

Министерство образования Республики Беларусь
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «БРЕСТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА»

Кафедра психологии развития

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЗРОСЛЫХ С ДЕТЬМИ,
ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ В РАЗВИТИИ**

Монография

Брест 2018

УДК 159.9: 37.015.3

ББК 88.8я73

Авторы: Валитова И.Е., канд. психол. наук, доц. (введение, разделы 1.2, 1.3, 2, 5, 6.3, 7, заключение); Валитова И.Е., канд. психол. наук, доц.; Ничипорук Е.А. (раздел 1.1), Валитова И.Е., канд. психол. наук, Чайчиц Н.Н. (разделы 3.1, 3.2); Синюк Д.Э., канд. психол. наук, доц. (раздел 4.2); Шматкова И.В. канд. психол. наук, доц. (разделы 3.3, 3.4); Клещева Е.А. канд. психол. наук, доц. (раздел 4.1); Ничипорук Е.А. (разделы 6.1, 6.2); Павлов И.В. (раздел 1.2, 4.3).

Рецензенты:

профессор, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии развития
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
Л.Г. Лысюк

кандидат психологических наук,
зав. кафедрой психолого-педагогического обеспечения
системы образования области БрОИРО
Л.Г. Германович

Валитова И. Е. и др. Взаимодействие взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии: монография / Под научной редакцией И.Е. Валитовой. – Брест : БрГУ, 2018. – xxx с.

В монографии представлены результаты исследований проблемы взаимодействия взрослых с детьми с особенностями психофизического развития, а также имеющими проблемы в развитии. В работе обоснована теоретическая модель развивающего взаимодействия взрослых с детьми, которая легла в основу эмпирических исследований. Выявлены особенности взаимодействия с детьми раннего возраста, дошкольного возраста, детей с двигательными нарушениями, с аутизмом, детей из разных категорий семей (неполная, повторнобрачная, приемная семья). Монография может использоваться исследователями в области психологии развития и специальной психологии, также психологами-практиками.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1 Теоретико-методологические основы исследования взаимодействия взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии	11
1.1 Категория взаимодействия в системе психологических понятий.....	11
1.2 Образ и его роль в процессе межличностного взаимодействия.....	21
1.3 Модель взаимодействия взрослого с ребенком.....	30
1.4 Концепт «Проблемы в развитии детей».....	34
2 Взаимодействие взрослых с детьми в зоне их ближайшего развития..	40
2.1 Организация зоны ближайшего развития ребенка во взаимодействии со взрослым.....	40
2.2 Взаимодействие взрослых с детьми в педагогике Монтессори: определение меры помощи.....	56
2.3 Особенности зоны ближайшего развития детей с психофизическими нарушениями.....	63
3 Взаимодействие взрослых с детьми раннего возраста	69
3.1 Психологический анализ ошибок и трудностей воспитания детей раннего возраста.....	69
3.2 Представления матерей о трудностях воспитания детей раннего возраста.....	81
3.3 Взаимодействие матери и ребенка третьего года жизни в продуктивной деятельности.....	88
3.4 Особенности поведения матерей в ситуациях совместной с ребенком деятельности.....	118
4 Взаимодействие взрослых с детьми в семьях разного типа	129
4.1 Повторнобрачная семья.....	129
4.1.1 Особенности взаимодействия отца/отчима с родным и неродным ребенком.....	129
4.1.2 Психологическое сопровождение повторнобрачной семьи.....	138
4.2 Приемная семья.....	143

4.2.1 Личностные характеристики взрослых, значимые для взаимодействия с приемными и усыновленными детьми	143
4.2.2 Готовность супругов к усыновлению детей в контексте межличностного взаимодействия	146
4.2.3 Личностные характеристики приемных и усыновленных детей	152
4.3 Неполная семья	157
4.3.1 Неполная семья как особая категория семей	157
4.3.2 Понятие о патеральной депривации и проблема отцовской вовлеченности в неполных семьях	160
4.3.3 Образ отца в неполной материнской семье и его значение для психического развития ребенка	163
4.3.4 Рекомендации по воспитанию детей в неполных материнских семьях	172
5 Взаимодействие матери и ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	175
5.1 Образ ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата у матери	175
5.2 Процесс взаимодействия матери и ребенка с двигательными нарушениями, возникшими вследствие патологии центральной нервной системы	182
6 Взаимодействие родителей и педагогов с детьми дошкольного возраста	194
6.1 Особенности представлений значимых взрослых о ребенке дошкольного возраста	194
6.2 Репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с детьми дошкольного возраста у родителей и педагогов	201
6.3 Представления родителей и педагогов о психологических проблемах развития детей дошкольного возраста	210
7 Проблема оценки эффективности взаимодействия взрослых с детьми	217
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	227
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	236
ПРИЛОЖЕНИЯ	255

ВВЕДЕНИЕ

Проблема повышения эффективности процессов обучения и воспитания подрастающего поколения не перестает быть актуальной, и встает перед учеными с завидным постоянством и регулярностью. Процессы обучения и воспитания подрастающего поколения реализуются в форме педагогической деятельности, цель которой – обеспечить направленные, позитивные и закономерные изменения в психике и личности ребенка. Педагогическая деятельность с необходимостью должна пониматься в широком значении как деятельность любого взрослого (педагога, родителя), направленная на обеспечение процессов развития ребенка и усвоения им знаний, умений и навыков, развития его компетенций. В процессе понимаемой в широком смысле педагогической деятельности происходит взаимодействие взрослого и ребенка, а правильно организованное взаимодействие является условием ее эффективности.

Проблема исследования особенностей взаимодействия взрослого с ребенком была и остается одной из самых значимых и сложных проблем педагогической психологии и психологии развития, поскольку именно на ней «замыкаются» многие другие проблемы психологии развития, социальной психологии, специальной психологии, клинической психологии развития. Оптимальное развитие ребенка возможно только в процессе эффективного взаимодействия со взрослым (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин). Решение проблемы создания благоприятных условий для развития ребенка невозможно без построения и детального изучения целостной картины взаимодействия ребенка со значимыми взрослыми, к которым относятся его родители и специалисты-профессионалы в разных областях (воспитатели, учителя, специальные педагоги, персонал медицинских учреждений и др.), которые направляют развитие ребенка путем построения реальной совместной деятельности.

Трудности в определении самого понятия взаимодействия взрослого с ребенком приводит к разрозненным результатам и большому количеству авторских позиций. В настоящее время активно разрабатываются концептуальные положения о структурно-динамических, содержательных, рефлексивно-перцептивных характеристиках взаимодействия, создаются его теоретические модели, описывается структура взаимодействия (В.В. Авраменко, Н.Н. Обозов, Е.А. Панько, Л.А. Пергаменщик, А.М. Счастливая, Л.В. Финькевич, С.С. Харин).

Интерес к категории взаимодействия начал возрастать в последние десятилетия XX века, с появлением синергетики, изменением отношения к детству, признанием ребенка субъектом образовательного и воспитательного пространства. В большинстве исследований были описаны особенно-

сти взаимодействия ребенка со взрослым в связи с тесно «переплетающимися» психологическими категориями, такими как общение, отношение, деятельность (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Т.А. Репина, С.Л. Рубинштейн и др.). Достаточно полно изучены особенности педагогического взаимодействия с ребенком дошкольного возраста (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, А.В. Мудрик, Е.А. Панько и др.). Изучая особенности взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста, исследователи выделяют ряд проблем: отсутствие в реальной практике воспитания гуманистических технологий (Л.Н. Башлакова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Р.Б. Стеркина, У.В. Ульяновская), неготовность педагогов к организации эффективного взаимодействия с детьми (Е.В. Бодрова, А.Г. Исмаилова, А.К. Маркова, Т.И. Чиркова, Е.Г. Юдина), дефицитарность проявления эмоций, отсутствие эмпатии, низкий уровень понимания взрослыми эмоциональных состояний ребенка (В.Н. Козиев, Ю.Н. Кулюткин).

По мнению исследователей детско-родительских отношений, отчужденность, дефицит душевного тепла, ласки и внимания к ребенку, свойственен и для современных родителей (И.В. Добряков, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер). Изучению детско-родительских отношений посвящено большое количество работ (А.Я. Варга, О.А. Карабанова, И.М. Марковская, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская и др.), однако исследования, в которых раскрываются особенности взаимодействия родителя с ребенком в процессе взаимодействия в реальных жизненных ситуациях, в продуктивных видах деятельности, единичны (М.А. Сафронова, Е.В. Буренкова, А.А. Шведовская, И.Я. Лейбман, А.И. Волкова, Е.А. Нестерова, С.С. Жигалин, Р.В. Овчарова).

Большинством западных и отечественных психологов признается значимая, основополагающая роль взрослого, а точнее, роль взаимодействия с ним для психического развития ребенка (Д. Боулби, Г. Крайг, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, С.Г. Якобсон). Наиболее полно роль взаимодействия ребенка со значимым взрослым представлена в концепции Л.С. Выготского, который считал, что социальная ситуация развития не строится извне, а создается в процессе живого взаимодействия между ребенком и его окружением. Центральным понятием теории Л.С. Выготского являются взаимоотношения ребенка с обществом, отражающиеся в социальной ситуации его развития, которые реализуются через его взаимодействие с близкими взрослыми. Именно в сотрудничестве со взрослым, в совместной с ним деятельности, задается зона ближайшего развития ребенка. Ближайшими динамическими системами отношений личность-среда, в которых ребенок вступает в непосредственное взаимо-

действие с партнером, являются система отношений «ребенок – родитель» и «ребенок – педагог (специалист – если рассматривать более широкий контекст взаимодействия ребенка с разными профессионалами).

Взаимодействие в диаде может быть эффективным лишь в том случае, если его участники являются взаимно значимыми, то есть когда реализуется «субъект-субъектный» подход. Тем не менее, по мнению ряда исследователей, наряду с осознанием важности личностно-ориентированного подхода в воспитательно-образовательном процессе, детство зачастую воспринимается взрослыми как своего рода «приёмник», в той или иной степени осваивающий и присваивающий воздействия взрослого сообщества (Д.И. Фельдштейн). Многие авторы указывают, что психолого-педагогические исследования взаимодействия детей со взрослыми строятся, как правило, на уровне поиска реализации возможностей ребенка воспринимать воспитательные влияния. Данные исследований (Е.В. Бодрова, А.Г. Исмагилова, Т.И. Чиркова, Е.Г. Юдина) указывают на профессиональную неготовность воспитателей к осуществлению оптимального общения с детьми, которая определяется адаптивной стратегией профессионального поведения (Л.М. Митина), непрофессионализмом (А.К. Маркова), ситуативной стратегией профессионального поведения (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк). Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что, ставя цель активизировать детей, помочь им в самовоспитании, личностном саморазвитии, взрослые в большей степени изучают их потребности, мотивы, состояния, в меньшей – побуждают к активной позиции, не анализируют их ответные действия, не умеют определять и поддерживать развитие реальной субъектности ребенка. Определяя свои позиции при построении отношений с детьми как субъект-субъектные, провозглашая ребенка субъектом, взрослые фактически относятся к нему как к объекту, на который направлены их действия (Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман, Е.Л. Гутковская, Т.Д. Пашкевич).

В настоящее время практикой воспитания и обучения многие теоретические положения, разработанные в психологии детства, оказываются невостребованными. Это, прежде всего, идеи о собственной активности ребенка и его потребностях, об избирательном отношении к воздействиям окружающей среды.

Субъектная позиция участников взаимодействия проявляется в их потребностях, мотивах, возможностях. В процессе взаимодействия каждый из участников транслирует свою субъектность и производит разнообразные преобразования в познавательной, эмоционально-волевой, перцептивной, потребностно-мотивационной сферах друг друга. Это вызывает необходимость овладения взрослым специальными средствами фиксации этих преобразований, осознания их значимости, способов прогнозирования и

коррекции. Результатом такого взаимодействия по отношению к ребенку являются качественные, позитивные, устойчивые и необратимые изменения в его психике, приводящие к развитию субъектности, а по отношению ко взрослому – его личностное и профессиональное самосовершенствование.

Глубокое и подробное исследование разных аспектов взаимодействия значимых взрослых с ребенком в современной педагогической психологии и психологии развития имеют особое значение (Г.А. Ковалев, С.В. Новикова, А.Б. Орлов, Л.А. Петровская, А.В. Петровский, Е.О. Смирнова, Е.И. Захарова, А.С. Спиваковская и др.). Взаимодействие с детьми, независимо от партнера по взаимодействию, будь это педагог или родитель, должно обеспечивать гармоничное развитие ребенка, а соответственно, носить субъект-субъектный характер. Поэтому сегодня особую актуальность приобретают проблемы поиска критериев эффективности взаимодействия значимого взрослого с ребенком и поиска путей оптимизации данного процесса (И.А. Карпенко, В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, А.М. Виноградова, Г.А. Цукерман и др.).

В дальнейших исследованиях представляется также чрезвычайно важным определить сущность и содержание позиций взрослого и ребенка как специфических субъектов взаимодействия, а также выделить и раскрыть пространство, содержание, характер, структуру и способы этого взаимодействия.

В настоящее время наблюдается смещение акцентов с исследования особенностей взаимодействия взрослых с нормально развивающимися детьми (т.н. детьми с нейро/нормотипичным развитием) на взаимодействие взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии (дети с отклоняющимся развитием, дети с особенностями психофизического развития, дети, воспитывающиеся в нетипичных семьях, таких как неполная семья, повторнобрачная семья и т.п.). Изменения характеристик одного из субъектов взаимодействия с неизбежностью приводят к изменению и другого участника, а также всей ситуации взаимодействия. Прямой перенос специфики взаимодействия взрослого с ребенком на ребенка с проблемами и/или с психофизическими отклонениями неправомерен, и должен исследоваться отдельно для каждого из видов или типов нарушений развития.

В специальной литературе описаны исследования отдельных сторон взаимодействия взрослых с детьми с психофизическими отклонениями. В первую очередь исследуются родительское отношение (И.Н. Галасюк), материнская позиция относительно детей с особенностями психофизического развития (А.Б. Айвазян, С.Е. Иневаткина, С.М. Хорош, О.В. Романова, Т.Г. Горячева), анализируются различные аспекты материнской позиции по отношению к ребенку с отклонениями в развитии: представления о ре-

бенке, образ ребенка, отношение к ребенку, стиль детско-родительских отношений и др. Исследователи анализируют отношения матери и ребенка с разными видами психофизических отклонений – интеллектуальная недостаточность, детский церебральный паралич, нарушения зрения, нарушения слуха, детский аутизм (Т.Н. Высотина, Е.Е. Котова, Л.С. Печникова, В.В. Ткачева, З. Тржесоглава, О.Б. Чарова, Л.М. Шипицына и др.). При этом взаимодействие взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии, еще не подвергалось комплексному анализу на основе модели эффективного взаимодействия взрослых с детьми, когда они рассматриваются как субъекты взаимодействия.

Поэтому общая *цель исследования*, представленного в данной работе: выявить существенные характеристики процесса взаимодействия взрослого с детьми, имеющими разные виды проблем в развитии и поведении.

Задачи:

1) Разработать теоретико-методологические основания исследования проблемы взаимодействия взрослого и ребенка, описать модель взаимодействия.

2) Эмпирически разработать понятие зоны ближайшего развития, конкретизировать его применительно к детям с проблемами в развитии.

3) Описать проблемы в развитии детей раннего возраста и специфику взаимодействия взрослого с ребенком раннего возраста с проблемами в развитии.

4) Выявить специфику взаимодействия взрослого и ребенка в семье в условиях его патернальной депривации (на примере неполной материнской семьи).

5) Описать проблемы взаимодействия между родными и неродными детьми и родителями в повторнобрачной семье.

6) Описать проблемы отношений между родителями и детьми в приемной семье.

7) Определить особенности взаимодействия матери и ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

8) Определить возможность оценки эффективности взаимодействия взрослых с детьми.

Для решения поставленных задач в исследовании применялись следующие методы:

1) теоретические методы: анализ литературных источников, моделирование;

2) эмпирические методы: анкетирование, клиническая беседа, наблюдение, проективные методы, метод экспертной оценки.

Теоретическое и эмпирическое исследование осуществлено коллективом авторов в разное время на протяжении 2004–2016 годов. Особенности

взаимодействия взрослых с детьми разного возраста и имеющих разные проблемы в развитии, изучались в отдельных эмпирических исследованиях. И.Е. Валитова эмпирически разработала понятие зоны ближайшего развития детей с разными видами нарушений развития на примере использования педагогики Монтессори, И.В. Шматкова и Н.Н. Чайчиц изучали детей раннего возраста и их взаимодействие с матерями. Е.А. Клещева исследовала взаимодействие детей и отцов в повторнобрачной семье; И.В. Павлов – взаимодействие в неполной материнской семье, ориентируясь на характеристики образа отца; Д.Э. Синюк изучала взаимодействие приемных родителей и детей. Исследования Е.А. Ничипорук посвящены сравнительному анализу взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с родителями и воспитателями. И.Е. Валитова исследовала особенности взаимодействия матери и ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Проведенные теоретические и эмпирические исследования дают основание сформулировать выводы по практическому использованию полученных результатов и научно-методические рекомендации психологам и педагогам, реализация которых будет способствовать организации эффективного взаимодействия специалистов и родителей с детьми, имеющими разные проблемы в развитии, и обеспечивать их психологическое благополучие и гармоничное развитие.

1 Теоретико-методологические основы исследования взаимодействия взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии

1.1 Категория взаимодействия в системе психологических понятий

В философии категория взаимодействия является одной из базисных, онтологических категорий, которая определяется как форма развития, осуществляемая в определенном пространстве, и отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояний обоих объектов. «Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее объединение наряду с другими телами в систему большего порядка, свойства всех тел, процессов и явлений» [194, с. 65]. Проявляя свои свойства через взаимодействие, объекты выступают как качественно обособленные явления, которые при определенных условиях переходят друг в друга. Всякое явление имеет определенную автономность, и в то же время связано с другим объектом. Процесс взаимодействия обусловлен внутренней активностью объектов, и их развитие взаимообусловлено. Развитие объектов подчинено не только законам взаимодействия, но и законам генезиса, имманентных каждому объекту [67].

Рассматривая социальный аспект взаимодействия, социологи используют понятие «социальное взаимодействие», или «интеракция», определяемое как процесс непосредственных контактов, при которых одни люди влияют на других людей, вызывая ответные реакции (Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин). Основными компонентами процесса взаимодействия между людьми являются они сами, их взаимная связь и, как следствие, взаимное воздействие друг на друга. Взаимное воздействие напоминает взаимодействие, при этом субъекты не воспринимают воздействия друг друга, «не слышат», а потому воздействия взаимно не обусловлены. Взаимодействие же, как раз означает, что некоторые воздействия воспринимаются, усваиваются, обрабатываются субъектами, что влияет на развитие их личности и сам процесс взаимодействия [112]. В педагогике одним из центральных является понятие «педагогическое взаимодействие», представляющее собой личный контакт педагога и воспитанника, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок [181, 80, 132].

Педагогическое взаимодействие – понятие, представляющее синтез совместных действий субъектов образовательного пространства, которые вступают в межличностное общение и проявляют отношение друг к другу. Позитивный характер взаимодействия зависит от адекватного восприятия

и понимания субъектами друг друга, от способов позитивного влияния на партнера, заинтересованности субъектов в успехе совместной деятельности и т.п. [112]. Характеризуя педагогическое взаимодействие, исследователи отмечают, что оно ориентировано не на сиюминутный, а на отсроченный во времени воспитательный результат, связанный с изменениями в каждой из контактирующих сторон (В.И. Талызина, И.А. Зимняя, Е.А. Панько).

Именно к категории взаимодействия обращаются авторы, когда хотят показать сущностное различие педагогических парадигм (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик). Взаимодействие в образовательной системе наиболее сложно по своему содержанию и характеру, поскольку субъекты педагогического взаимодействия обладают различной степенью зрелости, находятся на разных этапах развития, что создает значительные преграды на пути взаимопонимания [112].

В философии и психологии под взаимодействием понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [148]. Основная особенность взаимодействия – его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и, как следствие, одновременного обратного влияния другой. Взаимодействие понимается как универсальный способ осуществления взаимосвязи и взаимоотношений субъектов на разных уровнях их структуры и различных протекающих в них процессов, оно выступает как проявление внутренней побудительной силы, благодаря которой активность приобретает качество универсальной ориентации, необходимой для постижения человеком окружающей реальности и самого себя. Процесс взаимодействия обусловлен внутренней активностью объектов, и их развитие взаимообусловлено.

Когда во взаимодействие вступает несколько человек, то речь уже идет о межличностном взаимодействии, которое в психологии трактуется двояко. В широком смысле взаимодействие представляет собой случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, в результате которого происходят изменения их поведения, деятельности, отношений и установок. В узком смысле – это система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников действия выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [148]. Широкая трактовка используется для указания на непосредственную взаимосвязь каким-либо образом воздействующих друг на

друга индивидов. Узкая трактовка – для обозначения способа реализации совместной деятельности. В наиболее общем виде межличностные взаимодействия выступают как психологические связи между отдельными личностями, как организация совместных действий, которые позволяют субъектам реализовать общую для них цель. Благодаря взаимодействию достигается приспособление действий одного человека к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла работы и солидарности между ними (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев).

Межличностное взаимодействие рассматривается в зарубежной психологии представителями разных научных направлений. Так, представители бихевиоризма (А. Бандура, Д. Тибо, Г. Келли) считают, что в основе становления взаимодействия лежит так называемое «социальное научение» [162]. Оно понимается как имитация ребенком поведения взрослых (при отсутствии прямого подкрепления). Процесс взаимодействия определяется присвоением образцов, подражанием в системе поощрений и наказаний (А. Бандура). В своей теории обмена Д. Хоманс рассматривает межличностное взаимодействие как выгоду и «взаимный обмен вознаграждениями и наказаниями», а поведение человека – как функцию его оплаты, объясняя взаимодействие в зависимости от приобретений и потерь каждого из участников. В качестве независимых переменных выступают возможности взаимного контроля, а в качестве зависимых – продукты отношений – нормы, роли, власть [112].

Представители интеракционистского подхода (Г. Блумер, Д. Мид, Р. Мертон, Г. Хайман, М. Шериф) подходят к изучению взаимодействия с позиции группы, утверждая, что группы как таковой нет, если у ее членов не наблюдается взаимодействия и общей цели. Механизм взаимодействия сводится к изменению частоты интеракций между субъектами [112]. Символический интеракционизм Д. Мида и Г. Блумера основывается на том, что поведение людей определяется тем значением, которое они придают предметам и явлениям окружающего мира. С точки зрения Г. Блумера, взаимодействие – это не обмен действиями, а непрерывный диалог, поскольку оно происходит тогда, когда действие еще не завершено, но намерения субъекта уже осознаны партнерами, проинтерпретированы и вызвали у них соответствующие состояния, стремления и ответные реакции [83].

В рамках психоанализа взаимодействие определяется представлениями, усвоенными в раннем детстве, и конфликтами, пережитыми в этот период. Основываясь на идеях психоанализа, Э. Берн разрабатывает концепцию транзактного анализа, согласно которой в каждый момент жизни человек находится в одном из «эго-состояний», определяющих его отношение к другим людям. Понятие «транзакция» применяется в транзактном

анализе и для характеристики отношения «эго-состояний» вступающей во взаимодействие диады [19].

Изучение данной проблемы в русскоязычной психологии позволило выявить многообразие подходов к пониманию взаимодействия. Межличностное взаимодействие рассматривается как процесс воздействия различных субъектов друг на друга, фиксирующий их взаимную обусловленность, изменение состояний и взаимопереходов (А.Л. Брудный, М.С. Каган, Я.Л. Коломинский, Е.С. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Е.П. Шиянов); как устойчивое систематическое выполнение действий, направленное на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны партнера (Я. Щепаньский); как организация совместных действий в процессе реализации общей деятельности (Г.М. Андреева); как процесс, включающий в себя совокупную, кооперативную деятельность, информационную связь, взаимовлияние, взаимоотношение, взаимопонимание (Б.Д. Парыгин); как специфическая система межличностного взаимодействия, вызывающая то или иное отношение (А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин); как психологическая функция общения (А.А. Брудный, С.К. Головин, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов); в педагогической психологии – как особая форма отношений ученика и учителя, обеспечивающая равновесие взаимоотношений и взаимодействий (Н.И. Поливанова, В.В. Рубцов, И.В. Ярмакова).

В отечественной психологии можно выделить три основных подхода к определению категории взаимодействия. Взаимодействие рассматривается как процесс деятельности (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); процесс общения (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, В.А. Кан-Калик); межличностные отношения (А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, К.К. Платонов, В.В. Рубцов, Г.П. Щедровицкий, Н.В. Кузьмина). Все чаще в психологии поднимается вопрос о необходимости рассмотрения межличностного взаимодействия как самостоятельной категории (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.С. Каган, Я.Л. Коломинский, Е.С. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Петровский).

Категории «взаимодействие», «общение», «отношение», «деятельность» тесно взаимосвязаны и взаимодополняемы, что неизбежно приводит к терминологической путанице (Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев). Как отмечает Т.А. Репина, «слитность и взаимопроникновение этих процессов неизбежно ведут к их недостаточно четкой дифференциации и к смешению в понятийном плане» [150, с. 29]. Соответственно, существует необходимость рассмотрения содержания, структуры и дифференциации данных понятий.

В дальнейшем категория отношения разрабатывается многими советскими психологами (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев,

Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев). Развивая идеи А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищев разработал психологическую концепцию отношений личности, согласно которой отношения представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности [117]. Структура отношений личности, по В.Н. Мясищеву, включает в себя два компонента – эмоциональный (онтогенетически более ранний) и оценочный (более поздний, предполагающий определенный уровень личностного развития) [117]. В дальнейшем структура взаимоотношений стала рассматриваться более дифференцированно и включать в себя не только эмоции и оценку субъекта, но и понимание им других людей, полноту отражения их характеристик и свойств. Расширенное понимание данного компонента отношений позволяет рассматривать его как когнитивный, как одно из проявлений социальной перцепции, которое определяется как «...восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов» [117, с. 257].

Рассматривая взаимосвязь данных категорий, В.Н. Мясищев подчеркивал, что взаимодействие, исходя из самой семантики понятия, носит действенный характер, и, следовательно, близко к действию. Тем самым В.Н. Мясищев разводит понятия «отношение» и «деятельность», указывая на различие, несовпадение предметов деятельности [117]. Отношение не сводимо к действию и во многом даже противоположно ему, поскольку не имеет цели и не может быть произвольным; не является процессом, следовательно, не имеет пространственно-временной развертки; не имеет культурно-нормированных внешних средств осуществления и, таким образом, не может быть представлено и усвоено в обобщенной форме, оно всегда представлено индивидуально и конкретно [117]. Вместе с тем, отношение неразрывно связано с действием. Оно порождается действием, изменяется и преобразуется в действии. Следовательно, отношение может быть и источником действия, и его продуктом. В.Н. Куницын и В.Н. Панферов отмечают, что человеческие отношения проявляются в совместной жизнедеятельности людей и включаются в реальные процессы взаимодействия в качестве результата. Взаимоотношения рассматривают как личностно-значимое, эмоционально-когнитивное отражение людьми друг друга, представляющее их внутреннее состояние (Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, Т.А. Репина, В.Н. Панферов). Изменение взаимоотношений связывают с изменением деятельности (Л.С. Выготский), личных качеств (Л.И. Божович), смысловых установок (А.Г. Асмолов). То есть межличностное взаимоотношение – это структурная характеристика межличностного взаимодействия, взаимная готовность партнеров к определенному типу переживаний и действий [195]. Существует тесная связь между процессом взаимодействия людей и

их взаимоотношениями, однако эти понятия не идентичны и не заменяют друг друга. «Взаимоотношение является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее – реализацией или следствием и выражением первого» [117, с. 22].

Понятие взаимодействие употребляется также в контексте проблем общения. С точки зрения обыденного сознания общение представляет собой не что иное, как взаимодействие между людьми. Общение и взаимодействие, как определенные исследовательские области, составляют сложное диалектическое единство. Сама по себе широта многочисленных теоретических концепций и подходов к изучению взаимодействия свидетельствует о принципиальной многозначности в понимании феноменов взаимодействия и общения. По поводу соотношения этих понятий в отечественной психологии существуют разные мнения, группирующиеся в два основных подхода [67]. Представителями первого подхода понятие общения рассматривается шире, чем понятие взаимодействия (В.С. Агеев, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Панферов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский). Так, В.Н. Панферов указывает, что взаимодействие должно рассматриваться как составная часть, гносеологическая «клеточка» понятия общения. Г.М. Андреева отмечает, что процесс взаимодействия включен в понятие «общение» в качестве его интерактивной стороны вместе с процессом обмена информацией (коммуникативная сторона общения) и процессом восприятия людьми друг друга (перцептивная сторона общения) [7].

Приверженцы второго подхода либо отождествляют взаимодействие с общением, либо рассматривают его как более широкую категорию (А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская). А.А. Бодалев определяет общение как взаимодействие людей, при котором они познают друг друга, вступают в те или иные взаимоотношения и при котором между ними устанавливается определенное взаимоотношение [23]. М.И. Лисина понимает под общением «взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [102].

Некоторые ученые предпочитают говорить о взаимосвязанном, тем не менее, самостоятельном существовании общения как коммуникации и взаимодействия как интеракции. Так, Я.Л. Коломинский определяет межличностное взаимодействие как информационный и предметный контакт между людьми, где в процессе общения реализуются, проявляются и формируются их отношения [91]. Конституирующим принципом взаимодействия в общении, по Б.Ф. Ломову, является не система перемежающихся действий каждого из участников общения, а их непрерывное взаимодействие, поскольку «разрезать» общение, отделив деятельность одного

участника от деятельности другого, невозможно [105]. Сформулированное Б.Ф. Ломовым представление о «взаимодественности» общения имеет важное значение для понимания природы взаимодействия в общении. Подход к пониманию взаимодействия как интерактивной составляющей общения позволяет, с одной стороны, исключить отрыв взаимодействия от коммуникации, а с другой – избежать их отождествления. Необходимо отметить, что, несмотря на значительное количество исследований особенностей межличностного общения, проблемы роли взаимодействия в общении и соотношения данных категорий остаются недостаточно изученными (Г.М. Андреева, Г.В. Дьяконов, Г.А. Ковалев, Н.В. Казаринова). Как отмечает Г.В. Дьяконов, в большинстве научных трактовок взаимодействие является родовой, определяющей характеристикой сущности и содержания общения, разночтения при соотношении понятий порождены тем, что понятие «общение» трактуется исследователями то в узком, то в широком смысле [67]. Таким образом, общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [148]. Как подчеркивает Н.Н. Обозов, являясь фундаментальным понятием психологии межличностного взаимодействия, общение раскрывает его динамическую и процессуальную стороны, причем взаимодействие понимается как обмен идеями, интересами, а также как формирование установок и усвоение общественно-исторического опыта [122].

Значимую роль в дифференциации категорий «взаимодействие», «общение» и «отношение» сыграл В.Н. Мясищев, который четко разграничил данные понятия на категории, обозначающие состояние (отношение и взаимоотношение) и категории, указывающие на процесс (общение и взаимодействие) [117]. Осмысление соотношения данных ключевых психологических категорий представлено в исследованиях Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Г.В. Дьяконова, Г.А. Ковалева, Н.В. Казариновой, Я.Л. Коломинского Е.А. Панько, А.М. Счастной, Л.В. Финькевич и др. Исследователями разработана концепция межличностного взаимодействия, в которой четко разграничены понятия «взаимоотношения», «общение» и «взаимодействие» [5]. В рамках данной концепции отношение понимается как внутреннее состояние личности, содержанием которого является эмоциональное и когнитивное отражение, вызванное другим человеком. Взаимоотношения представляют собой «лично значимое эмоциональное, образное и интеллектуальное (когнитивное) отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние и допускает взаимность» [5, с. 21]. Общение – это поведение субъектов, в процессе которого проявляются и развиваются их межличностные отношения. Взаимодей-

стве же рассматривается сторонниками данной концепции как вершинное образование, как коммуникативная метадеятельность, представляющая собой диалектическое единство внутренних психологических инстанций и внешнего наблюдаемого поведения. Внутренними инстанциями в данном случае выступают межличностные отношения, а внешними – общение [117].

Вместе с тем вырванное из контекста деятельности взаимодействие лишено смысла. «Предмет взаимодействия и его содержание могут быть выявлены лишь постольку, поскольку их рассмотрение связывается с целостной деятельностью, ее содержанием и ее мотивом» [154, с. 51]. А потому не менее значимым представляется рассмотреть соотношение таких понятий, как «взаимодействие», «деятельность», «общение», «совместная деятельность». Разработка теории деятельности и категории деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) сыграла значимую роль в понимании общения как принципа развития человека в фило- и онтогенезе. Как отмечает Б.Ф. Ломов, реальный образ жизни человека складывается из двух основных составляющих: предметно-практической деятельности и общения [105]. А.А. Бодалев, рассматривая соотношение данных категорий, подчеркивает, что общение по своим основным характеристикам всегда является видом деятельности, суть которого составляет взаимодействие человека с человеком. Понятие общения охватывает другую, нежели деятельность, категорию реально существующих отношений «субъект-субъект», и именно «субъект-субъектность» этих отношений определяет истоки механизмов взаимодействия. А.А. Бодалев не только отделяет понятие «взаимодействие» от других психологических категорий, но и утверждает его особую роль в становлении личности участников.

Сущность взаимодействия зачастую сводится исследователями к совместной деятельности, к ее социальной природе и организации [67, 122, 70]. Анализ совместной деятельности (как содействия), способов ее распределения между участниками, особенностей обмена действиями при решении общих задач, обеспечивающих ее процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии, является необходимым для понимания природы взаимодействия. В настоящее время существует ряд исследований, посвященных изучению различных аспектов совместной деятельности, отличительными признаками которой являются пространственное и временное соприсутствие участников, наличие единой цели, разделение процесса совместной деятельности между участниками, возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений (Г.В. Дьяконов, А.Л. Журавлев, А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский, А.К. Маркова, Н.Н. Обозов, В.В. Рубцов, Л.И. Уманский, Г.А. Цукерман, Н.П. Щербо,

М.Г. Ярошевский). Совместная деятельность выступает как распределение и обмен способами действия между участниками деятельности для достижения совокупного результата. Целостная система активности взаимодействующих индивидов выступает как способ реализации совместной деятельности, а участники – как совокупный субъект.

По мнению Н.Н. Обозова, взаимодействие в совместной деятельности может осуществляться в условиях разной интенсивности, а потому некоторые структурно-уровневые особенности взаимодействия раскрываются в классификации уровней взаимосвязанности и взаимозависимости участников [122]. Н.Н. Обозов выделил шесть уровней взаимосвязанности и взаимозависимости партнеров по общению и совместной деятельности: изолированность, предполагаемая взаимосвязанность, взаимосвязанность «молчаливого присутствия», взаимосвязанность по типу «влияние и взаимовлияние», активная или действенная взаимосвязанность людей через средства совместных действий, коллективистская взаимосвязанность [67]. Однако вопрос о правомерности определения взаимодействия через понятие совместной деятельности, о соотношении данных понятий, об их включенности, тождественности либо взаимообусловленности остается открытым. Таким образом, анализ существующих взглядов на категорию «взаимодействие» свидетельствует о том, что авторы характеризуют ее с разных позиций и при отсутствии единой концептуальной модели. Современные теоретические представления не дают целостного представления о категории взаимодействия, которое рассматривается и как самостоятельная категория, и как интерактивная сторона общения, и как вариант деятельности индивида, и как вид человеческой активности в целом. Сам термин «взаимодействие» трактуется неоднозначно: как воздействие субъектов совместной деятельности друг на друга (А. Бандура, А.Л. Венгер, В.А. Ляудис, В.А. Петровский, Л.А. Петровская, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман); как психологическая связь между свойствами предмета потребности и свойствами окружающей социальной среды, устанавливаемая субъектами деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); как установление связи участников совместной деятельности, организация их общности (И.В. Вачков, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Е.О. Смирнова).

Вопрос о структуре и механизмах межличностного взаимодействия остается открытым, хотя отдельные их элементы и проявления изучаются и анализируются. А.Л. Журавлев отмечает, что «...категория взаимодействия исследована недостаточно, не выделены социально-психологические характеристики, которые бы позволяли его конкретно оценить и описывать практическое взаимодействие людей» [70, с. 28]. Как указывает Г.В. Дьяконов, недостаточно раскрыты сущностное содержание и феноме-

нология взаимодействия в общении и совместной деятельности [67]. В механизм психологической регуляции межличностных отношений включается образ другого человека, то есть взаимодействие рассматривается как субъект-субъектное, и именно межличностные отношения выступают целевой инстанцией общения, хотя сам механизм регуляции межличностных отношений не исчерпывается взаимопониманием [162].

Анализ существующих взглядов на категорию «взаимодействие» свидетельствует о том, что авторы характеризуют ее с разных позиций и при отсутствии единой концептуальной модели. Современные теоретические представления не дают целостного представления о взаимодействии, которое рассматривается и как самостоятельная категория, и как интерактивная сторона общения, и как вариант деятельности индивида, и как вид человеческой активности в целом. Вопрос о структуре и механизмах межличностного взаимодействия остается открытым, хотя отдельные их элементы и проявления изучаются и анализируются.

Идея взаимодействия ребенка и взрослого заложена в работах Л.С. Выготского, посвященных генезису высших психических функций. Он считал, что за всеми высшими психическими функциями генетически стоят реальные отношения между людьми, и поэтому психология должна исследовать не столько индивидуальное развитие ребенка, сколько «преобразование коллективных отношений в индивидуальные личностные характеристики ребенка» [47]. На основании закона развития высших психических функций Л.С. Выготским было сформулировано понятие зоны ближайшего развития, которое определяется как разница между тем, что ребенок может делать самостоятельно, и тем, что он может делать с помощью взрослого: обучение «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» [45].

В понятии зоны ближайшего развития реализуется сущность взаимодействия взрослого и ребенка. С одной стороны, создание взрослым зоны ближайшего развития является условием психического развития ребенка. С другой стороны, переход от уровня ближайшего развития на уровень актуального развития и возникновение нового уровня ближайшего развития составляет содержание развития ребенка. Так как развитие ребенка осуществляется по разным направлениям (развитие деятельности, общения, сознания, личности), то можно говорить и о многообразии содержания зоны ближайшего развития, и о разном содержании и организации взаимодействия взрослого и ребенка.

1.2 Образ и его роль в процессе межличностного взаимодействия

В процессе межличностного взаимодействия у каждого из участников складывается образ этого взаимодействия, который включает образ ситуации взаимодействия, образ другого человека и образ самого себя. Воздействие одного человека на другого строится не столько на основе объективных характеристик другого человека, сколько на основе воспринимаемых его качеств и свойств. Именно поэтому необходимо проанализировать роль и место образа другого человека в организации и регуляции процесса взаимодействия. Образ другого человека включен в процессы социального познания, в процессе которого возникают и функционируют особые виды образов – социально-перцептивные.

Процессы психического отражения и закономерности построения психического образа активно изучаются в общей и когнитивной психологией, но в социальной психологии получают дополнительное осмысление применительно к межличностным отношениям. Как отмечала Г.А. Андреева [6], своеобразное вторжение социальной психологии в эту сферу исследований произошло относительно недавно, поэтому, несмотря на бурный рост исследований, многочисленные проблемы принципиального характера остаются нерешёнными и открытыми. Среди таких проблем можно выделить терминологическую неопределенность, необходимость понимания специфических различий между процессом перцепции как предметного восприятия и процессом социальной перцепции, различий между психическим образом предмета и психическим образом социального объекта (другого человека или группы) – социально-перцептивным образом.

Некоторые из обозначенных проблем уже нашли своё решение в научной литературе. Так, характеризуя процесс психического отражения человека человеком и образ другого человека, А.А. Бодалев [20], как и Б.Ф. Ломов [71] применительно к психическому отражению в целом, выделяет уровни познания: наглядно-образный уровень (уровень чувственного образа) и мыслительный уровень (уровень понятия о другом как о личности). Чувственный образ другого человека, по мнению учёного, является результатом первой ступени познания и формируется в процессе построения изображения другого, которое представляет собой совокупность элементов, составляющих физический облик отражаемого объекта. В нём отражаются непосредственно воспринимаемые свойства человека: физические качества, внешние признаки возраста, пола, этнической принадлежности и другие. Такой образ можно отнести к категории первичных психических образов, описанных в предыдущем

подразделе работы. Дальнейшее познание и понимание человека человеком, осуществляемое на мыслительном уровне, характеризуется осмысленностью, осуществляется посредством понятий, которыми описывается личность познаваемого, а в его образ включается обобщённое знание о данной категории людей, сложившееся в результате общественной практики. Таким способом на второй ступени познания формируется понятие о другом как о личности, включающее разного рода обобщения, описывающие устойчивые зависимости между особенностями внешности, формой поведения и стоящими за них качествами личности, отражающие в действительности лишь случайные связи или фиксирующие иллюзорные связи, объективно отсутствующие. В данном случае речь идёт о более сложном социально-перцептивном образе, который можно отнести к категории вторичных психических образов или образов «третьего порядка» (по классификации Т.Н. Березиной). В современной зарубежной социальной психологии [6; 119; 125; 161; 221] такие обобщения описываются как различные формы хранения социальной информации: иллюзорные корреляции, социальные стереотипы, прототипы, социальные установки, когнитивные схемы, имплицитные теории личности.

Понятие социально-перцептивный образ в русскоязычной психологии неразрывно связано с понятием социальной перцепции или межличностного познания. В.Л. Ситников [164] и ряд других авторов [32–33; 180] определяют данное понятие как отражение в сознании человека образов других людей («Ты-образ») и самого себя как члена человеческого сообщества («Я-образ»), рассматривая социально-перцептивный образ в широком смысле как образ другого человека и как образ самого себя. В целом возникновение образа другого человека, считает А.А. Бодалёв [20–22], подчиняется тем же законам, по которым происходит формирование образа любого другого объекта. Однако процесс становления такого образа имеет и ряд специфических отличий, на которые указывает как сам А.А. Бодалёв, так и другие исследователи [6; 32–33; 180].

Во-первых, человек, в отличие от предмета, отражается в сознании субъекта восприятия не только своими пространственно-временными и физическими характеристиками, но и как личность, обладающая внутренним субъективным содержанием, недоступным для непосредственного восприятия, что затрудняет формирование адекватного социально-перцептивного образа. Если, например, В.А. Максимович [108] считает, что изучение психического образа должно сводиться к описанию его структуры как отраженной структуры объекта, к установлению характера и степени изоморфизма отражаемой в образе структуры объекта и структуры самого образа, отражающей данный объект, то применительно к социально-перцептивному образу прямое и адекватное установление

такого соотношения представляется невозможным. Одной из причин того, что это невозможно, становится сложность и скрытость структуры внутреннего мира другого человека, являющегося объектом психического отражения, по сравнению с внешней структурой физического предмета. Более того, как считает В.Н. Парфёнов [134], в социальном взаимодействии людей адекватность психического образа, определяемая зеркальным подобием объекту, оказывается даже менее важной, чем их собственные взаимоотношения. В.Л. Ситников пишет о том, что на формирование образа другого человека оказывают влияние как объективные параметры (стабильные характеристики субъекта, продуцирующего образ), так и субъективные (индивидуально-психологические характеристики личности, актуализирующиеся у субъекта в момент продуцирования образа). Часто человек, отмечает автор, создает образы других людей, основываясь не на том, что они в действительности из себя представляют и что делают, а на предположениях о том, какими эти люди должны быть и что должны делать, или на собственных пожеланиях видеть этого человека таким, каким его хочется видеть

Во-вторых, социально-перцептивный образ включён в процесс установления и сохранения коммуникации между людьми. Образ другого человека, как указывает А.А. Бодалёв [20; 22], постоянно зависит от целей и характера коммуникации, содержания, хода и результатов объединяющей деятельности. Такой образ, с одной стороны, определяется деятельностью и коммуникацией между людьми, с другой – выполняет функцию регуляции, определяя результат деятельности и общения. Достижение положительного результата в общении, как правило, связано с адекватным отражением друг друга общающимися субъектами. Противоположный результат, наоборот, часто оказывается следствием неадекватного субъект-субъектного отражения. Важно при этом отметить, что социально-перцептивный образ не всегда формируется в процессе совместной деятельности или непосредственного общения. А.А. Бодалёв [20] пишет о том, что образ другого человека может складываться опосредованным путём: люди могут накапливать знания о других, воспринимая продукты их деятельности, информацию о них, поступающую из других источников – третьих лиц, телевидения, печати. Субъект может конструировать в своем сознании образ другого человека, общение с которым, как и совместная деятельность, отсутствует. Конечно, здесь встаёт проблема адекватности данного образа, так как деятельность и общение с другими людьми являются важными условиями их правильного восприятия и понимания.

