевидно, что именно субъективный отчет наиболее релевантен психокоррекционному процессу как специфической форме психологического воздействия. Если на завершающем этапе участники процесса (родители будущих первоклассников) констатируют изменение характера своих отношений к себе, окружающим, в том числе детям, изменение своих целей, расширение своего видения понимания социальных процессов, то можно с известной долей уверенности говорить, что эффект достигнут. Кроме того, обращает на себя внимание естественность и простота этого способа оценки эффективности работы.

Анализ показывает, что ориентация на количественные показатели недостаточна для оценки эффективности психологической работы. Кроме того, наиболее важное значение имеет не частота взаимодействия родителей с ребенком, а характер и глубина этих взаимоотношений, их значимость как для ребенка, так и для родителей. Таким образом, количественные критерии должны быть дополнены качественными.

При разработке критериев эффективности формирования психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу мы исходим из того, что они должны удовлетворять следующим требованиям:

1. Критерии с максимально возможной полнотой должны характеризовать изменения индивидуально-психологических особенностей участников процесса. В данном случае родителей будущих первоклассников.

2. Критерии должны позволять проводить оценку эффективности работы по формированию психологической готовности родителей как с точки зрения объективной динамики, так и с точки зрения самих родителей.

3. Критерии эффективности должны быть достаточно независимы друг от друга.

Таким образом, методы исследования эффективности психологической работы должны давать возможность получения численных показателей рассматриваемых критериев, регистрации изменений, происходящих в процессе подготовки родителей, по каждому из них, статистического анализа полученных с их помощью результатов.

Приведенные выше соображения позволяют предложить следующие показатели, позитивная динамика которых рассматривается в качестве критериев эффективности деятельности психолога по формированию психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу.

1. Снижение уровня личностной и ситуативной тревожности;

2. Конструктивная динамика самооценки, повышение ее адекватности;

3. Развитие навыков общения;

4. Уменьшение частоты агрессивных реакций (вербальных и невербальных);

5. Развитие мотивов кооперации и сотрудничество в условиях совместной деятельности с детьми;

6. Возрастание удовлетворенности совместной деятельностью.

Динамика выделенных показателей зависит от формы организации работы с родителями и используемых психологических методов.

Таким образом, оценки эффективности работы психолога по подготовке родителей к поступлению ребенка в школу должна отражать многоуровневый характер изменений в процессе работы, а методы оценки эффективности психологического воздействия должны включать как объективно-экспериментальные, так и субъективно-отчетные.

Заключение

В нашей работе под психологической готовностью родителей к поступлению ребенка в школу рассматривается интегративное образование личности, представленное эмоциональным, мотивационно-волевым, когнитивно-содержательным и коммуникативно-рефлексивным компонентами.

В целом у родителей будущих первоклассников до проведения программы был отмечен низкий уровень сформированности психологической готовности к поступлению ребенка в школу, что проявлялось в неудовлетворенности процессом общения с детьми, низкой или неадекватной оценке собственной деятельности.

Полученные нами результаты позволили сделать вывод о том, что психологическая готовность родителей к поступлению ребенка в школу формируется в процессе подготовки ребенка в школу, где происходит формирование у них лично значимых качеств, позволяющих эффективно взаимодействовать с ребенком. Обнаружена взаимосвязь между формированием у родителей лично развивающих взаимодействий с детьми старшего дошкольного возраста и наличием в структуре личности родителей таких качеств как децентрация, рефлексия, эмпатия.

Выявлена взаимосвязь между наличием у родителей лично развивающих взаимодействий с детьми и адаптацией ребенка к школьному обучению. Таким образом, участие родителей в программе формирования психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу является условием адаптации ребенка к обучению в школе (изменились показатели физиологической адаптации, развития произвольной сферы, формирования устойчивой положительной самооценки).

Преимущественное развитие у родителей получили такие качества как эмпатия, рефлексия в то время как недостаточно развиты значимые в контексте формирования лично развивающих взаимодействий децентрация и эмоциональная сепарация.