Попытка разработки проблемы психического отражения другого человека, непосредственные отношения и совместная деятельность с которым могут отсутствовать, предпринята А.В. Петровским в концепции отражённой субъектности (концепции персонализации) [137–138]. Учёный предложил понятие отражённой субъектности, понимаемой как форма активного идеального присутствия человека в жизни других людей. Иными словами, отражённая субъектность – это психологическое присутствие одного субъекта в жизненном пространстве другого субъекта, проявляющееся в преднамеренном или непреднамеренном активном преобразующем влиянии первого на второго. Понятие, предложенное А.В. Петровским, охватывает ряд социально-психологических и внутриличностных феноменов, является более широким, чем психический образ, понятием, имеющим философский характер: «Отраженная субъектность, не являясь только образом, выступает как продолженность одного человека в другом, как смысл первого для второго, в динамике определений бытия последнего. По существу речь идет об инобытии одного человека в другом» [137, с. 21]. А.В. Петровский описал 3 формы, в которых обнаруживает себя феномен отражённой субъектности: 1) запечатлённость субъекта в эффектах межличностных влияний, 2) идеальный значимый другой, 3) претворённая субъектность. Вторая и третья формы отраженной субъектности представляют наибольший интерес для раскрытия описываемой проблематики. Под второй формой проявления отражённой субъектности учёный подразумевает феномен действительности образа отражаемого индивида в системе реальных или воображаемых контактов с ним субъекта отражения. «В рефлексивном плане жизненная ситуация индивида, являющегося носителем подобного действительного идеального образа другого индивида, выявляет в себе как бы два смысловых и вместе с тем силовых центра; находясь на чужой «территории», другой человек образует «государство в государстве», жизненный мир человека, заключающего чью-либо отражённую субъектность, может быть представлен в виде эллипса, имеющего два фокуса: Я и Другой во мне. Это психологическое строение жизненного мира может сохраняться даже тогда, когда другого значимого для нас человека фактически, наяву, нет рядом» – писал А.В. Петровский [137, с. 20]. В этом случае речь идёт не просто об образе-воспоминании отсутствующего человека, а о «духовном образе» значимого другого, который существует в переживании субъекта, является относительно автономным от переживаний собственного Я субъекта, и поэтому может быть с той или иной степенью достоверности подвергаться рефлексии как бы со стороны. Третья – наиболее сложная форма проявления отраженной субъектности предполагает слияние или идентификацию Я субъекта с

«духовным образом» значимого другого. В данном случае фактически теряется «взаимопротивопоставленность» субъектов и разрушаются диалогические формы взаимоотношений между ними: Я одного становится неотделимым от субъективированного им Я другого. На основе данной концепции А.В. Петровским и его учениками была разработана эмпирическая классификация конкретных форм присутствия другого человека в жизненном пространстве субъекта отражения и проведен ряд эмпирических исследований. Следует отметить, что описанные учеными формы отраженной субъектности обнаруживают себя в случаях, когда имеется или имелся в прошлом реальный опыт отношений или совместной деятельности субъекта отражения с другим человеком, который становится для него значимым другим, поэтому они не охватывают полностью проблематику формирования образа другого человека, непосредственное общение и совместная деятельность с которым полностью отсутствуют в опыте субъекта отражения.

В-третьих, как отмечает Г.М. Андреева [6], в процессах социальной перцепции с необходимостью имеются и такие аспекты, которые в общей психологии традиционно ассоциируются с областью мотивации, эмоций и личности. Такие эмоциональные аспекты рассматриваются как неотъемлемая часть любого социально-перцептивного процесса и как его важнейшая содержательная характеристика. Поэтому понятие пристрастности сенсорного образа, имеющее в общей психологии, как считают авторы, оттенок метафоричности, приобретает в социальной психологии более операциональный, конкретный и прямой смысл. Любой социально-перцептивный образ пристрастен и эмоционально окрашен в самом прямом значении этого слова. Влияние эмоций на протекание перцептивного акта может прямо или опосредовано исказить в ту или иную сторону формирование образа воспринимаемого человека. Как показывают, например, исследования В.Н. Парфенова [134], даже формирование элементарного первичного образа другого человека, чье лицо на фотографии предъявляется испытуемому на протяжении от 0,01 до 0,06 секунд, подвергается влиянию аффективных реакций, вызываемых данным лицом у субъекта восприятия. В итоге впечатление о другом человеке возникает, считает учёный, прежде всего на эмоциональном ощущении его внешних данных, которые подвергаются эстетической оценке.

Исходя из описанной специфики процесса социальной перцепции и социально-перцептивного образа можно конкретизировать его характеристики в соотношении с выделенными Б.Ф. Ломовым и другими авторами характеристиками психического образа. При этом понятие

психический образ мы рассматриваем как более общее понятие, сущность которого рассмотрена в предыдущем подразделе работы.

1. *Предметность социально-перцептивного образа* как отнесённость образа к конкретному социальному объекту, которым является другой человек или группа людей. В социально-перцептивном образе, в отличие от предметного образа, преломляются не только объективные характеристики объекта познания, но и его субъективное содержание, на что указывал А.А. Бодалёв. Предметность социально-перцептивного образа заключается и в том, что свойства человека отражаются в его образе, как принадлежащие ему, а не субъекту восприятия.

2. *Динамичность социально-перцептивного образа*, разворачивающаяся как на временной оси, так и в направлении от более простого (чувственного) к более сложному (понятийному) уровню психического отражения. Опосредованность социально-перцептивного образа совместной деятельностью и общением также придают ему определенную динамику.

3. *Субъективность социально-перцептивного образа* характеризует его принадлежность конкретному субъекту познания и включает элементы при-страстности, обусловленные особенностями личности субъекта и объекта познания, на что указывают ряд учёных. Немалую роль играет и аффективная окраска образа, которая проявляется в зависимости отражаемого в образе содержания от отношения к объекту отражения.

4. *Панорамность социально-перцептивного образа* позволяет субъекту межличностного восприятия выйти за пределы наличной ситуации, связана с формированием представлений и понятий о внешности и личности другого человека, сохраняемых в отсутствии этого человека

5. *Целостность социально-перцептивного образа* проявляется во взаимосвязи всех его составляющих, характеризующих структуру образа или «статику», как писал А.А. Бодалёв. Подробнее структура социально-перцептивного образа описана в следующем подразделе.

К обозначенным характеристикам социально-перцептивного образа, на наш взгляд, следует добавить *нетождественность*, которая заключается в том, что содержание образа другого человека не является тождественным характеристикам внутреннего мира этого человека. «Ошибочно думать, что в понятии, которое формируется у человека о другой личности, – писал А.А. Бодалёв, – всегда находят выражение все действительно присущие этой личности качества и отражается её индивидуально неповторимая структура [20, с. 117]. Нетождественность социально-перцептивного образа обусловлена как уже описанными выше характеристиками (например, влиянием эмоционального отношения субъекта восприятия к объекту восприятия), так и сущностью самого

процесса межличностной перцепции, при которой другой человек одновременно выступает объектом и субъектом познания. Человек, на которого направлено социальное познание, проявляет активность разной степени с целью повлиять на тот образ себя, который формируется в сознании воспринимающего его партнёра по общению. Другими словами, часто люди хотят, чтобы другие их не просто воспринимали, а воспринимали в «определённом свете».

Таким образом, описанные характеристики образа другого человека подчёркивают его сложность и отличие от образа любого другого объекта, ставят задачу учитывать данные характеристики в процессе изучения структуры и содержания социально-перцептивного образа, разработки его возможных классификаций.

Структура, содержание и классификация социально-перцептивных образов. Подразумевая под структурой определенное внутренне строение социально-перцептивного образа, её можно соотнести с описанными в зарубежной психологии формами хранения социальной информации: установками, стереотипами, прототипами, схемами, имплицитными теориями [6]. Однако взаимосвязь между понятием социально-перцептивного образа и названными понятиями в русскоязычной социальной психологии не раскрыта, а в зарубежной психологии не рассматривается. Например, В.Л. Ситников [164] определяет понятие образ через понятие установки: образ – это изначально целостный комплекс восприятий, представлений, пониманий, установок. Далее автор выделяет разные типы образа другого человека на примере образа ребёнка в зависимости от того, какой механизм социальной перцепции лежит в основе его становления (образ-проекция, образ-атрибуция, образ-установка, образ-стереотип, образ-аттитюд). В.Л. Ситников склонен рассматривать социально-перцептивный образ именно как систему установок, описывая, например, образ ребёнка у педагога как образ, обеспечивающий возможность предвосхищения тех или иных поступков ребёнка и тенденций его развития, отражающий отношение педагога к ребёнку и в значительной степени побуждающий педагога к тем или иным действиям, регулирующий содержание и форму педагогических воздействий, направляющий и корректирующий их. В приведенном определении содержится указание на компоненты установки, выделенные зарубежными социальными психологами (М. Смит, У. Мак-Гайр, Г. Олпорт и др.): когнитивный, аффективный и поведенческий.

При этом структура образа зависит, как считает В.Л. Ситников, от реальной структуры отражаемого объекта (*реальный компонент*) и от субъективно приписываемых человеком, но реально не существующих черт, сторон, качеств этих объектов (*приписываемый компонент*). Оба

компонента могут быть *типичными* или *индивидуальными*, т.е. представленными в сознании нескольких либо только одного субъекта. Составляющие реального и приписываемого компонентов могут присутствовать в сознании *постоянно*, независимо от условий и причин их актуализации, или актуализироваться *ситуативно*. Постоянные компоненты составляют *базовую структуру образа*, а ситуативные определяют их *временную динамику* и зависят от условий и причин актуализации образов. Под описанными компонентами социально-перцептивного образа учёный, скорее всего, подразумевает когнитивную составляющую, включающую знания, представления, воспоминания, убеждения субъекта восприятия в отношении другого человека. Причем, такие представления, как пишет сам автор, могут быть двух типов: 1) достаточно чётко осознаваемые, более или менее структурированные и достаточно просто вербализуемые; 2) неопределенно-интуитивные, слабо осознаваемые, расплывчатые, а потому трудно вербализуемые. Содержание каждого образа, считает В.Л. Ситников отличается неоднородностью. Образы являются специфическим сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего собственного опыта субъекта по восприятию подобных объектов и взаимодействию с ними. Предшествующий опыт формирует некоторые ожидания или, иначе говоря, идеалы, эталоны, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью.

А.А. Бодалёв [20–21] в содержание образа другого человека включает представления о непосредственно воспринимаемых свойствах человека (особенности внешности) и психологических качествах личности, которые не даны субъекту восприятия в той же непосредственности, как его физические свойства. Именно психологические качества объекта восприятия, считает учёный, следует рассматривать как главный предмет познания людьми друг друга. При этом внешние физические и внутренние психологические характеристики другого человека, составляющие содержание его образа, являются взаимосвязанными и не изолированными друг от друга. Элементы внешности, поведения и деятельности с точки зрения субъекта восприятия часто интерпретируются как признаки психических качеств личности. Что касается психологических характеристик другого человека, составляющих содержание его образа в сознании субъекта восприятия, то они складываются в целостное представление или *понятие о личности* и включают в себя определение способностей, характера, темперамента, потребностей и интересов; определение групповой, классовой и национальной принадлежности; социального статуса и общественных ролей. Внешние и внутренние характеристики человека, составляющие содержание его образа,

А.А. Бодалев делит на три группы: 1) обобщения, описывающие устойчивые зависимости между особенностями внешности, формой поведения и стоящими за ними качествами личности; 2) обобщения, отражающие в действительности лишь случайные связи; 3) обобщения, фиксирующие иллюзорные связи, в действительности отсутствующие.

Исходя из описанных в предыдущем подразделе работы функций психического образа, компонентов и содержания социально-перцептивного образа, вслед за рядом современных исследователей [144; 164; 192; 196] мы полагаем, что целостную структуру образа другого человека можно рассматривать как образованную двумя компонентами: *когнитивным компонентом*, который включает конкретные и обобщённые знания, представления, воспоминания субъекта межличностного познания о другом человеке, и *аффективным компонентом*, который эмоционально окрашивает данные элементы информации и может быть описан через категорию отношения субъекта к объекту познания. Содержание когнитивного компонента социально-перцептивного образа характеризуется, как показывают ряд исследований, объёмом; дифференцированностью [196] или когнитивной сложностью [66]. Данные характеристики могут быть положены в основу выделения различных типов образов: по степени объёма, по степени дифференцированности или когнитивной сложности.

В зависимости от того, какой социальный объект репрезентируется в социально-перцептивном образе, его содержание может характеризоваться высоким уровнем обобщения – отражать особенности обобщённого социального объекта или группы как социального объекта (профессиональная группа, гендерная группа, возрастная группа и т.д.). Либо содержание социально-перцептивного образа может отражать особенности *конкретного социального объекта*, основываться на обобщении единичного или множественного опыта познания данного объекта. Например, В.Л. Ситников [164] на примере ребёнка выделяют два типа образов: 1. *Обобщённый* или *эталонный образ* ребенка у учителя и родителя как образ гипотетического, собирательного, абстрактного ребенка, как имплицитная модель, в которой собираются, проецируются основные представления о детях. Одной из наиболее значимых разновидностей обобщённых образов, по мнению автора, являются *образы идеальных представителей* той или иной группы, в которых соединяются все лучшие (или худшие) черты. 2. *Образ реального ребенка* или *образ-отражение* как образ конкретного ребёнка. Одной из разновидностей образов-отражений являются *образы-ориентир*, отражающие конкретных людей, с которыми человек себя сравнивает.

Обобщённый образ может отражать не только особенности какой-либо конкретной социальной группы и её типичных представителей. Наиболее обобщённой социальной группой или предельно понимаемой социальной общностью (макрообщностью) является, по мнению Б.Д. Парыгина [135], человечество. Соответственно, наиболее обобщённым образом может быть образ человека как представителя рода человеческого. Данное понятие, пишет В.Л. Ситников [164], достаточно широко применяется для обозначения облика человека, характерного в той или иной культуре в целом или на определенных этапах её развития. В качестве синонимов этого понятия автор называет понятия «модель человека» и «парадигма человека». Такой образ не только фиксирует представления о природе человека, но и содержит нормативные элементы, указывая на предназначение, смысл жизни человека, на некие конкретные образцы личности, достойные подражания.

1.3 Модель взаимодействия взрослого с ребенком

Концептуальная модель взаимодействия взрослого и ребенка основана на определении сущностных характеристик данной категории. При взаимодействии с ребенком взрослый выступает как носитель культуры и посредник в ее усвоении ребенком. Роль взрослого состоит в том, чтобы организация и регуляция деятельности, которую он вначале осуществляет, превратилась бы в саморегуляцию и самоорганизацию ребенка. Для того чтобы взаимодействие носило развивающий характер, взрослый до начала его осуществления должен определить цели и задачи взаимодействия, исходя из двух оснований: уровня наличного развития ребенка и уровня его ближайшего развития. Определение целей и задач развития предполагает ориентацию взрослого в фактах, закономерностях и механизмах психического развития ребенка и в основных показателях развития в определенном возрасте. Значимая роль в процессе взаимодействия отводится рефлексивному компоненту, который включает формирование образа себя, образа другого как участника и образа ситуации взаимодействия. Взрослый сможет организовать совместную деятельность с ребенком только в том случае, если он имеет достаточно знаний об актуальном уровне развития ребенка. Исходя из вышеописанных теоретических положений, можно утверждать, что на процесс взаимодействия будет оказывать влияние представления взрослых о ребенке, о себе и о своей роли в жизни ребенка. Таким образом, значимым для развития ребенка становится то содержание, на которое ориентируются взрослые в процессе взаимодействия. Можно предположить, что, вступая во взаимодействие с ребенком, значимые взрослые руководствуются разными мотивами, поэтому и образ ребенка,

который впоследствии определяет содержание совместной деятельности, будет различным.

Взаимодействие определяется характеристиками обеих участвующих в нем сторон. Поэтому для понимания закономерностей и механизмов развития необходимо проанализировать характеристики и взрослого, и ребенка, и их «вклад» в процесс развития. Необходимо основываться на положении о том, что человек выступает как субъект взаимодействия, а окружающая действительность – как объект познавательной и преобразующей активности субъекта.

Субъекта характеризует активность, то есть способность инициировать процесс взаимодействия, познавать и регулировать его. У ребенка существуют потребности и возможности их удовлетворения в виде психофизиологических функций, субстратом которых являются нервная система, мозг и тело человека в целом. На психологическом уровне субъект ориентируется в тех свойствах объекта, которые выступают как значимые для удовлетворения его потребностей. Человек как субъект включен в систему общественных отношений, то есть к окружающему миру он относится опосредованно с позиций социального опыта и выступает в качестве субъекта отношений. В этой связи значимой характеристикой субъекта становится его способность к самопознанию.

В процессе взаимодействия субъект изменяется, и поэтому взаимодействие каждый раз будет протекать иначе. Взаимодействующие стороны изменяются в соответствии со своей природой, природа субъекта состоит в его активности и способности к познанию, соответственно изменяются его не только объективные, но и субъективные характеристики.

С точки зрения взрослого как представителя социума развитие ребенка направляется, то есть выступает как формирование, а что происходит с точки зрения субъекта – этот вопрос остается открытым. В психологии существует ряд понятий, которые фиксируют неоднозначность, неопределенность позиции субъекта по отношению к социуму, например, самоопределение, свобода выбора, надситуативная активность, субъектность, но механизмы этих явлений определить не удастся. Логично предположить, что подобные явления существуют и в раннем онтогенезе. В широком смысле эти явления можно зафиксировать через понятие спонтанности развития. Так, взрослый, предлагая ребенку какое-либо занятие или игру, не может однозначно предвидеть, захочет ли ребенок заниматься этим, какие свойства игрушки привлекут его внимание и в какой момент времени, какие впечатления от игрушки окажутся значимыми для ребенка и превратятся в содержание развития. В силу этого

нельзя в полной мере предвидеть, алгоритмизировать и контролировать процесс развития ребенка.

С другой стороны, нельзя сделать процесс развития полностью и абсолютно спонтанным, не зависимым от влияния взрослого, а через него – социума. Взрослый предлагает ребенку материалы для его развития, а ребенок выбирает материалы в соответствии со своими потребностями из уже предоставленного набора, взрослый во взаимодействии реализует ту педагогическую систему, которой он придерживается, и эти факты являются свидетельством направленности развития. Как отмечает Г.А. Цукерман, «...присутствие взрослого в жизни ребенка является не только животворным благом, но и обязательным ограничением детской свободы и самостоятельности» [203, с. 83].

Во взаимодействии ребенка и взрослого мы выделяем три взаимосвязанные плоскости: процессуальную, целевую и рефлексивную. В *процессуальной плоскости* взаимодействие рассматривается как процесс взаимного воздействия участников друг на друга. Процесс взаимодействия предполагает обмен воздействиями, в каждом из которых учитывается результат предыдущего воздействия. Каждое воздействие оценивается с точки зрения того результата, который оно вызвало в форме его восприятия другим человеком. Следующее воздействие первого участника должно быть скорректировано в зависимости от реакции второго участника на предыдущее. Другими словами, процесс взаимодействия предполагает не только взаимный обмен воздействиями, но и отражение результатов этих воздействий и регуляцию на их основе следующих воздействий.

Поскольку социально-ролевые позиции и функции субъектов взаимодействия не всегда статусно равнозначны, при организации взаимодействия возникает проблема соотнесения активности ребенка (как важнейшего условия его психического развития) и активности взрослого, который организует, управляет этим развитием. Мы констатируем этапность развития взаимодействия, на каждом из которых более активным выступает то один, то другой участник взаимодействия. Вначале ведущей является активность взрослого, который демонстрирует образец поведения и деятельности ребенку. На следующем этапе ребенок и взрослый одинаково активны – совместно-разделенная деятельность. На завершающем этапе первенство активности принадлежит ребенку, который выполняет действие самостоятельно. Условно эти этапы можно отобразить в виде шкалы, крайними точками которой являются активность взрослого и активность ребенка. Каждое действие ребенка можно расположить на этой шкале в зависимости от меры активности взрослого и ребенка в процессе и результате его выполнения.

Важным условием развивающего взаимодействия является ориентировка взрослого на действия и эмоциональное состояние ребенка. Поэтому в процессуальной плоскости взаимодействия ребенка и взрослого необходимо выделить также эмоциональную составляющую процесса. Ее сущность заключается в способности взрослого воспринимать состояние ребенка, понимать его причины; в способности к сопереживанию; в чувствах, возникающих во взаимодействии с ребенком; в стремлении к телесному контакту; оказании эмоциональной поддержки; в ориентации на состояние ребенка при построении взаимодействия и умении влиять на него. Выделение эмоциональной составляющей соответствует современному подходу к пониманию взаимодействия людей: в организации диалога взаимодействие понимается как динамика intersубъектности, то есть как процесс развития отношений субъектов, формирование их оценок, эмоций, смыслов под влиянием друг друга в ходе диалогического общения.

В *целевой плоскости* взаимодействия происходит постановка взрослым и целей, и задач взаимодействия до начала его осуществления. Взаимодействие должно осуществляться по-разному в зависимости от природы и сущности той или иной психической функции. Цели и задачи могут быть выстроены в зависимости от их значимости для процесса психического развития ребенка и их отдаленности во времени реализации. Один и тот же акт взаимодействия может быть направлен на реализацию нескольких задач одновременно. Под *задачей развития* мы понимаем обозначение тех качеств, которые необходимо развить у ребенка данного возраста в данных условиях, чтобы достичь эффекта в психическом развитии. Целевая плоскость взаимодействия предполагает, что взрослый должен ориентироваться в фактах, закономерностях и механизмах психического развития ребенка и в основных показателях его развития в определенном возрасте, причем, в показателях как функционального, так и возрастного развития.

Рефлексивная плоскость взаимодействия предполагает формирование у взрослого образа себя как участника взаимодействия, образа ребенка как участника взаимодействия и образа ситуации взаимодействия. Участник взаимодействия при этом связывает свои воздействия с изменениями, которые происходят в другом, в самом себе и в результатах взаимодействия, что приводит к развитию каждого участника взаимодействия. Процесс самосовершенствования взрослого как родителя и педагога обусловлен развитием ребенка. Поскольку развитие ребенка обусловлено не только внешними, но и внутренними условиями, прогноз взрослого зачастую носит вероятностный характер. А поэтому рефлексия реализации целей и задач в процессе взаимодействия имеет большое значение, на ее основе происходит смена способов либо целей взаимодействия.

Описанная модель опирается, прежде всего, на учет личностных и индивидуальных особенностей развития детей и позволяет поставить в центр образовательной и воспитательной системы именно ребенка. Данная модель имеет обобщенный характер и может быть применима к широкому кругу ситуаций как в работе педагога, так и во взаимодействии родителя с ребенком с разными проблемами в развитии.

1.4 Концепт «Проблемы в развитии детей»

Проблемы в развитии ребенка отражают закономерности его психического и личностного развития и возникают тогда, когда нарушается процесс развития и его результаты. К результатам развития ребенка относится возникновение функциональных изменений и психологических новообразований. Новообразование – предложенный Л.С. Выготским критерий возрастной периодизации, фиксирующий результаты возрастного развития на определенном этапе. Под возрастным новообразованием следует понимать «тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастном этапе и которые в самом главном и основном определяют знания ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития» [46, с. 248]. Возникновение новообразований связано со специфической для данного возраста социальной ситуацией развития и ведущей деятельностью ребенка, позволяющей реализовать типичные для данного возраста отношения. Новообразования складываются в основном внутри ведущей деятельности, а также внутри других видов деятельности, характерных для данного возраста. Выделяются главные, основные новообразования, которые обуславливают всю перестройку личности и деятельности ребенка на данном возрастном этапе, и новообразования, обуславливающие перестройку отдельных сторон личности и деятельности ребенка. *Новообразования являются результатом, итогом развития ребенка на данном возрастном этапе. Эти изменения влекут за собой перестройку системы отношений ребенка к миру, к другим людям, самому себе.*

Л.С. Выготский называл новообразованиями как центральные (основные), так и частичные изменения в психике, относящиеся к отдельным сторонам личности и психики ребенка. Однако А.В. Запорожец предложил относить отдельные частичные достижения в психическом развитии к функциональным изменениям (так называемое *функциональное развитие*), а собственно новообразованиями считать только наиболее важные, глобальные изменения, выражающие *возрастное развитие*.

Функциональное развитие приводит к усвоению ребенком отдельных умственных действий и понятий, знаний, умений, навыков. В процессе *возрастного развития* появляются новые формы отражения действительности, новые виды деятельности и новые взаимоотношения с окружающими, что и означает переход на новую стадию возрастного развития. Функциональное развитие создает основу для возрастного развития, в то же время возрастное развитие задает границы для развития функционального.

Закономерности психического развития описываются с помощью иерархической системы понятий: «предпосылки», «источники», «условия», «движущие силы развития», которые кратко называются факторами развития. Нарушение или отклонение на уровне любого из перечисленных факторов может вызвать психологическую проблему у ребенка. Так как психологическая проблема отражает основные тенденции развития ребенка на данном возрастном этапе, то одной из закономерностей психологических проблем ребенка является их зависимость от возрастных особенностей ребенка. Так, в младенческом возрасте основными направлениями в развитии являются становление витальной сферы, развитие движений и развитие общения со взрослыми, а наиболее часто возникающие психологические проблемы сводятся к проблемам в психоэмоциональном развитии, проблемам сна и питания ребенка, проблемам в развитии движений и становлении предметных действий. В раннем возрасте основными тенденциями в развитии являются развитие предметной деятельности, речевое развитие, становление отношений со взрослыми и появление системы «Я». Соответственно основными психологическими проблемами являются проблемы регуляции поведения, задержки речевого развития, проблемы привязанности ребенка к близкому взрослому и проблема иерархии в отношениях ребенка и взрослого. Таким же образом можно описать и специфику психологических проблем ребенка на протяжении других возрастных этапов.

Отражение в психологической проблеме закономерностей психического развития ребенка на каждом возрастном этапе может быть объяснено особенностями реагирования ребенка на различные трудности, стрессовые и фрустрирующие ситуации, которые определяются несколькими факторами. Во-первых, это «возрастной уровень нервно-психического реагирования детей на вредности» (В.В. Ковалев [89]), во-вторых, самым уязвимым на данном возрастном этапе звеном в организме, психике и личности ребенка, в-третьих, закреплением тех способов реагирования, которые оказались наиболее успешными для ребенка с точки зрения психологической защиты и устранения дискомфорта.

Мы утверждаем, что проблемы в развитии ребенка имеют, по крайней мере, двухфакторную обусловленность, или порождаются факторами,

расположенными на двух полюсах: полюс взрослого и полюс ребенка. Во-первых, проблемы в развитии отражают уровень развития ребенка, его «видение» (на разных уровнях) объективной ситуации, его переживания по поводу сложившихся жизненных отношений, то есть все то, что Л.С. Выготским было названо внутренней стороной социальной ситуации развития.

Во-вторых, проблемы в развитии обусловлены отношениями ребенка со взрослыми и, прежде всего, близкими взрослыми. Учитывая, что процесс психического развития может быть описан как приобретение ребенком все большей автономии, самостоятельности и независимости от взрослых, то на ранних этапах онтогенеза ребенок находится в тесной связи и психологической зависимости от значимых взрослых. Поэтому при анализе психологических проблем ребенка необходимо рассматривать не только роль самого ребенка в возникновении психологической проблемы, но и роль значимых ему взрослых.

Ребенок выступает *как объект* психолого-педагогической помощи, потому что взрослые (специалист или родитель) выявляют наличие у ребенка проблемы, составляют программу комплексной помощи на основе анализа причин и описания механизма возникновения нарушений, взрослый осуществляет программу помощи сам или привлекает для этого других лиц, взрослый реализует с ребенком особые терапевтические отношения при оказании ему психологической помощи.

Ребенок *как субъект* психологической помощи осознает на разных уровнях или чувствует наличие внутреннего напряжения при возникновении трудностей, использует осознанные стратегии преодоления трудностей (или копинг-стратегии), использует бессознательные механизмы психологической защиты, защищая свое «Я» в ситуации угрозы и ограждая внутренний мир от психотравмирующей ситуации. Ребенок адаптируется к трудной ситуации с помощью внутренних изменений, а не через изменения во внешней среде или через поиск такой среды, которая является более благоприятной для функционирования.

К числу детей, имеющих проблемы в развитии, мы относим широкий круг детей, внутри которого выделяется несколько групп:

- дети с особенностями психофизического развития (в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании);
- дети с аутизмом и расстройствами аутистического спектра;
- дети с неврологическими расстройствами (минимальная мозговая дисфункция, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, дети с тикозными расстройствами);
- дети с невротическими расстройствами (страхи, патологические привычные действия, элективный мутизм, энурез и энкопрез и др.);

- дети с психосоматическими заболеваниями;
- дети, воспитывающиеся в нетипичных семьях – неполная семья, повторнородная семья, приемная семья).

Дети, отнесенные к данным группам, могут иметь проблемы в развитии, которые имеют первичную отнесенность к разным компонентам движущих сил психического развития: предпосылкам, источникам и условиям психического развития. В соответствии с закономерностями возникновения вторичного и третичного нарушений в развитии проблемы в развитии могут затрагивать и все другие компоненты движущих сил развития (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский).

Понятие структуры дефекта – одно из ключевых понятий специальной психологии, предметом которой являются особенности развития психики ребенка с физическими и/или умственными недостатками, то есть ребенка, развитие которого осложнено каким-либо дефектом. Идея о структуре дефекта была выдвинута Л.С. Выготским [48] и получила развернутое содержательное наполнение в работах автора концепции дизонтогенеза психики В.В. Лебединского [101]. Понятие структуры дефекта (нарушения) позволяет понять механизмы нарушений психического развития у детей от первичного к вторичному и к третичному нарушениям. Структура нарушения, понятие о первичном, вторичном и третичном нарушениях (дефектах) позволяют понять всю сложность процесса отклоняющегося развития ребенка, а также позволяют объяснить, почему существует многообразие вариантов отклонений в развитии. Специальная психология накопила большой объем данных о психическом развитии детей с ОПФР, о соотношении первичного, вторичного и третичного дефекта (нарушения) при разных видах нарушений развития у детей [29; 38; 159; 175; 176].

Так, ребенок с поражениями центральной нервной системы с самого рождения ограничен в проявлениях собственной активности как в познании окружающего мира, так и в общении с людьми. Физическое и психологическое отделение ребенка от матери, происходящее в период кризисов одного года и трех лет, у детей с психофизическими нарушениями происходит со значительным отставанием, а в наиболее тяжелых случаях не происходит вообще. Это означает, что такие дети тесно связаны со своей матерью, причем еще более тесно, чем их нормально развивающиеся сверстники. В свою очередь, данные факты свидетельствуют о глубоком взаимном влиянии, которое оказывают друг на друга мать и ребенок с физическими и умственными ограничениями. Возможности профилактики и компенсации нарушений психического развития ребенка с поражениями центральной нервной системы зависят от сроков начала вмешательства в процесс его психомоторного развития. При этом невозможно переоценить

роль и значение взаимодействия ребенка с близкими ему взрослыми, особенно с матерью.

Продуктивная идея Л.С. Выготского о взаимосвязи дефекта и компенсации подверглась разработке и использованию в значительно меньшей степени по сравнению с идеей структуры дефекта. При внимательном прочтении Л.С. Выготского обнаруживается, что понятие дефекта он использовал скорее для того, чтобы определить возможности компенсации в процессе аномального развития. Он утверждал, что у аномального ребенка наблюдается не только недоразвитие функций, непосредственно связанных с болезнью, у него возникают приспособительные компенсаторные механизмы.

В специальной психологии, которая исследует особенности психофизического развития ребенка в измененных условиях жизни, функционированию механизма компенсации уделяется особое внимание. В процессе отклоняющегося развития психики механизм *компенсации* (от лат. уравнивать, возмещать) направлен на преодоление недостаточности нарушенных или недоразвитых функций. «Под компенсацией понимается процесс возмещения недоразвитых или нарушенных функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных» [173, с. 164]. Процесс компенсации является следствием самостоятельного упражнения недоразвитой функции и результатом целенаправленного обучения, воспитания ребенка, формирования сохранных сторон его психики и личности. Проблема дефекта и его компенсации рассматривалась Л.С. Выготским, который утверждал, что у аномального ребенка наблюдается не только недоразвитие функций, непосредственно связанных с болезнью, но и возникают приспособительные компенсаторные механизмы. В зависимости от успешности компенсации и коррекции изменяется и структура дефекта.

Отклоняющееся психическое развитие как функциональная система обладает высокой пластичностью и способностью к перестройке, и эта способность лежит в основе механизмов компенсации. Традиционно выделяют два типа перестройки нарушенных функций – *внутрисистемную* и *межсистемную компенсацию*. При внутрисистемной компенсации используются сохранные элементы пострадавшей функции. *Межсистемная компенсация* осуществляется путем перестройки функциональных систем и включения в работу тех функций и структур, которые начинают выполнять ранее не свойственные им функции.

В качестве примеров компенсации можно назвать факты усиленного развития слуховых функций и чувствительности рук у незрячего ребенка. Из современных исследований известно, например, что среди незрячих

людей много хороших музыкантов, незрячие люди также считаются лучшими массажистами. Они сумели развить у себя музыкальный слух и высокую чувствительность пальцев для того, чтобы этим компенсировать недостаточность зрительных функций. У детей с нарушением слуха недостаточность слуха и слухового восприятия компенсируется за счет усиления функций зрительного восприятия, кинестетической и вибрационно-тактильной чувствительности.

Процесс компенсации рассматривается в специальной психологии как многоуровневый процесс. В.М. Сорокин [173] выделяет следующие уровни компенсации:

1) биологический, или телесный, уровень, на котором компенсаторные процессы протекают преимущественно автоматически и бессознательно;

2) психологический уровень расширяет возможности компенсаторных механизмов, преодолевая ограничения биологического уровня. Это истинно человеческий способ восстановления нарушенных функций с привлечением работы сознания. Психологический уровень компенсации требует от человека способности адекватно оценивать свои возможности в условиях тех или иных нарушений, ставить реальные цели и задачи, при условии общего позитивного отношения к самому себе. Психологический уровень компенсации также связан с работой защитных механизмов и копинг-стратегий поведения;

3) социально-психологический уровень отражает социальный характер бытия человека, поэтому эффективность компенсации во многом определяется характером межличностных отношений человека с ближайшим окружением;

4) социальный уровень – содержание этого уровня связано с макросоциальными процессами. Прежде всего, это политика государства в отношении инвалидов, создание особых социальных институтов, оказывающих помощь лицам с отклонениями в развитии; это законодательство, представляющее определенные гарантии общества в отношении разных групп инвалидов. К социальному уровню следует отнести и характер отношения к людям с ограниченными возможностями в сфере обыденного массового сознания.

Таким образом, компенсация напрямую связана с процессами формирования личности. Как считает белорусский психолог Т.И. Гаврилко, вопросы формирования личности, изучения эмоционально-личностной сферы детей при разных видах отклонений в развитии становятся все более актуальными. Автор полагает, что необходимо описывать специфику становления личности ребенка с отклонениями развития как «определенного своеобразия, своеобразности, имеющей не только отрицательные характе-

ристики по сравнению с нормой («снижение...», «недостаточность...»), но и некоторые положительные характеристики, качественно наполненные своеобразием, показывающим симптомы борьбы ребенка с собственными ограничениями». «В этой области научного анализа и объяснения, наряду с выяснением средних, типичных тенденций развития личности, большое значение имеет рассмотрение крайних случаев неблагоприятного, негативного развития личности, и с другой стороны, позитивного, компенсаторного типа становления личности в условиях аномального психофизического развития» [50, с. 30–31].

Анализ проблемы компенсации в специальной психологии приводит нас к заключению о том, что главным при описании особенностей людей с физическими или психическими недостатками становится поиск способов и средств, с помощью которых они адаптируются к окружающей действительности, преодолевая свои ограничения и реализуя свой потенциал развития. При этом социально-психологический уровень компенсации требует анализа взаимодействия ребенка с окружающими людьми.

2 Взаимодействие взрослых с детьми в зоне их ближайшего развития

2.1 Организация зоны ближайшего развития ребенка во взаимодействии со взрослым

В огромном по объему и глубине научном и практическом наследии Льва Семеновича Выготского одним из наиболее известных является понятие зоны ближайшего развития. Это понятие имеет аналоги и активно используется учеными, пишущими по-английски (the zone of proximal development) и по-немецки (die Zone der proximalen Entwicklung). В нашей стране это понятие знакомо всем специалистам, осваивающим профессию педагога, дефектолога, психолога. Однако знакомство с известным понятием зачастую остается «на слуху», «слышал об этом и даже могу вспомнить определение», но оно не реализуется в реальной педагогической практике, в практике детско-родительских отношений. Поиски ответа на вопрос о том, почему возникла пропасть между продуктивным понятием и его прикладным использованием, заставили обратиться к истории его применения.

Как справедливо отмечает И.А. Корепанова [93, 94], это понятие кажется на первый взгляд простым и очевидным, а в реальности это сложное понятие, которое затрагивает обсуждение фундаментальной проблемы «обучения и развития», и, следовательно, и проблемы движущих сил развития. Другую позицию высказывает Е.Е. Кравцова, подчеркивая, что «...понятие зоны ближайшего развития оказалось малоизученным, по

нашему мнению, в силу того, что выступало преимущественно в качестве некоей теоретической идеи и долгое время рассматривалось только в контексте проблемы соотношения обучения и развития» [98, с. 42]. В обзоре исследований, посвященных зоне ближайшего развития, С.Е. Башмакова приходит к заключению, что «несмотря на огромную популярность, ЗБР остается наиболее изученным и все-таки недостаточно понимаемым понятием культурно-исторической психологии» [14, с. 20].

Изучая данную область, мы предполагали, что столь часто упоминаемое в психологии развития и в педагогической психологии понятие зоны ближайшего развития все еще не получило достаточного содержательного наполнения как в теоретическом плане, так и в первую очередь для целей его практического использования, следовательно, имеет проблемные вопросы для дискуссии и существенный эвристический потенциал.

Прежде всего, приведем собственные определения Л.С. Выготским зоны ближайшего развития. Л.С. Выготский следующим образом определял зону ближайшего развития: «Условимся называть ... уровнем актуального развития ребенка тот уровень, которого ребенок достиг в ходе своего развития и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно... Зона ближайшего развития ребенка – это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умелыми сотоварищами» [44, с. 399-400]. «Область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка» [46, с. 264]. «... поскольку обучение опирается на незрелые, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития» [166, с. 41-42].

Л.С. Выготский обозначил также способы помощи взрослого ребенку в зоне ближайшего развития. Эти способы используются в случаях несамостоятельного решения ребенком различных задач. К ним он относил руководящие указания и сотрудничество посредством использования наводящих вопросов как косвенного наведения на правильный способ действия, объяснение ребенку принципа решения задачи, ее расчленение на части, причем задача должна находиться за пределами актуального умственного возраста ребенка.

Зона ближайшего развития имеет также и вторую границу – за ней расположено такое содержание встающих перед ребенком задач, которые он не может решить даже в сотрудничестве со взрослым, какие бы адекватные способы этот взрослый ни использовал.

Еще в 1987 году Ю.З. Гильбух писал: «Выдвинув концепцию о ЗБР в последние годы своей жизни, Л.С. Выготский, как известно, не успел завершить ее разработку, оставив, по выражению Д.Б. Эльконина, окончательное решение этой задачи своим ученикам и последователям. ... С тех пор прошло более полувека, но для развития данной концепции сделано сравнительно немного» [55, с. 33]. Стоит однако отметить, что за время, прошедшее после публикации статьи Ю.З. Гильбуха, появилась целая серия исследований русскоязычных авторов, прежде всего тех, кто работает в русле культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (С.Е. Башмакова, Н.Л. Белопольская, Е.Д. Божович, Г.А. Варданын, Ю.В. Гуцин, А.З. Зак, В.К. Зарецкий, И.А. Корепанова, Е.Е. Кравцова, Л.Ф. Обухова, Т.Д. Соколова, Г.А. Цукерман, Ж.П. Шопина и др.). Серьезный интерес к исследованиям Л.С. Выготского, в том числе к проблематике зоны ближайшего развития проявляют и зарубежные авторы (N. Kühnert, M.G. Levykh, R. Van der Veer, J. Valsiner).

В этих работах рассматривается несколько главных проблем и областей исследований и практики, связанных с использованием понятия зоны ближайшего развития. *Во-первых*, широко обсуждаются теоретические вопросы определения различных понятий и терминов, используемых в данном контексте. В.К. Зарецкий [74] определяет педагогическое значение понятий, используемых Л.С. Выготским в текстах о зоне ближайшего развития. Автор представляет результаты конструирования понятия ЗБР как пространства возможных линий развития ребенка, определяющихся потенциалом проблемной ситуации и характером помощи взрослого; он определяет зону ближайшего развития как совокупность различных векторов развития, по каждому из которых возможно выстраивание сотрудничества между взрослым и ребенком, в ходе которого происходит передача и совместная выработка способов действия. На основе исследований предметных действий И.А. Корепанова и Л.Ф. Обухова [123] предлагают пространственно-временную модель зоны ближайшего развития ребенка в его взаимодействии со взрослыми и сверстниками. И.А. Корепанова и М.А. Сафронова [95] предлагают описывать реальность детского развития с помощью трех основных понятий – обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг, и обсуждают отношения между этими понятиями. «Обучаемость определяется как возможность для зоны ближайшего развития и скаффолдинга, обучаемость поэтому рассматривается как компонент ЗБР. Обучаемость выступает важной характеристикой актуального развития ребенка, делающей возможным продвижения от одной точки ЗБР к другой» [95, с. 81]. Скаффолдинг заключается в дозированной помощи взрослого, управляющего элементами задачи, которые изначально нахо-

дятся вне способностей (возможностей) ученика (см. об этом подробнее ниже).

Понятие зоны ближайшего развития распространяется современными авторами на разные области развития ребенка, а не только на область умственного развития. Первоначально Л.С. Выготский рассматривал ЗБР на примере умственного развития; хотя В.К. Зарецкий [74], анализируя тексты Л.С. Выготского, делает вывод, что он допускал, что это понятие может быть распространено и на другие стороны личности. Л.С. Выготский отмечал, что понятие зоны ближайшего развития применимо не только к интеллектуальной сфере ребенка, но и к другим сторонам детской личности, потому что «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» [46, с. 265]. В работах Н.Л. Белопольской [17] и М.Г. Levykh [232] в зоне ближайшего развития выделяется эмоциональный компонент, и они заявляют о том, что эмоциональное развитие ребенка происходит в ЗБР существенно по-другому, по сравнению с когнитивным развитием; Е.Д. Божович [25] рассматривает проблематику ЗБР на примере освоения учащимися языка.

Однако в теоретическом аспекте остается недостаточно проработанным вопрос об использовании терминов, наиболее точно и полно описывающих сущность зоны ближайшего развития. Среди них можно назвать такие термины как зона, уровень, процесс, состояние. Термин «зона» Л.С. Выготский использовал только по отношению к характеристике ближайшего развития ребенка, так как ЗБР определяется как *расстояние между двумя уровнями* – уровнем актуального и уровнем ближайшего развития. Между тем, в работах некоторых авторов или в учебных пособиях можно встретить такие термины, как «зона актуального развития», или прочитать о том, что Л.С. Выготский создал учение «о зонах развития». Термин «процесс», на наш взгляд, хорошо описывает механизм перехода от уровня актуального к уровню ближайшего развития. Термин «уровень» характеризует некий срез состояния какого-либо качества или группы качеств, описывая застывшее явление. До сих пор среди авторов нет единства в использовании этих терминов, и дискуссия по этому вопросу, безусловно, необходима.

Во-вторых, значительный пласт работ посвящен возможностям использования понятия ЗБР в психологической диагностике развития детей. Сам Л.С. Выготский подчеркивал несомненную ценность этого понятия для диагностики развития, определения не только актуального среза, портрета развития ребенка на сегодняшний день, но и перспектив и достижений ребенка в будущем. Как отмечал Г.А. Варданян: «Диагностика умственного развития ребенка, основывающаяся, по Л.С. Выготскому, на

оценке „зоны ближайшего развития", может быть построена только на использовании диагностического испытания в форме обучающего эксперимента. Такая методика безусловно оправдывает себя при диагностике умственной отсталости и задержки умственного развития детей. Она дает возможность выявить: а) при каком способе обучения (увеличение количества проб, объяснение, подсказка) дети разных возрастных групп усваивают требуемое действие; б) каких результатов (степень сокращенности, обобщенности действий) они достигают при одном и том же способе обучения» [36, с. 37].

В исследовании Н.Л. Белопольской [17] для выявления величины зоны ближайшего развития использовались короткие рассказы, которые предъявлялись в разной форме (обычной, персонифицированной и драматизированной), и исследователь выяснял, понимают ли дети смысл этих рассказов. Исследование позволило Н.Л. Белопольской предположить, что доступный для ребенка уровень выполнения тестового задания является показателем актуального уровня психического развития, а способ подачи материала и средства, необходимые для достижения результата, могут рассматриваться как резервы психического развития. Персонификация и драматизация текста позволяют ребенку пережить и осмыслить собственный опыт, что ведет к повышению уровня его актуального развития. Оказалось, таким образом, что зона ближайшего развития связана с особой позицией самого ребенка как автора и активного участника описанного в рассказе события.

Продолжая линию исследований А.Я. Ивановой [81] и Т.В. Розановой [151], И.А. Корепанова [95] рассматривает показатель обучаемости как условие реализации ЗБР и предлагает рассматривать обучаемость как возможность для ребенка учить новое, продвигаясь в зоне своего ближайшего развития при помощи взрослого, при этом обучаемость характеризует уровень актуального развития ребенка. Авторы систематизировали методы изучения и диагностики обучаемости разных категорий детей и показали, что методы выявления уровня обучаемости основаны на варьировании разных вариантов помощи взрослому ребенку и определении того, как активно, быстро и продуктивно ребенок принимает эту помощь. Уровень обучаемости напрямую связан с эффективностью принятия помощи взрослого в решении задач, недоступных для самостоятельного выполнения ребенком.

В-третьих, понятие зоны ближайшего развития рассматривается в целях оптимизации процессов обучения и воспитания, а также формирования и развития у детей разных компонентов психической и личностной сфер. В этом аспекте активно обсуждается вопрос о возможностях *технологизации* формирования ЗБР, о педагогических методах, которые позво-

ляют целенаправленно создавать зону ближайшего развития или работать с ребенком в зоне ближайшего развития. В качестве учебного материала, подлежащего усвоению детьми в экспериментальных ситуациях, авторами отбирается сложное для испытуемых содержание, которое они не могут освоить самостоятельно, и поэтому им необходима помощь взрослых. Содержание и способы оказания помощи и являются предметом исследования в анализируемых работах.

Например, в работах Е.Е. Кравцовой и ее сотрудников показано, что зону ближайшего развития можно не только диагностировать, но также расширять и углублять посредством изменения позиций взрослого в общении с ребенком [98]. Ж.П. Шопина экспериментально доказала, что переход зоны ближайшего развития в уровень актуального развития связан со сменой ребенком позиции в общении со взрослым: от позиции превосходства взрослого через позицию «на равных» к позиции превосходства [213].

О необходимости смены позиций взрослого в общении с ребенком для работы с ним в зоне ближайшего развития и недостаточности только дозированной помощи в форме подсказок и наводящих вопросов также свидетельствуют исследования И.А. Корепановой и Л.Ф. Обуховой [123]. Зона ближайшего развития активности самого ребенка по освоению им нового предметного действия включает актуализацию разных позиций взрослого (взрослый активный, взрослый нейтральный, взрослый «неумеа» и др.), что проявляется в ориентации ребенка на схему действия, в практических пробах, в различных типах речевых высказываний, скоростных и временных особенностях действия. Помощь взрослого в пространстве ЗБР ребенка, как полагают авторы, задает смысл и обеспечивает эмоциональную поддержку действий ребенка и операционально-технический компонент осуществления действия.

В исследовании А.З. Зака [72] изучались индивидуальные особенности зоны ближайшего развития на материале становления рефлексии в младшем школьном возрасте. В ходе эксперимента было выяснено, что зона ближайшего развития рефлексии может располагаться как непосредственно «рядом», так и на разном «удалении» от уровня ее актуального развития. Это расстояние зависит от объема и характера помощи взрослого, от способности ребенка использовать эту помощь и переносить предложенные приемы на другой класс задач.

Возникает вопрос об определении меры вмешательства взрослого в деятельность ребенка. М. Доналдсон формулирует проблему видов помощи взрослому ребенку и утверждает, что «суть искусства учителя состоит в определении характера необходимой в каждом конкретном случае помощи, а также способов, которыми ее можно наилучшим образом обеспечить» [63, с. 122]. Можно предположить, что характер и сложность помо-

щи взрослого ребенку должна варьировать в зависимости от актуального уровня развития ребенка, его возможностей на данный момент времени, и от способности ребенка к обучению, к усвоению нового. Для описания процесса обучения ребенка в зоне ближайшего развития Дж. Брунером и его коллегами [243] была предложена метафора «скаффолдинг» (в переводе с англ. scaffolding – строительные леса), и это понятие активно используется в теоретических и практических разработках. «Скаффолдинг – процесс, который дает возможность ребенку или новичку решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые находятся за пределами его индивидуальных усилий (возможностей)» [243, с. 90]. Понятие скаффолдинга обсуждается в работах J. Valsiner, Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой, Г.А. Цукерман и др. авторов. Скаффолдинг может быть описан как действия взрослого по отношению к ребенку, предлагаемые опоры, поддержка при выполнении задания, при этом данное понятие охватывает не только отношения ребенок-взрослый – при скаффолдинге всегда есть так называемый «руководитель» и «руководимый», руководитель передает руководимому новые культурные средства и способы действий.

В статье Т.Д. Соколовой и др. [170] на примере завязывания туристических узлов детьми младшего школьного возраста обсуждается вопрос о выборе наиболее эффективного образца в зависимости от сложности выполняемого действия. В результате эмпирического исследования сделан вывод, что создание пространства ЗБР предметного действия связано с воздействием на операционально-техническую и мотивационно-потребностную стороны действия.

Г.А. Цукерман [203] считает необходимым описывать ЗБР не на языке содержания задач, а на языке видов помощи, или типов взаимодействия, которые помогают ребенку решить задачу. Она описывает два возможных типа взаимодействия: 1) взаимодействие, в котором помощь взрослого выполняет функцию «строительных лесов» («scaffolding»): такой тип взаимодействия обеспечивает усвоение, но не порождение знания; 2) взаимодействие, инициированное ребенком, где он выступает как субъект освоения действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого – это и есть, по мнению автора, выход в зону ближайшего развития. Поэтому Г.А. Цукерман так определяет зону ближайшего развития: «особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка» [203, с. 61].

В ряде работ рассматривается вопрос о том, одинаково ли содержание зоны ближайшего развития и механизмы ее создания при взаимодействии ребенка со взрослыми и со сверстниками. В работах Г.А. Цукерман [204] специально рассматривается роль общения ребенка со сверстником в

создании зоны ближайшего развития. Автор полагает, что общение со сверстником дает детям то, что, в принципе, не может дать им «несимметричное общение» с эталонным взрослым: критичность к мнениям и поступкам других людей, независимость от их воли и желания. Поэтому содержание зоны ближайшего развития, создаваемой в общении со сверстником, имеет отличительные особенности: в сотрудничестве со сверстником ребенок чаще принимает на себя «взрослые» формы поведения: роль критика, контролера, лидера, организатора. Ребенку в общении с равным себе сверстником необходимо учитывать точку зрения других и уметь отстаивать собственную позицию, поэтому он должен обладать соответствующим уровнем интеллектуальной и социальной компетентности. В такой ситуации ребенок «становится выше себя на голову» и оказывается способен сделать то, что самостоятельно сделать еще не может. Продолжая линию исследований Г.А. Цукерман, Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова [123] утверждают, что содержание зоны ближайшего развития определяется сотрудничеством как со взрослым, так и со сверстником; в то время как особенности зоны ближайшего развития, создаваемой и реализуемой во взаимодействии со сверстником, связаны с рефлексией и осознанием ребенком тех умений, которые он приобрел в процессе сотрудничества со взрослым.

Исследование Д.Э. Синюк [163] посвящено анализу компетенций воспитателей создавать зону ближайшего развития функции целеполагания у детей раннего возраста. Автором доказано, что наиболее эффективной для становления целеполагания у детей данного возраста является ситуация совместно-разделённой деятельности, в которой одновременно присутствуют несколько компонентов, в том числе: организация взрослым опредмечивания, обозначения ребёнком полученного им результата; положительная оценка взрослым продукта детской деятельности и тем самым соотнесение этого продукта с «Я» ребёнка; специальные действия взрослого, направленные на включение продукта детской деятельности в личный опыт ребёнка посредством создания эмоциональной привлекательности достигнутого результата.

Особенности реального взаимодействия взрослых с детьми этого возраста были выявлены с помощью наблюдения за взаимодействием воспитателей (30 человек) и детей при проведении занятий по рисованию, лепке, аппликации, конструированию и беседы с педагогами. Посредством факторизации данных наблюдения была определена структура взаимодействия воспитателей с детьми, которая выглядит следующим образом (в порядке убывания субъективной значимости для педагогов): «выполнение действий вместо ребёнка», «избирательная оценка ребёнка», «формальное отношение к продуктам детской деятельности» и «избирательная оценка

деятельности ребёнка». Эта структура взаимодействия свидетельствует, по мнению автора, о том, что воспитатели не владеют научно обоснованными способами развития у детей умения ставить и реализовывать цели продуктивной деятельности и не ставят перед собой задачу овладения этими способами.

Понятие зоны ближайшего развития активно используется при анализе не только отношений ребенка со взрослым, складывающимся в процессе учебного взаимодействия, но и в процессе реализации детско-родительских отношений. Так, М. Пароушек [234] использует понятие зоны ближайшего развития для определения содержания интуитивной родительской компетенции в стимулировании игры у детей раннего возраста. Среди показателей клинического наблюдения за взаимодействием родителей и детей ею включена оценка действий родителя в зоне ближайшего развития, его ориентации на достигнутый ребенком уровень, а также умение предложить новые способы действий с игрушками, не выходя за пределы доступного для ребенка в данный момент. Выход за эти пределы называется автором перестимуляцией, и рассматривается как недостаточность родительской компетенции. Эти идеи реализуются также в выполненной под руководством М. Пароушек диссертации N. Kühnert [231], посвященной роли коммуникации матери и ребенка раннего возраста в развитии у него способности регулировать внимание в игре.

Л.С. Выготский считал зону ближайшего развития характеристикой состояния развития ребенка как со стороны созревшего, так и со стороны несозревшего процесса, и из этого определения можно сделать вывод о том, что в процессе развития ребенка имеет место латентное, скрытое формирование инструментальных и мотивационных образований, не обнаруживающихся в поведении и деятельности ребенка до определенного момента, но проявляющееся в виде новообразований как структурных изменений сознания и личности ребенка. При одних и тех же предпосылках становятся возможными различные линии хода развития ребенка в случае реализации различных условий обучения и воспитания. Но существует и другая зависимость: одни и те же условия обучения дают различный эффект всему индивидуальному содержанию зоны ближайшего развития. Зона ближайшего развития при более внимательном анализе выступает не как давление взрослого на ребенка, не как навязывание ему нового содержания, а как возможность для ребенка научиться у взрослого путем подражания, путем сотрудничества.

Зона ближайшего развития определяет не только операционально-технический, но и мотивационный уровень организации деятельности. Область между уровнями актуального и ближайшего развития заполняется взаимодействием между ребенком и взрослым, в которое каждая из

участвующих сторон включается со своей структурой мотивов, целей, действий и операций. Взрослый фиксирует то содержание в развитии ребенка, которое относится к уже созревшим процессам, выделяет специфику мотивов ребенка, фиксирующих его потребности и интересы, на основе чего взрослый готов предоставить ребенку то содержание развития, которое соответствует его потребностям и возможностям. Таким образом, зона ближайшего развития – это ориентация взрослого на собственные желания ребенка, это необходимость реализации собственной активности ребенка в логике взаимодействия со взрослыми. Очевидно, что понятие зоны ближайшего развития позволяет описать закономерности и механизмы психического развития ребенка.

Далее мы представим результаты нескольких исследований, направленных на выявление особенностей процесса взаимодействия и компетенций взрослых в создании зоны ближайшего развития. Рассматривая возможности создания развивающего, или поддерживающего взаимодействия взрослым для ребенка, мы сформулировали правило такого взаимодействия: взрослого во взаимодействии с ребенком не должно быть слишком мало и не должно быть слишком много. Мы полагаем, что если взрослого «слишком мало» в деятельности ребенка, то возникают трудности в освоении нового действия, ребенок переживает неудачу, фрустрацию, у него возникает нежелание выполнять это в будущем («выученная беспомощность», по М. Селигману [237]). Если взрослого «слишком много» в деятельности ребенка, то активность ребенка заменяется активностью взрослого, взрослый делает вместо ребенка, за ребенка, ребенок недостаточно активен, он не может научиться делать что-то самостоятельно.

Взаимодействие взрослого с ребенком, создание и расширение зоны его ближайшего развития является одним из механизмов психического развития ребенка: в зоне ближайшего развития взрослый оказывает ребенку помощь; что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он сделает самостоятельно. Границей уровня актуального развития и зоны ближайшего развития являются задания той степени сложности, которые ребенок уже не может выполнить самостоятельно.

Для выполнения этих заданий взрослый организует взаимодействие с ребенком по решению сложной для него задачи. Понятие взаимодействия обозначает, что ребенок и взрослый что-то делают вместе, сообща, то есть их деятельность является совместно-разделенной деятельностью [39, 136, 153, 154]. Совместно-разделенная деятельность осуществляется ребенком и взрослым совместно, каждый из них вносит свой вклад в ее реализацию, и результат этой деятельности принадлежит им обоим, он не является ни результатом ребенка, ни результатом взрослого: «совместность и состоит в

том, что она подразумевает строго определенные формы активности каждого из участников» [39, с. 20]. В совместно-разделенной деятельности взрослый передает ребенку свою часть активности до тех пор, пока ребенок не овладеет этой деятельностью и не сможет выполнять ее самостоятельно. При создании зоны ближайшего развития вклад взрослого в совместную деятельность постепенно уменьшается, а вклад ребенка – увеличивается, то есть взрослый постепенно передает ребенку свою активность, и ребенок становится самостоятельным.

Маленькими шагами ребенок постепенно осваивает действие, усваивает информацию, продвигаясь от полной зависимости от взрослого к большей или меньшей самостоятельности. Эти положения мы предлагаем иллюстрировать следующей схемой (см. рис. 2.1).

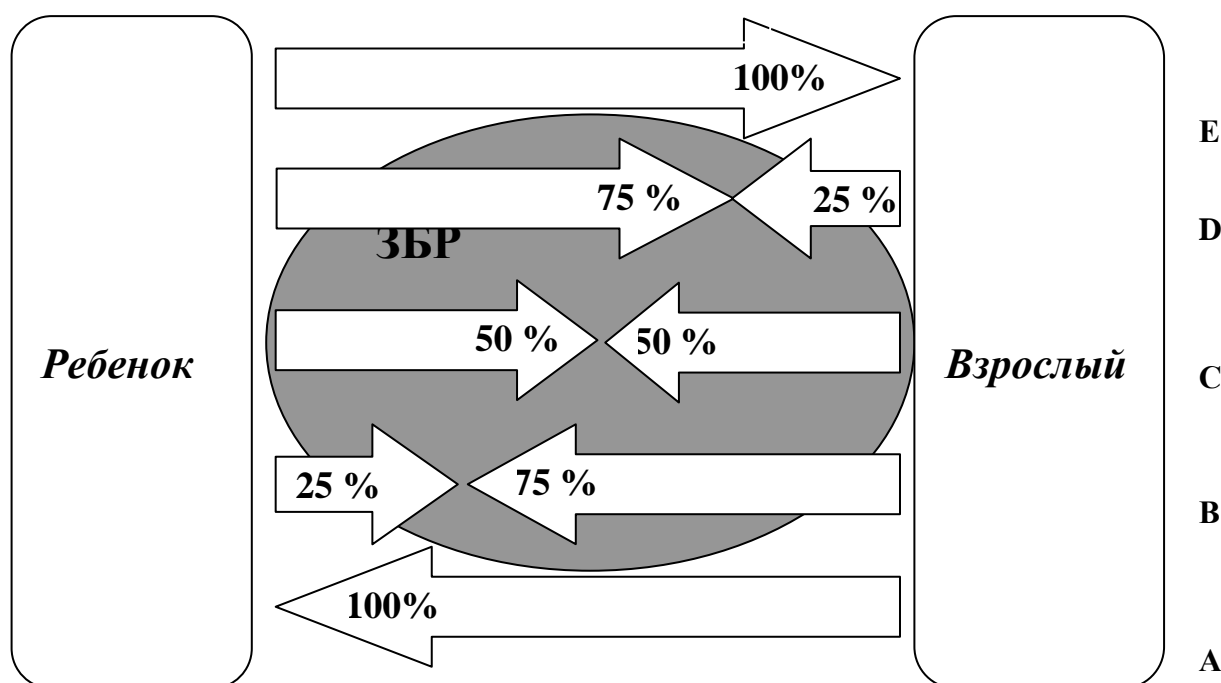


Рисунок 2.1 – Взаимодействие ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития

Условные обозначения:

Уровень А (Взрослый-100%, Ребенок – 0 %) – взаимодействия нет, взрослый выполняет действие сам.

Уровень В (Взрослый – 75 %, Ребенок – 25 %) – вклад взрослого в выполнение действия больше, чем вклад ребенка.

Уровень С (Взрослый – 50 %, Ребенок – 50 %) – равный вклад взрослого и ребенка в выполнение действия.

Уровень D (Взрослый – 25 %, Ребенок – 75 %) – вклад ребенка в выполнение действия больше, чем вклад взрослого.

Уровень E (Взрослый – 0 %, Ребенок – 100 %) – взаимодействия нет, ребенок выполняет действие самостоятельно.

Иллюстрация на примере освоения ребенком действия пересыпания крупы ложкой:

Уровень А: взрослый показывает ребенку, как можно пересыпать крупу ложкой из одной ёмкости в другую; уровень В – взрослый берет своей рукой руку ребенка, в которую вложена ложка, и выполняет действие рукой ребенка; уровень С – взрослый придерживает руку ребенка своей рукой, направляя движения руки ребенка; уровень D – взрослый помогает ребенку в тот момент, когда он делает неверное движение; уровень E – ребенок пересыпает крупу самостоятельно, без участия взрослого.

При организации взаимодействия взрослого с ребенком на первый план выходит понятие «мера помощи», которое обозначает количество, содержание и характер помощи, которую оказывает взрослый ребенку в процессе выполнения действия. Мы полагаем, что мера помощи зависит от двух параметров: 1) от возможностей и ограничений ребенка на данный момент времени, 2) от обучаемости ребенка, его способности воспринимать, повторять и переносить умения и навыки в новые условия.

Понятие меры помощи взрослого ребенку основано на том, что предлагаемый ребенку материал должен быть ему понятен. Поэтому мера помощи ребенку может различаться в зависимости от того, насколько взрослый делает доступным для него тот или иной материал. Однако более точным является понятие не меры помощи, а видов помощи.

Ориентируясь на исследования диагностических возможностей зоны ближайшего развития, мы выделили виды помощи взрослого ребенку в зависимости от трех параметров:

- 1) «количество» помощи: по количеству помощи, по степени вмешательства взрослого в работу ребенка помощь различается по объему;
- 2) форма оказания: практическая, наглядная, словесная форма; практическая помощь – взрослый выполняет конкретное действие за ребенка или вместе с ним; наглядная помощь – взрослый располагает в поле зрения материалы таким образом, чтобы нужный в данный момент материал был рядом, в поле зрения ребенка, или взрослый указывает на нужный элемент; словесная помощь – словесная подсказка;
- 3) элемент выполняемого действия в структуре деятельности ребенка: помощь может быть направлена на создание мотивации, на постановку цели, определение замысла действия, на общую схему действия, на отдельные операции его выполнения и т.д.

Мы полагаем, что определение вида оказываемой ребенку помощи необходимо осуществлять применительно к каждой педагогической техно-

логии. Нами разработана и апробирована классификация видов помощи педагога ребенку в педагогике Монтессори [30].

Разработанная нами классификация видов помощи может использоваться при реализации иных педагогических технологий и методик в работе как с нормотипичными детьми, так и с детьми с особенностями психофизического развития. Однако, мы считаем, что каждая педагогическая технология и методика требует разработки конкретных приемов реализации взаимодействия взрослого с ребенком в зоне ближайшего развития. Педагогов необходимо специально обучать такому взаимодействию, иначе понятие зоны ближайшего развития останется только теоретическим и знаемым.

Для выявления уровня компетентности взрослого в реализации взаимодействия с ребенком в зоне его ближайшего развития нами и под нашим руководством были проведены исследования З.Р. Железняковой, Е.А. Ничипорук, И.В. Шматковой. Для исследования взаимодействия взрослого с ребенком была разработана методика наблюдения, в котором фиксируются обращения и действия взрослого и ребенка, адресованные друг другу. Наблюдение может проводиться в ситуациях повседневного взаимодействия (например, в детском саду, в домашних условиях), а также в специально организованных ситуациях, которые отличаются тем, что ребенку предлагалось выполнить задание, которое он самостоятельно выполнить не мог, или в которых создавалась необходимость совместной деятельности взрослого и ребенка.

В работе З.Р. Железняковой [69] исследовались особенности взаимодействия воспитателя детского сада с детьми раннего возраста, выявлялись условия организации развивающего взаимодействия. Всего в исследовании проанализировано более 4000 обращений воспитателей и детей друг к другу и 82 протокола наблюдения за поведением детей в самостоятельной деятельности. Автору удалось установить, что существующие в педагогической практике особенности взаимодействия воспитателя и детей оказывают неблагоприятное влияние на развитие предметной деятельности, игры и общения детей раннего возраста. Специально организованное обучение воспитателей включало формирование у них умений анализа уровня актуального развития ребенка (его мотивов и интересов, уровня развития предметной деятельности, игры, мотивов общения со взрослым), умений стимулирования активности детей и их самостоятельности, умений организации совместно-разделенной деятельности, создания зоны ближайшего развития. В содержании и способах взаимодействия воспитателей с детьми произошли существенные изменения, подтвержденные статистически: воспитатели научились наблюдать за ребенком, фиксировать содержание его деятельности, анализировать полученные факты, выделять показатели

развития, адекватно реагировать на обращения ребенка. Более чем в три раза выросло количество обращений воспитателей к детям, направленных на организацию их содержательной деятельности, активизацию их общения со взрослыми и сверстниками, на развитие их самостоятельности. Изменение содержания взаимодействия воспитателей с детьми привело к существенным улучшениям в показателях активности детей, что также подтверждено статистически. Так, у детей экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы деятельность стала более целенаправленной, дети могли ее организовать самостоятельно, они отличались умениями ставить цель и достигать ее, у них сформированы устойчивые интересы и возросла длительность сосредоточения на выбранной деятельности, ведущими стали деловые и познавательные мотивы обращения детей ко взрослым.

В работе Е.А. Ничипорук [121] проводился сравнительный анализ взаимодействия взрослых (воспитателей и родителей) с детьми старшего дошкольного возраста. Диадам ребенок-взрослый предлагалось совместное рисование на заданную тему, которое включало в себя подпись рисунка и совместное сочинение сказки. В ситуации совместного рисования с ребенком родителям предлагалось нарисовать рисунок на тему «Мы дома», а педагогам – «Мы в детском саду», для рисования предлагался один маркер на двоих. Данные ситуации были специально организованы для детей 5-6 лет, их родителей и воспитателей. Всего было получено и проанализировано 400 протоколов наблюдения, по всем параметрам различия в деятельности педагога и родителя статистически значимы.

Результаты исследования показали, что, активно участвуя в деятельности, педагоги используют большое количество совместных действий с ребенком. Родители же, несмотря на их активность, предпочитают не совместную деятельность, а деятельность «рядом», изолируют ребенка либо самоустраиваются от выполнения деятельности. Многие родители в процессе совместной деятельности интенсифицируют активность ребенка, и впоследствии это приводит к тому, что у ребенка снижается самостоятельность, инициативность, активность во взаимодействии со взрослым.

Педагоги в процессе взаимодействия с детьми часто используют дидактические приемы (показ образца действия, закрепление новых навыков), что является показателем работы в зоне ближайшего развития ребенка, в то время как у родителей такие ситуации наблюдаются крайне редко. Так, педагоги гораздо чаще, чем родители, демонстрируют образец, схему, алгоритм деятельности (34% и 1% соответственно), совместно-разделенную деятельность (41% и 18%), ситуацию обучения новому действию (23% и 4%). Родители чаще, чем педагоги, оказывают прямое воздействие на ребенка, не всегда учитывают его точку зрения, инициативу,

то есть в процессе взаимодействия не ориентируются на ребенка. Возможно, подавление активности ребенка ведет к тому, что дети не проявляют инициативу и не участвуют в деятельности. Родители чаще занимают доминирующую позицию, корректируют действия ребенка. При этом они предпочитают не развивающее взаимодействие, действуя вместе с ребенком, а действуют за него.

В исследовании И.В. Дробышевой (Шматковой) [65] изучались особенности взаимодействия матери и ребенка в возрасте 2-3 лет. Для этого использовалась методика наблюдения за организованной совместной деятельностью в виде рисования и конструирования. Рисование и конструирование были организованы в двух формах – свободной и обучающей. В свободной форме матери предлагалось нарисовать вместе с ребенком яблочко или построить домик из кубиков, а в обучающей форме – научить ребенка рисовать яблочко или строить домик из кубиков.

Всего в исследовании приняли участие 51 диада «мать – ребенок», было рассмотрено 158 ситуаций взаимодействия в диадах. Анализ результатов изучения совместной деятельности матери и ребенка 3-го года жизни позволил выделить и описать в свободной форме деятельности четыре типа взаимодействия, и только один из них можно рассматривать как оптимальный. Этот тип характеризуется согласованностью действий матери и ребенка, направленных на создание продукта деятельности, инициативностью партнеров по отношению друг к другу, соблюдением принципа диалогичности взаимодействия, положительным эмоциональным фоном взаимодействия. Подробнее об этом – см. в п.2.3.

В ситуации обучения выделено три типа взаимодействия матери и ребенка. Наиболее благоприятным для решения задач обучения ребенка является только один тип взаимодействия, поскольку в данном случае отмечается стремление матери организовать процесс обучения в соответствии с необходимыми этапами (предварительный показ, совместные с ребенком действия, самостоятельные действия ребенка по воспроизведению образца).

Сравнение характеристик взаимодействия в двух видах деятельности показало, что взаимодействие матери и ребенка в конструировании является более благоприятным, чем в рисовании, и это выражается в большей связанности действий матери и ребенка, снижении количества отрицательных реакций ребенка, особенно в ситуации обучения. Вероятно, это связано с возможностями конструирования для создания таких условий совместной деятельности как видимая результативность действий ребенка по созданию продукта деятельности, большие возможности последующего включения полученного продукта в эмоционально привлекательную для ребенка игровую ситуацию.

Для взаимодействия матери и ребенка в ситуации обучения, по сравнению со свободной формой деятельности, в большинстве случаев характерно уменьшение интереса ребенка к содержанию совместной деятельности, снижение активности по отношению к матери, увеличению сопротивления ребенка. Можно предположить, что подобные изменения в поведении ребенка являются реакцией на смену матерью позиции во взаимодействии в связи с принятием цели обучения ребенка. Изменение позиции матери главным образом выражается в использовании ею конкретных способов обучения ребенка (показ образца, совместные действия, побуждение ребенка к самостоятельному воспроизведению образца), в увеличении количества прямых указаний и уменьшении вопросов и предложений по содержанию деятельности, хотя последние в большей степени способствуют созданию и поддержанию интереса ребенка к совместной деятельности. Таким образом, мать изменяет свою позицию, а ребенок воспринимает это и начинает сопротивляться, так как при смене позиции матери на обучающую смысл изменений остается для ребенка непонятен, ибо психологически обе формы совместной деятельности для него одинаковы.

В дальнейших исследованиях И.В. Шматкова [212] выявила те характеристики поведения матери в ситуации взаимодействия, которые могут приводить к нарушениям эмоционального благополучия ее ребенка. Оказалось, что матери, имеющие детей с высоким уровнем эмоционального благополучия, значительно чаще, чем матери из других групп, проявляют в совместной с ребенком деятельности такие качества, как чувствительность к потребностям и инициативным обращениям ребенка, поддержание инициативы ребенка. Эти материнские качества связаны с уровнем эмоционального благополучия ребенка раннего возраста. Углубленный анализ этой связи показал, что недостаточность проявления матерью данных качеств в поведении с ребенком связана с появлением у него нарушений эмоционального благополучия в таких сферах, как сфера сна, эмоциональная сфера и сфера отношений ребенка со сверстниками.

Результаты проведенных исследований позволяют сделать вывод о том, что существуют характеристики взаимодействия взрослого с ребенком, которые оказывают содействие или же затрудняют создание зоны ближайшего развития, что сказывается позитивно либо негативно на характеристиках развития детей и их эмоциональном благополучии.

В результате проведенного анализа удалось установить, что проблематика зоны ближайшего развития захватывает три основные крупные области: во-первых, область закономерностей и механизмов развития ребенка, в том числе характеристики его обучаемости как способности сотрудничать со взрослым; во-вторых, область компетенций взрослого как обучающего, воспитывающего, развивающего ребенка субъекта, владеющего

способами создания зоны ближайшего развития; и в третьих, сам процесс взаимодействия, или сотрудничества ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.

Проведенный анализ также сделать следующие выводы:

1.1 Формирование психических функций, знаний и умений у детей с необходимостью осуществляется в зоне ближайшего развития. Формируемое качество (свойство, функция, умение т.п.) имеет свои закономерности становления. Создание зоны ближайшего развития должно опираться на эти закономерности.

1.2 Основным понятием, которое используется при изучении зоны ближайшего развития, может выступать понятие взаимодействия взрослого с ребенком. Это понятие позволяет описать совместную деятельность взрослого и ребенка при конструировании ЗБР как процесс постепенной передачи активности взрослому ребенку при использовании разных видов помощи.

1.3 Взрослые, в том числе педагоги, не всегда спонтанно овладевают способами создания ЗБР, в том числе приемами использования разных видов помощи ребенку.

1.4 Взаимодействие взрослых с ребенком существенно различается в зависимости от возраста ребенка, его возможностей и ограничений, фиксируемых на уровне актуального развития, что особенно очевидно при определении зоны ближайшего развития у детей с ограниченными возможностями. Взаимодействие также различается в зависимости от характеристик формируемой психической функции, используемой педагогической технологии и метода. Отсюда вытекает необходимость дифференцированного описания структуры взаимодействия и способов создания ЗБР в зависимости от этих факторов.

1.5 Для того, чтобы понятие зоны ближайшего развития перестало быть специалистами только «знаемым», следует целенаправленно формировать у них компетенции, необходимые для реализации развивающего взаимодействия с ребенком, в котором и создается зона его ближайшего развития.

2.2 Взаимодействие взрослых с детьми в педагогике Монтессори: определение меры помощи

В данном подразделе представлены результаты исследования содержания зоны ближайшего развития и способов оказания помощи взрослому ребенку. Лечебная педагогика Монтессори используется в работе с детьми с особенностями психофизического развития. Что касается развития детей с особенностями психофизического развития, то вопрос

оказания помощи взрослыми в процессе развития ребенка в современной специальной психологии и коррекционной педагогике не является предметом дискуссий, а считается аксиомой. Специальные исследования [98, 17, 186] показали, что такие дети имеют меньшую, чем их сверстники, зону ближайшего развития.

Наше исследование важно также для разработки теории и практики педагогики Монтессори, так как проблема оказания помощи ребенку взрослым рассматривалась Монтессори и ее последователями только в наиболее общем виде [113, 222, 241].

В ранние периоды чувствительности, согласно взглядам М. Монтессори, дети сами приобретают опыт под влиянием внутренних импульсов, а цель образования – способствовать этому процессу. Чтобы помочь детям, нужно выработать в себе правильное отношение к ним. Взрослые должны понять, что им не следует руководить обучением ребенка, главное – научиться уважать его усилия в самостоятельном обучении, верить в способности детей к самообучению. В то же время взрослый не может просто игнорировать ребенка. Нужно дать ребенку возможность учиться, что для него жизненно необходимо. Взрослые могут наблюдать спонтанно возникающие интересы ребенка и давать ему шанс следовать этим интересам.

Основной девиз Монтессори-педагогике: «Помоги мне это сделать самому!». В теории Монтессори-педагогике глубоко и подробно проанализирована роль педагога, рассмотрены его функции, описана конкретная методика действий педагога в педагогически организованной среде. В теории также много говорится о самостоятельности ребенка, о том, что педагог не должен мешать ребенку развиваться, а методика обучения ребенка построена на основе принципа максимального учета и использования потребности ребенка в самостоятельности. «Ребенок достигает независимости посредством постоянной активности и постоянных усилий; первый инстинкт ребенка выполнять свои действия самому и без чьей-либо помощи, и его первый самостоятельный запрос о независимости сделан, когда он защищает себя против тех, кто старается выполнить действие вместо него» [241, с. 68]. Когда ребенок начинает работать сам, Монтессори советует как можно меньше помогать и быть готовой прийти на помощь в случае затруднения, но никогда без надобности не становиться между ребенком и его собственной попыткой к действию.

Однако, процессы взаимодействия, происходящие между педагогом и ребенком, до сих пор изучены явно недостаточно, и актуальной задачей в настоящее время является тщательное исследование этих процессов. Другими словами, возникает проблема: как должно быть организовано взаимодействие между ребенком и педагогом?

Условием психического развития ребенка является его собственная активность, которая осуществляется в двух основных формах – в форме общения и деятельности. Одной из актуальных проблем современной психологии развития является исследование содержания общения (а в более широком значении – взаимодействия) взрослого и ребенка с целью обеспечения развивающего эффекта взаимодействия. Развивающий характер обучения традиционно связывается с понятием зоны ближайшего развития [46].

В развитии ребенка Л.С. Выготский выделяет два разных уровня: 1) *уровень актуального развития ребенка* – это достигнутый на данный момент времени уровень развития, это актуальные возможности и достижения ребенка; 2) *уровень ближайшего развития ребенка* – уровень возможностей ребенка, который он показывает во взаимодействии со взрослым, на этом уровне ребенок может действовать не самостоятельно, а с помощью взрослого; это потенциальный уровень, который ребенок достигнет в будущем, так как уровень ближайшего развития становится уровнем актуального развития ребенка. Зона ближайшего развития – это промежуток между уровнем актуального и уровнем потенциального, ближайшего, развития ребенка. В зоне ближайшего развития взрослый оказывает помощь ребенку: то, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он сделает самостоятельно.

Выше нами была описана модель организации взаимодействия ребенка и взрослого как совместно-разделенной деятельности. Взаимодействие взрослого и ребенка по освоению каждого нового действия, по овладению способами действий проходит несколько этапов. На первом этапе взрослый демонстрирует образец выполнения действия, ребенок лишь наблюдает, как это действие выполняется. На втором этапе ребенок выполняет действие вместе со взрослым, в сотрудничестве с ним, на этом этапе полученный результат является совместным, и не может быть отнесен ни к ребенку, ни ко взрослому. Суммарная активность ребенка и взрослого в каждый момент равна единице, но вклад взрослого и ребенка в ее осуществление и результат изменяется. Чем лучше освоено действие ребенком, тем больше его вклад и меньше вклад взрослого. Другими словами, взрослый оказывает ребенку разную меру помощи в зависимости от возможностей ребенка. На третьем этапе ребенок выполняет освоенное действие самостоятельно, без помощи взрослого, и это действие относится уже к зоне актуального развития ребенка. Таким образом, взрослый постепенно передает ребенку свою часть деятельности, уменьшая по ходу освоения ребенком действия меру оказываемой ему помощи. Ребенок присваивает деятельность и уже может выполнять ее самостоятельно. В зависимости от уровня организации психического

процесса взаимодействие будет иметь разное содержание, например, при направленности на формирование отдельных умений и навыков, или при направленности на формирование сложных высших психических функций.

При создании зоны ближайшего развития вклад взрослого в совместную деятельность постепенно уменьшается, а вклад ребенка – увеличивается, то есть взрослый постепенно передает ребенку свою активность, и ребенок становится самостоятельным. Поэтому возникает вопрос об определении меры вмешательства взрослого в деятельность ребенка. Характер и сложность помощи взрослому ребенку должна варьировать в зависимости от актуального уровня развития ребенка, его возможностей на данный момент времени, и от способности ребенка к обучению, к усвоению нового.

Взрослый ставит и реализует новые развивающие задачи. Решение этих задач достигается в процессе совместно-разделенной деятельности ребенка и взрослого, в которой взрослый передает ребенку свою часть активности, до тех пор, пока ребенок не овладеет этой деятельностью сам. Анализируя понятие зоны ближайшего развития, Е.Е. Кравцова отмечает: «Для того, чтобы ребенок перешел от коллективной деятельности со взрослым с помощью взрослого к индивидуальной деятельности, должен осуществляться процесс реализации зоны ближайшего развития в зону актуального развития. В одних случаях он проходит гладко, а в других зона ближайшего развития так и остается нереализованной» [98, с. 43].

Рассмотрим схему ситуации занятия в соответствии с правилами Монтессори-педагогике – организованного взаимодействия между взрослым и ребенком. В каждом занятии можно выделить следующие элементы:

1. Ребенок определенного возраста, соответствующего периода чувствительности, самостоятельный, с интересом к окружающему, к материалу.

2. Педагог: гуманистическая позиция по отношению к ребенку, уважение к нему, внимание к его потребностям и интересам, предоставление максимальной самостоятельности.

3. Дидактический материал, специально подобранный и организованный, который является посредником между педагогом и ребенком.

4. Взаимодействие между педагогом и ребенком.

Роль педагога состоит в том, чтобы выбрать и реализовать оптимальный вариант: «правильный материал и правильное предложение деятельности к правильному времени» [241, с. 10]. Для реализации этого варианта необходимо точное и полное наблюдение за ребенком, определение его уровня развития, его интересов и предпочтений, есть ли у ребенка какие-либо страхи, неуверенность, затруднения в работе с определенным материалом. Результатом наблюдения за ребенком становится *выбор мате-*

риала и выбор взаимодействия. Главная задача педагога – выбрать оптимальную меру вмешательства в деятельность ребенка.

Итак, проведенный анализ позволяет нам *сформулировать правило: взрослого во взаимодействии с ребенком не должно быть слишком мало и не должно быть слишком много.* Если взрослого слишком мало в деятельности ребенка, то возникают трудности в освоении нового действия, ребенок переживает неудачу, фрустрацию, у него возникает нежелание выполнять это в будущем («выученная беспомощность»). Если взрослого слишком много в деятельности ребенка, то активность взрослого заменяет активность ребенка, взрослый делает вместо ребенка, за ребенка, ребенок недостаточно активен, он не может научиться делать что-то самостоятельно.

Поэтому возникает вопрос об определении меры вмешательства взрослого в деятельность ребенка. М. Доналдсон утверждает, что «любой учитель знает, что двум детям, практически не различающимся умениями делать что-то самостоятельно, не одинаково легко помочь. На это можно посмотреть и так, что ребенок, которому трудно помочь, не готов учиться, и затем оставить в покое до тех пор, пока, если ему повезет, он будет готов. Но можно посмотреть и так, что ребенок, которому трудно помочь, просто нуждается в большей помощи, и затем попытаться точно установить, в чем же именно он нуждается, с чем связаны его теперешние трудности» [63, с. 122]. Таким образом, вопрос о виде помощи взрослого ребенку ставится достаточно остро.

В процессе *освоения* ребенком деятельности или конкретного действия вклад взрослого постепенно уменьшается, а вклад ребенка постепенно увеличивается. В конечном результате ребенок становится самостоятельным, и может выполнять действие без помощи взрослого, целиком самостоятельно. Теоретически согласно предложенной нами модели взаимодействия взрослого с ребенком в зоне ближайшего развития можно выделить 2 основных типа ошибок взаимодействия. 1 тип: взрослый стремится слишком быстро перейти от уровня А к уровню Е – ребенок не успевает осваивать новый материал, совершает ошибки, испытывает неуспех, фрустрацию. 2 тип: взрослый слишком медленно переходит от уровня А на уровень Е, не передает ребенку часть своей активности – развивается гиперопека, зависимость ребенка от взрослого, ребенок становится несамостоятельным (см. модель зоны ближайшего развития, рис. 2.1 на с. 50).

В совместно-разделенной деятельности наиболее актуален принцип педагогики Монтессори «не становиться между ребенком и его собственной попыткой к действию». Главное правило: все, что ребенок может выполнить сам, он должен сделать сам, иначе взрослый заменяет активность ребенка своей активностью, что непродуктивно, так как приводит со стороны ребенка к меньшей, а не к большей реакции. Маленькими шагами ре-

бенок постепенно осваивает действие, усваивает информацию, продвигаясь от полной зависимости от взрослого при выполнении работы к большей или меньшей самостоятельности, в зависимости от своих возможностей.

Педагогика Монтессори предлагает ребенку возможности освоения окружающего мира в соответствии с его потребностями и интересами. Ребенок с нормальной психофизиологической организацией способен вполне самостоятельно освоить мир вокруг себя, приобретая опыт практической жизни самостоятельно и в минимальной степени нуждаясь в специальной помощи. Дети с различными видами отклонений развиваются неодинаково: у каждого ребенка собственный темп физического и психического развития, специфические сохранные возможности и ограничения в активности и в накоплении опыта. Такие дети в меньшей степени самостоятельны из-за их ограничений, и они в большей степени нуждаются в помощи взрослого. Ребенок с отклонениями в развитии зачастую не может исследовать свое окружение, его двигательная сфера развита недостаточно, многие ощущения для него недоступны, он не в состоянии осуществлять свои желания, у него снижена мотивация, познавательные интересы, поэтому их надо вызывать или стимулировать. Задача педагога – привлечь внимание ребенка, заинтересовать его, удержать его внимание на определенном материале.

Поэтому задача лечебной педагогики (терапии) Монтессори – разработать понятие о разных видах помощи, которые педагог может оказывать ребенку в достижении им самостоятельности. Вопрос о видах и мерах помощи требует ответа на вопрос об оптимальной позиции педагога. Другими словами, как сделать так, чтобы педагога не было слишком *мало* для ребенка, и в то же время, чтобы его не было слишком *много*.

В лечебной *педагогике* Монтессори для каждого конкретного ребенка педагог организует среду, устанавливает степень свободы ребенка при выборе материала. Большинство детей с отклонениями в развитии затрудняются самостоятельно выбрать материал или выбирают заведомо очень лёгкие упражнения, от занятия к занятию они могут выбирать одни и те же материалы, что может быть даже симптомом патологического стереотипного поведения. Поэтому педагог в лечебной педагогике Монтессори действует по правилу: один раз выбирает ребенок, один раз – педагог.

Педагог также выбирает материал в соответствии с зоной ближайшего развития ребенка, организует рабочее место: это может быть обычный стул и стол, если ребенок сидит устойчиво, или специальные стол и стул; рабочее место может быть устроено на ковре, так как детям с двигательными нарушениями положение «сидя по-турецки» зачастую более физиологично, оно способствует снижению мышечного тонуса в плечевом поясе

и облегчает работу руками. Для некоторых детей важно, чтобы рабочее место всегда было постоянным, так как ситуация выбора места может отвлекать его от самого задания.

Педагог показывает способ действия в зависимости от возможностей ребенка воспринять и понять показ, а также оказывает разную меру помощи при выполнении каждого упражнения.

Приведем примеры разных видов помощи педагога ребенку. 1) Педагог берет руки ребенка в свои руки и выполняет упражнения руками ребенка, например, захватывает кубики и переставляет их с места на место, руки ребенка пассивно лежат в руках взрослого. Это большая по объему, практическая по форме помощь при выполнении действия целиком. 2) Педагог медленно и четко вставляет пуговицу в петельку и убирает свои руки, давая возможность ребенку вытянуть пуговицу. Это происходит при расстегивании и при застегивании. Это небольшая по объему практическая помощь при выполнении одного элемента действия застегивания-расстегивания. 3) Педагог держит свою руку на руке ребенка и протягивает ее в сторону нужного кубика (из упражнения «розовая башня»). Если педагог чувствует своей рукой даже незначительную попытку ребенка взять этот кубик самостоятельно, он ослабляет свои движения, давая ребенку возможность сделать это самому. Это небольшая по объему практическая помощь при выполнении одного элемента из упражнения «розовая башня». 4) При работе с геометрическим комодом педагог кладет нужную фигуру ближе к руке ребенка, чтобы она сразу бросалась ему в глаза. Это средняя по объему, наглядная по форме, при выполнении одного элемента упражнения, помощь.

Каждый раз мера помощи будет определяться педагогом с учетом этих трех основных параметров. Помощь будет оказываться на разных этапах выполнения упражнения: на этапе подготовки к выполнению упражнения, на этапе показа. Например:

1) укорочение или уменьшение времени показа из-за недостатка внимания у ребенка, повышенной утомляемости и истощаемости (за счет уменьшения содержимого ёмкостей при пересыпании, перекладывании; выполнение части упражнения: расстегнуть не все, а только 2-3 пуговицы в раме; уменьшение количества предметов при показе сортировки);

2) уменьшение числа деталей при демонстрации контрастности: используются не все, а только 2-3-5 из 10 кубиков розовой башни, 2-3-5 из 10 цилиндров в блоке, не все, а 2-3 пары наиболее контрастно звучащих шумовых коробочек;

3) многократный повтор показа (в классической Монтессори-педагогике принято придерживаться такой схемы: ребенку показывается способ действия с тем или иным материалом, ребенок его повторяет, если

же ребенок повторяет неверно, показ не повторяется, материал убирается, а через некоторое время предлагается ребенку снова); в лечебной педагогике Монтессори целесообразно еще раз повторить показ при наличии у ребенка внимания и интереса;

4) постановка промежуточных целей или продвижение «маленькими шагами». При выполнении действия ребенку могут быть доступны только его отдельные части, но не все действие целиком. Поэтому нужно поставить задачу освоения не сразу всего действия целиком, а только отдельных его составляющих (отдельных двигательных актов). Некоторые показы разбиваются на несколько этапов (маленьких шагов), каждый из которых представляет только одну трудность для ребенка. При этом используются дополнительные подготовительные упражнения. Пример: ребенок может захватить ложку, но затрудняется донести ее к миске с фасолью, поэтому это действие вначале отрабатывается на дополнительном материале (донести ложку к миске);

5) речь во время показа: там, где принцип действия с материалом понятен из показа, где нет необходимости в словесных объяснениях, речь педагога во время показа отсутствует или минимальна, чтобы не отвлекать внимание ребенка. Но зачастую дети с нарушениями в развитии нуждаются в словесных инструкциях, в сигнальных словах, привлекающих внимание; дети также могут нуждаться в том, чтобы поведение взрослого в целом было более эмоциональным.

Если ребенок при выполнении задания получает помощь от взрослого, которая не соответствует его особенностям, его потенциальные возможности развития не реализуются в должной степени. У детей с отклонениями в развитии может накапливаться дальнейшее отставание в развитии. В силу особенностей своего нарушения часть детей даже после длительных занятий лечебной педагогикой Монтессори продолжают нуждаться в помощи взрослого, они так и не могут выполнять упражнения самостоятельно. Предположение о том, что дети никогда не смогут в этом стать независимыми от взрослого, не может являться поводом для отказа заниматься с ними.

2.3 Особенности зоны ближайшего развития детей с психофизическими нарушениями

Особая категория детей, которым посвящена немалая часть научного наследия Л.С. Выготского, – дети с особенностями психофизического развития /с особыми потребностями / с нарушениями развития / с ограниченными возможностями. Дефектология и специальная психология считает Л.С. Выготского своим основателем, однако ученый не рассматривал по-

нятие зоны ближайшего развития применительно к данной категории детей. Вероятно, это тот случай, который назван В.К. Зарецким «... о чем не успел написать Выготский...» [74].

Применительно к детям с отклонениями в развитии развития понятие зоны ближайшего развития особенно продуктивно, так как оно может использоваться в процессе диагностики нарушений развития, а также для создания обучающих и коррекционных программ для разных категорий детей. В литературе описаны лишь отдельные исследования, посвященные анализу зоны ближайшего развития у детей с интеллектуальной недостаточностью, с задержкой психического развития, с нарушениями слуха.

Идея зоны ближайшего развития была использована для разработки диагностических методик для оценки уровней развития детей с разными видами нарушений развития. Разработанный А.Я. Ивановой [81] обучающий эксперимент предусматривает оказание регламентированной, дозированной помощи ребенку, что позволяет точно измерять возможности ребенка в решении задачи в зависимости от объема и формы оказанной помощи. Автором используется понятие «обучаемость», которое трактуется как способность ребенка к обучению, к усвоению знаний, умений и навыков, что выражается в скорости и результатах усвоения учебного материала. В данной методике используется принцип «обучающих подсказок», или «уроков», по числу которых оценивается обучаемость ребенка. Т.В. Розанова [151] также использовала методику обучающего типа для оценки обучаемости детей с нарушениями слуха.