Наиболее значимые изменения в структуре психологической готовности родителей к школьному обучению ребенка происходят в процессе сочетания практической деятельности (применения усвоенных знаний и умений родителями в домашних условиях) и участия родителей в социально-психологических тренингах, обеспечивающих интеграцию структуры личности и деятельности, что повышает эффективность родителско-детских взаимодействий и способствуют формированию готовности ребенка к школе.

Отметим, однако, что за рамками нашего исследования оказалось большое количество научных проблем, решение которых представляет собой перспективу дальнейших исследований. В частности, мы выделили такие проблемы, как:

– формирование готовности родителей к переходу ребенка в среднее звено школы, к профильному обучению ребенка,

– создание методов обучения учителей, психологов и социальных педагогов по формированию психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу.

Программа формирования психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу, предложенная в настоящем пособии, на практике показала свою эффективность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 328 с.
2. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Учебно-воспитательная работа в первом классе школы и развитие детей / Известия АПН РСФСР. – М., 1955. – Вып. 70. – С. 104-148.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование: В 2-х кн. / А. Анастаси – М.: Педагогика, 1982.
4. Анищенко, О.М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности детей / О.М. Анищенко // Дошкольное воспитание. – 1979. – №5. – С. 39-44.
5. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М., 1984. – 103 с.
6. Березин, С.В. Концепция персонализации в семейной психотерапии / С.В. Березин, О.В. Шапатина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион». – 2002. – декабрь. – С. 212-218.
7. Березин, С.В. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / С.В. Березин, К.С. Лисецкий. – М.: Изд-во института Психотерапии, 2001. – 256 с.
8. Бернс, Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Бернс Р. – Москва, 1986. – 442 с.
9. Битти, М. Алкоголик в семье или преодоление созависимости / М. Битти. – М., 1997.
10. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
11. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: «Прогресс», 1977. – 411 с.
12. Варга, А.Я. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей / А.Я. Варга, В.А. Смехов // Вест. Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. – 1986. – №4. – С. 22-32.
13. Варга, А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции (на примере детей, страдающих энурезом) / А.Я. Варга // Вест. Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. – 1985. – № 4. – С. 32-38.
14. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
15. Виноградова, А.М. Учимся общаться с ребенком / А.М. Виноградова, Л.М. Кларина, В.А. Петровский. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.

16. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Лев Выготский. – М.: Педагогика, 1982, 1983, 1984.
17. Гарбузов, В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенка и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В.И. Гарбузов. – СПб.: АО «Сфера», 1994. – 160 с.
18. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: «ЧеРо», 2003. – 240 с.
19. Говоркова, А.Ф. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / А.Ф. Говоркова, Н.Н. Подьяков. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
20. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991.
21. Давидчук, А.Н. Конструктивное творчество дошкольника / А.Н. Давидчук. – М., 1973. – 149 с.
22. Деркач, А.А. Акмеология пути достижения профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М., 1993.
23. Джайнотт, Х. Родители и дети / Х. Джайнотт. – М.: Знание, 1986.
24. Джеймс, М. Рожденные выигрывать / М. Джеймс, Д. Джонгвард. – М.: «Прогресс-Универс», 1993. – 336 с.
25. Долгополова, А.В. Подготовка старших дошкольников к обучению в школе в системе развивающих игр: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.01.97: утв.18.06.97 / Долгополова Анастасия Вениаминовна. – Самара, 1997. – 189 с.
26. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.
27. Жамкочьян, М. Как говорить с детьми, чтобы они нас слышали / М. Жамкочьян // Педология. – 2001. – №6. – С. 60-64.
28. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
29. Захаров, А.И. Неврозы у детей и психотерапия / А.И. Захаров. – СПб.: «Издательство Союз», «Лениздат», 2000. – 336 с.
30. Змеев, С.И. Основы андрагогики / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
31. Ильченков, М.З. Социология воспитания / М.З. Ильченков, Б.А. Смирнов. – М.: Академия, 2003.
32. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: «Педагогика», 1991. – 151с.
33. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1959. – 494с.
34. Лисина, М.И. О механизмах смены ведущих деятельности у детей в первые семь лет жизни / М.И. Лисина // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. – М., 1976. – С. 5-8.

35. Лэндрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. – М.: Междунар. педаг. академия, 1994.
36. Магомедов, Н.М. Дифференцированный подход к обучению, воспитанию школьников: Проблемы. Перспективы / Н.М. Магомедов. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1993. – 251 с.
37. Магомедов, Н.М. Методология и методика свободного воспитания / Н.М. Магомедов. – Самара: СИУ, 1995. – 230 с.
38. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2002. – 150 с.
39. Методика и технология работы социального педагога / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
40. Минияров, В.М. Проблемы родительско-детских отношений / В.М. Минияров // Психологические проблемы современной российской семьи. М., 2005. – С. 49-51.
41. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1986. – 141 с.
42. Недбаева, С.В. Развитие личности средствами психологической практики / С.В. Недбаева, Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 16-21.
43. Нежнова, Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т.А. Нежнова. // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 1988. – № 1. – С. 50.
44. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
45. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе: дис. ... докт. психол. наук 19.00.07: защищена: утв. / Нижегородцева Надежда Викторовна. – М., 2001. – 483 с.
46. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
47. Огнев А.С. Субъектогенез и психотренинг саморегуляции / А.С. Огнев. – Воронеж: Изд-во ВГИ, 1997. – 336 с.
48. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5-19
49. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
50. Петровский, В.А. Феномены субъектности в развитии личности / В.А. Петровский. – Самара, 1996. – 102 с
51. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М., 1977. – 272 с.
52. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1990.
53. Руднева, Т.И. Контекст понятийного аппарата профессиональной педагогики / Т.И. Руднева // Социальные процессы и молодежь: взгляд в

будущее. Материалы VI Международной научно-практической конференции 27-28 апреля 2004 года. – Самара: СФ МГПУ, 2004. – С. 277-279с.

54. Сапогова, Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 36-43.

55. Сидоренко, Е.В. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера / Сидоренко Е.В. – СПб.: СПбГУ. – 1993.

56. Сидоренко, Е.В. Опыт реориентационного тренинга / Сидоренко Е.В. – СПб.: Ин-т Тренинга, 1995.

57. Симпсон, Р.Л. Модификация поведения ребенка / Р.Л. Симпсон // Помощь родителям в воспитании детей. – М.: Прогресс, 1992.

58. Смирнова, Е.О. Влияние общения ребенка со взрослым на эффективность обучения дошкольников: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1977. – 22 с.

59. Смирнова, Е.О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1980. – №5-6. – С. 105.

60. Смирнова, Е.О. Значение концепции общения М.И. Лисиной для отечественной психологии / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 87-92.

61. Смирнова, Е.О. Общение со взрослым как фактор формирования готовности к школе / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. С. 41-43.

62. Смирнова, Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. С. 3-14.

63. Снайдер, М. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитания совести / М. Снайдер, Р. Снайдер. – М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994.

64. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов (Комплексная психологическая коррекция) / А.С. Спиваковская. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 200 с.

65. Справочник для родителей будущего первоклассника. Что такое «школьная зрелость»? – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 48 с.

66. Суворов, В.С. Развитие творческой личности студента – важнейший фактор качества образования / В.С. Суворов // Интеграция образования. – 2003. – № 3. – С. 103-106.

67. Судаков, К.В. Системные аспекты психической деятельности / К.В. Судаков. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 272 с.

68. Тарунтаева, Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т.В. Тарунтаева. – М., 1980. – 63 с

69. Усова, А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – М., 1970. – 205с.