В работе А.Я. Ивановой [81] установлено, что дети с интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития имеют меньшую, чем их нормально развивающиеся сверстники, зону ближайшего развития. И.А. Корепанова [95] объясняет «зауженность» зоны ближайшего развития у детей со сниженным интеллектом, выявленную в исследовании А.Я. Ивановой, тем, что ребенку для достижения заданного результата нужно проделать более «долгий» путь в пространстве зоны ближайшего развития. «Путь» этот будет более развернут для самого ребенка и обучающего его взрослого, ориентированного на особенности компонентов, составляющих уровень актуального развития ребенка.

В уже упоминавшемся исследовании Н.Л. Белопольской [17] для оценки величины зоны ближайшего развития испытуемым в разной форме предъявлялись рассказы, которые доступны для понимания детей с разным уровнем умственного развития и имеющих соответственно разную зону ближайшего развития. В эксперименте выяснялось, понимают ли дети смысл этих рассказов. Рассказ предъявлялся в трех формах: 1) стандартная форма: обычное чтение; 2) персонифицированная форма: ребенок отождествлялся с главным героем рассказа; 3) драматизированная форма:

разыгрывание сюжета. В эксперименте участвовали три категории испытуемых: дети с задержкой психического развития, дети с интеллектуальной недостаточностью и нормотипичные дети. Было выявлено, что детям с нормальным интеллектом для понимания смысла рассказа было достаточно обычного чтения; детям с задержкой психического развития необходимо персонифицировать рассказ; для детей с интеллектуальной недостаточностью приходилось использовать драматизированную форму предъявления текста рассказа.

В исследовании Ю.В. Гущина [61] подтверждена гипотеза о том, что динамические характеристики ЗБР детей с различными вариантами дизонтогенеза проявляются в нестабильности достижений при освоении деятельности на протяжении цикла обучающих занятий.

Особый интерес в свете обсуждаемой проблемы представляет определение зоны ближайшего развития у детей с аутизмом. Ребенок с детским аутизмом отличается тем, что он не принимает обучающую помощь взрослого или принимает ее в крайне ограниченных пределах, так как основным нарушением при аутизме является нарушение взаимодействия с другим человеком. Определение содержания понятия зоны ближайшего развития применительно к детям с аутизмом представляет существенные трудности.

Одна из самых трудных задач – обучение ребенка с аутизмом принятию помощи от взрослого, без которой усвоение ребенком опыта становится невозможным или ограниченным. Поэтому при определении уровня актуального развития ребенка мы считаем необходимым ориентироваться на типичные особенности детей с аутизмом, которые отражают особенности их внутренней картины мира и адаптивных способов поведения. К ним относятся: аутизм как симптом погружения в себя, отказ от прямого общения с людьми, стереотипные формы поведения, преобладание произвольных способов поведения и форм деятельности над произвольными [11, 38, 227].

Уровень ближайшего развития можно определить как те образцы поведения и деятельности, которыми ребенок должен овладеть. А содержание зоны ближайшего развития, которое представлено взаимодействием ребенка и взрослого, включает реализацию набора методических приемов, которые позволяют использовать способы поведения ребенка на уровне его актуального развития. Мы полагаем, что к таким приемам относятся: подстройка, комментирование действий ребенка, имитация действий ребенка, выполнение взрослым действий в поле зрения ребенка, вербализация чувств ребенка, создание проблемных ситуаций, обогащение стереотипий. Каждый из указанных приемов предоставляет ребенку новые возможности, новый материал для усвоения, но при этом у него не возникает впечатления «навязывания» взрослым, которого он избегает. С точки зре-

ния видов помощи в этих методических приемах преобладает наглядная форма, которая также более всего адекватна особенностям восприятия детей с аутизмом.

В работе с ребенком с детским аутизмом необходимо использовать такие специфические методы, которые ориентированы на то, что ребенок не может целенаправленно сосредоточивать внимание, выполнять предложенные задания, его невозможно привлечь к работе способами, которые уже себя зарекомендовали в работе с обычными детьми. Эффективные методы в работе с аутичными детьми можно систематизировать следующим образом:

1. Методика выполнения деятельности взрослым.
2. Методика имитации.
3. Методика подстройки.
4. Методика эмоционально-смыслового комментирования.
5. Методика вербализации чувств ребенка.

1. Методика выполнения деятельности взрослым основана на наблюдениях за детьми с аутизмом, которые не могут вслед за взрослым повторить то, что он делает, но через какое-то время могут в точности повторить все то, что делал взрослый. Это происходит без специальной просьбы взрослого, в ситуациях, когда ребенок предоставлен сам себе. Когда взрослый что-то делает, дети могут казаться безучастными, может даже сложиться впечатление, что они ничего не видят и ничего не могут зафиксировать. Однако следует помнить о том, что у аутичных детей хорошо развито боковое зрение. Иногда даже лучше, чем центральное, поэтому они могут видеть и запоминать то, на что, как казалось, они и не смотрят. Поэтому взрослый может действовать следующим образом: он располагается в помещении так, чтобы ребенок мог видеть его без ограничений, берет какой-либо материал и начинает с ним что-либо делать, комментируя свои действия словами. Это может быть конструирование из кубиков или других деталей, сюжетная игра, рисование и многое другое. Действия должны быть несложными, доступными для усвоения и воспроизведения ребенком. Взрослый не старается привлечь ребенка к своим занятиям, он подчеркнуто самостоятельно занимается своим делом. На первых этапах работы ребенок может даже уйти в другое помещение, если его целенаправленно привлекать к своим занятиям. Частое и систематическое использование данного приема приведет к тому, что ребенок сможет самостоятельно повторять то, что он видел у взрослого, делать то, что он наблюдал и даже использовать те слова, которые использовал взрослый. Данная методика основана также и на положении о том, что произвольные формы активности у ребенка с аутизмом развиты лучше, чем произ-

вольные формы. То есть ребенок не сможет что-то сделать по просьбе, но сможет сделать это же сам, если где-то случайно наблюдал.

2. *Методика имитации* основана на принципе «отзеркаливания»: если один человек в точности повторяет (имитирует) все действия, высказывания, позу другого человека, то между ними возникает симпатия, чувство привязанности, и воздействие одного человека на другого осуществляется легко и результативно. Методика имитации особенно эффективна на начальных этапах работы с ребенком с аутизмом, когда контакт с ним удастся установить с трудом или вообще не удастся. Методика имитации реализуется следующим образом: взрослый, наблюдая за ребенком, повторяет как можно точнее все, что делает и говорит ребенок, принимает ту же позу, которую принял ребенок; при изменении положения ребенка в пространстве взрослый аналогично изменяет и свое положение. Любые вокализации, речевые высказывания взрослый повторяет дословно, стараясь воспроизвести и интонацию. Если ребенок постепенно начинает обращать внимание на взрослого, который повторяет все за ребенком, можно добавить свое действие, свои слова, так как есть вероятность, что ребенок начнет их повторять. Если ребенок не обращает внимания на взрослого или отрицательно реагирует на поведение взрослого, нужно ослабить активность, но имитацию постепенно продолжать. Результативность данной методики состоит в том, что ребенок начинает обращать внимание на взрослого, а затем и повторять то, что делает взрослый.

3. *Методика подстройки* – методика установления контакта с аутичным ребенком, когда взрослый подключается к деятельности ребенка и постепенно начинает вносить в нее свое содержание. Методика подстройки основана на учете специфических интересов ребенка и использовании стереотипных форм его поведения.

Это методика постепенного и осторожного, непрямого установления контакта с аутичным ребенком. Ребенок может отказаться от прямых предложений взрослого, может не принять некоторые предложения взрослого, особенно если они не соответствуют интересам ребенка. В этих случаях взрослый подключается к деятельности ребенка, начинает заниматься тем, чем занимается ребенок, но постепенно начинает вносить в нее свое содержание. Эта методика основана на учете специфических интересов ребенка и использовании его стереотипных форм поведения. Ребенок постепенно начинает обращать внимание на те предложения, которые вносит взрослый, принимает их, и постепенно они входят в репертуар самостоятельного поведения ребенка. Например, если ребенок стереотипно закрывает и открывает ящик стола, то взрослый может в момент открывания ящика положить туда какую-либо игрушку, инициируя игру в прятки: мишка спрятался, мишка нашелся. Взрослый может подключаться к любо-

му занятию ребенка. Только делать это надо осторожно и постепенно, наблюдая за реакцией ребенка. Если ребенок сразу все отвергает, можно на время прекратить вмешательство, а затем подключаться снова. Эта методика помогает создать зону ближайшего развития для аутичного ребенка, добавляя новое в его поведенческий репертуар.

4. *Методика эмоционально-смыслового комментирования* учитывает отрешенность ребенка, отсутствие у него или слабую реакцию на окружающее, невключенность во взаимодействие со взрослыми. Расшифровывая название методики, можно сказать, что взрослый вслух *комментирует* все действия ребенка, придает *смысл* тому, что кажется в его поведении бессмысленным, и делает это *подчеркнуто эмоционально*. Взрослый наблюдает за спонтанным поведением ребенка, не вмешивается в его активность, не стремится что-либо изменить. Вмешательство требуется только в том случае, если ребенок может нанести своими действиями вред себе и окружающим.

Взрослый описывает, во-первых, действия ребенка, во-вторых, те предметы и явления, на которые, как можно понять, обратил внимание ребенок. Комментарии действий ребенка должны быть такими, чтобы был понятен их смысл, а если смысла не наблюдается, то он находится и приписывается. Например, если ребенок подбрасывает и разбрасывает мелкие игрушки или кусочки бумаги, мы радостно сообщаем, что идет снег или дождь; если ребенок однообразно прыгает на одном месте, мы говорим: «Как красиво умеет прыгать зайчик Ваня!» Описываются все действия ребенка, как бы составляется словесный портрет его поведения и деятельности.

Если ребенка заинтересовал какой-то предмет или явление, мы описываем его. Например, ребенок подошел к окну и направил свой взгляд на растущие деревья. Мы *подчеркнуто эмоционально, радостно, рассказываем* ему о дереве, обращаем внимание на листочки, как они шевелятся на ветру, какого они цвета и т.п. Содержание комментария зависит от фантазии взрослого, а его общий фон должен быть высокоэмоциональным, чтобы вызвать впечатления у ребенка и тем самым привлечь его внимание.

5. *Методика вербализации чувств* направлена на решение нескольких задач во взаимодействии с аутичным ребенком. С одной стороны, использование этой методики является одним из условий коррекции поведения проблемного и трудного поведения ребенка; с другой стороны, она может использоваться в работе с эмоциональной сферой аутичных детей. Аутичный ребенок испытывает большие трудности с распознаванием эмоций и чувств у других людей и самого себя, поэтому развитие эмоциональной сферы должно стать одной из основных задач в работе с ним. Проблемное и трудное поведение ребенка во многих случаях вызвано тем, что

ребенок выражает таким поведением свои эмоции и чувства, не владея другими способами. Обучение ребенка осознанию своих эмоциональных состояний через их проговаривание, то есть через вербализацию, и составляет сущность данной методики.

Использование данной методики требует умения взрослого наблюдать за ребенком и определять причины его поведения (почему ребенок кричит, почему прыгает на одном месте, почему он спрятался в шкаф и закрыл дверцу и т.п.).

3. Взаимодействие взрослых с детьми раннего возраста

3.1 Психологический анализ ошибок и трудностей воспитания детей раннего возраста

Формирование у будущих психологов профессиональной компетентности включает формирование у них готовности работать с психологическими проблемами, возникающими у клиентов разного возраста. Ранний возраст, период от одного года до трех лет, рассматривается специалистами как важнейший период, на протяжении которого, с одной стороны, закладываются фундаментальные основы личности, с другой стороны, легко возникают разнообразные проблемы в развитии, отражающие проблемы отношений ребенка со значимыми взрослыми. Возрастной период раннего детства, закономерности психосоциального развития ребенка в этом возрасте достаточно сложны для понимания взрослыми. Это может быть объяснено несоответствием между кажущейся простотой, некоторой «одномерностью» поведения и развития ребенка в это время, и реально сложной и многомерной картиной развития ребенка. Ранний возраст как сензитивный период развития характеризуется высоким темпом физического, психического и социального развития ребенка. Это означает, что ребенок приобретает новые качества достаточно быстро, и невнимание к возникающим проблемам и трудностям ребенка по освоению им окружающего мира и построению отношений в социуме может привести к возникновению разных нарушений в развитии.

Родители, имеющие детей раннего возраста, не всегда способны выстраивать гармоничные отношения с ними, реализовывать благоприятные типы родительского отношения и демонстрировать психологически обоснованные стили воспитания. Психологические проблемы в развитии детей раннего возраста зачастую порождаются проблемами в их отношениях с родителями [210].

При подготовке психологов к работе с детьми раннего возраста и их родителями необходимо формировать у будущих специалистов специфиче-

ские компетенции, по содержанию включающие знания о процессе развития ребенка раннего возраста и проблемах в развитии, умения выявлять эти проблемы и проблемы в детско-родительских отношениях, а также целенаправленно работать по их разрешению. Однако в практических областях психологии развития вопросы работы психолога с детьми раннего возраста представлены недостаточно. Поэтому целью нашего исследования является выявление и содержательное психологическое описание ошибок, которые наблюдаются в семьях, имеющих детей раннего возраста.

В работах психологов и педагогов подчеркивается важность повышения уровня педагогической подготовленности родителей, умения родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически ее оценивать, находить причины своих педагогических ошибок, осуществлять выбор методов воздействия на ребенка, адекватных его характеру и конкретной ситуации. Учеными и практиками разрабатываются модели работы с родителями по просвещению и обучению их эффективному взаимодействию с ребенком (Т. Гордон, Х. Джайнотт, А. Адлер, И.В. Гребенников, А.М. Низова, Н.П. Харитонова и др.).

На каждом возрастном этапе развития ребенка родители сталкиваются с различными трудностями и проблемами, в которых отражаются возрастные особенности детей и приобретение ими новых способов поведения и овладения окружающим миром. У ребенка раннего возраста появляется стремление к самостоятельности, но он все еще не может обойтись без помощи взрослого в освоении новых действий с предметами. Строя свои отношения с ребенком раннего возраста, родители должны знать некоторые возрастные особенности детей. Появившаяся способность самостоятельного передвижения ребенка – ходьбы, бега, лазания и спуска по лестнице – требуют расширения доступного и безопасного пространства. Ошибкой является стремление родителей удерживать ребенка в пространстве, ограничивая тем самым возможность развития новых навыков. С.С. Степанов подчеркивает, что многие новшества по уходу за ребенком направлены вовсе не на его благо, а созданы ради удобства родителей. «Соской малышу буквально затыкают рот, всевозможные суперподгузники избавляют маму от стирки и позволяют не отвлекаться по поводу беспокойства ребенка. А яркий экран служит суррогатом общения, до которого у современных деловых родителей просто руки не доходят» [178, с. 60].

Как отмечает А.И. Баркан [13], взрослые должны понимать, что в три года ребенок ожидает от них признания независимости и самостоятельности. И он не может ждать, поскольку попросту еще не понимает будущего времени. Ребенку все надо сразу, сейчас, и он пытается любой ценой завоевать эту самостоятельность. Возросшие потребности ребенка уже не могут быть удовлетворены прежним стилем общения, и в знак протеста ма-

лыш ведет себя вопреки родителям, испытывая противоречия между «хочу» и «надо».

Для родителей характерны два разных взгляда на воспитание детей раннего возраста: одни убеждены, что каждый шаг ребенка нужно контролировать, каждое неправильное действие исправлять, а стремление к самостоятельности пресекать; другие ратуют за свободное воспитание и считают, что ребенок до всего должен дойти сам [53, 54]. Эти позиции отражаются в поведении взрослых в форме гиперопеки и гипоопеки, каждая из которых таит в себе определенные опасности для развития ребенка.

В «Википедии» ошибка определяется как несоответствие между двумя группами объектов, один из которых является эталоном, а второй – чем-то, имеющим место в действительности; ошибки встречаются во всех сферах человеческой деятельности. Понятие и термин «ошибки воспитания» является скорее термином обыденного сознания, обыденной психологии. Однако за этим термином скрыты различные психологические феномены, порождающие в конечном счете ошибки воспитания. Мы полагаем, что для выявления ошибок воспитания необходимо исследовать следующие психологические феномены:

- представления родителей об уровне развития собственного ребенка и задачах развития в данном возрасте;

- особенности родительского отношения и типов воспитания родителями детей раннего возраста.

Выборка эмпирического исследования составила 30 матерей, имеющих детей раннего возраста, из них 15 матерей, имеющих детей второго года жизни (первая группа), и 15 матерей, имеющих детей третьего года жизни (вторая группа). Эмпирическое исследование проводилось в индивидуальной форме. Испытуемым предъявлялись следующие методики:

- 1) тест-опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина [34]. Данный тест представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения к ребенку, которое понимается авторами как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей восприятия и понимания характера, личности ребенка и его поступков. Матерям предлагался ряд утверждений о воспитании ребенка, каждое из которых соответствует одной из выделенных авторами шкал; всего в опроснике определяется пять шкал: принятие – отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник.

- 2) тест-опросник «Типы семейного воспитания» [205]. С целью выявления наиболее часто встречаемых типов воспитания матерям предлагался ряд утверждений, из которых они должны были выбрать те, с кото-

рыми полностью согласны и которые реализуют в собственной практике воспитания. Каждое утверждение соответствует определенному типу воспитания. Всего авторы выделили 11 типов воспитания: кумир семьи, гиперопека, гипоопека, безнадзорность, золушка, ежовые рукавицы, повышенная моральная ответственность, культ болезни, кронпринц, противоречивое воспитание, смена образцов воспитания. Преобладание нескольких типов воспитания (за исключением специально выделенных синергетических типов воспитания) свидетельствует о противоречивых воспитательных воздействиях (разновидности противоречивого воспитания). К синергетическим типам воспитания (типам, которые сочетаются друг с другом и дают в конечном результате суммирующий, усиливающий эффект) относятся: безнадзорность + гипоопека + «ежовые рукавицы»; «кумир семьи» + гиперопека + «культ болезни».

3) Составленная нами анкета «Мой ребенок» направлена на выявление представлений матерей об особенностях и задачах развития ребенка в раннем возрасте, выявление знаний и представлений родителей об уровне физического и психического развития собственного ребенка и его критериях; а также выявление представлений матерей о наиболее действенных мерах, направленных на развитие и воспитание ребенка раннего возраста.

Анализ результатов опросника. Результаты, полученные с помощью тест-опросника родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина, представлены в таблице 3.1.

Таблица 3.1 – Родительское отношение к детям раннего возраста

Шкала родительского отношения	Показатели		
	сумма	сырой балл	Процентильный ранг
Принятие - отвержение	287	9,6	42,4
Кооперация	159	5,3	14,0
Симбиоз	110	3,7	70,7
Гиперсоциализация	155	5,2	86,7
Инфантилизация	70	2,3	73,7

Шкала «принятие – отвержение» отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Процентильный ранг у матерей по данной шкале равен 42,4. На фоне любви, заботы о собственном ребенке у матерей отсутствует доверие к нему, они не в состоянии уважать его индивидуальность, не всегда видят в нем личность, предпочитают относиться к нему как к несовершенному объекту воспитательных воздействий. Такие мамы,

сравнивая своего ребенка с другими детьми, склонны приписывать чужим детям высокие способности и таланты при недооценке возможностей собственного ребенка. Матерям сложно принять ребенка таким, какой он есть; им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, а потому зачастую стремятся нагружать его всевозможными развивающими занятиями, контролируют процесс его интеллектуального развития.

Шкала «кооперация» представляет собой социально желательный образ родительского отношения. Процентильный ранг по данной шкале у матерей низкий – 14 баллов. Это означает, что родители не заинтересованы в делах ребенка, не учитывают его точку зрения. Такая мама невысоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, не испытывает чувства гордости за него. А потому в повседневной матери не поощряют, а наоборот, подавляют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются во всем навязать свою волю. Ребенок находится в роли невольного подчинения, вынужден во всем следовать указаниям родителей.

Процентильный ранг по шкале «симбиоз» имеет высокое значение – 70,7. Данная шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. Высокие баллы по этой шкале означают, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Шкале соответствуют такие утверждения, как «нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют», «хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни. Содержательно эта тенденция характеризуется стремлением удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от возможных трудностей и неприятностей жизни. Мать постоянно ощущает тревогу за ребенка, поскольку он кажется ей маленьким, беззащитным, несамостоятельным.

Достаточно высокое значение имеет и ранг по шкале авторитарной гиперсоциализации – 86,7. Данная шкала отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Шкале соответствуют такие утверждения, как «я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок», «ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек», «я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни», «строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер». Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Шкала «инфантилизации» отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем, отношение к его успехам и неудачам. Процентильный ранг по данной шкале у матерей также высокий – 73,7. В ро-

дательском отношении наблюдается стремление инфантилизировать ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка как младшего по сравнению с реальным возрастом. Его интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся родителю детскими, несерьезными. Сам ребенок представляется неприспособленным, открытым для плохих влияний. Такой родитель не доверяет ребенку, зачастую досаждает на его неумелость, считает его маленьким неудачником, в связи с чем старается оградить ребенка от всяких трудностей жизни и строго контролировать его действия. Для матерей характерны такие высказывания, как «иногда я испытываю досаду по отношению к своему ребенку», «мой ребенок не в состоянии сделать что-либо самостоятельно», «желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям».

Таким образом, типичное родительское отношение к детям раннего возраста в целом может быть охарактеризовано следующим образом:

- на фоне любви и заботы мать не склонна доверять ребенку, не видит и не уважает в нем индивидуальность, склонна относиться к ребенку как к несовершенному объекту воспитания;

- мать не всегда заинтересована в делах и планах ребенка, не учитывает его точку зрения, не поощряют, а подавляет инициативу ребенка;

- ребенок ставится матерью в позицию невольного подчинения и принуждения, он должен следовать указаниям матери;

- мать стремится к симбиотическим отношениям с ребенком, удовлетворяя все потребности ребенка и ограждая его от возможных трудностей;

- мать ощущает тревогу за ребенка, так как он кажется ей беззащитным и несамостоятельным; она склонна инфантилизировать ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность

- мать следит за социальными достижениями ребенка, добиваясь его соответствия нормам и правилам, однако склонна считать его маленьким неудачником.

Анализ результатов опросника «Типы семейного воспитания». При количественной обработке результатов, полученных при проведении данного опросника, каждому из вышеперечисленных типов воспитания присваивались баллы (путем подсчета суммы выбранных утверждений) как по всей выборке, так и по каждой из групп респондентов. Максимально возможный балл – 110, который свидетельствует о том, что данный тип воспитания характерен для абсолютного большинства респондентов. Полученные результаты представлены в таблице 3.2.

Таблица 3.2 – Распределение типов семейного воспитания детей раннего возраста (в условных баллах)

Тип воспитания	Матери де- тей второго года жизни	Матери де- тей третье- го года жизни	Матери по всей вы- борке
	балл	балл	балл
Кумир семьи	36	43	79
Гиперопека	18	29	47
Гипоопека	1	7	8
Безнадзорность	0	3	3
Золушка	1	1	2
Ежовые рукавицы	2	5	7
Повышенная моральная ответственность	10	19	29
Культ болезни	37	45	82
Кронпринц	3	14	17
Противоречивое воспитание	26	32	58
Смена образцов воспитания	6	8	14

Как видно из таблицы 3.2, в целом у матерей наиболее высокие баллы получили такие типы воспитания, как «культ болезни» (82 балла), «кумир семьи» (79 баллов), «противоречивое воспитание» (58 баллов) и «гиперопека» (47 баллов). Следует отметить, что три из них (кумир, гиперопека и культ болезни) являются синергетическими, то есть сочетающимися и усиливающими друг друга. На первом месте у всех матерей стоит воспитание по типу «культа болезни» – 82 балла, для которого характерны такие утверждения, как «прощаю все капризы ребенку, лишь бы он был здоров», «оберегаю своего ребенка от всего на свете», «всегда иду у него на поводу, помня о плохом здоровье». Воспитание «в культе болезни» встречается в ситуациях, когда ребенок длительно болеет, то есть родители выполняют все его желания и прихоти. Ребенок, воспринимая свою болезнь как привилегию, начинает спекулировать созданным положением, добиваться всего, порой притворяясь и придумывая новые недомогания. Однако обостренное внимание и сверхзабота о ребенке зачастую сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов со стороны родителей, что негативно сказывается на психическом развитии ребенка. Такое отношение родителей вызывает чувство бурного протеста против неуважения к «Я» ребенка, к его самостоятельности, что особенно ярко начинает проявляться в период кризиса трех лет.

Второй по популярности у матерей тип воспитания, набравший 79 баллов, – «кумир семьи». Для таких матерей характерны высказывания типа «в нашем доме главный – наш ребенок», «я живу лишь ради своего ребенка», «все, что хочет ребенок, – для меня закон». В такой семье ребенок является центром, смыслом жизни. Он обожаем, беспредельно любим, им восторгаются, предупреждая каждое желание. Во всех его поступках родители находят лишь незаурядность, даже шалости «кумира» неповторимы. Ежеминутно родители в нем открывают новые таланты, любуются ими и демонстрируя их знакомым и родственникам. Родители освобождают малыша от всех обязанностей. Ребенок, твердо веря в свою исключительность, растет своевольным эгоистом. Опережая сверстников в запросах, «кумир» нередко отстает от них в элементарных навыках развития, он трудно адаптируется к дошкольным учреждениям.

Несмотря на то, что гиперопекающему стилю воспитания соответствует более низкий балл (47), чем противоречивому воспитанию (58 баллов), он входит в четверку лидирующих типов. Кроме того, гиперопекающий тип, как уже отмечалось выше, синергетичен двум вышеописанным, занявшим у матерей 1 и 2 места, а потому он замыкает тройку наиболее популярных у современных матерей стилей воспитания детей раннего возраста. Для гиперопекающих родителей характерны такие высказывания, как «я продумываю всю жизнь своего ребенка до малейших мелочей», «мой ребенок не имеет никаких забот, я обо всем забочусь сама», «я лучше знаю, что нужно и правильно для моего ребенка» и т.д. Родители апеллируют к слабости и уязвимости ребенка, несовершенству его умений, отсутствию у него представлений об опасности. Стремление оградить ребенка от всего потенциально опасного часто приобретает характер тотального запрета. В итоге ребенок оказывается изолированным от окружающего его мира, что тормозит его развитие. Гиперопека проявляется не только в ограждении ребенка от всего, что, по мнению взрослых, может повредить здоровью, но и в игнорировании собственных желаний малыша, в стремлении все делать вместо него: одевать, кормить, умывать, а по сути – жить вместо него. Жесткое следование режиму, страх отступить от правила – все это проявления чрезмерных страхов родителей, которые зачастую оборачиваются невротизацией детей.

Значительное место у современных матерей занимает и противоречивое воспитание (58 баллов). Для такого типа воспитания характерны такие утверждения, как «мой ребенок всегда знает, к кому надо обратиться, чтобы получить желаемое», «у нас с мужем есть расхождения во взглядах на вопросы воспитания», «мы часто спорим по поводу того, как правильно воспитывать ребенка» и пр. В таких семьях существует множество взглядов на воспитание. Мама говорит одно, папа другое, родители часто не мо-

гут прийти к общему, требуя от ребенка взаимоисключающих форм поведения. Зачастую у таких матерей не хватает выдержки, самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики. Возникают резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми – от наказания, слез, ругани до умилительно-ласкательных проявлений, что приводит к потере родительского влияния на детей. Ребенок становится неуправляемым, непредсказуемым, пренебрегающим мнением родителей.

Воспитание по типу повышенной моральной ответственности нельзя назвать лидирующим (29 баллов), однако и оно занимает значительное место в ответах респондентов. Для такого воспитания характерны требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни. Все это сочетается с игнорированием реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточным вниманием к его психофизическим особенностям. Требования к ребёнку в этом случае очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям, не только не содействуют развитию личности, а напротив, ставят его под угрозу. Такие родители, как правило, не видят чрезмерности нагрузки на ребенка, они уверены, что этого требуют обстоятельства.

Что же касается гипопротекционного синергетического комплекса, к которому относятся такие типы воспитания, как гипоопека, безнадзорность, «ежовые рукавицы», то он практически не представлен среди матерей. Гипоопека – 8 баллов, «ежовые рукавицы» – 7 баллов, безнадзорность – 3 балла. Общими характеристиками данного комплекса являются безразличие к ребенку, недостаток тепла, отсутствие требований и ограничений, отсутствие контроля, граничащее с равнодушием, невмешательство в жизнь ребенка, автономия, закрытость для общения. Практически не встречается среди матерей и воспитание по типу «золушки», для которого характерно эмоциональное отвержение, отсутствие любви, ласки, заботы.

Анализ результатов анкеты. Особенности родительского отношения взаимосвязаны с представлениями родителей о задачах развития ребенка в определенном возрасте и способами достижения нужных результатов в этом процессе. Для выявления представлений матерей об особенностях и задачах раннего возраста, их знаний об уровне развития ребенка и его критериях, а также выявления наиболее типичных действенных мер, направленных на развитие и воспитание ребенка, матерям предлагалось отметить на шкалах уровень физического и психического развития ребенка. С целью выявления представлений родителей об основных задачах развития детей в раннем возрасте в анкете матерям предлагалось перечислить те качества, навыки, способности и пр., которые, на их взгляд, важнее всего развивать у ребенка в данном возрасте.

Результаты анализа оценки матерями уровня развития своего ребенка показали, что в основной своей массе матери оценивают уровень развития своих детей как соответствующий возрастной норме (см. рисунок 3.1).

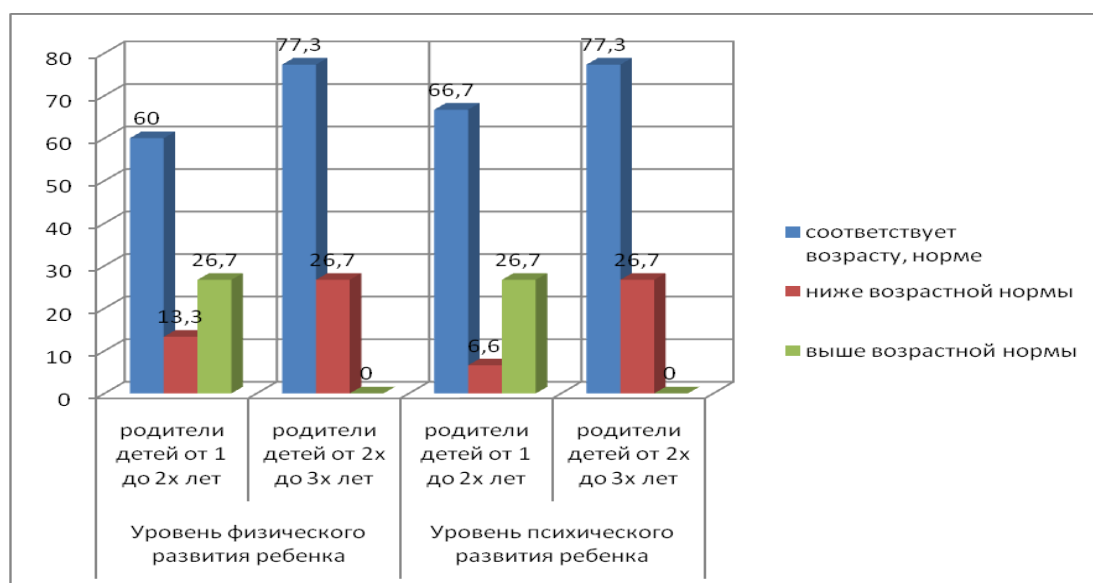


Рисунок 3.1 – Оценка родителями уровня развития своего ребенка

Уровень физического развития собственного ребенка большинство матерей первой группы (60%) оценивают как соответствующий возрастной норме, 26,7% матерей считают, что уровень физического развития их ребенка выше нормы и 13,3% матерей – что уровень развития их ребенка ниже нормы. Матери второй группы оценивают уровень физического развития ребенка выше, нежели матери первой группы. Так, 77,3% матерей считают, что их ребенок соответствует норме, а остальные 26,7% – что их ребенок превышает возрастную норму физического развития.

Похожая картина наблюдается и при оценке уровня психического развития детей. В первой группе 66,7% матерей считают, что их ребенок соответствует возрасту, 26,7% – что их ребенок более развит, нежели сверстники, превышает возрастную норму, и 6,6% мам признают, что на их взгляд, ребенок не дотягивает до возрастной нормы психического развития, отстает от неё. Во второй группе матери оценивают уровень психического развития своего ребенка только как соответствующий норме – 77,3% и как превышающий норму – 26,7%.

Таким образом, мы видим, что матери второй группы одинаково оценивают уровень физического и психического развития своего ребенка. Оценки матерей первой группы, хоть и отличаются от оценок матерей второй группы, но также имеют тенденцию к одинаковому оцениванию физического и психического развития собственного ребенка. Рассмотрим кри-

терии, по которым матери оценивают уровень физического и психического развития своих детей (см. рисунок 3.2).

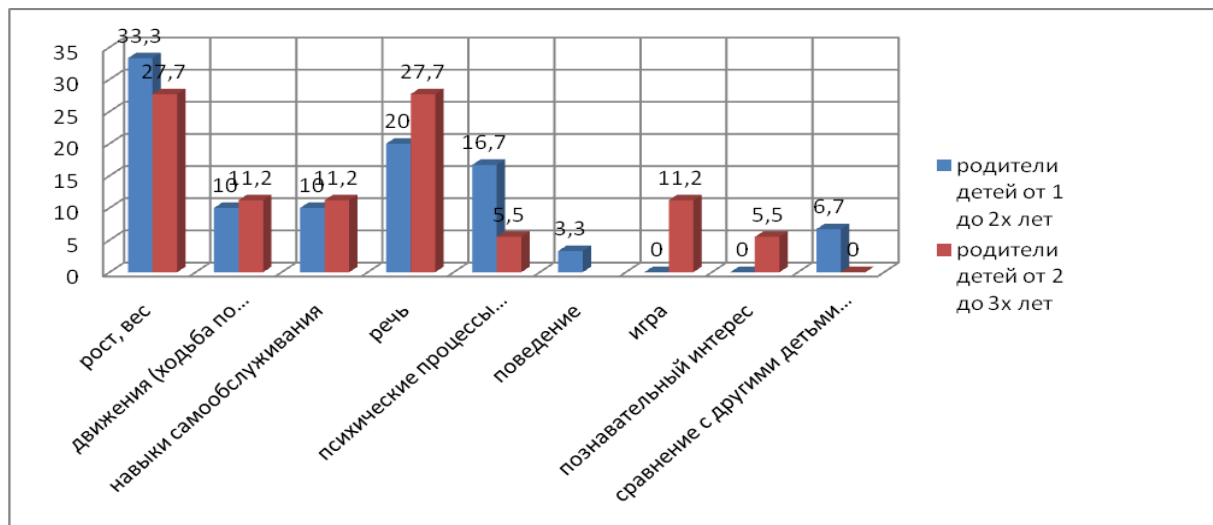


Рисунок 3.2 – Критерии оценки родителями уровня развития ребенка

Итак, данные на рисунке 3.2 показывают, что физическое развитие ребенка матери оценивают по двум показателям – росту, весу ребенка (33,3% матерей первой и 27,7% второй группы) и движениям ребенка (10% и 11,2% соответственно). Что касается уровня психического развития, то главным критерием для матерей обеих групп служит уровень развития речи ребенка (20% и 27,7%). Также для матерей важны такие показатели, как развитие психических процессов (память, внимание, мышление, воображение) – 16,7% в первой группе и 5,5% во второй группе, а также навыки самообслуживания (10% и 11,2% соответственно). Кроме того, матери первой группы выделяют в качестве критерия уровня психического развития ребенка его поведение (3,3%) и сравнение с другими детьми данного возраста (6,7%). Матери же второй группы обращают внимание на особенности игры ребенка – 11,2% и наличие познавательного интереса – 5,5%.

Далее рассмотрим представления родителей об основных задачах развития в раннем возрасте. Для этого матерям предлагалось перечислить те качества, навыки, способности и пр., которые, на их взгляд, важнее всего развивать у ребенка в данном возрасте. Матерям детей второго года жизни наиболее значимым представляется развитие у ребенка психических процессов (40%). На втором месте – развитие художественных и музыкальных способностей (14,3%), на третьем – обучение счету, чтению, письму (11,4% указаний), на четвертом – развитие речи ребенка (8,7%). Пятое по значимости место делят между собой развитие пространственных представлений (5,7%) и навыков самообслуживания (5,7%). Развитие сен-

сорики, мелкой моторики, познавательного интереса, культуры поведения и ознакомление с окружающим миром всего получили 2,8% указаний.

Матери детей третьего года жизни несколько иначе представляют себе задачи раннего возраста. Так, на первом месте у них стоит обучение ребенка счету, чтению, письму (37,1% указаний); второе место занимает развитие психических процессов (14,8%) и развитие речи (14,8%). Третье место делят между собой развитие художественных и музыкальных способностей ребенка (11,1%) и навыков самообслуживания (11,1%). Также матери обозначили необходимость развития мелкой моторики у ребенка (7,4%) и сенсорных эталонов (3,7%).

Таким образом, матери детей раннего возраста несколько искаженно понимают задачи развития детей этого возраста. Главной характеристикой их представлений является определение задач развития, типичных для более старшего возраста. Особенно обращает на себя внимание задача обучения маленьких детей в возрасте от полутора до трех лет чтению, письму и счету. При этом не называются те задачи, решение которых реально важно для гармоничного развития ребенка в этом возрасте, а именно развитие предметной деятельности, игры, социальных отношений. Ориентация на формирование уже с раннего возраста школьных навыков у детей приводит к нарушениям гармоничного развития ребенка и даже к нервно-психическим нарушениям [160].

Рассмотрим наиболее типичные действенные меры, которые используют матери для реализации задач развития и которые направлены на развитие и воспитание ребенка (см. рисунок 3.3).

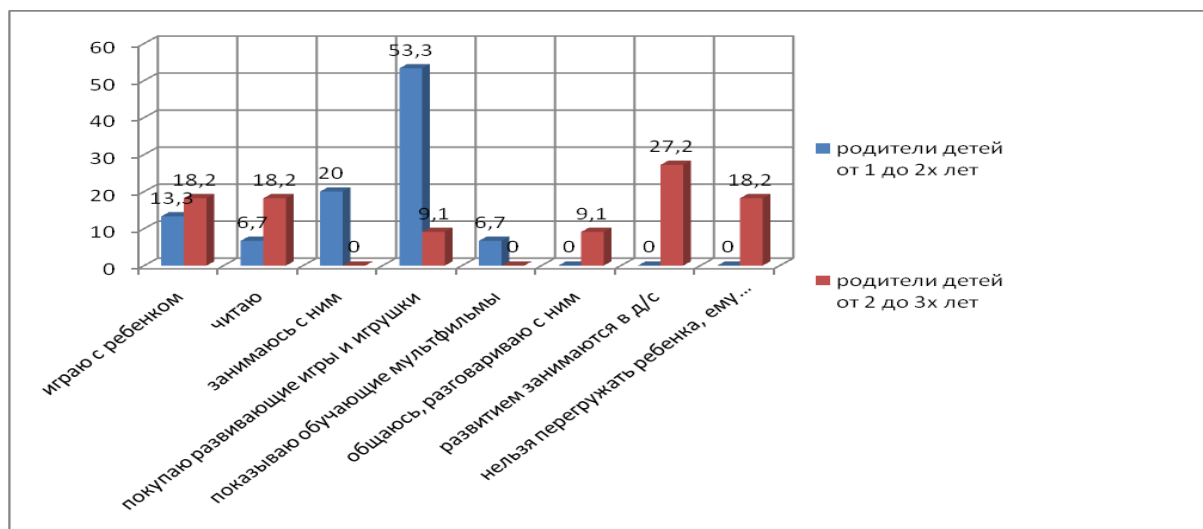


Рисунок 3.3 – Действенные меры родителей, направленные на развитие ребенка

Данные свидетельствуют о том, что для матерей наиболее значимым способом развития собственного ребенка является покупка ему развивающих игрушек (36,6%). Далее следуют занятия с ребенком, чтение и демонстрация обучающих мультфильмов (23,3%), игры с ним (16,7%). Матери детей третьего года жизни (26,6%) считают, что развитием ребенка должны заниматься и занимаются воспитатели дошкольных учреждений, а также они полагают, что нельзя перегружать ребенка, необходимо оставить ему детство (18,2%). Эти данные свидетельствуют, что многие матери не видят своего вклада в развитие ребенка, ограничиваясь покупкой игр и игрушек и перекладывая ответственность на других людей. Возможно, это можно объяснить тем, что матери не знают, как и чем можно заниматься с маленьким ребенком, и не умеют заниматься с ним.

Таким образом, современным родителям свойственен целый ряд ошибок воспитания детей раннего возраста. Матери, с одной стороны, воспринимают ребенка раннего возраста маленьким, беззащитным, несамостоятельным, требующим постоянной опеки и контроля, с другой – они не испытывают доверия к собственному ребенку, не верят в его возможности. На фоне стремления достичь социально желательной формы поведения и высокого уровня развития своего ребенка мамы зачастую недооценивают, принижают его способности, не считаются с его интересами. Они не поощряют, а наоборот, подавляют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются навязать свою волю, организовать жизнь ребенка именно так, как им кажется правильным.

Нам удалось установить, что причиной типичных ошибок воспитания детей раннего возраста является незнание матерями психологических особенностей детей второго и третьего года жизни, неумение учитывать возрастающую потребность ребенка в самостоятельности и автономии от родителей. Наиболее частыми ошибками являются ограничение активности и инициативности ребенка, стремление к интенсификации его интеллектуального развития на фоне депривации его потребности в общении и совместной деятельности со взрослым, приписывание детям раннего возраста возможностей детей дошкольного и школьного возраста.

3.2 Представления матерей о трудностях воспитания детей раннего возраста

Ранний возраст является достаточно сложным периодом для родителей: ребенка в этом возрасте иногда называют «маленьким тираном» (англ. – tantrum), так как он демонстрирует трудное поведение: он слишком активный, он свободно передвигается, добираясь до опасных мест, интересуется опасными и запрещенными предметами, не реагирует на

указания взрослого, не слышит их просьб, взрывается по пустякам, не подчиняется установленным правилам, манипулирует взрослыми и т.д. Такое поведение вызывает у родителей трудности реагирования, так как они стремятся оградить ребенка от опасностей окружающего мира и приучить к правилам и нормам поведения, принятым в социуме. Родители не всегда эффективно справляются с трудным поведением, что приводит к их неуверенности в себе как родителей, к страху негативной социальной оценки как неэффективных родителей, и порождает еще более неадекватные способы совладания с трудным поведением ребенка [10]. В литературе данный феномен описан как “порочный круг”, а в немецком варианте это определение звучит как “ведьмин круг” (М. Папушек и др [133]).

Один из наиболее частых запросов, предъявляемых родителями детей раннего возраста психологу, может быть сформулирован следующим образом: “Ребенок не слушается, не знаю, что делать”. Практикующие психологи не всегда достаточно подготовлены к психологическому консультированию родителей. Одна из причин этого – дефицит информации о способах взаимодействия взрослого с ребенком раннего возраста, учитывающих возрастные особенности детей. В частности, не описаны представления матерей о трудностях воспитания детей и причинах трудного поведения детей.

Исследование, представленное в данном подразделе, направлено на восполнение этого дефицита, ее цель – описать особенности представлений матерей детей раннего возраста о трудностях воспитания детей, причинах трудного поведения детей и способах совладания с ним.

Способы поведения матери в трудных ситуациях имеют важное значение для благополучного развития ребенка. Как установлено в работе И.В. Шматковой [210], адекватные способы поведения матери являются предикторами эмоционального благополучия ребенка раннего возраста. Автор выделяет две группы способов поведения матери: способствующие эмоциональному благополучию ребенка и не способствующие его эмоциональному благополучию. Остается недостаточно выясненным вопрос о том, каким матери видят свое собственное поведение при наличии трудного поведения у ребенка.

Выборка эмпирического исследования составила 30 матерей, имеющих детей раннего возраста, из них 15 матерей, имеющих детей второго года жизни, и 15 матерей, имеющих детей третьего года жизни. Эмпирическое исследование проводилось в индивидуальной форме: исследуемым предъявлялась анкета-самоотчет «Трудности воспитания детей раннего возраста».

Для выявления наиболее типичных проблем в воспитании и способов их решения матерям предлагалось выбрать из 25 указанных «негативных» проявлений ребенка 10 проявлений, с которыми они сталкиваются наиболее часто, каждое поведение ребенка получало ранг в зависимости от частоты его встречаемости. Матерям предлагалось также описать причины поведенческих реакций ребенка и особенности своего поведения в данных ситуациях. *Инструкция испытуемому.* Уважаемые родители! Каждый из нас сталкивается с чередой трудностей в воспитании ребенка. Пожалуйста, внимательно прочитайте те проблемные особенности поведения ребенка, которые указаны в таблице. Наверняка многие из них Вам знакомы. Выберите те 10 «проблем», с которыми Вы сталкиваетесь наиболее часто и пронумеруйте их в порядке убывания. Например, проблеме, которая встречается наиболее часто, присвойте первое место (1), следующей по степени «частоты» – второе место (2), последней из списка – 10-е. Напротив каждой из выбранных проблем опишите, какова, на Ваш взгляд, причина такого поведения ребенка и как Вы выходите из положения, когда Ваш ребенок так себя ведет. Если, на Ваш взгляд, есть еще какие-нибудь трудности, с которыми часто встречаются родители детей раннего возраста, но они не указаны в таблице, впишите их в пустые ячейки.

Бланк анкеты-самоотчета см. в Приложении А.

Общие результаты количественной обработки данных в таблице 3.3. В таблице отражены: сумма всех ранговых оценок матерей по конкретному поведенческому проявлению ребенка (значение суммы 30 по всей выборке является максимальным, так как все поставили данную поведенческую реакцию на 1 место; соответственно значение суммы 330 по всей выборке является минимальным, поскольку с этой трудностью не сталкивался ни один родитель); средний балл по каждому поведенческому проявлению ребенка; ранг – занимаемое место поведенческого проявления ребенка относительно других.

Рассмотрим наиболее характерные для всех детей раннего возраста «негативные» поведенческие проявления с точки зрения матерей. Из таблицы 3.3 видно, что выделенные матерями в десятку наиболее популярных «негативные» поведенческие проявления ребенка не имеют значительной разбежки в своих значениях. Это дает нам основание предположить, что все они имеют сходную значимость для респондентов и частоту встречаемости в их повседневной практике взаимодействия с ребенком. Тем не менее, в пятерку лидеров попадают такие поведенческие проявления ребенка, как плач, капризы (4,9 баллов, 1 место), отказ убирать за собой игрушки (5,4 баллов, 2 место), упрямство (6,1 баллов, 3 место), сопротивление режимным моментам, отказ от еды (7,1 баллов, 4 место) и отказ выполнять требования родителей (7,6 баллов, 5 место). Все эти проявления можно

назвать «сопротивление ребенка родительским требованиям и педагогическим воздействиям».

Таблица 3.3 – Оценка матерями негативных поведенческих симптомов у детей

Поведенческая реакция ребенка	сумма	средний балл	ранг
Капризничает, плачет	147	4,9	1
Отказывается убирать за собой игрушки	163	5,4	2
Упрямится	182	6,1	3
Отказывается от еды	212	7,1	4
Противится режиму (не хочет спать днем, вовремя кушать, сложно уложить вечером)	212	7,1	4
Отказывается выполнять требования родителей	228	7,6	5
Отказывается спать в своей кроватке	240	8,0	6
Требует все делать самостоятельно, постоянно твердит «Я сам!»	248	8,3	7
Постоянно надоедает с вопросами, требует постоянного к себе внимания	270	9,0	8
Не хочет ходить в ясли, плачет	277	9,2	9
Закатывает истерики в магазине, в поликлинике	277	9,2	10
Постоянно вертится под ногами, мешает заниматься домашними делами	279	9,3	11

Далее по степени значимости представлены такие поведенческие реакции ребенка, как стремление к проявлению самостоятельности, инициативности (8,3 баллов, 7 место), поисково-познавательная деятельность (9 баллов, 8 место) и сложности в адаптации к дошкольному учреждению (9,2 баллов, 9 место). Завершает десятку «трудностей» с точки зрения матерей такое поведение ребенка: он постоянно вертится под ногами, мешает заниматься домашними делами (9,3 балла, 10 место).

Согласно представлениям матерей, общими для детей второго и третьего года жизни являются такое поведение, как отказ выполнять требования взрослых (13,6 и 14,9 баллов; 5 и 7 рейтинговое место соответственно), отказ от еды (12,4 и 14,1; 4 и 6 место), сопротивление режиму (14,3 и 12,3; 7 и 4 место), отказ спать в своей кроватке (14,1 и 15,9; 6 и 8 места соответственно). Что касается открытой формы проявления самостоятельности (ребенок требует все делать самостоятельно, постоянно твердит «Я сам!»),

то данное поведение более характерно в представлениях матерей детям к концу раннего возраста, что является логичным, поскольку это одно из ярких проявлений кризиса трех лет. Так, если у детей второго года жизни данную форму поведения родители ставят на 10-е, последнее место (17,4 баллов), то у детей в период кризиса трех лет – уже на 5-е место (13,6).

Остальные поведенческие проявления детей раннего возраста, попавшие в десятку наиболее «трудных», различаются в двух группах респондентов. Так, по мнению матерей, дети второго года жизни часто отказываются самостоятельно ходить и просятся на руки, не хотят ходить в ясли, капризничают, а также не выполняют просьбы взрослых. Все эти типы поведения находятся на 9 месте (средний балл 16,6). Содержательно данные формы поведения детей можно описать как адаптивные к новым условиям жизнедеятельности (появление ходьбы, первые требования и запреты, длительное расставание с мамой, первые посещения и привыкание к дошкольным учреждениям и т.д.). Очевидно, что ребенок второго года жизни еще слишком тесно привязан к матери и зависим от нее, хотя и приобретает некоторую степень самостоятельности. Так, появляются ходьба, первые слова, развиваются действия с предметами, которую он стремится продемонстрировать взрослому, однако диапазон его возможностей еще очень ограничен [168; 211].

У детей в период кризиса трех лет, в отличие от детей второго года жизни, появляются такие «негативные» формы поведения, как надоедание взрослым с расспросами, требование к себе постоянного внимания (14,9 баллов, 7 место), они постоянно находятся рядом с мамой, не желают отойти от нее и поиграть самостоятельно, закатывают истерики в магазине, поликлинике, на улице (9 рейтинговое место, средний балл 16,8), говорят грубые слова (средний балл 17,9; 10 место). Данные поведенческие реакции во многом являются следствием возрастания автономии детей, их независимости от родителей, проявления стремления к самостоятельности, бурного развития речи и познавательной активности. Однако для матерей они представляются не типичными проявлениями кризиса, на которые необходимо грамотно и бережно реагировать, и не возрастными особенностями ребенка, которые необходимо учитывать, а «трудностями, с которыми необходимо бороться».

Рассмотрим далее представления матерей о причинах трудного поведения детей. Причиной капризов ребенка матери считают его психофизическое состояние – устал, болеет, хочет спать (55% указаний). 38,5% указаний матерей отдано в пользу того, что причиной капризов является манипулирование ребенком взрослым, его стремление во что бы то ни стало добиться своего. И только 12,5% матерей объясняют причину такого поведения избалованностью ребенка, вседозволенностью, то есть причина кро-

ется в их неправильной тактике воспитания.

Ребенок отказывается убирать за собой игрушки, по мнению большинства матерей (60% указаний), из-за того, что ленится. В 20% случаев матери объясняют это поведение возрастными особенностями: ребенок еще маленький, он не осознает необходимости этого, не умеет убирать. Примечательно, что в 40% случаев матери детей третьего года жизни считают, что причина данной формы поведения ребенка кроется в его неусидчивости.

Следующими по значимости трудностями в поведении детей раннего возраста, выделенными матерями, являются такие формы поведения, как отказ ребенка выполнять требования взрослых, отказ от еды, сопротивление режимным моментам, отказ спать в своей кроватке и стремление все делать самостоятельно, заявляя «Я сам!» При этом 50% матерей считают, что причиной такого поведения является манипулирование ребенка взрослыми, и 50% матерей видят в этом упрямство ребенка, следствие его характера.

Причину отказа ребенка от еды матери объясняют физиологическим состоянием малыша: отсутствием аппетита (83,3% указаний). Сопротивление ребенка режиму (нежелание спать днем, вовремя есть, сложности в укладывании спать вечером) 50% матерей объясняют тем, что взрослые сами порой нарушают режим, позволяя ребенку дольше не ложиться, не спать днем, в выходные. Остальные 50% матерей характеризуют причину такого сопротивления упрямством ребенка и следствием его перевозбуждения. Отказывается спать в своей кроватке ребенок, по мнению большинства респондентов (90% указаний), в силу того, что он еще очень маленький, привык быть все время с мамой.

Что же касается представлений матерей о причине требования ребенка все делать самостоятельно, постоянного утверждения «Я сам!», то объяснение такой форме поведения смогли дать только матери детей третьего года жизни.

Трудностями в поведении детей второго года жизни матери считают нежелание самостоятельно ходить, просьбы взять на руки, отказ посещать дошкольные учреждения, нежелание выполнять просьбы взрослых. Нежелание ребенка самостоятельно ходить, постоянные просьбы взять его на руки мамы объясняют частыми болезнями ребенка и привычкой постоянно находиться в тесном контакте с матерью (50% и 50% указаний соответственно). Матери же детей третьего года жизни видят причиной такого поведения ревность ребенка к более младшему (100% указаний). Отказ ребенка посещать ясли матери, имеющие детей второго года жизни, объясняют привязанностью к маме (75% указаний) и тем, что им не нравится воспитатель (25% указаний). Мама детей третьего года жизни в качестве

причины такого отказа видят плохую адаптируемость ребенка (50% указаний), физиологическое состояние ребенка (не выспался, что-то болит и пр. – 25% указаний) и привязанность к матери (25% указаний).

Нежелание ребенка выполнять просьбы взрослых мамы первой группы объясняют упрямством (100% указаний), а мамы второй группы вообще не дали никаких объяснений. Причину того, что ребенок постоянно надоедает с вопросами, требует постоянного к себе внимания, матери объяснить не могут. То, что ребенок раннего возраста постоянно находится рядом с мамой, не желает отойти от нее и поиграть самостоятельно, мешает заниматься домашними делами, матери объясняют сильной привязанностью (50% указаний), и требованием ребенка к себе внимания (50% указаний).

Такие поведенческие проявления детей раннего возраста, как закатывание истерик в магазинах, поликлиниках и других общественных местах родители объясняют двумя причинами: манипулированием, стремлением во что бы то ни стало достичь своей цели (60% указаний) и издержками воспитания, считая, что виноваты сами родители, так как разбаловали детей, постоянно им что-то покупая (50%). Грубые, нецензурные слова ребенок говорит потому, что подражает, копирует взрослых и детей из ближайшего окружения (100% указаний).

Резюмируя вышесказанное, можно выделить несколько групп причин тех «негативных», с точки зрения родителей, поведенческих проявлений ребенка раннего возраста, которые они относят к «трудностям» воспитания. Наиболее значимой группой причин негативного поведения ребенка раннего возраста, с точки зрения матерей, являются его характерологические особенности. Мамы считают, что в основе поведения ребенка лежат упрямство, лень, манипулирование, стремление достичь своей цели любой ценой, которые они относят к особенностям характера ребенка. Во вторую по значимости группу причин нежелательного поведения ребенка матери относят его психофизиологическое состояние: он часто болеет, не выспался, устал, еще очень маленький. На третьем месте – группа причин, в которых матери винят себя, сложившуюся в их семье систему воспитания. Мамы объясняют поведение ребенка тем, что они сами разбаловали его, позволяют ему слишком много, выполняют все его капризы и прихоти, много покупают ему игрушек, порой, в силу обстоятельств, не соблюдают режим, позволяя ребенку не спать днем и поздно ложиться вечером; а также тем, что отцы не уделяют должного внимания ребенку. Четвертое место занимают две группы причин поведенческих проявлений ребенка раннего возраста: эмоциональная привязанность малыша к матери и его возрастные особенности. На наш взгляд, к этой группе причин относятся самые разумные объяснения «трудных» форм поведения ребенка, учитывающие осо-

бенности раннего возраста.

Рассмотрим далее, как реагируют матери в ситуациях трудного поведения ребенка. Наиболее часто встречается такая форма воспитательного воздействия матерей на ребенка как наказания. Для того, чтобы повлиять на нежелательное поведение, мамы часто ругают, наказывают, игнорируют ребенка, оставляя его одного, забирают игрушки, запугивают ребенка и пр. На втором месте по популярности у матерей стоят такие методы, как объяснения, разъяснения того, что хорошо, а что плохо, что можно, а что нельзя; на третьем месте – уговоры, просьбы. Остальные методы воспитательных воздействий представлены у матерей примерно одинаково. К ним относятся: достижение поставленной цели путем отвлечения внимания ребенка, переключения его внимания, обыгрывания ситуации, а также стремления заставить ребенка выполнить то, что необходимо. Довольно часто в реакциях матерей на поведение ребенка встречаются указания на то, что они все-таки уступают ребенку, позволяют ему сделать так, как он этого хотел, даже если это нецелесообразно: такие мамы подчиняются ребенку. В единичных случаях встречаются и такие формы поведения матерей, как поощрение, совместная деятельность, стремление выяснить и понять причину поведения ребенка.

Таким образом, в исследовании установлено, что матери детей раннего возраста способны определить такие способы поведения ребенка, которые можно отнести к проблемному поведению. Все обозначенные способы поведения матери замечают у своих детей, но степень их значимости и сложности для матерей различны. Матери могут описать причины поведения ребенка в трудных ситуациях, хотя только незначительная часть описаний причин соответствует объективным научным данным. К ним относятся черты поведения привязанности и симптомы возрастания самостоятельности ребенка. Среди наиболее часто называемых причин имеются указания на характерологические особенности ребенка и его физиологические особенности. Перечень используемых матерями способов поведения в трудных ситуациях довольно ограничен и представлен в первую очередь наказаниями и уговорами. Наиболее адекватные способы взаимодействия матери с ребенком, обеспечивающие его эмоциональное благополучие, представлены в единичных случаях. Полученные результаты вновь подтверждают необходимость проведения просветительской работы с родителями, имеющими детей раннего возраста.

3.3 Психологическая характеристика взаимодействия матери и ребенка третьего года жизни

Наибольшее распространение традиция изучения детско-

материнских отношений получила в XX веке в рамках теорий развития некоторых зарубежных авторов. Основное внимание здесь уделяется изучению эмоциональных контактов. Зарубежные исследователи пришли к выводу, что в раннем возрасте эмоциональный контакт ребенка с матерью, так же, как и в младенчестве, играет очень важную роль. В этологических исследованиях, которые имеют начало в экспериментах Х. Харлоу [193] с детенышами обезьян, было показано, что для нормального развития детенышей недостаточно только удовлетворения физиологических нужд. Х. Харлоу сформулировал понятие об эмоциональном комфорте, который достигается при наличии специфических стимулов от матери.

Понятие об эмоциональном комфорте, необходимом для психического развития ребенка, наличие потребности в безопасности и роль матери в ее удовлетворении, а также влияние этих структур на формирование личности легли в основу теории привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсуорт). По мнению Дж. Боулби [27], в возрасте от 6 месяцев до 3 лет важнейшим показателем привязанности является использование ребенком матери в качестве надежной отправной точки своих исследований окружающего мира. Так, если у ребенка возникли сомнения относительно доступности его матери, он будет испытывать тревогу при исследовании новых ситуаций, находясь на любом расстоянии от матери. Если же ребенок уверен в материнской любви и ее доступности, он будет довольно смело и активно исследовать окружающий мир.

Эти данные были подтверждены в экспериментальных исследованиях М. Эйнсуорт [99, 225], связанных с помещением годовалых детей вместе с мамами в незнакомую ситуацию. В результате своих исследований М. Эйнсуорт пришла к следующим важным выводам: поведение детей в незнакомой ситуации напрямую зависит от того, как матери ведут себя по отношению к ним в повседневных домашних условиях; надежная привязанность, необходимая для здорового развития ребенка, является следствием материнской чувствительности к сигналам и потребностям ребенка.

М. Малер [99] рассматривает развитие ребенка в раннем возрасте через призму двух основных процессов, основными критериями выделения которых являются как собственные тенденции развития активности ребенка в освоении окружающего мира, так и складывающиеся его отношения с матерью. Этими процессами являются отделение и индивидуация. Отделение предполагает увеличение физической дистанции между матерью и ребенком. Индивидуация – это вовлечение ребенка в исследование окружающего мира и развитие осознания собственных возможностей. М. Малер считает, что, несмотря на возрастающую независимость ребенка за счет увеличения физических возможностей, ему необходимо стабильное присутствие и эмоциональная доступность матери. Таким образом, можно за-

ключить, что от характера эмоционального контакта с матерью зависит достижение ребенком эмоционального благополучия и, следовательно, интенсивность исследовательской деятельности ребенка.

Такие исследователи, как Д. Винникот, Дж. Боулби, Э. Эриксон [220] подчеркивали значимость характера детско-материнского взаимодействия для формирования у ребенка отношения к себе и к окружающему миру. Положительный результат предполагает формирование позитивного отношения к себе и развитие чувства доверия и безопасности к окружающему миру.

Кроме того, важное значение для развития ребенка имеет складывающийся у него в процессе взаимодействия с матерью внутренний постоянный образ матери (Д. Винникот, Дж. Боулби, М. Малер). Д. Винникот считал, что качества матери, сначала осваиваемые ребенком «по отдельности», впоследствии «собираются» в целостный образ матери («материнский объект»). Промежуточный этап, когда мать еще не является целостным объектом, представляет собой для ребенка весь внешний мир в его положительных и отрицательных качествах. Значение соотношения этих качеств для ребенка является основой построения всей модели мира и себя. Оптимальным для развития личности содержанием, получающимся в результате построения этой модели, является усвоение ребенком «хороших» качеств первичного объекта – матери [41]. Дж. Боулби отмечал, что в процессе повседневного детско-материнского взаимодействия у ребенка формируется общее представление о доступности и отзывчивости матери («общая рабочая модель объекта привязанности»).

М. Малер подчеркивает, что выработка у ребенка положительного внутреннего образа матери является необходимым условием разрешения главного конфликта кризисного возраста [99]. Основными условиями формирования этого образа, по ее мнению, является понимание ребенком постоянства объектов и наличие базового доверия к миру (выделенного Э. Эриксоном), которое начинает развиваться у ребенка еще в младенчестве.

Очень важным является установление зависимости прохождения ребенком тяжелого кризисного периода в раннем детстве от характера детско-материнских отношений. Э. Эриксон [220] в своей концепции выделяет этапы развития отношения ребенка к миру и себе, на основе критерия формирования «базовых способов разрешения конфликтов» между противоположными тенденциями, присущими каждому периоду развития. Периоду с 1 года до 3-х лет характерны такие противоречивые тенденции, как автономия и стыд-сомнение. В этом возрасте происходит все большее увеличение физических возможностей ребенка за счет созревания. Осознавая это, ребенок стремится действовать в окружающем мире самостоятельно.

Он становится своевольным и протестует против всякого контроля, т. е. возрастает автономия ребенка. Родители же пытаются привить ребенку социальные нормы и правила поведения, побуждая его испытывать чувство стыда в результате невыполнения какой-либо нормы.

По мнению Э. Эриксона, положительным исходом данного противоречивого периода является приспособление ребенка к социальным нормам без окончательной утраты своего первичного чувства автономии. Здесь опять же велика роль родителей. В этом случае они ненавязчиво помогают ребенку научиться социальному поведению, не лишая его независимости. Отрицательная альтернатива наблюдается в тех случаях, когда родители чрезмерно стыдят ребенка, подавляют всякие оппозиционные действия с его стороны. В подобных ситуациях у детей вырабатывается стойкое чувство стыда и сомнения, которое будет препятствовать их импульсивному стремлению к самостоятельности.

Характеризуя кризисный период в раннем детстве, М. Малер [99] указывает на противоречивость внутреннего состояния и поведения ребенка, отражающую борьбу двух потребностей: стремление ребенка к автономии и привязанность к матери. В этом тяжелом для ребенка периоде М. Малер подчеркивает важность эмоциональной доступности матери для ребенка и последовательность в ее поведении.

Таким образом, можно заключить, что характер взаимодействия и развитие эмоционального контакта ребенка с матерью в раннем возрасте имеет определяющее значение для формирования базовых структур личности ребенка.

Психологические проблемы ребенка раннего возраста как следствие нарушений детско-материнского взаимодействия. Зависимость успешности развития ребенка раннего возраста от характера его взаимодействия с матерью позволяет говорить о причинах некоторых психологических проблем ребенка как результатах нарушения этого взаимодействия.

Одной из основных проблем ребенка раннего возраста является нарушение развития речи, поскольку данный возрастной период является критическим для развития речи как средства общения. Исследованием трудностей в развитии речи детей 3-го года жизни занимались Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова [53], И.Е. Валитова [31]. Они выделили некоторые типы задержек речевого развития неорганического происхождения и описали их причины, связанные со взаимодействием ребенка и родителя. В частности, И.Е. Валитова, основываясь на положении о значимости влияния детско-материнских отношений на развитие речи детей в раннем возрасте, установила связь между типом задержки развития речи и ведущим типом детско-материнских отношений.

Описанные авторами задержки речевого развития в зависимости от причин имеют следующие специфические характеристики: отсутствие активной речи, преимущественное использование невербальных средств общения; постоянное стремление только к эмоциональному общению с родителем; использование в речи только названий предметов; погруженность в предметный мир; длительное использование ребенком слов автономной речи; отказ от общения со взрослым, отсутствие реакции ребенка на обращенную к нему речь; сниженный эмоциональный фон настроения, плаксивость, нарушение сна, питания (в случае стремительности речевого развития).

Анализируя описание этих трудностей речевого развития, можно выделить следующие ошибки во взаимодействии родителя и ребенка:

- недостаток совместно-разделенной с ребенком деятельности с использованием речи;
- удовлетворенность ориентацией ребенка только на предметный мир, стремление окружить ребенка все большим количеством игрушек;
- отсутствие со стороны родителя попыток побудить ребенка услышать, запомнить и использовать речь в общении;
- преимущественно эмоциональное общение с ребенком и отсутствие предметного взаимодействия (задержка на стадии эмоционального общения);
- использование родителем преимущественно невербальных средств общения;
- общение с ребенком с использованием его «детских» слов;
- перестимуляция ребенка;
- пассивно-подчиняющееся поведение матери по отношению к ребенку, позволяющее ему занять позицию «сверху».

Еще одной серьезной проблемой является так называемое манипуляторское поведение ребенка. Феномен манипуляторского поведения был подробно изучен И. Прекоп [145]. Сущность его заключается в том, что ребенок стремится властвовать над своими близкими, беспрекословно подчинять их своей воле и желаниям. При неподчинении ему ребенок демонстрирует бурный протест, являясь при этом очень упрямым и настойчивым.

Период повышенного упрямства, обычно характерный для кризиса трехлетнего возраста, у властолюбивых детей начинается еще на 1-м году жизни и продолжается очень долго. Ребенок наотрез отказывается подчиняться каким бы то ни было правилам и требованиям. Он часто настойчиво требует определенных вещей или выполнения действий в строго определенной последовательности.

Основной причиной манипуляторского поведения, по мнению И. Прекоп, является неправильное поведение родителей. Оно заключается в том, что родители своевременно не вводят в жизнь ребенка никаких правил и ограничений, не дают ему «...возможность осмыслить границы дозволенного» [145, с. 18]. Следствием этого является неудовлетворенность одной из основных потребностей ребенка – потребности в безопасности. Стремление ребенка властвовать над окружающими является в данном случае компенсирующим. Ребенок таким образом старается хотя бы каким-то способом сделать окружающий мир предсказуемым и безопасным. «Ему (ребенку) не остается ничего другого, как господством над окружающим миром заменить удовлетворение своей основной потребности – потребности быть защищенным. Ребенок становится болезненно зависим от своего господства над другими людьми» [145, с. 56].

Манипуляторское поведение, как указывает И. Прекоп, зарождается еще на 1-м году жизни. Повышенная забота со стороны родителей, их обеспокоенность в периоды кормления, сна, болезни ребенка является для него поводом для «захвата власти». Дети чувствуют, что в этих ситуациях родители сдадутся легче всего. Таким образом, родители становятся для ребенка абсолютно неавторитетными. Они не способны направлять его развитие.

Отрицательными последствиями подобного нарушения во взаимодействии является несформированность у ребенка навыков сотрудничества, способности приспосабливаться к другим людям. У него развивается болезненное самолюбие. Поступление ребенка в дошкольное учреждение, школу часто переживается им как тяжелейшая травма, поскольку для него является чуждой необходимостью подчиняться каким-либо правилам или требованиям.

Такие исследователи как А.И. Захаров [75], Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кошавцев, С.В. Гречаный [111], указывали на то, что нарушения детско-материнских отношений часто оказываются одной из причин возникновения у детей патологических привычек, нарушений сна, питания и т. д. В частности, это сверхконтроль и гиперопека, приводящие к подавлению инициативы и самостоятельности ребенка, применение физических наказаний, эмоциональная холодность, непоследовательность поведения матери, материнская депривация.

В период кризиса 3-х лет из-за неправильной организации взаимодействия часто возникает ужесточение конфликта между матерью и ребенком. Причиной является то, что мать по незнанию или нежеланию игнорирует возросшую потребность ребенка в самостоятельности.

Но, как отмечает А.И. Захаров [75], конфликтность в отношениях матери и ребенка, обусловленная повышенным упрямством в поведении ребенка, может наблюдаться не только в период кризиса. Такая ситуация может быть вызвана повышенным давлением, строгостью, несвоевременными и непоследовательными требованиями со стороны родителя либо нарушением привычного уклада жизни ребенка. Поскольку в последнем случае создается угроза чувству безопасности ребенка, в этих случаях упрямство является защитной реакцией.

Ряд психологических трудностей ребенок раннего возраста испытывает в период адаптации к дошкольному учреждению. Как отмечают Л.Н. Галигузова и Е.О. Смирнова [53], успешность прохождения ребенком этого периода во многом зависит от организации взаимодействия с ним в процессе семейного воспитания. В частности, речь идет о развитии навыков делового общения. Дети, у которых не сформированы навыки делового общения и которые стремятся только к эмоциональному контакту, значительно тяжелее переживают период адаптации. У них часто наблюдается так называемое амбивалентное поведение, которое характеризуется излишне настороженным отношением к незнакомым взрослым, трудностью переключения с одной сферы взаимодействия на другую, низким уровнем развития навыков предметной деятельности (на уровне манипуляций). По мнению Л.Н. Галигузовой и Е.О. Смирновой, главной причиной такого поведения ребенка является то, что близкие взрослые сводят общение с ним только к эмоциональным контактам и не организуют совместной предметной деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что причины ряда психологических проблем детей раннего возраста полностью или частично кроются в нарушениях детско-материнского взаимодействия. Поэтому при оказании психологической помощи ребенку в подобных случаях целесообразно вести терапевтическую работу по оптимизации взаимодействия матери и ребенка.

Характеристика идеальной модели взаимодействия матери и ребенка раннего возраста. На основе анализа литературы [31; 54; 103; 107; 131] и собственных теоретических представлений была составлена идеальная модель детско-материнского взаимодействия в раннем возрасте, которая представлена в таблице 3.4.

Таблица 3.4 – Идеальная модель детско-материнского взаимодействия

Параметры	Характеристика
<p>1. Мотивы взаимодействия</p> <p>а) матери</p> <p>б) ребенка</p>	<p>Обеспечение эмоционального благополучия и успешного развития ребенка.</p> <p>Обретение и сохранения чувства безопасности; стремление к ощущению эмоционально положительного отношения со стороны матери; утверждение собственной самостоятельности; мотив в совместной с матерью деятельности; познавательные мотивы; стремление к получению положительной оценки собственных действий.</p>
<p>2. Позиция матери во взаимодействии</p>	<p>В процессе взаимодействия матери принадлежит основная инициатива, поскольку в этом случае она может ставить и решать задачи развития ребенка. Однако эта инициатива не должна быть навязчивой. Ребенок должен иметь возможность утверждать собственную самостоятельность. В целях обучения мать организует процесс взаимодействия в соответствии с основными этапами обучения: показ, совместно-разделенные действия, самостоятельные действия ребенка. Задачи обучения соответствуют уровню ближайшего развития ребенка. Мера оказываемой матерью помощи зависит от уровня овладения ребенком нужным умением.</p>
<p>3. Диалогичность взаимодействия</p>	<p>Предполагает следующую схему взаимодействия: мать воздействует на ребенка – ребенок реагирует на воздействие матери – мать фиксирует реакцию ребенка и осуществляет следующее воздействие с учетом данной реакции. Ребенок также достаточно инициативно воздействует на мать – мать внимательна по отношению к ребенку и реагирует на все его воздействия.</p>
<p>4. Содержание воздействий</p> <p>а) матери</p> <p>б) ребенка</p>	<p>Раскрытие ребенку смысла предстоящей совместной деятельности; вопросы и предложения по содержанию совместной деятельности; выяснение интересов ребенка; предложение помощи в случае необходимости; стремление сделать эмоционально привлекательным для ребенка результат деятельности.</p> <p>Попытки обратить внимание матери на свои действия, на результат действий матери либо на совместно полученный результат; стремление получить положительную оценку своих действий.</p>

Продолжение таблицы 3.4

<p>5. Характер ответных реакций</p> <p>а) матери</p> <p>б) ребенка</p>	<p>Стремление поддержать интерес ребенка к деятельности; положительная оценка позитивных действий ребенка.</p> <p>Сообщение матери о своих интересах; проявление интереса к действиям матери; преимущественное согласие с предложениями матери.</p>
<p>6. Эмоциональный фон взаимодействия</p>	<p>Мать терпелива и доброжелательна по отношению к ребенку, эмоционально доступна для него, демонстрирует заинтересованность совместной деятельностью.</p> <p>Ребенок испытывает удовлетворение от совместной деятельности, увлечен ею, очень открыт и эмоционален в общении с матерью.</p>
<p>7. Образ ребенка</p>	<p>Представления матери о ребенке являются достаточно полными и положительно окрашенными. Мать имеет четкие представления об уровне актуального и ближайшего развития ребенка, о соответствии развития возрастным нормам, об особенностях его характера, интересах, увлечениях.</p>
<p>8. Образ себя как родителя</p>	<p>У матери есть четкие представления о том, какой должна быть идеальная мать. Она адекватно сравнивает себя с этим идеалом, признает роль собственной активности как фактора, определяющего возможность стать идеальным родителем.</p>

Эмпирическое исследование. С целью выявления характеристик детско-материнского взаимодействия мы использовали специально разработанную *методику наблюдения за организованной совместной деятельностью* в двух формах: свободной и обучающей. Совместная деятельность была организована в виде рисования и конструирования. Для изучения представлений матери о ребенке и о себе как родителе нами также была разработана специальная методика, в основу которой положена клиническая беседа с использованием незаконченных предложений.

Всего в исследовании приняли участие 51 диада «мать – ребенок 3-го года жизни». Таким образом, нами было рассмотрено 158 экспериментальных ситуаций, из которых в 102 ситуациях организовывалось совместное рисование в свободной и обучающей формах, а в 56 ситуациях – совместное конструирование в обеих формах. Проведено также 28 бесед с матерями. Исследование проводилось в кабинете психолога в детском саду в послеобеденный период либо в домашних условиях в утренний или послеобеденный период.

В ходе изучения представлений матери о ребенке и о себе как родителе мы стремились выявить имеющийся у матери идеальный и реальный

образ ребенка, идеальный и реальный образ себя как родителя, а также образ отношений с ребенком. Для этого нами была разработана методика, в основу которой положена клиническая беседа с использованием незаконченных предложений. Содержание конкретных характеристик представлений матери и способов их выявления представлены в таблице 3.5. Для анализа полученных данных использовался метод контент-анализа.

Таблица 3.5 – Содержание методики изучения представлений матери о ребенке и о себе как родителе

Характеристики	Способы выявления
1. Полнота и характер реального образа ребенка	Вопросы: - Расскажите о вашем ребенке, какой он? Чем он любит заниматься? - Ваш ребенок развивается так, как все дети этого возраста или чем-то отличается? Чем именно? - Какие изменения произошли с вашим ребенком за последние год, полгода?
2. Идеальный образ ребенка данного возраста	Матери предлагается назвать качества, умения, которые должны быть присущи ребенку данного возраста.
3. Оценка реального образа ребенка в соответствии с идеальным	Матери предлагается оценить качества своего ребенка в соответствии с идеальными (которые были выделены самой матерью) от 0 до 5 баллов.
4. Идеальные ожидания матери в отношении своего ребенка в будущем	Вопросы: - Каким бы Вы хотели видеть вашего ребенка в будущем? Незаконченные предложения: Я хотела бы, чтобы мой ребенок ... Я всегда мечтала о том, что ... Я была бы рада, если бы он/она ...
5. Реальные представления матери о себе как родителе.	Вопросы: - Можете ли Вы назвать себя идеальной матерью? Почему? Незаконченные предложения: Как мать я всегда стремлюсь ... Быть матерью для меня значит ... Думаю, что я как мать ...
6. Факторы, определяющие развитие ребенка	Вопросы: - Каким бы Вы хотели видеть вашего ребенка в будущем? - От чего будет зависеть, станет он таким или нет? - Что Вы можете сделать для этого сейчас?
7. Образ идеальной матери	- Какой, по-вашему, должна быть идеальная мать?
8. Факторы, определяющие возможность стать идеальной матерью	Вопросы: - Что Вам нужно для того, чтобы стать идеальной матерью? (если мать себя ею не считает)

Продолжение таблицы 3.5

9. Образ отношений с ребенком	Вопросы: - Запрещаете ли Вы ребенку что-либо делать? Что именно? - Как он на это реагирует? Хвалите ли Вы ребенка? За что? Незаконченные предложения: Мне приятно, когда мы с моим ребенком ... Мой ребенок и я ... Наши отношения с ребенком ...
-------------------------------	--

Анализ представлений матери о ребенке и о себе как родителя.
 Анализ реального образа ребенка у матерей из 1-й группы испытуемых (таблица 3.6), что для них в наибольшей, по сравнению с остальными, степени характерно указание на положительные качества ребенка (средний балл 4,9), достижения в его развитии (ср.б. 4,2), а также на интересы и увлечения ребенка (ср.б. 4,1). Матери из 2-й и 4-й групп испытуемых меньше говорят о положительных качествах ребенка (ср.б. 2,7 и 2,3 соответственно), но количество положительных качеств все же преобладает над количеством отрицательных (ср.б. 1,7 в обеих группах).

Таблица 3.6 – Показатели анализа представлений матери о ребенке и о себе как родителя (средний балл)

Типы взаимодействия	I	II	III	IV
<i>I Реальный образ ребенка</i>				
1. Положительные качества ребенка	4,9	2,7	1,4	2,3
2. Достижения в развитии	4,2	2,7	1,6	1,7
3. Интересы, увлечения ребенка	4,1	2,8	1,6	3,3
4. Отрицательные качества ребенка	1	1,7	1,6	1,7
5. Проблемы в развитии ребенка.	0,2	0,7	0,2	-
<i>II Оценка реального образа ребенка в соответствии с идеальным</i>				
«1»	0,1	-	0,2	-
«2»	0,4	-	0,4	-
«3»	1,7	0,6	1	1,3
«4»	2,1	2	1,6	1
«5»	1,8	2,8	0,8	2,3
<i>III Идеальный образ ребенка</i>				
1. Положительные качества личности	1,3	1,6	0,4	2,3
2. Послушание	0,6	0,2	0,4	3
3. Навыки самообслуживания	1,1	1,2	1,2	-

Продолжение таблицы 3.6

4.Развитие речи и умственное развитие	0,6	1,8	1,6	0,7
5.Физическая активность	0,7	0,4	-	0,3
6.Познавательная активность	0,8	-	-	-
7.Самостоятельность	0,4	-	0,4	-
<i>Общее количество выделенных качеств:</i>	6,3	5,4	4	4,7
<i>IV Идеальные ожидания матери в отношении своего ребенка в будущем</i>				
1.Положительные качества личности	2,5	0,8	0,6	1
2.Здоровье ребенка	0,4	1	0,2	0,7
3.Хорошее образование, профессия	1,2	0,8	1	1,4
4.Материальная обеспеченность	-	0,2	0,2	-
<i>V Факторы, определяющие развитие ребенка</i>				
1.Собственная активность матери	0,5	0,3	0,5	-
2.Личный пример родителей, атмосфера в семье	0,9	0,6	0,2	0,3
3.Сверстники, с которыми будет общаться ребенок	-	0,3	0,4	0,3
4.Наследственность	-	-	0,2	0,3
5.Старание самого ребенка	0,2	0,5	0,2	0,3
<i>VI Реальный образ себя как родителя</i>				
1.Считает себя идеальной матерью	0,1	-	0,4	-
2.В целом считает себя хорошей матерью	0,1	0,3	0,2	0,7
3.Указание на собственные недостатки	1,1	1	0,6	0,3
4.Стремление уделять ребенку внимание, заботиться о нем	0,9	0,7	0,2	-
5.Стремление выражать ребенку свое положительное отношение	0,2	-	-	1
6.Требовательность по отношению к ребенку	-	0,2	0,2	-
<i>VII Идеальный образ родителя</i>				
1.Положительное отношение к ребенку	1	0,7	0,2	0,3
2.Доверие между матерью и ребенком	0,2	0,3	-	0,3
3.Возможность уделять ребенку много времени	0,4	0,5	-	0,3
4.Терпение	0,2	0,2	0,6	-
5.Разумность в использовании запретов – разрешений	0,4	0,2	0,4	-
<i>VIII Факторы, определяющие возможность стать идеальной матерью</i>				
1.Собственная активность по преодолению недостатков	0,5	-	-	-
2.Воспитание в прародительской семье	0,2	0,2	0,2	-
3.Большее количество свободного времени, которое можно проводить с ребенком	0,4	0,2	0,2	-
4.Материальная обеспеченность семьи	-	0,3	-	0,3
5.Затрудняется ответить	-	0,3	0,6	0,7
<i>IX Образ отношений с ребенком</i>				
1.Указание на положительный характер отношений с ребенком	1,2	0,3	-	0,3
2.Совместные с ребенком занятия	1,2	1	0,2	0,3
3.Проблемы во взаимодействии с ребенком	1	1	1,4	1,3
4.Использование физических наказаний	0,5	0,7	0,2	-

Матери из 3-й группы испытуемых меньше всего, по сравнению с остальными, выделяют положительных качеств ребенка (ср.б. 1,4), говорят о его интересах (ср.б. 1,6). При этом количество выделенных отрицательных качеств ребенка остается значительным (ср.б. 1,6). Матери, относящиеся ко 2-й группе испытуемых, в большей степени, чем все остальные, указывают на проблемы в развитии ребенка (ср.б. 0,7). При этом матери из 4-й группы подобных проблем вообще не выделяют.

При описании идеального образа ребенка наибольшее количество различных качеств выделяют матери из 1-й группы испытуемых (ср.б. 6,3), наименьшее количество – матери из 3-й группы (ср.б. 4). Среди различных качеств идеального ребенка матери из 1-й группы испытуемых, по сравнению с остальными, больше склонны выделять физическую (ср.б. 0,7) и познавательную активность (ср.б. 0,8). Матери из 2-й и 3-й групп испытуемых в наибольшей степени акцентируют внимание на развитии речи и умственном развитии ребенка (ср.б. 1,8 и 1,6 соответственно). Для идеального образа ребенка матерей из 4-й группы испытуемых наиболее характерны положительные качества личности (ср.б. 2,3) и послушание ребенка (ср.б. 3). При этом меньше всего о положительных качествах личности идеального ребенка говорят матери из 3-й группы испытуемых (ср.б. 0,4). В отличие от матерей из других групп, матери из 4-й группы испытуемых при описании идеального ребенка не говорят о навыках самообслуживания и самостоятельности ребенка.

При сравнении качеств реального ребенка с качествами идеального наибольшее количество положительных оценок при отсутствии отрицательных характерно для матерей из 2-й и 4-й групп испытуемых. Реже всего высокие оценки качеств собственного ребенка встречаются у матерей из 3-й группы испытуемых.

При описании идеальных ожиданий в отношении собственного ребенка в будущем матери из 1-й группы испытуемых в значительно большей степени, чем все остальные, говорят о положительных качествах личности (ср.б. 2,5). Наименьшее количество ожиданий, связанных с положительными качествами личности ребенка, отмечается у матерей из 3-й группы (ср.б. 6). Матери из 2-й группы испытуемых больше концентрируют свое внимание на здоровье ребенка (ср.б. 1). У матерей из 4-й группы испытуемых большее количество ожиданий в отношении своего ребенка связано с получением им хорошего образования, профессии (ср.б. 1,4). Значительное количество подобных ожиданий мы наблюдаем и со стороны матерей из 1-й группы испытуемых (ср.б. 1,2). Матери из 2-й и 3-й групп, помимо всего прочего, указывают и на пожелание материальной обеспеченности ребенка в будущем.

В качестве факторов, определяющих развитие ребенка, матери из 1-й группы испытуемых чаще указывают свою собственную активность (ср.б. 0,5), а также личный пример родителей и атмосферу в семье (ср.б. 0,9). Реже встречаются указания на роль активности самого ребенка (ср.б. 0,2). Матери из 2-й группы испытуемых, по сравнению с 1-й, меньше говорят о собственной активности и личном примере родителей (ср.б. 0,3 и 0,6 соответственно) и больше о роли самостоятельной активности ребенка (ср.б. 0,5) и влиянии сверстников, с которыми будет общаться ребенок (ср.б. 0,3). Для матерей из 3-й группы испытуемых наряду с указанием на собственную активность, как фактор развития ребенка, также характерно указание на такие внешние факторы, как влияние сверстников (ср.б. 0,4) и наследственность (ср.б. 0,2). Кроме этого, матери из данной группы говорят о роли личного примера родителей и собственной активности ребенка. Матерей из 4-й группы испытуемых отличает отсутствие указаний на собственную активность как фактор развития ребенка. Указание на все остальные факторы присутствует примерно в равной степени.

При описании реального образа себя как родителя больше всего указаний на собственные недостатки встречается у матерей из 1-й и 2-й групп испытуемых (ср.б. 1,1 и 1 соответственно). Кроме того, для матерей из 1-й группы, больше чем для других, характерно указание на стремление уделять ребенку внимание, заботиться о нем (ср.б. 0,9). Среди матерей 3-й группы испытуемых больше всего встречается тех, кто считает себя идеальной матерью. При этом матери из данной группы редко говорят о стремлении уделять ребенку внимание (ср.б. 0,2) и вообще не отмечают стремления выражать ребенку свое положительное отношение. Для матерей из 2-й и 3-й групп, в отличие от всех остальных, характерно также указание на требовательность по отношению к ребенку. Матери из 4-й группы испытуемых редко отмечают у себя недостатки (ср.б. 0,3). При этом большинство из них в целом считают себя хорошими матерями (ср.б. 0,7). Кроме того, для матерей из данной группы в большей степени, чем для всех остальных, характерно указание на стремление выражать ребенку свое положительное отношение (ср.б. 1).

При описании идеального родителя матери из 1-й группы испытуемых чаще, чем другие, отмечают положительное отношение к ребенку (ср.б. 1). Значительное количество матерей указывают на это и во 2-й группе испытуемых (ср.б. 0,7). Кроме того, у матерей из первых двух групп часто встречаются указания на наличие возможности у идеальной матери уделять ребенку много времени. Матери из 3-й группы испытуемых при характеристике идеального родителя, в отличие от матерей из других групп, меньше всего говорят о положительном отношении к ребенку (ср.б. 0,2), не указывают на доверительные отношения между матерью и

ребенком и на возможность уделять ребенку много времени. Однако в данной группе матерей встречается больше всего указаний на такую характеристику идеальной матери, как наличие терпения по отношению к ребенку (ср.б. 0,6). Для матерей из 4-й группы испытуемых, по сравнению со всеми остальными, вообще не характерно указание на наличие у идеальной матери терпения и разумности в использовании запретов – разрешений в отношении ребенка.

В качестве факторов, определяющих возможность стать идеальной матерью, только матери из 1-й группы испытуемых называют собственную активность по преодолению недостатков (ср.б. 0,5). Кроме этого, матери из данной группы также указывают на характер воспитания в прародительской семье (ср.б. 0,2) и возможность иметь большее количество свободного времени, которое можно проводить с ребенком (ср.б. 0,4). Во 2-й группе испытуемых некоторые матери вообще затруднились ответить, что может определить возможность стать идеальным родителем (ср.б. 0,3). Среди остальных встречаются указания на характер воспитания в прародительской семье (ср.б. 0,2), возможность иметь большее количество свободного времени (ср.б. 0,2) и на степень материальной обеспеченности семьи (ср.б. 0,3). В 3-й и 4-й группах испытуемых матери, которые затрудняются выделить факторы, определяющие возможность стать идеальным родителем, составляют большинство (ср.б. 0,6 и 0,7 соответственно). Остальные матери из 3-й группы испытуемых указывают на характер воспитания в прародительской семье (ср.б. 0,2) и возможность иметь большее количество свободного времени (ср.б. 0,2). У остального количества матерей из 4-й группы испытуемых присутствует только указание на достаточный уровень материальной обеспеченности семьи (ср.б. 0,3).

Говоря об отношениях с ребенком, матери из 1-й группы испытуемых, намного чаще, чем другие, указывают на положительный характер данных отношений (ср.б. 1,2). Помимо этого матери из первых двух групп в большей степени, чем матери из остальных групп, склонны говорить о совместных с ребенком занятиях (ср.б. 1,2 и 1 соответственно). Матери из 3-й и 4-й групп испытуемых больше всего указывают на проблемы во взаимодействии с ребенком (ср.б. 1,4 и 1,3 соответственно). При этом матери из 3-й группы вообще не отмечают положительный характер отношений с ребенком. Матери из 4-й группы испытуемых, в отличие от всех остальных, не упоминают об использовании физических наказаний в отношении ребенка.

Таким образом, мы видим, что представления о ребенке и о себе как родителе у матерей, относящихся к разным группам испытуемых, имеют свои особенности. У матерей из 1-й группы испытуемых реальный образ ребенка является наиболее полным и положительно окрашенным. При

сравнении качеств своего ребенка с качествами идеального ребенка у матерей данной группы не наблюдается преобладания низких или высоких оценок. При описании идеального ребенка матери выделяют различные характеристики, среди которых чаще встречаются положительные качества личности. Также о положительных качествах личности матери склонны говорить, характеризуя свои ожидания в отношении собственного ребенка в будущем. По их мнению, развитие ребенка в большей степени определяется собственной активностью матери, личным примером родителей и атмосферой в семье. Реальный образ себя как родителя у матерей из данной группы содержит осознание собственных недостатков, а также стремление уделять ребенку внимание, заботиться о нем. Образ идеального родителя характеризуется наличием различных качеств, среди которых чаще встречается положительное отношение к ребенку. Возможность стать идеальной матерью, по их мнению, зависит от активности матери по преодолению собственных недостатков, от характера воспитания в прародительской семье, а также от возможности иметь большее количество времени, которое можно проводить с ребенком. Образ отношений с ребенком окрашен у матерей преимущественно положительно. Хотя встречаются указания на проблемы во взаимодействии с ребенком, в некоторых случаях – на необходимость использования физических наказаний.