70. Хоментausкас, Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментausкас. – М.: РИПОЛ КЛАСИК, 2003. – 224 с.
71. Хямяляйнен, Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы / Ю. Хямяляйнен. – М.: Просвещение. – 1993.
72. Черкасова, О.В. Современная семья: проблемы и перспективы развития: учебное пособие / О.В.Черкасова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2000. – 72 с.
73. Шапиро, А.З. Психолого-гуманистические проблемы позитивности-негативности внутрисемейных отношений / А.З. Шапиро // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 45-56.
74. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Спб.: Издательство «Питер», 1999. – 656 с.
75. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова и В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
76. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы обучения и воспитания. – Киев, 1961. – С. 12-14.
77. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: методическое руководство / Ясюкова Л.А. – СПб.: ГП «Иматон», 1999. – 178 с.
- Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: Академия, 2000.
78. Bruner J.S. Readiness for Learning, In: The process of Education. Cambridge, 1960.
79. Dacey J., Kenny M. Adolescent development. Madison, Wisconsin, Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1994.
80. Gordon T. P. E. T. in action A guide to parent effectiveness training! – Toronto, Bantam Books, 1979.
81. Ilg F.L., Ames L.B. School readiness. NY, 1965. – 1615 p.
82. Kern F. Sitzenbleiberehend und Schulreife. Freiburg, 1963.
83. Swets Y.A., Elliott L.L. (Eds) Psychology and Handicapped Child. Washington, D.C., 1974.
84. Witzlack G. Zur Diagnostik ynd Eutwicklung der Schulfahigkeit/ – Berlin: Volk und Wissen, 1968. – 225 с.

КАКИМИ ВЫ ВИДИТЕ ДЕТЕЙ!

	Ребенок, в кото- ром я вижу лич- ность	Ребенок, который меня раздра- жает	Ребенок, за кото- рого я спокойна	Иде- аль- ный ребен- ок
1. Агрессивный				
2. Глупый				
3. Инициативный				
4. Наблюдательный				
5. Любящий				
6. Ябеда				
7. Жадный				
8. Веселый				
9. Хороший организатор				
10. Приветливый				
11. Упрямый				
12. Конфликтный				
13. Ласковый				
14. Способный				
15. Чуткий				
16. Хитрый				
17. Активный				
18. Малоподвижный				
19. Интересующийся				
20. Нервный				
21. Замкнутый				
22. Общительный				
23. Неспособный				
24. Дисциплинированный				
25. Капризный				
26. Подлый				
27. Честный				
28. Эрудированный				
29. Отходчивый				

30.	Грубый				
31.	Пассивный				
32.	Послушный				
33.	Трудолюбивый				
34.	Чистосердечный				
35.	Наглый				
36.	Своевольный				
37.	Неразвитый				
38.	Аккуратный				
39.	Беззащитный				
40.	Расторможенный				
41.	Ответственный				
42.	Необщительный				
43.	Стремящийся к лидерству				
44.	Ленивый				
45.	Равнодушный				
46.	Скромный				
47.	Неряшливый				
48.	Душевный				
49.	Жестокий				
50.	Дерзкий				
51.	Независимый				
52.	Умеющий слушать				
53.	Доверчивый				
54.	Злой				
55.	Внимательный				
56.	Неухоженный				
57.	Любознательный				
58.	Отвергаемый				
59.	Ни с кем не дружит				
60.	Невнимательный				
61.	Исполнительный				
62.	Лидер				
63.	Невоспитанный				
64.	Умный				
65.	Обучаемый				
66.	Отзывчивый				

Упражнение. Слушать чувства (по Т. Гордону)