У матерей из 2-й группы испытуемых реальный образ ребенка менее дифференцирован, чем у матерей из 1-й группы. Матери гораздо больше указывают на проблемы в развитии ребенка. Хотя при этом оценка качеств своего ребенка в соответствии с качествами идеального выше, чем у матерей во всех других группах. При описании идеального ребенка матери преимущественно отмечают развитие речи и умственное развитие, хотя также часто встречаются положительные качества личности и навыки самообслуживания. В будущем матери в первую очередь хотят видеть своего ребенка здоровым. Кроме того, значительная часть пожеланий связана с формированием у ребенка положительных личностных качеств и получением хорошего образования и профессии. Факторами, определяющими развитие ребенка, по их мнению, являются как собственная активность матери и личный пример родителей, так и активность самого ребенка. При этом иногда указывается значение влияния сверстников. Реальный образ себя как родителя характеризуется у матерей из данной группы выделением собственных недостатков, а также стремлением уделять ребенку внимание и заботиться о нем. При этом встречаются указания на требовательность в отношении ребенка. Идеальный образ родителя включает различные характеристики, среди которых чаще встречается положительное отношение к ребенку и наличие возможности уделять ребенку много времени. При этом возможность стать идеальной матерью, по мнению матерей

из данной группы, определяется уровнем материальной обеспеченности семьи, наличием большого количества свободного времени и характером воспитания в прародительской семье. Образ отношений с ребенком окрашен преимущественно отрицательно. Хотя матери часто говорят о совместных с ребенком занятиях.

Реальный образ ребенка у матерей из 3-й группы испытуемых является наименее полным и наименее положительно окрашенным. Высокие оценки при сравнении матерями качеств своего ребенка с качествами идеального встречаются редко. В идеальном образе ребенка большее внимание уделяется показателям развития речи, умственного развития, сформированности навыков самообслуживания. Вообще не отмечается характерная для детей 3-го года жизни высокая познавательная и физическая активность. Идеальные ожидания матери в отношении своего ребенка в будущем в основном сводятся к получению им хорошего образования и профессии. Успешность развития ребенка, по их мнению, будет зависеть не только от их собственной активности и активности ребенка, но и от таких факторов, как влияние сверстников и наследственность. Себя как родителя матери оценивают достаточно высоко, при этом практически не указывая на положительные действия в отношении ребенка. Главным качеством, которое характеризует идеальную мать, для них является проявление терпения по отношению к ребенку. При этом матери в большинстве своем затрудняются выделить факторы, определяющие возможность стать идеальным родителем. Образ отношений с ребенком у матерей из данной группы окрашен преимущественно отрицательно.

У матерей из 4-й группы испытуемых представления о собственном ребенке характеризуются преобладанием положительных качеств над отрицательными. При этом матери вообще не выделяют проблем в развитии ребенка. При сравнении качеств своего ребенка с качествами идеального матери дают преимущественно высокие оценки. Идеальный образ ребенка характеризуется небольшим разнообразием выделенных качеств, при этом большинство из них связано с положительными качествами личности и послушанием ребенка. Идеальные ожидания матерей в отношении своего ребенка в будущем в большинстве случаев, как и у матерей из 3-й группы, связаны с получением им хорошего образования. Помимо этого, значительное место отводится и положительным качествам личности. Развитие ребенка, по мнению матерей, в большей степени определяется его собственной активностью и другими внешними факторами, чем влиянием матери. Представления о себе как о родителе характеризуются положительной окрашенностью и низкой степенью критичности. При этом часто отмечается стремление матерей выражать ребенку свое положительное отношение. Среди качеств идеального родителя матери из данной группы

испытуемых отмечают положительное отношение к ребенку, доверие между матерью и ребенком, возможность уделять ему много времени. Однако при этом они практически не осознают тех факторов, которые могут обуславливать возможность стать идеальной матерью. Образ отношений с ребенком наполнен указаниями на проблемы во взаимодействии с ним, хотя при этом матери не отмечают фактов использования физических наказаний.

Обобщенная характеристика типов взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни. Анализ результатов изучения совместной деятельности матери и ребенка 3-го года жизни позволил нам выделить и описать в свободной форме деятельности следующие типы взаимодействия.

1-й тип – «оптимальный». При данном типе взаимодействия и со стороны матери и со стороны ребенка наблюдается заинтересованность содержанием совместной деятельности. При постановке цели совместной деятельности мать выясняет интересы ребенка, хотя редко открывает ребенку смысл предстоящей деятельности. Продукт деятельности мать и ребенок создают совместно, действуя при этом согласованно, т.е. мать стремится учитывать интересы и содержание действий ребенка. Ребенок, в свою очередь, также ориентируется на действия матери.

Содержание действий матери, адресованных ребенку, в основном составляют вопросы и предложения по содержанию деятельности, реже встречаются прямые указания. В ответ на обращения матери ребенок в большинстве случаев реагирует положительно: отвечает на вопросы матери, соглашается с ее предложениями.

В отношении матери ребенок ведет себя достаточно инициативно. Это чаще всего проявляется в стремлении обратить внимание матери на свои действия либо на результат совместных действий. Мать внимательна к обращениям ребенка, стремится поддержать его интерес к совместной деятельности, хвалит ребенка.

В конце совместной деятельности мать в большинстве случаев стремится привлечь внимание ребенка к полученному результату различными способами: беседует с ребенком по поводу результата, дает положительную оценку, иногда обыгрывает. В ответ ребенок проявляет интерес к результату деятельности, иногда сам привлекает к нему внимание матери.

Образ ребенка у матери является полным и положительно окрашенным. Мать стремится адекватно оценивать реальные качества ребенка. Большое значение для матери среди различных характеристик ребенка имеют положительные качества личности. По ее мнению, развитие ребенка в большей степени определяется собственной активностью матери, личным примером родителей и атмосферой в семье. Представления о себе как

родители содержат определенную степень критичности. Среди факторов, определяющих возможность стать идеальным родителем, мать признает роль собственной активности по преодолению недостатков, характера воспитания в прародительской семье, а также возможности иметь большее количество свободного времени, которое можно проводить с ребенком. Образ отношений с ребенком окрашен преимущественно положительно.

2-й тип - «доминирование матери». Во многих случаях мать не проявляет интерес к содержанию совместной деятельности. Хотя ребенок практически всегда заинтересован совместной деятельностью.

При постановке цели деятельности в некоторых случаях мать не выясняет интересы ребенка. С ее стороны не наблюдается попыток раскрыть ребенку смысл предстоящей деятельности. В создании продукта деятельности мать и ребенок принимают совместное участие, но достаточно часто активность матери преобладает. При этом действия матери и ребенка не всегда согласованы, поскольку иногда мать не учитывает интересы и содержание действий ребенка. В некоторых случаях ребенок может создавать продукт деятельности без непосредственного участия матери, однако, под ее словесным руководством.

Обращаясь к ребенку, мать в большинстве случаев использует прямые указания, хотя при этом значительную часть воздействий составляют вопросы и предложения по содержанию деятельности. В ответ на воздействия матери ребенок, наряду с положительными реакциями, также часто проявляет отказ, особенно когда мать побуждает его к самостоятельной активности.

Сам ребенок по ходу деятельности к матери практически не обращается. Со стороны матери встречаются как положительные, так и отрицательные реакции на действия ребенка: критика, отказ, иногда ограничение активности ребенка.

В конце совместной деятельности мать не всегда стремится привлечь внимание ребенка к полученному результату. При этом ребенок также остается пассивным по отношению к результату деятельности.

Образ ребенка, имеющийся у матери, является менее полным, чем у матерей в 1-м типе взаимодействия. Мать склонна давать преимущественно высокие оценки реальным качествам ребенка. Среди факторов, определяющих развитие ребенка, мать выделяет как собственную активность, так и активность ребенка. Реальный образ себя как родителя является критичным. Однако мать не видит роли собственной активности в обеспечении возможности стать идеальным родителем. Образ отношений с ребенком окрашен преимущественно отрицательно.

3-й тип - «параллельное взаимодействие». Со стороны матери достаточно часто наблюдается безразличие к совместной деятельности. Ребенок

также во многих случаях отвлекается от содержания совместной деятельности. Цель деятельности мать чаще формулирует сама, не выясняя интересов ребенка. При этом ребенок не всегда соглашается с целью, поставленной матерью. В ходе деятельности каждый создает свой продукт. И в данном случае со стороны матери отсутствует стремление учитывать интересы ребенка и согласовывать с ним свои действия. Ребенок достаточно часто также не учитывает результат действий матери.

Обращаясь к ребенку, мать дает ему прямые указания либо корректирует его действия. Хотя среди ее обращений также имеют место вопросы и предложения по содержанию деятельности, однако при этом мать практически не ориентируется на ответы ребенка. Значительное количество обращений матери ребенок игнорирует. Немногочисленные ответные реакции с его стороны часто являются выражением отказа или недовольства.

Сам ребенок в ходе деятельности редко обращается к матери. Иногда он выражает желание прервать совместную деятельность. Значительное количество действий и обращений ребенка мать игнорирует. Среди немногочисленных ответных реакций матери часто встречается критика действий ребенка. В конце деятельности мать не привлекает внимания ребенка к полученному результату. Ребенок также в большинстве случаев не выражает к нему интереса.

Имеющиеся у матери представления о ребенке являются довольно скудными и не имеют явной положительной окрашенности. Наиболее значимыми для матери являются показатели умственного развития ребенка. При этом для нее не имеет положительного значения высокая познавательная и физическая активность, характерная для ребенка данного возраста. В качестве определяющих развитие ребенка факторов мать выделяет не только собственную активность и активность ребенка, но и влияние окружения сверстников, наследственности. Образ себя как родителя является не критичным и высоко положительно окрашенным. Хотя мать практически не указывает на положительные действия в отношении ребенка. Кроме того, она не осознает факторов, определяющих возможность стать идеальным родителем. Образ отношений с ребенком окрашен преимущественно отрицательно. В данном случае с этим связано выделение матерью в качестве основной характеристики идеального родителя наличия терпения по отношению к ребенку.

4-й тип - «ребенок-манипулятор». В процессе совместной деятельности мать всегда демонстрирует заинтересованность, хотя смысл деятельности ребенку не раскрывает. Ребенок иногда отвлекается от содержания совместной деятельности.

При постановке цели и по ходу деятельности мать стремится учитывать интересы ребенка. Хотя сам ребенок в большинстве случаев не ориен-

тируется на действия матери. При этом получается, что каждый создает свой продукт. Однако в ходе деятельности мать неоднократно пытается подстроиться под ребенка и делать что-то вместе.

В адрес матери ребенок достаточно часто посылает прямые указания, на которые мать реагирует однозначным подчинением. На вопросы и предложения матери ребенок в большинстве случаев отвечает отказом, выражает недовольство действиями матери.

В конце совместной деятельности мать обычно положительно оценивает полученный результат. Чаще это происходит в ответ на стремление ребенка привлечь внимание матери к результату деятельности. Однако во многих случаях и мать, и ребенок остаются пассивными по отношению к полученному результату.

Образ ребенка, имеющийся у матери, является преимущественно положительным. По ее мнению, развитие ребенка в большей степени определяется его собственной активностью и другими внешними факторами, чем влиянием матери. Представления о себе как родителе характеризуются положительной окрасченностью и низкой степенью критичности. При этом мать часто отмечает стремление выразить ребенку свое положительное отношение. Однако она практически не осознает тех факторов, которые обуславливают возможность стать идеальным родителем. Представления об отношениях с ребенком содержат много указаний на проблемы во взаимодействии с ним, хотя при этом мать не говорит об использовании физических наказаний. Свидетельством наличия данных проблем является и то, что среди желаемых качеств ребенка мать наибольшее внимание уделяет послушанию.

Сравнение четырех выделенных типов взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни с идеальной моделью показывает, что наиболее сходным с ней является 1-й тип. Остальные три типа имеют существенные отличия от идеальной модели, что дает нам основания квалифицировать их как неблагоприятные. В частности, при 2-м типе взаимодействия слишком сильное доминирование матери препятствует удовлетворению потребности ребенка в утверждении своей самостоятельности и проявлении инициативы, а также учету интересов и потребностей ребенка. В диадах с 3-м типом взаимодействия сниженный уровень отреагированности обращений и действий ребенка со стороны матери значительно затрудняет реализацию принципа диалогичности взаимодействия. Отсутствие у матерей, реализующих 2-й и 3-й тип взаимодействия, стремления учитывать интересы ребенка в ходе совместной деятельности, раскрывать ребенку смысл деятельности, пассивность по отношению к продукту деятельности, критика действий ребенка значительно препятствуют созданию и поддержанию у ребенка необходимой для совместной деятельности мотивации. Характер-

ная для 4-го типа взаимодействия пассивно-подчиняющаяся позиция матери не дает ей возможности получить во взаимодействии необходимое преимущество. При таком поведении матери у ребенка не формируется желание и способность согласовывать свои действия с партнером по совместной деятельности.

Сравним представленность типов взаимодействия матери и ребенка в двух видах совместной деятельности – в рисовании и конструировании.

Таблица 3.7 – Количество диад с разными типами взаимодействия в рисовании и конструировании в свободной форме совместной деятельности (в %)

Типы	1-й тип	2-й тип	3-й тип	4-й тип
Рисование	26	33	24	16
Конструирование	50	23	19	8

Из таблицы 3.7 видно, что в свободной форме деятельности в конструировании количество диад с 1-м типом взаимодействия значительно больше, чем в рисовании. Соответственно, меньшее количество диад в данном случае демонстрируют неблагоприятные типы взаимодействия. При этом каждая группа диад с неблагоприятным типом взаимодействия в конструировании меньше по количеству, чем в рисовании. Из этого следует, что конструирование в свободной форме деятельности является более благоприятным для реализации взаимодействия матери и ребенка, чем рисование.

В ситуации обучения нами были выделены следующие три типа взаимодействия матери и ребенка 3-го жизни.

1-й тип - «оптимальный». Мать и ребенок заинтересованы содержанием совместной деятельности. Ребенок соглашается с целью деятельности, поставленной матерью. Хотя мать редко стремится раскрыть ребенку смысл предстоящей деятельности.

Для достижения целей обучения ребенка мать во многих случаях использует и предварительный показ, и совместные с ребенком действия, а также побуждает его к самостоятельному воспроизведению образца. При этом действия матери и ребенка всегда согласованы.

Обращаясь к ребенку, мать, наряду с указаниями и побуждением ребенка к самостоятельной активности, также использует вопросы и предложения по содержанию деятельности. На обращения матери ребенок в основном реагирует положительно: отвечает на вопросы, соглашается с предложениями, подчиняется указаниям матери.

В ходе совместной деятельности ребенок также обращается к матери, стремясь привлечь ее внимание к своим действиям или результату совместных действий. Мать внимательна по отношению к обращениям и действиям ребенка, стремится поддержать его интерес к совместной деятельности, хвалит ребенка.

В конце совместной деятельности мать привлекает внимание ребенка к полученному результату, что обычно проявляется в положительной оценке результата деятельности, беседе ребенка по поводу результата, обыгрывании. Ребенок с удовольствием откликается на подобные действия матери.

2-й тип - «доминирование матери». Мать не всегда демонстрирует заинтересованность совместной деятельностью. Она практически не раскрывает для ребенка смысл предстоящей деятельности. Ребенок также иногда отвлекается от содержания совместной деятельности. В некоторых случаях он проявляет несогласие с целью деятельности, поставленной матерью.

В ходе обучения ребенка мать использует либо совместные действия и предварительный показ, либо совместные действия и побуждение ребенка к самостоятельному воспроизведению образца. В некоторых случаях она ограничивается только совместными действиями или вообще действует за ребенка. При этом мать редко стремится непосредственно учитывать интересы ребенка. Ребенок же в основном ориентируется на действия матери.

Среди обращений матери к ребенку основное место занимают прямые указания. Наряду с этим мать также использует побуждение ребенка к самостоятельной активности и коррекцию его действий. В ответ на обращения матери ребенок достаточно часто проявляет отказ, хотя в конечном итоге все же подчиняется ей.

Сам ребенок в ходе деятельности к матери практически не обращается. Со стороны матери часто наблюдается критика действий ребенка.

По отношению к результату деятельности и мать, и ребенок во многих случаях остаются пассивными. Хотя иногда мать все же стремится привлечь внимание ребенка к полученному результату, на что ребенок реагирует с интересом.

3-й тип - «сопротивление ребенка». В ходе совместной деятельности мать старается продемонстрировать заинтересованность, хотя не раскрывает для ребенка смысл деятельности. Ребенок не соглашается с целью деятельности, поставленной матерью, и достаточно часто отвлекается от содержания совместной деятельности.

Использование матерью каких-либо способов обучения достаточно затруднено, поскольку ребенок часто оказывает сопротивление обучаю-

щим воздействиям матери. При этом он стремится делать что-то другое (не то, что предлагает мать) или вообще выражает желание прервать совместную деятельность. Мать оказывается не в состоянии переключить внимание ребенка на содержание обучения.

В результате сравнения трех данных типов взаимодействия с идеальной моделью оказалось, что наиболее неблагоприятным является 3-й тип взаимодействия. В данном случае обучение матерью ребенка в совместной деятельности оказывается затруднено из-за постоянного сопротивления ребенка. 2-й тип взаимодействия является сходным с таковым в свободной форме совместной деятельности. Здесь мы также можем наблюдать сопротивление ребенка, однако матери удается в конечном итоге подчинить его.

Таблица 3.8 – Количество диад с разными типами взаимодействия в рисовании и конструировании в ситуации обучения (в %)

Типы	1-й тип	2-й тип	3-й тип
Рисование	33	24	43
Конструирование	35	23	42

Анализ данных, представленных в таблице 3.8, показывает, что в ситуации обучения количество диад, демонстрирующих какой-либо из выделенных типов взаимодействия, примерно одинаково в обоих видах деятельности.

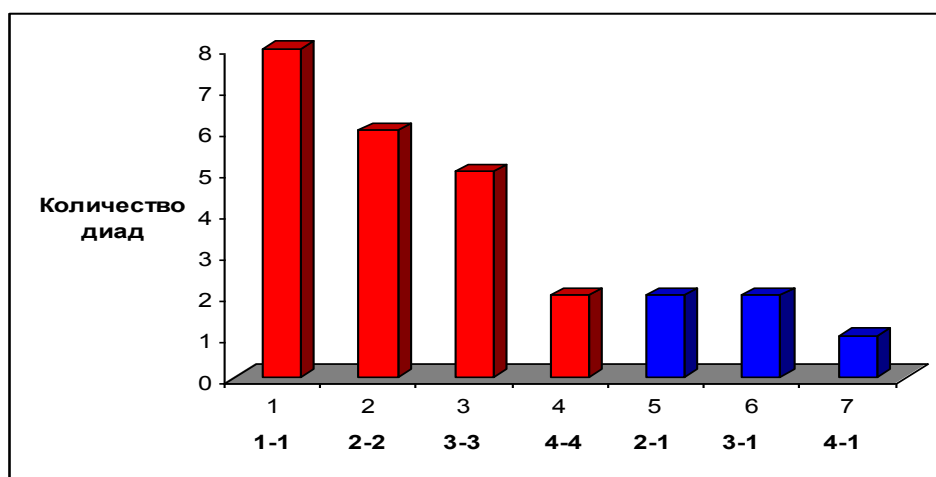


Рисунок 3.4 – Сочетание типов взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни в свободной форме деятельности

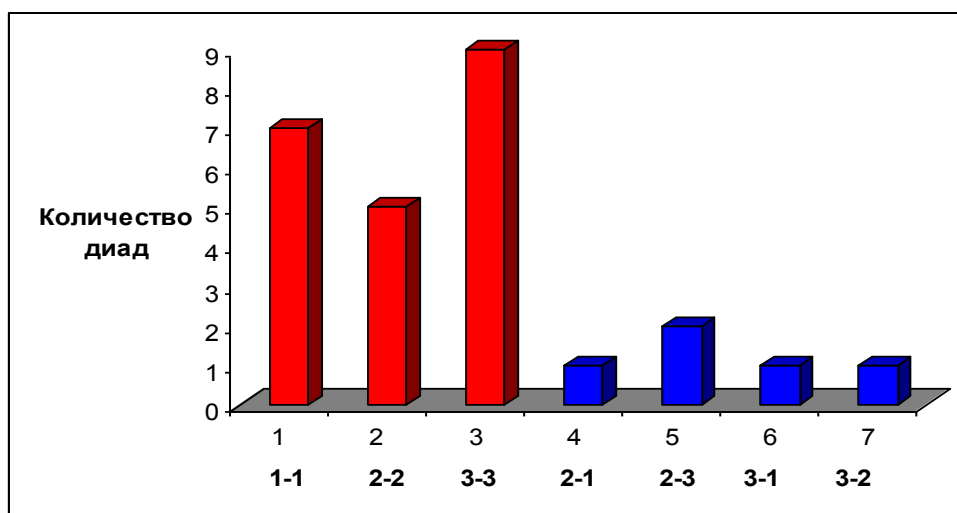


Рисунок 3.5 – Сочетание типов взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни в ситуации обучения

Анализ диаграмм на рисунках 3.4 и 3.5 показывает, что и в свободной, и в обучающей форме совместной деятельности устойчивость типа взаимодействия для исследуемых диад в разных видах деятельности оказывается более характерной, чем сочетание разных типов. Наиболее устойчивым в обеих формах деятельности при переходе от рисования к конструированию является 1-й тип взаимодействия. Остальные неблагоприятные типы взаимодействия являются менее устойчивыми. В целом в ситуации обучения, по сравнению со свободной формой, наблюдается увеличение количества диад с неблагоприятным типом взаимодействия в обоих видах деятельности. Из этого следует вывод о том, что ситуация обучения создает условия для реализации менее благоприятных типов взаимодействия.

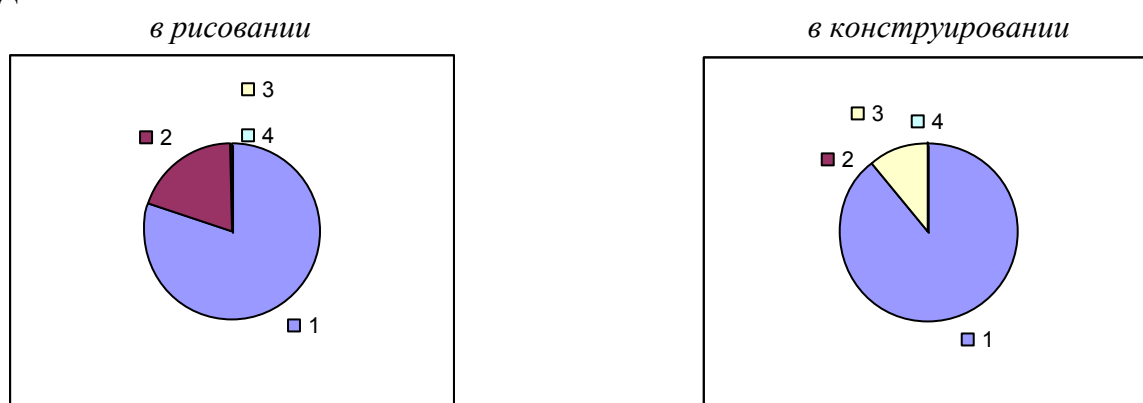


Рисунок 3.6 – Количество диад различных типов в свободной форме деятельности, демонстрирующих 1-й тип взаимодействия в ситуации обучения

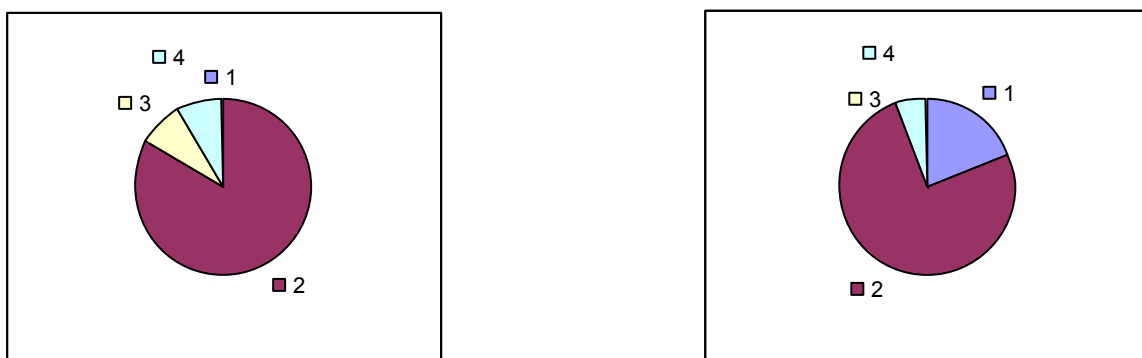


Рисунок 3.7 – Количество диад различных типов в свободной форме деятельности, демонстрирующих 2-й тип взаимодействия в ситуации обучения

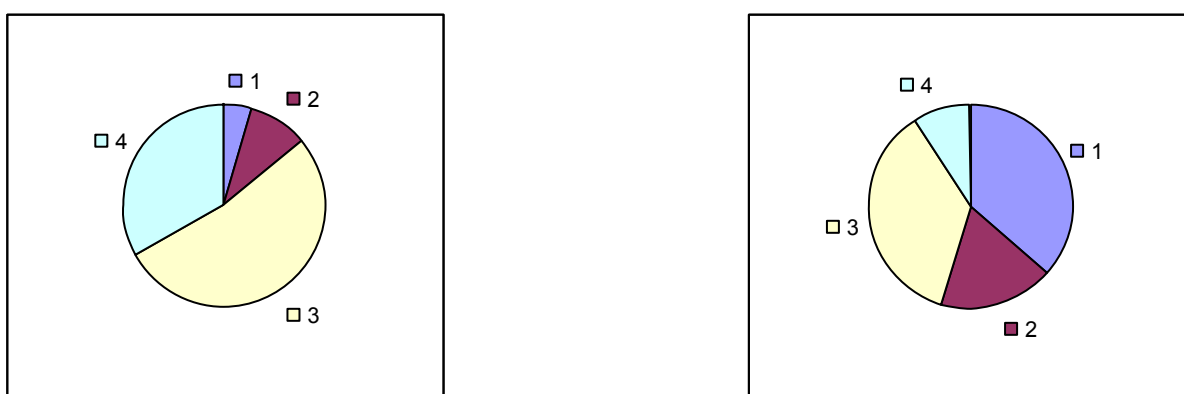


Рисунок 3.8 – Количество диад различных типов в свободной форме деятельности, демонстрирующих 3-й тип взаимодействия в ситуации обучения

Анализ диаграмм на рисунке 3.6 показывает, что диады с 1-м типом взаимодействия в свободной форме составляют большинство среди диад, демонстрирующих 1-й тип взаимодействия в ситуации обучения в обоих видах деятельности. Помимо них, в рисовании данный тип демонстрируют некоторые диады со 2-м типом взаимодействия в свободной форме, а в конструировании – диады с 3-м типом взаимодействия в свободной форме.

Ко 2-му типу взаимодействия в ситуации обучения в основном были отнесены диады, которые также демонстрируют 2-й тип взаимодействия в

свободной форме. Кроме них, небольшую часть в рисовании составляют диады, отнесенные к 3-му и 4-му типу в свободной форме деятельности, в конструировании – диады, отнесенные к 1 и 4 типу взаимодействия в свободной форме деятельности.

В рисовании среди диад, отнесенных к 3-му типу взаимодействия в ситуации обучения, основное место занимают те, которые демонстрируют 3-й и 4-й тип в свободной форме деятельности. В конструировании же большинство диад составляют те, которые были отнесены в свободной форме деятельности к 3-му и 1-му типу взаимодействия. Несколько меньше здесь представлены диады со 2-м и 4-м типом взаимодействия в свободной форме деятельности.

Таким образом, мы можем заключить, что для диад с 1-м («оптимальный») и 2-м («доминирование матери») типом взаимодействия в свободной форме деятельности в большинстве случаев характерна реализация подобных типов и в ситуации обучения в обоих видах деятельности. Диады, демонстрирующие 3-й («параллельное взаимодействие») и 4-й («ребенок-манипулятор») типы в свободной форме, в ситуации обучения чаще реализуют 3-й тип взаимодействия («сопротивление ребенка»). Также данный тип взаимодействия при обучении ребенка наблюдается у некоторых диад с 1-м и 2-м типом взаимодействия в свободной форме.

Обсуждение результатов. Реальный процесс взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни имеет особенности в следующих характеристиках: позиция матери во взаимодействии, уровень диалогичности взаимодействия, содержание воздействий матери и ребенка, характер ответных реакций матери и ребенка, способы обучения, используемые матерью, уровень инициативности ребенка по отношению к матери, эмоциональный фон взаимодействия, имеющийся у матери образ ребенка и образа себя как родителя.

В свободной форме совместной деятельности выделено четыре типа взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни.

1-й тип взаимодействия («оптимальный») является наиболее благоприятным. Он характеризуется согласованностью действий матери и ребенка, направленных на создание продукта деятельности, инициативностью партнеров по отношению друг к другу, соблюдением принципа диалогичности взаимодействия, положительным эмоциональным фоном взаимодействия.

2-й тип взаимодействия («доминирование матери») отличается высокой степенью доминирования матери в общении, преимущественным игнорированием матерью интересов ребенка, слабой инициативностью ребенка по отношению к матери в ходе совместной деятельности.

3-й тип был обозначен нами как «параллельный». В данном случае отмечается сниженный интерес матери и ребенка к процессу совместной деятельности, преимущественное игнорирование как матерью, так и ребенком обращений и действий партнера. Из чего следует отсутствие диалогичности взаимодействия и согласованности действий матери и ребенка.

4-й тип взаимодействия («ребенок-манипулятор») характеризуется пассивно-подчиняющейся позицией матери по отношению к ребенку. Со стороны ребенка наблюдаются преимущественно негативные реакции на проявления инициативы матери.

В ситуации обучения выделено три типа взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни.

1-й («оптимальный») и 2-й («доминирование матери») типы взаимодействия сходны с таковыми в свободной форме деятельности. Наиболее благоприятным для решения задач обучения ребенка является 1-й тип, поскольку в данном случае, помимо прочих характеристик, отмечается стремление матери организовать процесс обучения в соответствии с необходимыми этапами (предварительный показ, совместные с ребенком действия, самостоятельные действия ребенка по воспроизведению образца). При 2-м типе взаимодействия мать практически не соблюдает необходимую этапность в использовании способов обучения ребенка, зачастую ограничиваясь только совместными с ребенком действиями. Со стороны ребенка во многих случаях наблюдается сопротивление, однако матери удается решить свои задачи.

3-й тип взаимодействия («сопротивление ребенка») является наиболее неблагоприятным. В данном случае обучение матерью ребенка в совместной деятельности существенно затруднено, поскольку он преимущественно оказывает сопротивление обучающим воздействиям матери.

Представления о ребенке и о себе как родителе у матерей, реализующих разные типы взаимодействия, имеют свои особенности.

У матерей, реализующих 1-й тип взаимодействия, образ ребенка является наиболее полным и положительно окрашенным. Матери стремятся адекватно оценивать реальные качества ребенка. Большое значение для матерей среди различных характеристик ребенка имеют положительные качества личности. По их мнению, развитие ребенка в большей степени определяется собственной активностью матери, личным примером родителей и атмосферой в семье. Представления о себе как родителе содержат определенную степень критичности. Среди факторов, определяющих возможность стать идеальным родителем, матери признают роль собственной активности по преодолению недостатков, характера воспитания в прародительской семье, а также возможности иметь большее количество свободно-

го времени, которое можно проводить с ребенком. Образ отношений с ребенком окрашен преимущественно положительно.

Образ ребенка, имеющийся у матерей, реализующих 2-й тип взаимодействия, является менее полным, чем у матерей в 1-м типе взаимодействия. Матери склонны давать преимущественно высокие оценки реальным качествам ребенка. Среди факторов, определяющих развитие ребенка, они выделяют как собственную активность, так и активность ребенка. Реальный образ себя как родителя является критичным. Однако матери не видят роли собственной активности в обеспечении возможности стать идеальным родителем. Образ отношений с ребенком окрашен преимущественно отрицательно.

У матерей, реализующих 3-й тип взаимодействия, представления о ребенке являются довольно скудными и не имеют явной положительной окрашенности. Для них не имеет положительного значения высокая познавательная и физическая активность, характерная для ребенка данного возраста. В качестве определяющих развитие ребенка факторов матери выделяют не только собственную активность и активность ребенка, но и влияние окружения сверстников, наследственности. Образ себя как родителя является не критичным и высоко положительно окрашенным. Хотя матери практически не указывают на положительные действия в отношении ребенка. Кроме того, они не осознают факторов, определяющих возможность стать идеальным родителем. Образ отношений с ребенком окрашен преимущественно отрицательно. В данном случае с этим связано выделение матерью в качестве основной характеристики идеального родителя наличия терпения по отношению к ребенку.

Образ ребенка, имеющийся у матерей из диад, отнесенных к 4-му типу взаимодействия, является преимущественно положительным. По их мнению, развитие ребенка в большей степени определяется его собственной активностью и другими внешними факторами, чем влиянием матери. Представления о себе как родителе характеризуются положительной окрашенностью и низкой степенью критичности. При этом матери часто отмечают стремление выразить ребенку свое положительное отношение. Однако они практически не осознают тех факторов, которые обуславливают возможность стать идеальным родителем. Представления об отношениях с ребенком содержат много указаний на проблемы во взаимодействии с ним, хотя при этом матери из данных диад, в отличие от всех остальных, не говорят об использовании физических наказаний. Свидетельством наличия данных проблем является и то, что среди желаемых качеств ребенка матери наибольшее внимание уделяют послушанию.

Как в свободной, так и в обучающей форме совместной деятельности устойчивость типа взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни в

разных видах деятельности более характерна, чем сочетание типов. Устойчивость типа свидетельствует о стабильных характеристиках взаимодействия матери и ребенка, которые проявляются в разных ситуациях независимо от вида деятельности и материала. К тому же в случаях, когда устойчивость типична для неблагоприятного типа, она будет являться свидетельством закрепления неконструктивных способов взаимодействия, что приводит к негативным последствиям в поведении и развитии ребенка.

В свободной форме деятельности в конструировании количество диад с 1-м типом взаимодействия значительно больше, чем в рисовании. При этом каждая группа диад с неблагоприятным типом взаимодействия в конструировании меньше по количеству, чем в рисовании. В ситуации обучения количество диад, демонстрирующих какой-либо из трех выделенных типов взаимодействия, примерно одинаково в обоих видах деятельности.

В целом взаимодействие матери и ребенка в конструировании является более благоприятным, чем в рисовании, что выражается в большей связанности действий матери и ребенка, снижении количества отрицательных реакций ребенка, особенно в ситуации обучения. Мы предполагаем, что это связано с возможностями конструирования для создания следующих условий совместной деятельности: видимая результативность действий ребенка по созданию продукта деятельности, большие возможности последующего включения полученного продукта в эмоционально привлекательную для ребенка игровую ситуацию. Кроме того, конструирование в большей степени, чем рисование, способствует совместности и связанности действий матери и ребенка, поскольку в данном случае совместность чаще понимается матерью именно как создание общего продукта. В рисовании же зачастую понимание матерью совместности ограничивается необходимостью действовать на общем с ребенком листе бумаги. Таким образом, совместное конструирование является более благоприятным для реализации взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни, чем рисование.

Для диад с 1-м («оптимальный») и 2-м («доминирование матери») типом взаимодействия в свободной форме деятельности в большинстве случаев характерна реализация подобных типов и в ситуации обучения в обоих видах деятельности. Диады, демонстрирующие 3-й («параллельное взаимодействие») и 4-й («ребенок-манипулятор») типы взаимодействия в свободной форме деятельности, в ситуации обучения чаще реализуют 3-й тип взаимодействия («сопротивление ребенка»).

Таким образом, определенный тип взаимодействия является достаточно устойчивым для одной диады, т.е. он реализуется независимо от ви-

да деятельности и формы ее организации. При этом наибольшей устойчивостью обладает благоприятный (1-й) тип взаимодействия.

В целом для взаимодействия матери и ребенка в ситуации обучения, по сравнению со свободной формой, в большинстве случаев характерно уменьшение интереса ребенка к содержанию совместной деятельности, снижение активности по отношению к матери, увеличении сопротивления ребенка. Мы полагаем, что подобные изменения в поведении ребенка являются реакцией на смену матерью позиции во взаимодействии в связи с принятием цели обучения ребенка. Изменение позиции матери главным образом выражается в использовании ею конкретных способов обучения ребенка (показ образца, совместные действия, побуждение ребенка к самостоятельному воспроизведению образца), увеличении количества прямых указаний и уменьшении вопросов и предложений по содержанию деятельности, хотя последние в большей степени способствуют созданию и поддержанию интереса ребенка к совместной деятельности. То есть мать изменяет позицию, ребенок воспринимает это и начинает сопротивляться.

Предпринимая попытку определить, в чем же причина подобных изменений со стороны ребенка, вспомним, что для ребенка 3-го года жизни обе формы совместной деятельности (свободная и обучающая) психологически одинаковы. Поэтому при смене позиции матери на обучающую смысл изменений остается для ребенка непонятен. Подобное поведение матери может им восприниматься вообще как непоследовательное. Из этого следует вывод о том, что матери следует осторожно относиться к организации дидактических ситуаций. Во-первых, она должна всегда учитывать возрастающую на 3-м году жизни потребность ребенка в утверждении своей самостоятельности, во-вторых, ей необходимо поддерживать интерес ребенка к содержанию совместной деятельности, стимулируя речевое общение по поводу ее содержания.

3.4 Особенности поведения матерей в ситуациях совместной с ребенком деятельности

Анализ данных наблюдения за организованной совместной деятельностью матери и ребенка позволил нам сравнить матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем эмоционального благополучия, по степени проявления таких материнских качеств, как эмоциональная доступность матери, чувствительность матери к потребностям и инициативным обращениям ребенка, поддержание инициативы ребенка. Результаты сравнения трех групп матерей представлены в диаграмме на рисунке 3.9.

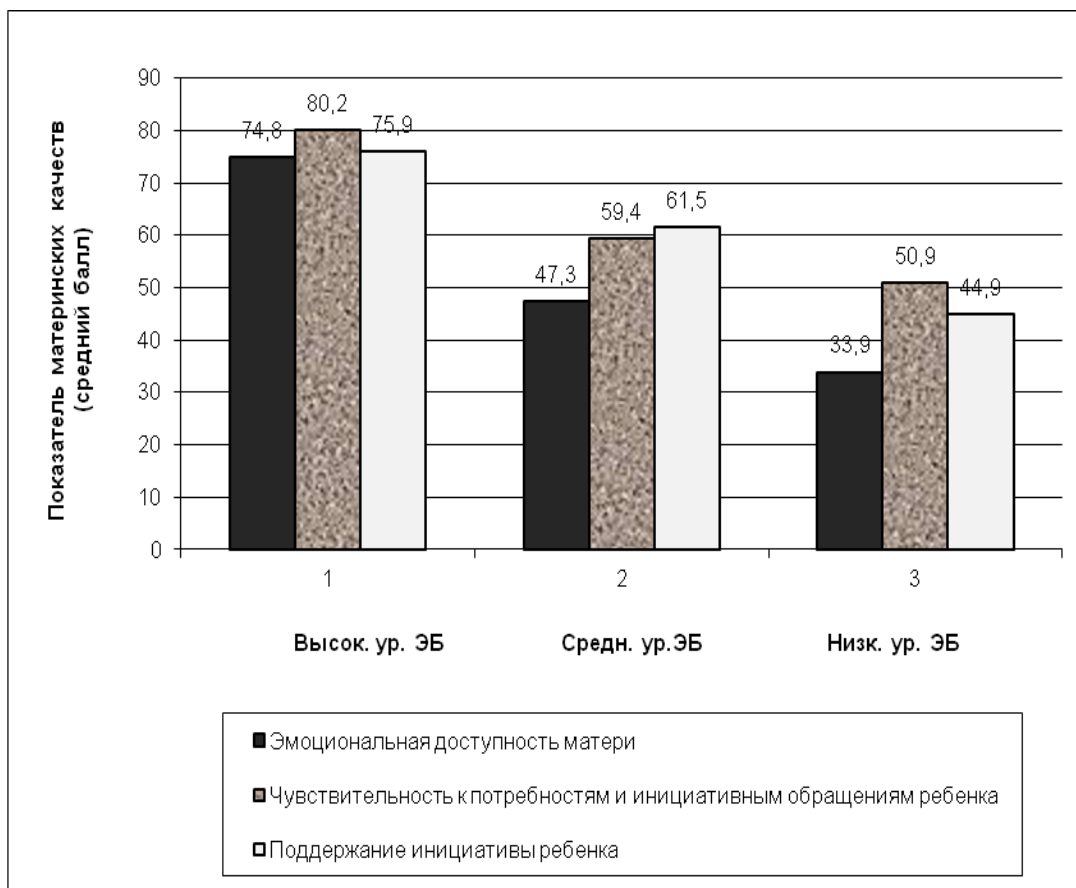


Рисунок 3.9 – Уровень проявления материнских качеств в совместной с ребенком деятельности в группах матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнями эмоционального благополучия

На диаграмме видно, что у матерей, имеющих детей с высоким уровнем ЭБ, показатели всех трех изучаемых качеств выше, чем у матерей из двух других групп. Так, средний балл по показателю эмоциональной доступности в группах матерей, имеющих детей со средним и низким уровнем эмоционального благополучия, составил 47,3 и 33,9 соответственно. Тогда как у матерей, имеющих детей с высоким уровнем ЭБ, средний балл по показателю данного качества равен 74,8. Средний балл по показателю материнской чувствительности к потребностям и инициативным обращениям ребенка во второй и третьей группах матерей составил 59,4 и 50,9 соответственно. В первой же группе матерей средний балл по данному показателю значительно выше (80,2). Такую же тенденцию мы наблюдаем и по показателю качества «поддержание инициативы ребенка». Во второй и третьей группе средний балл равен 61,5 и 44,9 соответственно. В первой группе он составил 75,9.

Рассмотрим проявления изучаемых материнских качеств на примерах. Эмоциональная доступность как способность матери откликнуться на актуальные переживания ребенка в совместной с ним деятельности проявляется в том, что мать демонстрирует заинтересованность содержанием совместной деятельности, подбадривает, хвалит ребенка, сочувствует ему в случае неудачи, а также удовлетворяет желание ребенка в телесном контакте. Для иллюстрации эмоциональной доступности матери обратимся к фрагментам протоколов наблюдения за совместной деятельностью.

Фрагмент протокола №1 (Даша Г., 1;3)

Ребенок: Катит мяч.

Мать: – А давай ножкой (помогает ребенку).

Р: Ударяет ногой по мячу (улыбается).

М: – Вот так бах (улыбается)!

Р: Ударяет ногой по мячу.

М: – Бах!

Р: Ударяет ногой по мячу.

М: – Бах!

Р: Кладет мячик кукле.

М: – Ты ляле даешь. На, ляля, держи. А попроси у ляли «дай-дай».

Р: Берет у куклы мяч и снова кладет ей на руки. Мяч выкатывается.

М: – На, ляля. Бах (улыбается)!

Р: Улыбается. Показывает на кукле глазки.

М: – Там глазки. А где носик?

Р: Показывает носик.

М: – Вот носик.

Р: Целует куклу.

М: – Целуешь лялю. Молодец (улыбается)!

Р: Стремится обнять маму.

М: Обнимает, целует ребенка.

Фрагмент протокола №23 (Уля Л., 1;10)

Р: Улыбается, увидев кубики.

М: – Ой, какие кубики!

Р: – Дом.

М: – Строй дом.

Р: Строит. «Ой(улыбается)!»

М: – Ой, красиво (улыбается)!

Р: Ставит кубик. «Ой (улыбается)!»

М: – Ой, молодец (улыбается)! Ставь, будет крыша.

Р: Ставит кубик. «Ой (улыбается)!»

М: – Ой (улыбается)! Давай дом большой построим.

Р: Строит. Постройка падает. «Ой (улыбается)!»

М: – Ой, упала крыша (улыбается)!

Р: – Касиво.

М: – Как красиво (улыбается)!

Из приведенных фрагментов протоколов мы видим, что мамы Даши Г. и Ули Л. эмоционально доступны для своих детей в ходе совместной деятельности, поскольку они демонстрируют заинтересованность, положительно эмоционально настроены, хвалят детей. Мама Даши Г. удовлетворяет потребность девочки в телесном контакте. Эмоционально недоступные мамы безразличны к содержанию совместной с ребенком деятельности, они могут игнорировать его инициативные обращения и желания, проявляют раздражение и недовольство. Примеры этого мы можем найти в фрагментах протоколов № 1 и № 20.

Фрагмент протокола №1(3) (Катя Б., 2;1)

М: Строит молча.

Р: Приставляет кубик к маминной постройке.

М: Не обращает внимание, продолжает строить. «Что мы будем делать?»

Р: – Кубики.

М: Не реагирует, продолжает строить сама.

Р: – Еще одна (хочет положить кубик на мамину постройку).

М: – Подожди, подожди (убирает кубик ребенка).

Р: – Это мелок (показывает маме палочки).

М: – Нет, это палочки (продолжает строить сама).

Р: Играет с палочками. Выкладывает кубики друг на друга.

М: – Смотри, будут качели (показывает ребенку свою постройку).

Р: Не смотрит, продолжает выкладывать кубики.

М: – Смотри, смотри.

Р: Бросает взгляд на мамину постройку и продолжает выкладывать кубики.

М: Строит отдельно, забирает кубики с постройки ребенка.

Фрагмент протокола №20(3) (Варвара Р., 3)

Р: Строит баашню.

М: – Такой же формы клади.

Р: Кладет деталь другой формы.

М: – Нет, неправильно (раздраженно).

Р: Все равно кладет другую деталь.

М: – Неправильно (раздраженно)!

Р: Все равно кладет другую деталь.

М: – Варвара, ты неправильно делаешь (раздраженно).

Р: – Эти? (показывает на положенные сверху детали)

М: – Эти нужно убрать, они не подходят.

Р: Убирает.

М: – Найди еще зеленый.

Р: Ставит зеленый кубик.

М: – Что ты строишь, сарай (недовольно)?

Р: – Гараж.

М: – У тебя какой-то некрасивый гараж.

Р: Продолжает строить.

М: – Правда некрасивый.

Мама Кати Б. не увлечена совместной деятельностью, не проявляет эмоционально положительных реакций. Она игнорирует желания ребенка, действуя большей частью параллельно с ним. Мама Варвары Р. также эмоционально недоступна для дочери, поскольку проявляет раздражение и недовольство в ответ на ее инициативу, критикует действия девочки.

Свидетельством чувствительности матери к потребностям и инициативным обращениям ребенка является, во-первых, отреагированность со стороны матери всех обращений и действий ребенка, во-вторых, преимущественно положительный характер материнских реакций, в-третьих, учет матерью интересов и содержания действий ребенка. Рассмотрим это на примерах из протоколов № 32 и № 16.

Фрагмент протокола №32 (Ярослав С., 1;10)

М: – Что будем строить? Паровозик будем?

Р: – Сяв (Ярослав).

М: – Сам будешь. Ну строй.

Р: Достает кубики из коробки и дает маме: «Ку».

М: Берет кубики: «Давай кубик».

Р: – Ку.

М: – Давай кубик.

Р: – Ку.

М: – Давай кубик. Строй.

Р: Ставит кубики в ряд: «У-у-у».

М: – У, ты большой какой поезд построил.

Р: Накладывает кубики сверху на «поезд»: «Ту-ту-ту».

М: – Повезешь на поезде «ту-ту-ту».

Фрагмент протокола №16(3) (Маша Ш., 2;10)

Р: Строит домик.

М: – А это ты что ставишь?

Р: – Строю другой домик.

М: – А это что?

Р: – Это из домика.

М: – Давай помогу.

Р: – Я сама.

М: – Хорошо.

Р: Строит.

М: – Давай башенку построим или будешь дальше домик?

Р: – Я дальше (высыпает все кубики из коробки, строит).

М: – Хочешь все достать?

Р: – Да.

М: – Что ты строишь?

Р: – Дом.

М: – А разве такой дом бывает?

Р: – Это стол.

Из примеров видно, что мама Ярослава С. стремится учитывать интересы и желания ребенка, положительно реагирует на его действия и обращения, выражая согласие и заинтересованность. Мама Маши Ш. также стремится учитывать интересы девочки и положительно реагирует на все ее действия. Это осуществляется через вопросы ребенку по содержанию деятельности и выражение согласия с ним.

В качестве проявлений низкой чувствительности матери в ходе совместной деятельности выступают частое игнорирование обращений и действий ребенка либо преимущественно негативные реакции со стороны матери (критика, отказ), а также отсутствие у матери стремления учитывать интересы и содержание действий ребенка. В качестве иллюстрации низкой чувствительности матери обратимся к примерам поведения матерей Арины Ю. (1 г., 3 мес.) и Полины А. (3 г.).

Фрагмент протокола №2 (Арина Ю., 1;3)

Р: Складывает картинку в коробку.

М: – Собирай вот это (показывает на картинку, лежащие на полу).

Р: Собирает.

М: Сама отдельно собирает кубики. «Умница, молодец» (сдержанно, не выражая положительных эмоций).

Р: – Паку-паку. (смотрит на картинку и на маму)

М: Не реагирует.

Р: – Паку-паку. (смотрит на картинку и на маму)

М: Не реагирует.

Р: – Паку-паку. (смотрит на картинку и на маму)

М: Не реагирует. «Клади сюда картинку».

Р: Не кладет. Взяла другую картинку: «Ка-пу».

М: Не реагирует.

Р: – Ка-пу.

М: Не реагирует.

Р: – Ка-пу.

М: Не реагирует. «Вот эти собирай» (дает ребенку еще картинку).

Фрагмент протокола №17(3) (Полина А., 3)

М: – Помогай, будет у нас с тобой дом (строит дом из кубиков).

Р: Строит с мамой. Отвлекается: «Снеговик» (смотрит на стенд, где есть поделка в виде снеговика).

М: – Какой же у нас снеговик. У нас нет снеговика (продолжает строить дом сама).

Р: Смотрит, как строит мама: «Кирпичики».

М: – Кирпичики.

Р: – Еще кирпичики.

М: Не реагирует, продолжает строить.

Р: – Маленький кирпичик.

М: Не реагирует, продолжает строить.

Из данных фрагментов протоколов наблюдения видно, что обе мамы проявляют низкую чувствительность к потребностям и обращениям своего ребенка. Они игнорируют большинство обращений и не стремятся учитывать интересы детей. Мамы действуют как бы параллельно с ребенком, при этом давая ему лишь отдельные указания. Подобные особенности матерей были выявлены в ходе проведенного нами ранее исследования по изучению детско-материнского взаимодействия в раннем возрасте. Наиболее типична такая картина для так называемого «параллельного взаимодействия».

Стремление матери *поддержать инициативу ребенка* в ходе совместной деятельности выражается в побуждении его к самостоятельной активности, вопросах и предложениях матери по содержанию деятельности, которые развивают данное содержание, а не ограничивают ребенка. Помощь ребенку оказывается только при необходимости. Рассмотрим данное материнское качество на примерах из протоколов № 6 и № 24(3).

Фрагмент протокола №6 (Миша Б., 1;3)

М: – Вот смотри (крутит колеса на машинке). Давай ты.

Р: Пробует крутить колеса.

М: – Вот как Миша делает (помогает ребенку – держит машинку). «Теперь сам» (отпускает машинку).

Р: Крутит колеса несколько секунд, пытается открыть у машинки дверь, но не получается. «У-у» (возмущается).

М: – Не получается? Чего ты плачешь? Смотри, ключиком можно открыть (дает ребенку ключ и вместе открывают).

Р: – Во.

М: – Шарик там есть (улыбается).

Р: Вставляет ключик опять.

М: – Вот так, правильно, вставляй.

Р: Открывает дверь в машинке и закрывает: «Во».

М: – Вот так, закрыто.

Фрагмент протокола №24(3) (Матвей Д., 2;4)

М: – Ты разбурил. Ну, построй сам.

Р: Берет кубики.

М: – Что это у тебя будет?

Р: – Построю (Строит).

М: – Что ты строишь?

Р: – Большая.

М: – А сверху что?

Р: – Это пенечек (показывает круг).

М: – Пенечек. Это стульчик наверно?

Р: – Это Сонин.

М: – А это твой стульчик наверно (показывает на другую постройку)?

Р: – Да.

М: – На, еще стульчик сделай (дает кубики ребенку).

Р: Берет кубики, строит.

М: – Это что у тебя?

Р: – Солнышко.

М: – На еще солнышко (дает ребенку круг).

Мама Миши Б. стремится поддержать инициативу сына. Она побуждает его к самостоятельной деятельности и помогает ребенку только в случае затруднений. Мама Матвея Д. также побуждает мальчика к самостоятельной активности, задает ему вопросы по содержанию деятельности, которые помогают ребенку осознать, что и для кого он строит.

Об отсутствии у матери стремления поддерживать инициативу ребенка свидетельствуют попытки ограничить его активность, частые указания с целью регуляции действий ребенка, а также выполнение матерью деятельности за ребенка. Иллюстрацией данных особенностей матерей являются примеры из протоколов № 33 и № 9.

Фрагмент протокола №33 (Александра И., 1;10)

М: – Доставай игрушки.

Р: Достает игрушки из коробки. Показывает машинку.

М: – Машинка.

Тут же дает ребенку другую игрушку: «На, заводи».

Р: Берет игрушку: «Коя».

М: – Что?

Р: – Коя.

М: – Что? Не понимаю. А где твоя куколка? Положи спать куколку.

Р: Взяла куклу-неваляшку.

М: Нет, не неваляшку, а куколку. Дай бутылочку куколке.

Р: Берет игрушечную бутылочку себе в рот.
М: – Не себе, а куклке. Дай мама даст.
Р: Отдает бутылочку маме.
М: Всунула бутылочку в рот кукле: «Полюляй куклу».
Р: Качает куклу несколько секунд.
М: – Ну, все, давай куклу маме, возьми другую игрушку.
Фрагмент протокола №9(3) (Вика Т., 2;6)
Р: – Вот это (показывает маме кубик).
М: Не реагирует.
– У тебя наверно насморк.
Р: Строит из кубиков.
М: Ну, строй красиво (пытается помочь).
Р: – Я сама (гневно) (убирает руку мамы).
М: Еще раз пытается помочь.
Р: – Я сама (гневно).
М: – Строй красиво. Что ты там все складываешь (раздраженно).
Р: Продолжает строить.
М: – Это у тебя такой дом?
Р: – Это гараж.
М: – Гараж такой не бывает.
Р: Продолжает строить.
М: Молча смотрит.
– У тебя упадет.
Р: Не упадет гараж.
М: – Такой гараж не бывает. Надо красиво строить.

Из фрагмента протокола № 6 видно, что мама Александры И. не поддерживает инициативу ребенка. Она занимает явную доминирующую позицию во взаимодействии, пытаясь регулировать действия девочки с помощью указаний и ограничивая ее игровую активность. В поведении мамы Вики Т. мы видим ограничение явного стремления девочки действовать самостоятельно. Мама критикует действия девочки и стремится к их коррекции. У обеих мам отсутствует стремление к положительной оценке действий ребенка, которая очень важна для поддержания его инициативы. В проведенном нами ранее исследовании, о котором упоминалось выше, подобное поведение матерей наблюдалось в диадах с типом взаимодействия «доминирование матери».

Далее нами также был проведен корреляционный анализ связи между описанными качествами матери, проявляющимися в совместной с ребенком деятельностью, и нарушениями эмоционального благополучия в различных сферах развития ребенка. Результаты данного анализа представлены в таблице (см. ПРИЛОЖЕНИЕ Б)

Представленные в таблице (ПРИЛОЖЕНИЕ Б) коэффициенты корреляции свидетельствуют о значимой отрицательной связи между всеми изучаемыми качествами матери и нарушениями эмоционального благополучия ребенка в следующих сферах: сфера сна, эмоциональная сфера и сфера отношений ребенка со сверстниками. Это означает, что чем выше уровень эмоциональной доступности матери, чувствительности к потребностям ребенка, стремления поддержать инициативу ребенка, тем меньше у него проявлений эмоционального неблагополучия в указанных сферах развития. Связь со сферой сна и эмоциональной сферой фактически подтверждает положения теории привязанности [225]. Связь со сферой отношений со сверстниками доказывает, что изучаемые качества матери, проявляясь во взаимодействии с ребенком, оказывают опосредованное влияние через формирование личности ребенка на характер его отношений со сверстниками.

Интересным является факт отсутствия значимой связи между изучаемыми материнскими качествами и нарушениями эмоционального благополучия ребенка в сфере питания и сфере развития самостоятельности. Нарушения в сфере отношений со взрослыми оказались значимо отрицательно связаны лишь с поддержкой матерью инициативы ребенка, однако, что на первый взгляд странно, не имеют связи с эмоциональной доступностью и чувствительностью матери. Эти факты отсутствия значимой корреляционной связи, на наш взгляд, могут быть связаны, во-первых, с небольшой выборкой, вследствие чего оказались недостаточно представлены некоторые виды нарушений эмоционального благополучия, а, во-вторых, с условностью разделения сфер между собой. Кроме того, анализ связи конкретных нарушений эмоционального благополучия со способами поведения матери в конфликтных ситуациях с собственным ребенком позволяет говорить, что некоторые нарушения эмоционального благополучия, которые относятся к сфере питания, развития самостоятельности и отношений со взрослыми, вероятно, больше связаны с поведением матери в конфликтных, эмоционально напряженных ситуациях с ребенком, нежели с поведением в ходе обычной совместной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ поведения матери в совместной с ребенком деятельности позволяет нам сделать следующие выводы. Матери, имеющие детей с высоким уровнем эмоционального благополучия, значительно чаще, чем матери из других групп, проявляют в совместной с ребенком деятельности такие качества, как эмоциональная доступность, чувствительность к потребностям и инициативным обращениям ребенка, поддержание инициативы ребенка. Следовательно, мы можем заключить, что данные материнские качества связаны с уровнем

эмоционального благополучия ребенка раннего возраста. Углубленный анализ этой связи показал, что недостаточность проявления матерью данных качеств в поведении с ребенком связана с появлением у него нарушений ЭБ в первую очередь в таких сферах, как сфера сна, эмоциональная сфера и сфера отношений ребенка со сверстниками.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Идеальная модель взаимодействия матери и ребенка раннего возраста включает в себя характеристику мотивов взаимодействия, позиции матери во взаимодействии, уровня диалогичности взаимодействия, содержания воздействий матери и ребенка, характера ответных реакций матери и ребенка, эмоционального фона взаимодействия, а также имеющегося у матери образа ребенка и образа себя как родителя.

2. В свободной форме совместной деятельности выделено четыре следующих типа взаимодействия: 1-й («оптимальный»), 2-й («доминирование матери»), («параллельное взаимодействие»), («ребенок-манипулятор»). В ситуации обучения – три типа взаимодействия: 1-й («оптимальный»), 2-й («доминирование матери»), 3-й тип («сопротивление ребенка»). Данные типы имеют специфические характеристики по параметрам: позиция матери во взаимодействии, уровень диалогичности взаимодействия, содержание воздействий матери и ребенка, характер ответных реакций матери и ребенка, уровень инициативности ребенка по отношению к матери.

3. У матерей из диад с различными типами взаимодействия характеристики представлений о ребенке и о себе как родителе отличаются по следующим параметрам: полнота и эмоциональная окрашенность реального образа ребенка, содержание идеального образа ребенка, оценка качества реального образа ребенка в соответствии с идеальными, идеальные ожидания матери в отношении своего ребенка в будущем, факторы, определяющие развитие ребенка, содержание представлений о себе как родителе, качества идеальной матери, факторы, определяющие возможность стать идеальным родителем, образ отношений с ребенком.

4. Как в свободной, так и в обучающей форме совместной деятельности устойчивость типа взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни в разных видах деятельности более характерна, чем сочетание типов.

5. Совместное конструирование является более благоприятным для реализации взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни, чем рисование.

6. Для диад с 1-м («оптимальный») и 2-м («доминирование матери») типом взаимодействия в свободной форме деятельности в большинстве случаев характерна реализация подобных типов и в ситуации обучения в

обоих видах деятельности. Диады, демонстрирующие 3-й («параллельное взаимодействие») и 4-й («ребенок-манипулятор») типы взаимодействия в свободной форме деятельности, в ситуации обучения чаще реализуют 3-й тип взаимодействия («сопротивление ребенка»).

7. Определенный тип взаимодействия является достаточно устойчивым для одной диады, т.е. он реализуется независимо от вида деятельности и формы ее организации. При этом наибольшей устойчивостью обладает благоприятный тип взаимодействия.

8. В ситуации обучения, по сравнению со свободной формой деятельности, характер взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни изменяется, что выражается в уменьшении интереса ребенка к содержанию совместной деятельности, снижении активности по отношению к матери, увеличении сопротивления ребенка.

9. Некоторые способы поведения матери в конфликтных ситуациях с ребенком могут выступать предикторами конкретных проявлений его эмоционального неблагополучия. Проявление матерью в поведении с ребенком непоследовательности, которая выражается в потакании ребенку, отсутствии четких требований к нему, связано с такими проблемами в поведении последнего, как упрямство, стремление манипулировать родителями, а также с проблемами в формировании привязанности, в кормлении и развитии самостоятельности. Эмоциональная недоступность матери и нечувствительность к состояниям ребенка в конфликтных ситуациях с ним, когда мать предпочитает оставлять ребенка одного, чтобы он успокоился, либо сообщает о негативном отношении к нему, положительно связана с заторможенностью, пассивностью ребенка. Проявление матерью эмоциональной недоступности и нечувствительности к состоянию ребенка в виде физических наказаний связано с возникновением у него агрессивности, стремления манипулировать родителями, а также проблемами в общении со сверстниками.

10. В совместной деятельности с ребенком матери, имеющие детей с высоким уровнем эмоционального благополучия, значительно чаще, чем матери из других групп, демонстрируют эмоциональную доступность, чувствительность к потребностям и обращениям ребенка, поддерживают его инициативу. При этом все три качества положительно связаны между собой, образуя устойчивую личностную характеристику матери. Недостаточность проявления матерью данных качеств в поведении с ребенком связана с появлением у него нарушений эмоционального благополучия, в первую очередь, в таких сферах, как сон, эмоциональная сфера и отношения ребенка со сверстниками.

4 Взаимодействие взрослых с детьми в семьях разного типа

4.1 Повторнобрачная семья

4.1.1 Особенности взаимодействия отца/отчима с родным и неродным ребенком

В существующей литературе описываются особенности детско-родительских отношений в повторнобрачной семье, существенно отличающиеся от отношений между родными детьми и родителями в традиционной семье [12, 28, 60, 106, 224 и др.]. Детско-родительские отношения в повторнобрачных семьях формируются в условиях постоянного взаимодействия новых и бывших супругов. Научные данные подтверждают, что для семейного благополучия важны согласованные требования к ребенку со стороны родителей, которые не только не могут быть вместе, но и активно выражают в присутствии ребенка взаимные претензии, тем самым предоставляя ему возможность выбора собственной стратегии поведения.

Большинство неродных родителей пытаются воссоздать атмосферу традиционной семьи. По мнению А.С. Спиваковской [177], одним из факторов, благоприятно влияющих на взаимоотношения в традиционной семье, является родительская любовь. В ней видится источник и гарантия эмоционального благополучия человека, поддержания его физического и психического здоровья. В исследованиях Р.В. Овчаровой [126], А.С. Спиваковской [177] и др. родительская любовь рассматривается как явление, которое формируется в процессе индивидуального развития родителя, ожидания и воспитания ребенка и основывается на родительском инстинкте и человеческой потребности в любви и привязанности. По мнению исследователей, родительская любовь предопределяет детско-родительские отношения, оказывает влияние как на личность ребенка, так и родителя. О.А. Беньковой [18] было проведено исследование с целью выявления основных проявлений родительской любви к приемным детям в замещающих семьях. В семьях данной категории оба родителя являются неродными для ребенка, но процесс формирования родительской любви неродного родителя к ребенку в повторнобрачной семье идентичен, так как родительская любовь выражается в действиях родителя, его реакциях и переживаниях. У 80 % приемных отцов, так же как и у матерей, доминирующим чувством к приемному ребенку является любовь. Остальные 20 % обследованных отцов по отношению к своим приемным детям проявляют симпатию. У 45 % приемных отцов преобладает эмоционально-чувственный компонент родительской любви; у 20 % доминирует когнитивный (рациональный) компонент; для 35 % обследованных приемных

отцов свойственно преобладание поведенческого компонента родительской любви. Ведущим компонентом в структуре родительства у приемных отцов является «родительская ответственность». Они способны контролировать свое поведение и семейную ситуацию, у них сформированы представления об ответственном и безответственном поведении родителей, о распределении ответственности в своей семье.

Роль приемного родителя отличается от роли биологического родителя ребенка наличием кровного родства у второго. Дополнительные сложности во взаимоотношениях могут возникать из-за отсутствия общей семейной истории. Конфликтные ситуации детей и родителей в повторно-брачных семьях чаще всего вызываются несбывшимися ожиданиями, финансовыми трудностями, столкновением интересов, борьбой за власть и недостаточной определенностью норм поведения для детей [157]. Опыт психологов-практиков показывает, что неродному родителю предпочтительно сначала установить с детьми дружеские отношения, а по мере их укрепления постепенно переходить к воспитательным мерам.

В новой социальной ситуации оказываются дети от первого и второго браков, вынужденные принимать новых членов семьи. Супруги, вступая в повторный брак, стремятся за короткое время установить близкие отношения не только между собой, но и с детьми. Такое форсирование событий мешает формированию прочных межпоколенных границ и определению ролей в семье [28]. Конфликтующие между собой роли в семье (старший/младший ребенок, родной/неродной ребенок, отец/отчим, мать/мачеха) приводят к эмоциональным проблемам в данной системе. Так, мужчина, оставивший детей от предыдущего брака, склонен к интенсивному взаимодействию с пасынком или падчерицей, не учитывая их интересов, а лишь удовлетворяя собственную потребность в борьбе с чувствами вины и утраты [238]. Существует мнение о том, что чем младше неродной ребенок, тем проще установить с ним эмоциональный контакт и взаимодействие. Практический опыт зарубежных психотерапевтов показал [28], что дети дошкольного и младшего школьного возраста остро нуждаются в эмоциональной поддержке обоих родителей и более успешно принимают неродного родителя как члена семьи. Появление нового члена в семье вступает в противоречие с индивидуальным развитием ребенка подросткового возраста, поэтому отчим или мачеха сталкиваются с непринятием, отчуждением. Требуется длительное время для установления эмоционального контакта с ребенком-подростком.

Формирование смешанной семьи связано с проблемами лояльности у детей к одному из родителей [238]. Лояльность по отношению к кровным родителям может сочетаться с неудовлетворенностью отношениями с мачехой или отчимом. Возникающую любовь или симпатию к неродному ро-

дителю дети могут расценивать как предательство по отношению к родному родителю и, как результат, ограничивают себя в положительных эмоциях к отчиму или мачехе.

Исследователи указывают на определяющую роль женщины в формировании у мужчин позиции отчима и установлении его отношений с ребенком [202]. В данном случае у матерей могут возникать противоречия между супружеской и родительской любовью. Поскольку роль родителя предполагает выполнение ряда функций, в том числе и воспитание ребенка, то женщины могут демонстрировать различное отношение к воспитанию детей отчимами. Они могут навязывать отчиму роль отца. Такие женщины требуют от отчима повышенной ответственности за воспитание ребенка, безусловной любви к нему, пытаются искусственно ускорить процесс привыкания, установления эмоционального контакта ребенка и отчима. Другие женщины могут демонстративно отстранять отчима от воспитания ребенка. Такие матери ревностно относятся к любым воспитательным действиям мужа, контролируют как поощрения, так и наказания ребенка, упрекают мужчину в несправедливости, предвзятом отношении к ребенку. Некоторые женщины могут подавлять отцовские чувства к родному ребенку от первого брака мужчины. Они всячески препятствуют отношениям супруга с его биологическим ребенком, но стимулируют, поддерживают, навязывают отношения с пасынком или падчерицей. Вышеуказанные реакции женщин на воспитание детей отчимами не способствуют установлению гармоничных детско-родительских отношений. При этом необходимо учитывать тот факт, что отношение отчима к детям определяется его истинным отношением к матери этих детей [128].

Анализ научной литературы показал, что проблема родительства и детско-родительских отношений давно включена в круг интересов ученых-теоретиков, психологов-практиков, находит свое отражение в научной и научно-популярной литературе. Однако по-прежнему остается актуальной и малоизученной проблема выполнения родительской роли людьми, не являющимися биологически родными для детей.

Теоретическое исследование позволило нам обозначить проблемы детско-родительских отношений в повторнобрачной семье:

- 1) Противоречие между необходимостью сохранять отношения детей с родными родителями, не включенными в состав повторнобрачной семьи, и установлением новых отношений с отчимом/мачехой.
- 2) Проблема установления отношений отчима с детьми от первого брака матери, так как после развода родителей дети чаще проживают с матерью, а не с отцом. Мужчина (муж матери), вновь прибывший в семью, вынужден устанавливать качественно новые родительские отношения с ребенком.

- 3) Проблема принятия мужчиной роли отца ребенка, который не является для него биологически родным.
- 4) Проблема формирования эмоциональной привязанности, установление способов взаимодействия отчима и ребенка.
- 5) Проблема роли матери в установлении отношений между отчимом и ребенком.

Исследование взаимодействия отца/отчима к детям построено на сравнительном анализе отношений в диадах «отец – родной ребенок» и «отчим – неродной ребенок»: представлений о принятии отцом/отчимом родительской роли в отношении детей, о собственном стиле взаимодействия с ними; образе детей и себя как родителя, а также анализе совместной деятельности отца/отчима с детьми.

Проанализируем особенности представлений отцов/отчимов о собственном стиле взаимодействия с детьми. Эти данные получены в результате использования стандартизированного опросника «Взаимодействие родитель — ребенок» И.М. Марковской. Представления о взаимодействии отца/отчима с родным и неродным ребенком проиллюстрированы на рисунке 4.1. Эти представления не имеют различий в отношении как родного, так и неродного ребенка.

Данные, полученные по шкале «Мягкость – строгость родителя» (ср. знач. = 58,4), позволили сделать вывод: отцы/отчимы полагают, что они в одинаковой мере строги с обоими детьми. Они считают, что склонны применять жесткие меры для контроля за детьми, использовать принуждение с целью соблюдения ими установленных правил. Причем отцы/отчимы уверены, что они последовательны и постоянны в своих требованиях, поощрениях и наказаниях (шкала «Непоследовательность – последовательность родителя», ср. знач. = 58,8 в отношении неродного ребенка и ср. знач. = 57,8 в отношении родного ребенка). Данные, полученные по шкале «Доминирование — сотрудничество» (ср. знач. = 45,6), свидетельствуют о том, что у мужчин нет четких представлений о стиле взаимодействия с детьми. Данные, полученные по шкале «Воспитательная конфронтация в семье» (ср. знач. = 57,2 и 55,6 соответственно), убеждают в том, что у мужчин существуют представления о низкой сплоченности и разногласиях членов семьи по вопросам воспитания как родного, так и неродного ребенка. Статистически значимые различия в представлениях о взаимодействии отца/отчима с детьми, полученные по шкале «Автономность – контроль», ($t_3 = 2,182$ для $p < 0,05$), свидетельствуют о том, что мужчины считают необходимым контролировать больше поведение родного ребенка (ср. знач. = 52,6) по сравнению с неродным ребенком (ср. знач. = 41,6).

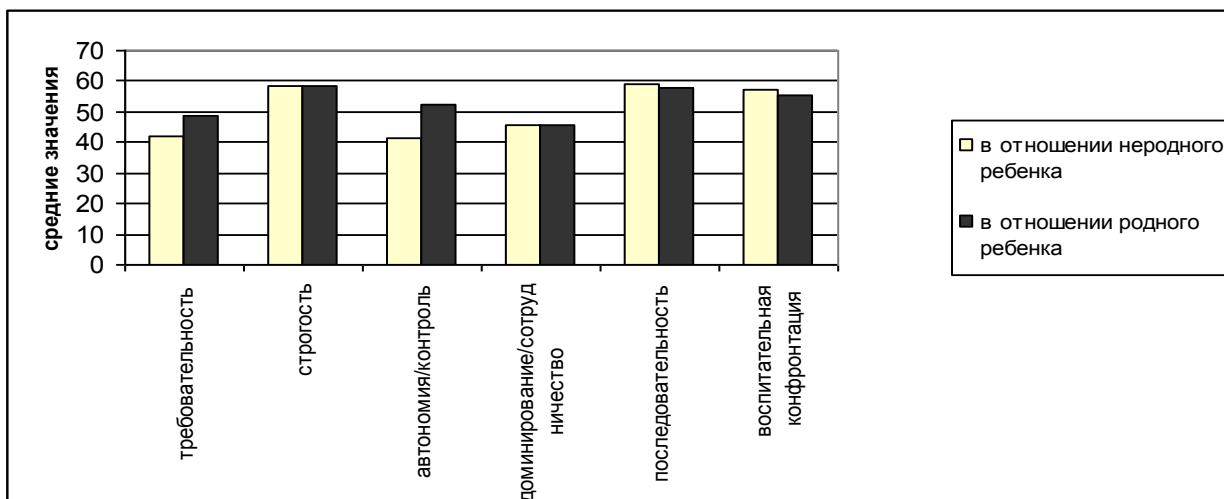


Рисунок 4.1 – Представления отцов/отчимов о собственном стиле взаимодействия с детьми

Поведение отца/отчима с детьми мы наблюдали в процессе выполнения Совместного теста Роршаха (Ю. Вилли) [24, 171], который позволяет исследовать коммуникативные процессы в диаде партнеров от дошкольного возраста и старше [179]. Стимульным материалом в этой методике являются классические пятна Роршаха. Поскольку невозможно дать однозначный объективный ответ по интерпретации «пятна», то в процессе поиска совместного решения задачи проявляются эмоциональные и поведенческие установки партнеров совместной деятельности. Основным материалом для анализа служили образцы вербальной коммуникации (высказывания мужчины и детей), их поведенческие реакции во время исследования, сами «пятна» не интерпретировались. Участникам исследования – мужчине и его родному и неродному ребенку – предлагалось прийти к общему решению по поводу того, что изображено на бумаге в виде пятен. В данном случае были важны стратегии выбора совместного решения и способов совместной деятельности. Исследование проводилось по следующей схеме: 1) анализ поведения партнеров [24, с. 288]; 2) сравнение выявленных показателей поведения мужчины в отношении родного ребенка и неродного ребенка; 3) сравнение выявленных показателей поведения родного и неродного ребенка в отношении отца/отчима; 4) выявление особенностей поведения в диадах «отец – родной ребенок» и «отчим – неродной ребенок».

Для анализа совместной деятельности партнеров использовались следующие показатели поведения:

1) Частота выбора таблицы (держание таблицы). Этот показатель поведения характеризует практическую инициативу партнеров, которая проявляется в количестве захватов таблицы первым.

2) Количество предложений (индивидуальные и совместные толкования таблицы). Принято считать, что большое количество индивидуальных толкований пятен в сравнении с совместными толкованиями у одного из партнеров свидетельствует о трудностях во взаимодействии в данной паре и о низкой сплоченности партнеров.

3) Осуществление предложения (проникаемость) характеризует умение партнера настоять на собственном толковании таблицы. Этот критерий объясняет силу потребности партнеров в достижении результата и их способности подстраиваться друг к другу.

4) Принятие окончательного решения в толковании таблицы (решение). Фиксировалось количество ситуаций, когда испытуемый принимал окончательное решение о совместном ответе. Чем больше балл по данному критерию, тем выше склонность у испытуемого к доминированию во взаимодействии.

5) Характеристики совместной деятельности (отклонение, поддержка, игнорирование, амбивалентность). Отклонение проявляется в отрицании правильности идеи по поводу интерпретации «пятна», в физическом отталкивании. Поддержка проявляется в оказании помощи в выборе решения по поводу интерпретации «пятен», в вербальном поощрении. Игнорирование проявляется в отказе от совместной деятельности, в поддержке только собственных идей и решений по поводу интерпретации «пятен». Амбивалентность проявляется в безразличии к результатам совместной деятельности, в полярности идей по поводу интерпретации «пятен».

Процесс нахождения совместных решений позволил определить особенности поведения в диадах «отец – родной ребенок» и «отчим – неродной ребенок».

На основе эмпирических результатов описывались отношения в диадах «отец – родной ребенок», «отчим – неродной ребенок». Совместная деятельность испытуемых происходила в одинаковых условиях с одинаковым стимульным материалом (классические пятна Роршаха). Мужчина в определенной последовательности выполнял задание с каждым из детей в нашем присутствии. Испытуемым необходимо было прийти к совместному решению по поводу того, что изображено на 10 карточках. Мужчина и ребенок брали в руки одну из карточек, обсуждали «пятно», изображенное на ней, совместно давали ему название, откладывали карточку и приступали к рассмотрению другой. Испытуемые восприняли задание с интересом. Дети с радостью приступали к его выполнению, не теряли интерес до конца совместной деятельности. Мужчины вели себя сдержанно, их активность снижалась к концу совместной деятельности.

Опишем процесс совместных действий *отчима и его неродного ребенка*. Отчим сам передавал таблицы ребенку, нами не фиксировались за-

хват таблиц для единоличной интерпретации. Отмечалось стремление отчима в подробном истолковании таблиц («Что же здесь нарисовано? Давай посмотрим вместе. Может, это бабочка? Или это утка?»). Отчим держал таблицу в руках во время совместной деятельности с ребенком в среднем 8,58 раз из 10 возможных. Таблицы переходили от отчима к ребенку без определенной последовательности. Отчим предлагал ребенку подключиться к ее толкованию, добровольно передавая ему таблицу («Что здесь нарисовано? Возьми, посмотри»). Количество толкований пятен отчимом совместно с ребенком (в среднем 10,34 толкований) больше, чем индивидуальных (в среднем 9,26 толкований). Отчимы настаивали на принятии их версии в толковании таблицы («Мне кажется, что здесь нарисована бабочка»). Наиболее часто выражалась поддержка (6,48 раз), которая проявлялась во фразах «молодец», «я бы не догадался», «умница» и т. д. Соотношение поддержек и отклонений равнялось примерно 2:1. Отклонение толкований ребенка выражалось во фразах: «это неправильно», «ты что, не видишь, что здесь рыба, а не змей?», «неверно», «посмотри внимательнее, это же не рыба, а две птицы» и т. д. Отчимы позволяли девочкам проявлять большую физическую активность во взаимодействии в виде держания таблицы и ментальную активность в виде продуцирования идей, возможности качественного формулирования мысли. В совместной деятельности с неродной девочкой также проявлялись амбивалентные реакции и игнорирование.

Охарактеризуем далее поведение *отца с родным ребенком*. Отец добровольно передавал таблицы ребенку, не стремился их захватить, перетянуть к себе. Он стремился добиться от ребенка качественной интерпретации таблицы («Давай угадаем, что здесь нарисовано? Это рыба? Или это цветочек?»). Отец держал таблицу в руках во время совместной деятельности с родным ребенком в среднем 7,7 раз из 10 возможных. Таблицы переходили от отца к ребенку без определенной последовательности, отец предлагал ребенку подключиться к их толкованию («Возьми в руки картинку, посмотри повнимательнее»). У отца с ребенком совместных толкований пятен (в среднем 10,12 толкований) значительно больше, чем индивидуальных (в среднем 9,26 толкований). Отцы настаивали на собственном толковании таблицы («Посмотри, обыкновенное пятно, хотя можно увидеть летучую мышь»). Часто проявлялась поддержка (8,38 раз). Поддержка выражалась фразами: «хорошо», «у тебя получается», «умница» и т. д. Соотношение поддержек и отклонений равнялось примерно 2:1. Отклонения толкований выражались фразами «это не так», «на этом рисунке нарисовано не то, что ты говоришь» и т. д.

Сравнительный анализ описанных выше данных позволил выяснить следующее особенности поведения отца/отчима с детьми. Частота испол-

зования таблицы отцом/отчимом примерно одинаковая: в совместном занятии с неродным ребенком составляет в среднем 8,58 раз, а с родным ребенком — 7,7 раз из 10 возможных. У отца/отчима совместных с детьми толкований пятен больше, чем индивидуальных: в совместных действиях с неродным ребенком у отца их было в среднем 10,34, а с родным ребенком — 10,12. Мужчины с одинаковым успехом добивались принятия партнерами собственного толкования таблицы при выполнении задания как с родным, так и с неродным ребенком. Наиболее частой характеристикой поведения являлась поддержка. Отцы/отчимы склонны поддерживать в совместных занятиях в большей степени родного ребенка, чем неродного ($t_3 = 3,022$ для $p \leq 0,01$). Отчимы чаще отклоняют толкования таблиц ребенком, а значит, идеи и мнения неродного ребенка ($t_3 = 1,790$ для $p \leq 0,1$). Отклонение проявляется чаще в совместных действиях с неродным мальчиком, чем с родным ($t_3 = 1,792$ для $p \leq 0,1$). В поведении с девочками по данному показателю статистически значимых различий не обнаружено. Достаточно широко представлены статистически значимые различия в поведении отца/отчима с девочками по другим показателям. Мужчины склонны поддерживать в большей степени родную девочку, чем неродную ($t_3 = 2,868$ для $p \leq 0,05$). Они позволяют неродным девочкам проявить большую физическую активность в виде держания таблицы ($t_3 = 1,921$ для $p \leq 0,1$) и ментальную активность в виде продуцирования идей, возможности качественного формулирования мысли. Также в совместных действиях с неродной девочкой чаще наблюдаются амбивалентные реакции и игнорирование. Отмеченные различия в поведении отца/отчима с родным и неродным ребенком могут быть в некоторой степени объяснены разницей в возрасте между родным и неродным ребенком. Однако в данном исследовании нам не удалось показать в сравнительном аспекте вклад факторов «возраст ребенка» и «кровное родство с ребенком» на особенности поведения в диадах «отец/отчим – ребенок».

Сравнительный анализ поведения отца/отчима с родным и неродным ребенком позволил сделать нам следующие выводы:

В представлениях отцов/отчимов отсутствуют различия об особенностях их поведения с детьми. Оно характеризуется ими как строгое, последовательное в поощрениях и наказаниях, контролирующее. У мужчин нет четких представлений о собственном стиле взаимодействия с детьми, но имеют место разногласия по вопросам воспитания детей с другими взрослыми членами семьи. Отцы/отчимы склонны контролировать больше родного ребенка, чем неродного.

Мужчины считают, что им свойственны одинаковые особенности взаимодействия как с родным, так и неродным ребенком. Однако результаты наблюдения за реальным поведением мужчины с детьми свидетель-

ствуется о существенных различиях в поведении в процессе совместных занятий.

В поведении с детьми отцы/отчимы доброжелательны, стимулируют их физическую и ментальную активность, развивают в детях воображение. Отцы/отчимы склонны подавлять неродного ребенка больше, чем родного. Самостоятельность и активность неродной девочки при этом стимулируются больше, чем родной. Отцы/отчимы поддерживают чаще родного ребенка, чем неродного. Амбивалентные реакции и открытое игнорирование отцы/отчимы чаще проявляют в отношении неродного ребенка.

4.1.2 Психологическое сопровождение повторнобрачной семьи

На современном этапе развития общества семья оказалась в ситуации кардинальных изменений. Кризис традиционной семьи обусловлен трансформацией содержания понятия семьи в общественном сознании людей. Так, явлением современного общества стали повторнобрачные семьи, основанные на повторном браке супругов, где один из родителей (преимущественно мужчина) не является биологическим родителем ребенка от первого брака супруги и семьи с приёмными детьми, прошедшие процедуру усыновления. Такие семьи получают огромную государственную поддержку, что свидетельствует об изменении общественного сознания относительно значимости социального отцовства.

Однако реалии современной семьи таковы, что частично утрачен её воспитательный, репродуктивный, развивающий и экономический потенциал. При таком состоянии современной семьи появляется необходимость применять меры по её патронату, начиная с дошкольных учреждений. В учреждениях образования осуществляется сопровождение некоторых категорий семей: неполных семей, в которых один биологический родитель ребенка, ранее состоявший в браке; семей матерей-одиночек, в которых мать никогда не состояла в браке с биологическим отцом ребенка и воспитывает ребенка одна; приемных семей, в которых взрослые члены семьи не являются биологическими родителями ребенка и т.д. Предполагается, что в таких семьях могут возникать трудности в детско-родительских отношениях, влияющие на успешную социализацию и гармоничное развитие личности воспитывающегося в ней ребенка.

Повторнобрачные семьи относятся к категории благополучных, так как они являются полными семьями с официально зарегистрированными отношениями супругов, где хотя бы один из них (чаще женщина) является биологически родным родителем для детей. Однако проведенное нами эмпирическое исследование доказывает, что отношения отчима с неродным

для него ребенком напрямую связаны с отношениями неродного ребенка с сиблингом, матерью, представлениями о себе, образом мужчины-отца, образом семьи и могут негативно сказаться на развитии личности неродного ребенка. В учреждениях образования отсутствует учет таких семей и не осуществляется их профессиональное психолого-педагогическое сопровождение из-за отсутствия специально организованной системы патроната.

Итак, мы предлагаем *этапы психологического сопровождения повторнобрачных семей*:

Первый этап – информирование работников учреждений образования об особенностях взаимоотношений в повторнобрачных семьях. Мы выявили три типа повторнобрачных семей с детьми, где один является ребенком от первого брака супруги, другой – биологически родной ребенок обоих супругов.

Первый тип повторнобрачной семьи «Отцовская семья», в составе которой отец/отчим дистантного типа с установкой на то, что он «не отец, а хозяин и глава семьи» и женщина (мать) повторно вышедшая замуж из-за страха одиночества. В таких семьях удовлетворяются потребности мужчины, который отказывается от родительской позиции как в отношении родного, так и в отношении неродного ребенка. Он считает себя формальным родителем родного ребенка только на основании информированности о биологическом родстве с ним. Женщина не способствует установлению отношений супруга с её ребенком от первого брака из-за страха остаться одной, снова быть разведённой. Неродной ребенок чувствует себя вне семьи, испытывает преимущественно негативные чувства к отчиму и сиблингу, но очень эмоционально привязан к матери.

Второй тип повторнобрачной семьи «Материнская семья», в составе которой мужчина-отец эмоционального типа/отчим функционального типа и женщина (мать), повторно вышедшая замуж из-за любви к мужчине. Отличительной особенностью таких семей является нестабильность супружеских отношений, так как женщина только декларирует о любви к мужчине, а в реальности испытывает потребность в любви членов семьи к себе. Её чувства к супругу являются нестабильными, она испытывает эмоциональную привязанность только к детям. В связи с этим мужчина полностью принимает родительскую позицию в отношении родного ребенка и частично выполняет родительские функции в отношении неродного ребенка для сохранения брака с супругой. Неродной ребенок испытывает ревность к сиблингу из-за разницы в отношении мужчины к детям, разный спектр чувств к родителям.

Третий тип повторнобрачной семьи «Воспитывающая семья», в составе которой отец/отчим функционального типа и мать с мотивом вступления в брак «полноценная семья с отцом для ребенка». В такой семье

удовлетворяются потребности всех членов семьи в равной степени, мужчина принимает родительскую роль в отношении обоих детей. Отец/отчим родительство рассматривает преимущественно как воспитание, материальное обеспечение, организацию досуга. Женщина способствует гармонизации отношений супруга с её ребенком от первого брака. Семью данного типа можно рассматривать как наиболее благополучную для развития личности ребенка, а наименее благополучной можно назвать повторнобрачную семью отцовского типа.

Второй этап – коррекция родительского отношения к ребёнку от первого брака женщины в повторнобрачной семье отцовского типа, который включает следующие шаги психологического сопровождения:

1. *Осознание мужчиной родственной связи с ребенком от первого брака жены.* Отчимы из повторнобрачных семей отцовского типа полностью отрицают свою родительскую принадлежность к неродному ребёнку. В их представлениях отец – это мужчина, имеющий биологическое родство с ребенком, а социальное отцовство, как родительство, ими отрицается. Психологу следует опираться на изменённые представления в общественном сознании относительно мужчины-отчима и признание в обществе значимости замещающей фигуры отца для воспитания ребенка женщины от её первого брака. Специалисту необходимо в индивидуальных беседах с отчимом акцентировать внимание на социальных факторах отцовства, на роли отца в развитии ребенка, на положительной динамике образа отца в общественном сознании с точки зрения выполнения им родительской роли.

2. *Формирование у отчима представлений о себе как родителе.* Мы предлагаем осуществлять данную работу через сопоставление реальных представлений мужчины о себе как родителе с эталонными. За эталон принимать идеальный образ отца, выявленный в процессе интервью. Испытуемые считают, что идеальный родитель должен любить ребенка, заботиться о нем, доверять ребёнку и уделять ему много времени, должен относиться ко всем детям одинаково. Он должен быть щедрым, добрым, ответственным, терпеливым, отзывчивым, чутким и т. д. Мужчины перечисляют следующие функции идеального родителя: материально обеспечивать ребенка, поддерживать его, быть строгим и справедливым в предъявлении требований. Среди факторов, определяющих возможность стать идеальным отцом, главными выделяют следующие: больше времени проводить с ребенком, не ревновать к биологическому отцу (в отношении неродного ребенка), больше любить, быть терпеливым и требовательным, владеть навыками «правильного» воспитания.

3. *Формирование у отчима позитивного образа неродного ребенка.* Нами доказано, что образ неродного ребенка негативный. Это подтверждает-

ется количеством отрицательных характеристик его личности и поведения. У мужчины практически отсутствует интерес к ходу развития ребенка, он описывает его малочисленные увлечения и интересы, связанные с привлечением в круг общения других людей. Необходима специально организованная работа с супружеской парой, в ходе которой женщина может способствовать формированию у супруга позитивного образа своего ребенка от первого брака. Мы доказали, что образ ребенка от первого брака у неё детальный, идеализированный с акцентом на его привлекательную внешность.

4. *Формирование у отчима родительских чувств.* Мы определили, что мужчина эмоционально отстранен от неродного ребенка, не беспокоится о его эмоциональном и физическом состоянии, психологическом здоровье, отвергает его индивидуальные особенности. Мужчина испытывает аналогичные чувства и к родному ребёнку. Он удовлетворен дистантными отношениями с неродным ребенком и неудовлетворен такими отношениями с родным ребенком. На наш взгляд, этот этап коррекционной работы наиболее трудоемкий и длительный по времени, требует определения причин дистантного отношения мужчины к детям через анализ отношений в прародительской семье, травматических событий в первом браке мужчины, супружеских отношений в повторнобрачной семье и т. д.

5. *Организация взаимодействия отчима с ребенком.* Мы установили, что партнеры в диаде мало заинтересованы в совместной деятельности. Ребенок демонстрирует подчиняющееся, а мужчина — конкурирующее и доминирующее поведение. Все характеристики взаимодействия (отклонение, отсутствие поддержки, игнорирование) отражают явные отрицательные чувства у ребенка и отчима. В связи с этим необходимо организовать такую совместную деятельность, где поддержка партнера станет основой взаимодействия.

6. *Коррекция мотива женщины вступления в повторный брак.* Нами установлено, что женщины с мотивом «страх одиночества» либо выбирают в партнеры мужчин дистантного типа, либо способствуют формированию у них качеств, свойственных данному типу. Однозначные причинно-следственные связи не выявлены, но факт взаимосвязи мотива женщины вступления в повторный брак и принадлежность мужчины к определённому типу отца/отчима достоверно доказан. Из этого можно предположить, что именно женщина является инициатором отношений в семье, описанных нами выше. Чувство «страх одиночества» у женщины может возникнуть после развода на стадии депрессии, когда женщина теряет доверие к людям, её самооценка падает. Тогда для возобновления уважения к себе, поднятия самооценки ей необходим постоянный партнер. Также постразводная ситуация женщины осложнена стереотипами, согласно которым

разведённые женщины обладают более низким социальным статусом, чем замужние. В таком случае страх одиночества базируется на страхе столкнуться с осуждением в своем социальном окружении. Страх одиночества становится единственным побуждением женщины для вступления в повторный брак, а семейные отношения строятся не на любви и уважении, а на страхе потерять иллюзию семьи. На наш взгляд, на этом этапе требуется анализ причин возникновения данного мотива вступления в брак и каузальный подход к его коррекции.