Ребенок говорит	Ребенок чувствует
<p>Я не знаю, что тут неверно. Я не могу понять. Может быть, бросить все это.</p>	<p>а. Поставлен в тупик. б. Разочарован. в. Желание все бросить</p>
<p>1. О, осталось только 10 дней до конца школы. 2. Смотри, папа, я сделал самолет из нового конструктора! 3. Ты будешь держать меня за руку, когда мы пойдем в детский сад? 4. Мне не весело. Я не знаю, что мне делать. 5. Я никогда не буду лучше, чем Джим. Я делаю, делаю, а он все равно лучше меня. 6. Новая учительница задает слишком много на дом. Я никогда не могу все сделать. Что мне делать? 7. Все дети пошли к морю. Мне не с кем играть. 8. Джиму родители разрешили поехать на велосипеде в школу, а я езжу лучше его. 9. Мне нельзя было быть таким жадным. Я плохо поступил. 10. Я хочу носить длинные волосы – это ведь мои волосы? 11. Как ты думаешь, я правильно готовлю доклад? Будет ли этого достаточно? 12. Почему эта старая карга оставила меня после школы? Ведь я не один болтал. Так и дал бы ей в нос. 13. Я сам могу сделать это. Мне не надо помогать. Я достаточно взрослый, чтобы сделать это сам. 14. Математика очень трудная. Я слишком глупый, чтобы в ней разобраться. 15. Уходите, оставьте меня одного. Я не хочу ни с кем разговаривать. Вам наплевать на то, что со мной может случиться. 16. Одно время хорошо получалось, а сейчас хуже, чем раньше. Я стараюсь, но не получается. Стоит ли стараться?</p>	

17. Я хотел бы пойти, но боюсь ей позвонить. А если она засмеет меня, что я ее пригласил?

18. Я больше никогда не буду играть с Н. Она такая... (ругается).

19. Я рад, что мои родители – ты и папа, а не другие.

20. Мне кажется, я знаю, что делать, но может быть, это неправильно. Я всегда делаю что-то неправильно. Что мне делать, папа, – работать или учиться в колледже

Оценка результатов:

4 балла – за ответ, совпадающий с ключом;

2 балла – за ответ, частично совпадающий с ключом (точно указано только одно чувство);

0 баллов – неправильный ответ.

Подсчитывается общий балл

61-80 – высокий уровень узнавания чувств;

41-60 – выше среднего;

21-40 – ниже среднего;

0-20 – плохое узнавание.

Ключ к упражнению «Слушать чувства»

1.а) радость; б) облегчение.

2.а) гордость; б) удовлетворение (приятно).

3.а) страх, боязнь; б) тревога.

4.а) скука; б) поставлен в тупик.

5.а) неуверенность (неадекватность); б) обескураженность.

6.а) чувство затруднения; б) чувствует свое поражение.

7.а) одиночество; б) покинутость.

8.а) чувство родительской несправедливости; б) компетентность, уверенность в своих силах

9.а) вина; б) сожаление о своих действиях.

10.а) сопротивление вмешательству родителей.

11.а) сомнение; б) неуверенность.

12.а) злость, ненависть; б) чувство несправедливости.

13.а) чувство компетентности; б) уверенность в своих способностях.

14.а) фрустрация; б) чувство неадекватности.

15.а) боль; б) злость, чувствует, что его не любят.

16.а) разочарование; б) желание все бросить.

17.а) желание пойти; б) боязнь.

18.а) злость, гнев; б) обида.

19.а) одобрение; б) благодарность, радость.

20.а) неуверенность; б) сомнения.

Анкета для родителей

1. Ваши фамилия, имя и отчество полностью.
2. Имя и возраст вашего ребенка.
3. Особенности вашей семьи: полная семья или нет, есть ли бабушки или дедушки.
4. Кто чаще всего беседует с ребенком в семье, рассказывает ему сказки, читает книги, гуляет с ним?
5. С кем из членов семьи он чаще всего делится впечатлениями?
6. Кому он жалуется на обидчиков?
7. Кого больше слушается?
8. С кем чаще капризничает?
9. Наказывают ли ребенка в вашей семье? Если наказывают, то как?
10. Считаете ли вы, что знаете все о своем ребенке?
11. Хотели бы вы посещать групповые занятия совместно с другими родителями, на которых можно узнать что-то новое о психологических особенностях дошкольника, о таких взаимоотношениях с детьми, которые способствуют развитию личности ребенка?