7. Коррекция образа брака у женщины. Нами было доказано, что у женщин данной выборки отсутствует соответствие между образом собственного брака с удовлетворённостью им. Они считают свой брак хорошим, гармоничным, крепким, женщины удовлетворены семейными отношениями, считают, что их ожидания оправдались. Однако женщины указывают на отсутствие любви к мужу. Основные трудности в браке видят в интимной сфере и постоянном отсутствии мужа дома. Из этого следует, что либо женщины удовлетворены лишь социальным статусом жены, либо их брачный союз соответствует сложившемуся образу семьи без любви и взаимопонимания между её членами.

8. Коррекция отношения женщины к взаимодействию отчима и её ребенка от первого брака. Мы определили, что женщины испытывают эмоциональный дискомфорт в случае отсутствия отношений между ребенком и мужем, но в то же время удовлетворены наличием только формальных отношений между ними. Женщины убеждены, что отчиму и её ребёнку нет необходимости налаживать эмоциональный контакт, ограждают супруга от совместной деятельности с приёмным ребенком. Выяснилось (в ходе опроса), что такие убеждения основаны на стереотипе о том, что при заключении брака неродной ребенок навязывается мужчине, а возникновение эмоциональной привязанности отчима к ребёнку невозможно. Эти убеждения женщин связаны со страхом развода по инициативе мужчины из-за чрезмерной для него ответственности за неродного ребенка. На данном этапе коррекционной работы требуется изменение сложившихся убеждений и формирование представлений о важности роли мужчины в воспитании ребенка, изменение стереотипов о социальном отцовстве.

Психологу следует учитывать, что только системный подход к психологическому сопровождению повторнобрачной семьи как системы может дать позитивный результат в стабилизации и гармонизации детско-родительских и супружеских отношений.

4.2 Приемная семья

4.2.1 Личностные характеристики взрослых, значимые для взаимодействия с приемными и усыновленными детьми

В Республике Беларусь продолжается реализация программы по сокращению числа интернатных учреждений, которые закрываются или перепрофилируются. Как отмечают специалисты, в интернатных учреждениях дети далеко не всегда могут получить необходимые знания, умения, навыки социальной адаптации и включиться во взрослую жизнь. Напомним, что по состоянию на январь 2017 года в стране насчитывалось 20 тысяч 200 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. По словам представителя Минобразования, в настоящее время в интернатных учреждениях находится лишь 19 % детей-сирот, остальные же устроены на семейные формы воспитания: в приемные и опекунские семьи, детские дома семейного типа и т. д. Согласно данным Белстата, численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на усыновлении, в Беларуси неуклонно растет.

Поэтому взрослые, взаимодействующие с детьми, которые воспитывались в интернатных учреждениях или были изъяты из родной семьи, нуждаются в квалифицированной помощи и поддержке по обеспечению благоприятной и безопасной среды, способствующей физическому, психическому и интеллектуальному развитию этих детей, а также формированию у них позитивной самооценки.

Какие качества личности должны, по мнению специалистов, развивать в себе взрослые, чтобы обеспечить безопасность ребенка, его полноценное развитие, что приведет к формированию здоровой личности? Прежде всего, это *эмпатичность*, т. е. способность к сопереживанию. Наличие данного качества позволяет приемным родителям, усыновителям, другим близким взрослым не только правильно оценивать эмоциональные состояния ребенка, но и понимать причины их возникновения и, как следствие, адекватно на них реагировать. Как развивать в себе данное качество? Для начала взрослый должен мысленно встать на место ребенка. Иногда мы делаем это, вспоминая, когда сами были детьми, с какими трудностями и проблемами сталкивались. Но в данном случае не всегда помогают воспоминания из собственного благополучного детства. Гораздо легче представить себя на месте другого, если знаешь историю его жизни. Поэтому взрослые, взаимодействующие с усыновленными и приемными детьми, должны стремиться как можно подробнее ознакомиться с фактами их еще такого короткого, но уже непростого жизненного пути.

Кроме того, усыновители, приемные родители должны уметь так доступно и доходчиво передавать не только информацию, но и свои мысли, чувства, эмоции, чтобы они были правильно и однозначно поняты детьми. Данное качество (*коммуникативность*) способствует созданию доверительных отношений между ребенком и взрослым. Для развития этого умения необходимо в разговоре подбирать те слова, которые известны собеседнику, свою речь сопровождать адекватными жестами, соответствующим выражением лица и движениями всего тела. Кроме того, в разговоре необходимо поддерживать контакт глазами. «Слушать» надо глазами, а не только (и не столько) ушами. Очень важную роль при этом играет физический контакт. Но не следует смотреть в глаза слишком долго. И не надо требовать от ребенка смотреть в глаза взрослому. Поначалу это может его пугать. Также очень важно обращать внимание на интонацию высказываний, сам темп речи, на то, как ребенок воспринимает информацию. Иногда дети просто могут не услышать или не понять те требования, которые к ним предъявляются. В таких ситуациях приемным родителям, усыновителям рекомендуется говорить короткими предложениями, четко, ясно, использовать простые и понятные формулировки. А затем необходимо проверять, слушал ли вас ребенок и как именно он все понял. Для этого надо задать ему соответствующие вопросы. И, возможно, окажется, что какая-то информация требует уточнения, конкретизации, а что-то ребенок вообще не услышал.

Следует отметить, что взрослые, взаимодействующие с приемными и усыновленными детьми, иногда обнаруживают, что те неправильно истолковывают их высказывания, поступки, эмоциональные проявления, что может приводить к возникновению конфликтных ситуаций, обидам и т. п. Например, приемная мать признается, что помогая ребенку с уроками, искренне хотела только разъяснить ему, как надо правильно выполнять задание. Все свои действия и слова она сопровождала добродушной улыбкой. А мальчик испугался, стал плакать, ожидая, что будет наказан. Приемная мать была шокирована реакцией ребенка, ведь у нее даже таких мыслей не возникало. Дело в том, что эмоциональный мир детей, воспитывающихся вне семьи или изъятых из родной семьи, может быть недостаточно богат. Психологи отмечают, что некоторые дети с трудом могут назвать всего лишь несколько основных эмоциональных состояний (чаще всего негативных), а о существовании других (или их оттенков) даже не предполагают. Нетрудно догадаться, что в этом случае детям сложно распознавать не только чужие, но и собственные эмоции. Поэтому взрослые, воспитывающие усыновленных и приемных детей, должны проявлять *эмоциональность*. Это позволит детям, наблюдая за выражением эмоций и чувств близких взрослых, научиться со временем адекватно их понимать, а также впоследствии пра-

вильно выражать и свои переживания. Но это процесс длительный, поэтому взрослые должны набраться терпения. Как человек не может выучить иностранный язык за несколько дней и даже месяцев, так и ребенок не способен освоить азбуку эмоциональных проявлений за короткий срок.

В то же время проявления эмоциональности должны быть контролируемы взрослыми. Ведь у любого человека возникают самые разнообразные эмоции, в том числе и отрицательные. Проявления сильной злости, раздражения, гнева могут напугать любого ребенка, не говоря уже о детях, переживших психологические травмы. Что приходит нам на ум, когда мы слышим слово «травма»? Чаще всего это понятие ассоциируется с физическим состоянием нашего тела в виде каких-то царапин, порезов, ушибов и даже переломов. Ранка со временем заживает, но на теле может остаться шрам как напоминание о произошедшем. А что такое психологическая травма? Это сильное эмоциональное переживание отрицательного характера, глубокое потрясение. Наиболее яркими примерами психологических травм являются унижение и угроза жизни, здоровью. А если ребенок такие негативные воздействия испытывает неоднократно? В его душе, без сомнения, останутся глубокие раны, рубцы. Психологическая травма разрушает ощущение постоянства, стабильности, защищенности, безопасности. А ведь это то, без чего невозможно нормальное развитие ребенка. Взрослые, взаимодействующие с такими детьми, должны понимать, что последствия этих глубоких душевных ран не могут быть быстро преодолены. Образы, переживания или воспоминания травматического события бесконтрольно возвращаются к ребенку. Все травмы, пережитые в детстве, могут проявляться и нести негативные эмоции на протяжении всей жизни. Поэтому взрослые должны развивать в себе *уравновешенность*, т. е. учиться контролировать свои эмоции, чувства и быть предсказуемыми для ребенка. Это не означает, что свои негативные эмоции необходимо подавлять. Надо найти другие способы разрядить эмоции и делать это в отсутствие ребенка. Рекомендуется выплескивать свой гнев в другом месте. Например, выйти в соседнюю комнату и покричать там, чтобы ребенок не услышал. Если нет такой возможности, можно оставить на бумаге соответствующие записи, рисунки, рассказать о своих негативных эмоциях близким людям, на встрече группы поддержки или социальному педагогу, психологу. Взрослые должны учиться сами и учить детей выражать раздражение, злость, гнев приемлемыми, неразрушительными способами. А в сложившейся ситуации, носящей провокационный характер, необходимо оставаться спокойными. Как известно, нет хладнокровия – нет преимущества. Прежде чем реагировать на неприятные обстоятельства, взрослым рекомендуется остановиться на несколько секунд (например, мысленно считая до десяти) и только затем принимать взвешенное, обдуманное решение. И тогда, избежав

эмоциональной вспышки, приемные родители, усыновители не будут впоследствии испытывать чувство вины за проявление своей слабости, смогут лучше понять ребенка, который так нуждается в их поддержке.

Еще одним значимым качеством личности взрослых, которое способствует становлению неформальных искренних отношений с детьми, является *открытость* в общении. Близкие взрослые должны быть откровенными, не утаивать свои дела и мысли. Если ребенок почувствует фальшь, то он закроется от взрослых, с ним будет нелегко установить и поддерживать эмоциональную связь. Ну и конечно, взрослые, взаимодействующие с приемными и усыновленными детьми, должны проявлять *гибкость* в отношениях. Это поможет им находить наиболее верные решения в сложных жизненных ситуациях. Приемные родители, усыновители должны чувствовать ребенка, идти вслед за его потребностями, понимать его настроение, а не использовать готовые сценарии взаимодействия с детьми, которые они усвоили с детства и считают единственно правильными. Более опытный и мудрый взрослый не должен становиться упрямым и прямолинейным. Натыкаясь на препятствия, нет необходимости настойчиво добиваться своего. Зачем пытаться проломить головой стену там, где лучше поискать дверь! Следует помнить, что дети, пережившие отрицательный опыт и стрессовые ситуации, сами не способны устанавливать отношения с окружающими людьми. Поэтому построение отношений, в которых приемные родители, усыновители внимательны к детям, проявляют заботу, поддержку – это важный момент в развитии гибкости и у самих детей.

Безусловно, трудно выстраивать такие отношения, если не считаешь потребности ребенка более важными, чем свои собственные и не стремишься удовлетворять их в первую очередь. Без *альтруистичности*, бескорыстности, определенной самоотверженности трудно добиться желаемого результата. При этом взрослые должны быть уверены в своих силах, в том, что они способны справиться с возникающими проблемами. И даже если они сомневаются в чем-то, то могут получить квалифицированную помощь от специалистов системы защиты детства.

4.2.2 Готовность супругов к усыновлению детей в контексте межличностного взаимодействия

Семья занимает очень важное место в жизни каждого человека. В семье ребенок растет, и с первых лет жизни он усваивает нормы жизни в обществе, нормы человеческих отношений, получая первые уроки моральных законов поведения. Именно в семье формируется отношение детей к внешнему миру, приобретается опыт общения, а самое главное – происхо-

дит формирование их личности. Поэтому потеря семьи является тяжелой трагедией в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе.

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера. В настоящее время в общественном сознании постепенно укрепляется мысль о том, что сироту необходимо устраивать не в государственное учреждение, как это было прежде, а в семьи тех людей, которые могли бы поддержать ребенка, заняться его воспитанием, помочь преодолеть жизненные препятствия. Не случайно семейные формы устройства стали получать государственную поддержку. Актуальность проблемы социального сиротства очевидна, так как она является одной из нерешенных задач современного общества. Невысокая усыновительная активность в нашей стране может быть обусловлена разными причинами, однако до настоящего времени не предпринималось попыток проанализировать факторы, которые детерминируют принятие решения об усыновлении. Дети же не могут ждать, пока появится человек, который даст им возможность обрести семью – дети растут. Поэтому необходимо изыскивать все пути для скорейшего решения проблемы усыновления и сделать все возможное для того, чтобы этот процесс протекал успешно, и в будущем не возникало таких ситуаций, как отказ от воспитания ребенка, возврат его в государственное детское учреждение.

Цель настоящего исследования состояла в определении особенностей процесса формирования личностной готовности супругов к усыновлению детей. Процесс усыновления – это прерывание всех связей с биологическими родителями и установление подобных связей с родителями, которые приравниваются по своей значимости и функциям к биологическим. По мнению специалистов, самым проблематичным и сложным этапом является ознакомление представителей семьи с психофизиологическими особенностями детей, которые могут быть усыновлены. Информирование кандидатов в усыновители об особенностях детей проводится с учетом их знаний и ожиданий от ребенка. Рассказывать нужно так, чтобы потенциальные родители получили достоверные сведения, узнали про трудности, с которыми могут столкнуться, более взвешенно отнеслись к своему решению и, вместе с тем, не испугались возможных препятствий и не отказались навсегда от идеи усыновления.

На наш взгляд, работа по формированию личностной готовности супругов к усыновлению детей должна строиться на основе тщательного анализа мотивов усыновления и выявления представлений будущих родителей

о своих воспитанниках, чтобы избежать явления идеализации ребенка, которого хотят усыновить. Работа с семьями-усыновителями – это сложный многогранный процесс, который может быть эффективным при индивидуальном подходе и четко разработанной стратегии, с учетом всех негативных факторов и предвидением возможных осложнений. К одному из осложнений можно отнести усложнение отношений между усыновителем и усыновленным вплоть до отказа от последнего.

Методика исследования. На первом этапе данной работы мы предприняли попытку выявить представления потенциальных усыновителей о детях из детских домов. В ходе пилотажного исследования нами были определены 20 значимых свойств личности детей: 10 положительных и 10 отрицательных. В список положительных качеств были включены следующие: честный, настойчивый (стремление доводить до конца начатое дело), терпимый, жизнерадостный, здоровый, аккуратный, добрый, симпатичный, послушный, способный. Ряд отрицательных качеств составили следующие характеристики: агрессивный, невнимательный, несдержанный, пассивный, замкнутый, капризный, злопамятный, эгоистичный, неуправляемый, упрямый. Далее мы разработали бланк ответов в виде таблицы, состоящей из трех колонок. Выделенные свойства личности ребенка в таблице мы расположили в произвольном порядке в средней колонке. В первую колонку испытуемым предлагалось выписать качества, которые, на их взгляд, присущи ребенку из детского дома в порядке значимости. Затем нужно было закрыть колонку № 1 и выписать в колонку № 3 качества ребенка, которого они решились бы усыновить. При обработке полученных данных качеству, расположенному на первом месте в колонках № 1 и № 3 присваивалось 20 баллов, следующему – 19 и так по убыванию до самой последней позиции. Качеству, которое занимает последнюю позицию, соответственно присваивался 1 балл. Для выявления значимости различий между представлениями потенциальных усыновителей о детях из детских домов и детях, которых они хотели бы усыновить, мы использовали подсчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Для проведения данного исследования мы отобрали 30 семейных пар с разным стажем семейной жизни, которые хотели бы усыновить ребенка либо не исключают возможности усыновления в будущем. Предполагалась совместная работа обоих супругов.

В таблице 4.1 отражены представления потенциальных усыновителей о качествах ребенка из детского дома. Анализ данных представленных в таблице, позволяет нам говорить о том, что у опрошиваемых семейных пар данные представления крайне негативны при минимуме информации, которую они имеют. Супруги уверены, что образ типичного ребенка из детского дома носит больше отрицательных характеристик, чем положи-

тельных. Причем они не задумываются над тем, что, возможно, именно такого ребенка им предстоит усыновить. Проанализировав бланки ответов, мы выделили типы представлений потенциальных усыновителей о детях из детских домов по первым десяти качествам. К первому типу мы отнесли характеристики детей, в которых на первых десяти позициях стояли только отрицательные качества, ко второму типу – преобладание отрицательных характеристик над положительными, равное количество отрицательных и положительных качеств нами было определено как третий тип, преобладание положительных качеств над отрицательными – четвертый тип, а пятый тип представлений составили только положительные качества.

Таблица 4.1 – Представления потенциальных усыновителей о качествах ребенка из детского дома

№	Качества	Количество баллов	
		общее количество баллов	среднее арифметическое
1	замкнутый	487	16,2
2	несдержанный	398	13,3
3	агрессивный	374	12,5
4	невнимательный	373	12,4
5	неуправляемый	355	11,83
6	упрямый	355	11,83
7	пассивный	354	11,8
8	терпимый	347	11,6
9	добрый	312	10,4
10	эгоистичный	300	10
11	настойчивый	299	9,8
12	симпатичный	288	9,6
13	капризный	283	9,4
14	злопамятный	280	9,3
15	здоровый	278	9,26
16	честный	253	8,43
17	способный	252	8,4
18	аккуратный	239	7,8
19	послушный	232	7,7
20	жизнерадостный	176	5,9

По результатам подсчета две супружеские пары (6 %) из первых десяти выделили только отрицательные качества, у большей части пар (63 %)

в первой десятке преобладают отрицательные характеристики, 12 % обследованных супругов среди указанных качеств выделили одинаковое количество отрицательных и положительных, пять пар (16 %) среди названных характеристик выделили больше положительных, и только одна супружеская пара (3 %) определила среди первых важнейших характеристик личности ребенка 10 положительных качеств.

Представления семейных пар о качествах ребенка, которого они решили бы усыновить, отражены в таблице 4.2. Данные, содержащиеся в таблице, демонстрируют нам образ ребенка, которого опрошенные семейные пары решили бы усыновить, но которого не существует вообще, так как это образ идеального ребенка.

Таблица 4.2 – Представления потенциальных усыновителей об образе усыновленного ребенка

	Качества усыновленного ребенка	Количество баллов	
		общее количество баллов	среднее арифметическое
1	здоровый	575	19,2
2	добрый	520	17,3
3	честный	500	16,7
4	жизнерадостный	492	16,4
5	аккуратный	423	14,1
6	послушный	419	14
7	терпимый	398	13,3
8	симпатичный	388	12,93
9	способный	387	12,9
10	настойчивый	361	12,03
11	упрямый	245	8,2
12	пассивный	242	8,06
13	невнимательный	230	7,7
14	несдержанный	216	7,2
15	капризный	194	6,5
16	замкнутый	191	6,4
17	эгоистичный	145	4,8
18	злопамятный	126	4,2
19	неуправляемый	124	4,1
20	агрессивный	116	3,9

Далее сравним показатели средних значений качеств ребенка из детского дома и ребенка, которого испытуемые хотели бы усыновить. Для

наглядности мы составили график, где красная кривая отражает представления об усыновленном ребенке, а синяя – представления о ребенке из детского дома (см. рисунок 4.2). Если предположить, что линии в некоторых точках пересекутся, то можно судить о том, что присутствует определенная схожесть в представлениях испытуемых о ребенке из интернатного учреждения и усыновленном ребенке. Если же нет, то эти представления совершенно различные. Как следует из данного рисунка, ни в одной точке линии не пересекаются. Это говорит о том, что у кандидатов в усыновители сформировано два противоположных образа ребенка. Главные расхождения приходятся на такие качества, как честный, терпимый, жизнерадостный, несдержанный, здоровый, замкнутый, добрый, злопамятный, послушный, неуправляемый.

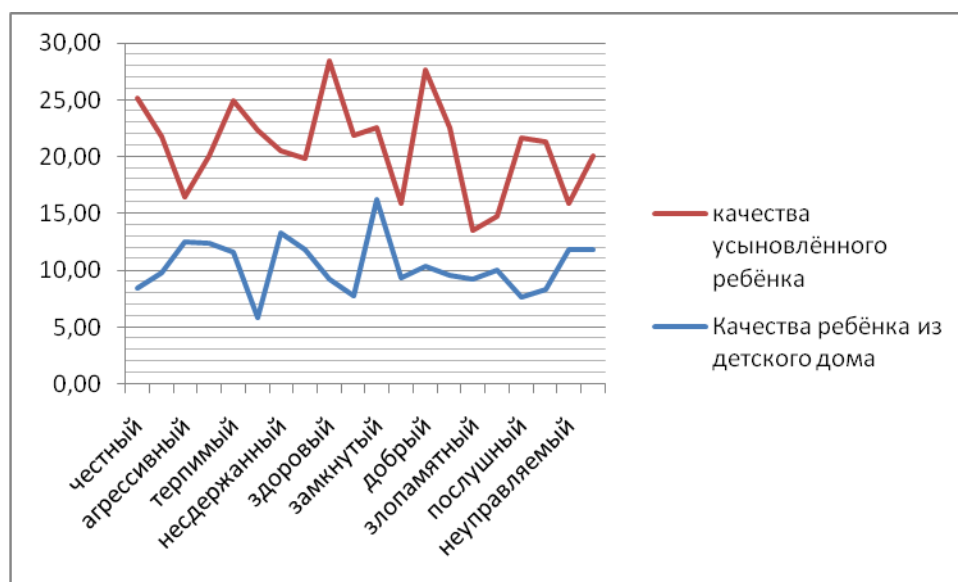


Рисунок 4.2 – Графическое изображение представлений о ребенке из детского дома и об усыновленном ребенке

При этом из тридцати опрошенных семейных пар у двадцати трех обнаружены значимые различия в представлениях о ребенке из интернатного учреждения, что составило 77 % от общего числа респондентов, и только у семи пар (соответственно, у 23 %) мы не выявили существенных различий в представлениях. Выявленные данные пугают своей категоричностью. Многие потенциальные усыновители понимают, что образ типичного ребенка из детского дома является слишком негативным, и они не имеют ни малейшего понятия, как взаимодействовать с такими детьми. Ребенок, которого передают на усыновление, действительно, имеет особен-

ности развития, связанные с его пребыванием в интернатном учреждении или неблагополучной семье. Также это может быть связано с тем, что ребенку пришлось пережить психологические травмы, потери: его бросили, от него отказались – он лишился семьи. Поэтому, на наш взгляд, главное в работе по формированию личностной готовности супругов к усыновлению ребенка – это подготовить родителей к взаимодействию с ребенком, имеющим определенные особенности развития и научить их преодолевать кризисные моменты.

Таким образом, формирование личностной готовности супругов к усыновлению имеет ряд особенностей и требует тщательного внимательного анализа, подготовки и большой психологической поддержки, как родителей, так и самого ребенка. Это нужно для сглаживания конфликтных ситуаций и предотвращения развития психосоциальных патологий у ребенка и, что самое страшное, отказа от него и возврата в государственное воспитательное учреждение. Последнее наносит очень глубокую психологическую травму и препятствует развитию и формированию полноценной личности.

4.2.3 Личностные характеристики приемных и усыновленных детей

Какие личностные особенности приемных и усыновленных детей необходимо учитывать при организации взаимодействия с ними? Исследования, проведенные во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи (либо в семье, не удовлетворяющей жизненно важные потребности детей) развитие ребенка идет по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности [68; 167]. Ребенок, которого изымают из родной семьи, испытывает серьезные утраты. Безусловно, изъятие детей происходит из-за отсутствия должного родительского ухода за ними, а также из-за насилия в биологической семье. Но в любом случае дети очень болезненно переносят разлуку с близкими людьми, винят во всем себя и страдают от заниженной самооценки.

Про этих детей нельзя сказать, что они хуже или лучше детей, растущих в обычной семье – они просто другие. Так, многие практики отмечают, что данная категория детей не имеет стойких эмоциональных связей с близкими взрослыми. В науке же общепризнанным является тот факт, что важнейшим условием развития ребенка является наличие тесных эмоциональных связей с матерью (или другим близким взрослым, замещающим мать). Отсутствие таких связей получило название «материнской депривации». Формирование привязанностей может оказаться сложной задачей для усыновителей, приемных родителей, педагогов, у которых еще не

сложились доверительные отношения с ребенком. Для создания таких отношений важны терпение, настойчивость и понимание взрослых, которые хотят стать близкими для детей-сирот и детей, чьи родители лишены родительских прав.

Сегодня все больше научных данных и наблюдений свидетельствуют о том, что от материнской депривации страдают не только дети, оставшиеся без родителей, но и многие из тех, кто живет в семьях. В большинстве случаев в таких биологических семьях не осуществлялся должный уход за детьми, а некоторые успели испытать за свою короткую жизнь физическое, эмоциональное или даже сексуальное насилие. Такое жестокое обращение с детьми приводит к возникновению у них психологических травм. Поэтому дети, пережившие острую (однократную) или хроническую (повторяющуюся в течение длительного времени) психологическую травму, зачастую испытывают различные трудности в поддержании разговора. Как мы отмечали выше, дети могут не услышать или не понять взрослых.

В то же время и сам взрослый должен внимательно слушать ребенка. Исследователи и практики отмечают: немало кризисных ситуаций можно избежать, если слушать, что именно нам говорят дети и по возможности удовлетворять их потребности. Конечно, далеко не всегда взрослый может сиюминутно отреагировать на детскую просьбу. Но необходимо помнить, что у детей, переживших психологическую травму, потребности могут нарастать чрезвычайно быстро. Ребенок, основные жизненно важные потребности которого долгое время не удовлетворялись, может впоследствии требовать немедленного исполнения своих желаний. И если взрослый не постарается сразу же выполнить детскую просьбу приемлемыми способами, то ребенок может быстро потерять контроль над собой, и ситуация станет неуправляемой.

Необходимо также обращать внимание на то, что говорят дети, не пропускать их слова мимо ушей, не отмахиваться от них [56]. Взрослым рекомендуется не только слушать ребенка, но и смотреть на него, причем глаза приемных родителей, усыновителей, педагогов должны находиться в одной горизонтальной плоскости с глазами детей. «Слушать» надо глазами, а не только (и не столько) ушами. Очень важную роль при этом играет физический контакт. Ребенок дошкольного возраста, возможно, и младший школьник будут чувствовать себя более защищенными, сидя у взрослых на коленях. С подростком можно присесть рядом, обнять его за плечи, взять за руки и т. п. При этом необходимо помнить, что навязывание физического контакта недопустимо. Если ребенок пережил насилие, то не следует подходить к нему и притрагиваться на начальных этапах его адаптации. Выслушивая ребенка, надо стараться найти одно слово, которое максимально точно описывает его эмоциональное состояние. На этапе обучения

этому навыку полезно использовать следующую формулу: «Ты чувствуешь (то-то и то-то) или тебе (так-то и так-то)... потому что ...». Например: «Тебе грустно, потому что ты скучаешь по братику». Позже, когда взрослые приобретут некоторый опыт в обозначении чувств и эмоций, можно будет отбросить вторую часть формулы, которая начинается со слов «потому что», и формулировать свои высказывания в более естественной манере: «Ты, вроде, немного нервничаешь из-за того, что сегодня у вас будет контрольная по математике» или «Похоже, ты сердисься на меня за то, что я поставила такую отметку...» Причем догадки взрослых о том, какие чувства испытывает ребенок, могут оказаться ошибочными. Но это не проблема, – ребенок сам поправит эту оценку.

Если в семье, где воспитывались сами взрослые, чувствам и эмоциям не уделяли большого внимания, такое поведение может показаться наигранным. Но для родителей, учителей обозначать предметы, явления, знакомить детей с новыми понятиями – дело вполне обычное. Так что мешает взрослым делать то же самое относительно чувств и эмоций? Ведь тем самым мы показываем ребенку, что его переживания совершенно нормальны, естественны, что их не только можно, а даже нужно свободно выражать, а не подавлять. Со временем дети начинают понимать, что все эмоциональные проявления играют важную роль в жизни людей, а игнорирование переживаний не приводит ни к чему хорошему. И самое главное, это позволяет вывести эмоции и чувства наружу, в результате чего ребенок получает возможность излить их в словах, а не в действиях.

Когда ребенок рассказывает о своих проблемах, переживаниях, не надо преуменьшать его чувства. В таких ситуациях нет смысла подбадривать: «Не нужно расстраиваться, все не так плохо», «Все это мелочи жизни». Проблемы в восприятии ребенка от этого не исчезнут. То, что кажется несущественным для взрослого, для детей имеет совсем другое значение. Поэтому надо дать ребенку возможность выговориться, проявляя понимание, сочувствие. К сожалению, детей (в первую очередь, мальчиков) слишком часто лишают возможности изливать свои негативные эмоции, запрещая им плакать. Причем произносятся привычные «Не плачь!», «Не расстраивайся!» или «Ты же солдат, ты же мужчина, а мужчины не плачут!», большинство взрослых действует из лучших побуждений. Но когда ребенок плачет, он на самом деле не расстраивается, а выплескивает свои накопившиеся негативные эмоции, таким образом очищаясь от них. Слезы помогают избавиться от боли точно так же, как избавляет от боли скальпель хирурга, вскрывающий нарыв. Сами дети инстинктивно догадываются о целебной силе слез. Когда у ребенка постепенно накапливаются даже незначительные отрицательные эмоции, он начинает искать повод, чтобы поплакать и выпустить из себя обиду, неуверенность, огорчение, раздра-

жение, злость, разочарование... Но для этого ему надо, чтобы он чувствовал себя в безопасности, чтобы рядом с ним были взрослые, которые позволяют ему плакать.

Не следует ожидать, что ребенок сам подойдет и скажет: «Мне плохо, я хочу поплакать. Можно?» Скорее всего, он начнет капризничать, выдвигать какие-то неразумные требования, отвергать все, что ему предлагают. В такие моменты взрослым больше всего хочется схватить ребенка и «вытрясти из него всю душу», лишь бы это безобразие поскорее прекратилось! Не исключено, что подсознательно малыш именно этого и добивается, потому что его поведение является не чем иным, как просьбой о том, чтобы ему дали возможность заплакать, зарыдать, забиться в истерику – и выпустить на волю бушующие внутри него эмоции. Вот тут-то взрослому надо успокоиться и попытаться «достучаться» до ребенка. Малыша при этом можно посадить к себе на колени, ребенка постарше – приобнять. Он, конечно, будет пытаться вырваться и громко протестовать. Родителям, педагогам рекомендуется в это время не спорить с ребенком, а просто держать его достаточно крепко, но в то же время не причиняя ему боли, до тех пор, пока он не выплачется. Постепенно эмоции утихнут, и наступит долгожданное облегчение. Впоследствии ребенок будет только благодарен взрослому за такое участие и понимание, между ними будут формироваться доверительные отношения.

Как же не испортив складывающихся доверительных отношений, воспитывать детей, приучать их к дисциплине? Взрослые должны понимать, что дисциплина – это не санкции за плохое поведение детей. Дисциплина нацелена исключительно на будущее. Благодаря дисциплине ребенок сможет воздержаться от неприемлемых поступков. Поэтому когда приемный или усыновленный ребенок попадает в новую для него обстановку (семью, класс), его необходимо ознакомить с правилами, которые требуется соблюдать. Как мы уже отмечали, дети, пережившие психологическую травму, лучше всего реагируют на объективные и четкие указания. Для начала надо сформулировать как можно меньше правил (если списки будут слишком длинными, то правила просто не будут работать – ребенок испугается такого количества предъявляемых к нему требований). Причем лучше обсудить каждое из них, а также последствия их нарушения вместе с ребенком. Рекомендуется главным сделать следующее правило: «Убедись, что своими действиями ты не вредишь себе или другим». Не надо давать ребенку повод сомневаться в серьезности требований. Он должен понять: правила устанавливаются для того, чтобы их выполняли. Для ребенка, ранее зачастую жившего в неопределенности, беспорядке, будет большим облегчением узнать, что у него появились обязанности, что от него

чего-то ожидают. Правила помогают создать для него стабильный, предсказуемый и понятный мир.

Чтобы снизить тревожность детей, которым и так уже досталось в жизни, взрослые должны выбирать для разговора о правилах наименее стрессовое время. Обсуждать правила надо спокойным, мягким голосом. Следует очень тактично объяснить, что нарушение правил ведет к определенным последствиям. При этом дети должны быть уверены, что если они нарушат правила, то взрослые не разозлятся, не причинят им боль, не выгонят из дома, из класса.

Дети должны понять, что благодаря дисциплине они могут грамотно выстраивать отношения с самими собой, с другими людьми и обществом в целом. Ведь порядок – это не что иное, как набор определенных правил, которые делают нашу жизнь более понятной, предсказуемой. Дисциплина укрепляет безопасность ребенка, так как усвоив определенные правила и принципы, он знает, как достичь своих целей наиболее безопасным и эффективным образом. Но поддерживать дисциплину необходимо, удовлетворяя потребность ребенка в любви и привязанности. Дети должны чувствовать, что они нужны и желанны. И здесь недостаточно просто слов «Мы тебя любим». Эту любовь дети должны ощущать. Поэтому взрослые должны проводить с ними достаточно времени: вместе играть, делать уроки, выполнять какие-то задания. Нужно чем-то заниматься. Чем – не так уж и важно. Главное, чтобы ребенок ощущал, что близкие рядом, они уделяют ему внимание, при необходимости окажут любую реальную помощь. А общее дело помогает почувствовать это. Если родители, педагоги внимательны к ребенку, он понимает, что важен для них, что им приятно быть с ним.

Кроме того, взрослые могут выражать свою любовь к ребенку похвалой в его адрес, словами ободрения. Вместе с тем, любовь проявляется в поддержке: если взрослые хотят поддержать ребенка, нужно разговаривать с ним, слушать его. Также очень важны для детей прикосновения. Конечно, подростку может не нравиться, что его целуют, как маленького, особенно если это происходит на глазах у сверстников. Но это вовсе не значит, что прикосновения ему не нужны. Может быть, ему достаточно просто посидеть рядом с приемными родителями, усыновителями и вместе посмотреть телевизор. Когда он получил хорошую отметку, его можно приобнять, пожать ему руку и т. п. Такие мимолетные прикосновения не отнимут много времени у взрослых, но вселят в ребенка уверенность – его любят.

Дети, ощущающие, что их любят, будут чувствовать себя в безопасности, смогут поддерживать положительные стабильные отношения с

окружающим миром, контролируя свое поведение, и вырастут полноценными людьми.

4.3 Неполная семья

4.3.1 Неполная семья как особая категория семей

В психологии разработано несколько типологий семьи, в основе каждой из которых лежат критерии, относимые к разным уровням – историческому, ценностному, функциональному, формально-структурному. В *историческом аспекте* выделяются типы семьи, характеризующие её появление и развитие на каждом этапе развития общества: смешанные половые отношения, экзогамия, групповой и парный браки. В качестве типов современной семьи описываются патриархальная, детоцентристская и супружеская семьи, основанием для выделения которых являются доминирующие семейные *ценности*. По *структуре и характеру родства* выделяют нуклеарную (подвиды: полная и неполная семьи), расширенную и смешанную семьи. В системной семейной психологии и психотерапии выделяются два обобщенных типа семьи в зависимости от особенностей её *функционирования как целостной системы* – функциональный и дисфункциональный типы. Близкой по целям и критериям является классификация семей в зависимости от *степени благополучия* – благополучные и неблагополучные семьи.

Как один из *функциональных критериев* типологии семьи иногда описывается стиль управления в семье, на основе которого выделяется два типа: семьи, управляемые в авторитарном стиле, и семьи, управляемые в демократическом ключе. Число членов семьи, занятых в воспитании ребенка, является *формально-структурным критерием*, на основе которого выделяют полные и неполные семьи, иногда рассматриваемые как подвиды нуклеарной семьи. Неполные семьи в зависимости от *причин образования* в свою очередь делятся на следующие подтипы: осиротевшие, внебрачные, разводные и распавшиеся. Каждая неполная семья может быть материнской неполной семьей (если отсутствует отец ребенка) или отцовской неполной семьей (если отсутствует мать ребенка). В первом случае говорят о том, что ребенок воспитывается в условиях патеральной (отцовской) депривации, во втором случае речь идет о материнской депривации. Встречается и более развернутая типология неполных семей, среди которых выделяется пять групп семей в зависимости от того, какое место в жизни ребенка занимает родной отец, отчим или другой близкий ему мужчина. В качестве основного критерия указывается *степень включенности*

отца во взаимодействие с ребенком. Однако под включенностью понимается физическая доступность отца, отчима или другого значимого мужчины (совместное проживание и регулярное общение), нежели характер эмоциональной привязанности.

Неполная семья традиционно описывается как семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми [201]; или как вид нуклеарной семьи, где отсутствует один из родителей вследствие развода или смерти [158]. Некоторые исследователи описывают дополнительную категорию неполных семей – так называемые функционально неполные семьи, где есть двое родителей, но профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для семьи. Достаточно условно к неполным семьям можно отнести «гражданский брак» и «гостевой брак», если у партнеров имеется ребенок. При этом многие специалисты относят неполные семьи к неблагополучным [214, 197, 185, 146] или к неполноценным семьям [1]. Так, например, В.М. Целуйко неблагополучной называет семью, «в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети» [201, с. 8]. Автор выделяет две группы неблагополучных семей. К первой группе относит семьи с явной, то есть открытой формой неблагополучия: конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов, в частности, *неполные*. Ко второй группе относятся внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей. На неполноценность семей с одним родителем указывает и С.А. Седрабян [158], отмечая, что с социально-психологической точки зрения в такой семье существуют лишь статус-ролевые отношения по типу «мать-ребёнок» (если отсутствующей фигурой является отец), сокращается число внутрисемейных статусов, ролей и связей между ними, групповая динамика становится односторонней и неполноценной, а дети растут в более простой социально-психологической среде, как в официальном, так и в содержательном смысле. Зарубежные психологи Б. Грюнвальд Бернис и В. Макаби Гарольд [59] относят неполные семьи к категории особых семей, отличающиеся от нормальной семьи, в которую входят мать, отец и дети. Исследователи отмечают, что к особым категориям семей применимы все фундаментальные принципы человеческих взаимоотношений, тем не менее, в этих семьях часто встречаются специфические трудности, которые в традиционных семьях, как правило, отсутствуют.

Как отмечает Я.Г. Николаева [120], исторически сложилось, что само понятие «неполная семья» подразумевает определенную ущербность, отчего некоторые российские исследователи считают термин «неполная семья» не совсем подходящим и предлагают заменить его другими, например, «семья одинокой матери» или «монородительская семья». Непросто найти максимально корректное и точное определение семье, состоящей из одного родителя и одного или нескольких детей. Не решена эта проблема и за рубежом, где такую семью принято обозначать терминами «single-parent family», «one-parent family», или «mother-headed family» (если во главе семьи — женщина).

В основе представления о неполной семье как о неблагополучной, неполноценной или социально опасной лежат теоретические предпосылки, связанные с утверждением полной семьи в качестве нормативной модели, а также эмпирические данные, связанные со сравнительным изучением особенностей психического развития детей из полных и неполных семей. Эмпирические исследования базируются на соответствующих теоретических предпосылках и положениях. В ряде случаев теоретические положения отражают более широкие представления о гендерных ролях и полоспецифических качествах личности, а семья рассматривается как частный случай проявления данных качеств и как одна из сфер реализации гендерных ролей [19; 92]. Такой подход характерен для традиционной точки зрения на разделение мужской и женской гендерных ролей и их противопоставление. Принято считать, что мать и отец играют совершенно разные, одновременно противоположные и дополняющие друг друга родительские роли и реализуют соответствующие им функции в воспитании и развитии ребёнка. Противопоставление родительских ролей напрямую связано с оценкой неполной семьи как неблагополучной, так как отсутствие одного из родителей делает невозможным реализацию по отношению к ребёнку тех специфических функций, которые за данным родителем биологически и/или социально закреплены.

Таким образом, большинство исследователей описывают разные основания выделять неполные семьи в особую категорию или тип семьи, структурно и функционально отличающийся от других типов семей. Следует заметить, что некоторые авторы [130; 84] при этом указывают на некорректность смешения понятий «неполная» и «неблагополучная» семья в силу отмеченного исследователями разнообразия отношений в неполных семьях и множества других факторов, определяющих степень благополучия любого типа семьи.

4.3.2 Понятие о патеральной депривации и проблема отцовской вовлеченности в неполных семьях

Наиболее распространенным в белорусском обществе подтипом неполной семьи является неполная материнская семья, где ребенок воспитывается одной матерью. В этом случае условия функционирования семьи и развития ребенка характеризуются патеральной (отцовской) депривацией. Патеральная депривация [26] описывается как вид депривации, связанный с невозможностью удовлетворения ряда психологических потребностей ребенка, что обусловлено отсутствием субъекта удовлетворения – его отца. В основе понятия о патеральной депривации лежит уже описанное выше представление о существовании различающихся специфических материнских и отцовских функций в удовлетворении потребностей ребенка, которые не являются взаимозаменяемыми. Поэтому отсутствие родителя приводит к невозможности удовлетворения соответствующих потребностей, то есть к родительской, в данном случае, патеральной депривации.

Большинство исследователей сходится во мнении, что отсутствие отца в жизни ребенка имеет негативные последствия для его психического развития, психологического и физического здоровья. Согласно данным зарубежных исследователей, дети из неполных семей чаще сталкиваются с пренебрежением, имеют заниженную самооценку, злоупотребляют алкоголем и наркотиками, вступают в ранние сексуальные отношения и совершают правонарушения. Мальчики, растущие без отцов, испытывают проблемы, связанные с полоролевой идентификацией, самоконтролем и школьной успеваемостью. Девочки сталкиваются с похожими трудностями, хотя на их развитие и психологическое благополучие, по мнению исследователей, отсутствие отца влияет в меньшей степени. Ряд отечественных авторов описывают аналогичные и другие психологические проблемы, с которыми сталкиваются дети из неполных семей.

Зарубежные психологи [229] выделяют пять ключевых факторов, оказывающих влияние на развитие и благополучие детей, растущих в условиях патеральной депривации: 1) отсутствие в семье со-родителя, представленного отцом; 2) ухудшение экономического состояния семьи с одним родителем; 3) социальная изоляция детей и негативное отношение общества к одиноким матерям и детям без отцов; 4) негативные эмоциональные переживания ребенка, вызванные фактическим или воспринимаемым отказом отца от своих родительских функций; 5) конфликты между родителями (на стадии развода или в послеразводной период). Данная пятерка факторов в американской семейной психологии получила название «фактор отца» («father factor»).

С другой стороны, некоторые современные исследователи приводят данные, обосновывая точку зрения, согласно которой дети, воспитывающиеся без отцов, могут быть психологически благополучными, и в своем развитии не отличаться от сверстников из полных семей. «Несгибаемые дети» – называет А. Шутценбергер таких детей, не имеющих отца или матери, выросших без поддержки и достигших при этом семейных и профессиональных успехов. «Возможно, – пишет автор, – этим детям удастся выжить потому, что у них есть врожденный или скрытый стержень, связанный с огромной жизненной энергией, которая позволяет им быстро подниматься, иногда благодаря тому, что они сумели найти замещающих отцов или матерей или замену старшим братьям. Это основы безопасности, они даются родителями или теми, кто с любовью их заменил [215, с. 135].

Ряд ученых критикуют исследования, сконцентрированные на анализе одних лишь негативных последствий отсутствия отцов, в связи с их методологической⁸⁴ примитивностью. В частности, американский психолог Р. Дэй [226] пишет, что в основе подобных исследований лежит конструкт, который противопоставляет два типа семей: «семьи с присутствующим отцом» и «семьи с отсутствующим отцом», а в качестве образца исследования используется простая модель двух переменных. Например, одной переменной является учебная успеваемость ребенка или склонность к правонарушениям, а в качестве второй переменной рассматривается наличие или отсутствие у него отца. Причем факторы физического присутствия/отсутствия отца и показатели психологического благополучия ребенка не являются однопорядковыми. Тем не менее на основе сравнения двух групп детей из полных и неполных семей по отдельным показателям психологического благополучия выявляются различия между ними, которые объясняются «фактором отца». Этот элементарный двухпеременный подход не предусматривает всего богатства объяснений семейных процессов.

При изучении проблем детей, воспитывающихся без отца, следует также учитывать, что неполные семьи сталкиваются с множеством и других проблем: материальными трудностями, сужением круга внутрисемейного общения, личными психологическими проблемами матерей-одиночек. Все эти особенности, несомненно, также оказывают влияние на развитие ребенка, но их нельзя механически свести к проблеме отсутствия отца. Поэтому в современной американской психологии рассмотренный выше подход к изучению детей из неполных семей подвергается критике. Факт наличия или отсутствия отца, как и формальный полороловой состав семьи, считают американские исследователи, не является решающим фактором, влияющим на психическое развитие ребенка. Существует ряд не менее важных переменных, детерминирующих или имеющих опосредо-

важное влияние на процесс развития детей в неполных семьях, которым ранее не уделялось должного внимания (например, субъективный образ отца у матери и ребенка).

Смена взглядов на проблему изучения условий развития детей в неполных семьях в современной западной психологии сопровождается пересмотром роли отца в психическом развитии ребенка. Психологи предлагают новую нормативную модель отцовства на основе современной методологии исследования семьи и недавно полученных эмпирических данных. Разрабатывая новую модель отцовства, американские авторы предлагают взаимоотношения между отцами и детьми рассматривать в двух аспектах: 1) отношения, основанные на юридических обязательствах и 2) отношения, основанные на эмоциональной привязанности. Следовательно, отец имеет кровную связь с ребенком («associated by blood»), наряду с сильной или слабой эмоциональной привязанностью к нему. Однако эмоционально включенным в отношения с ребенком может быть и другой мужчина, например, дедушка, отчим, мамин брат, который не является его биологическим отцом. В этой связи в американской семейной психологии в настоящее время разворачивается дискуссия о том, кто имеет большее влияние на развитие ребенка: биологический отец («real father») или мужчина, заменяющий биологического отца, называемый социальным отцом («social father»).

Консервативные исследователи продолжают настаивать на том, что биологический отец – ключевая фигура, связь с которой незаменима, и которая гораздо сильнее влияет на развитие ребенка, нежели генетически не связанный с ребенком родитель мужского пола. Другие исследователи полагают, что социальные отцы могут являться ценным ресурсом в жизни детей и представлять собой полноценную замену отсутствующих биологических отцов. Они не находят ясных доказательств того, что биологический отец может способствовать благополучию ребенка способом, которым не биологический отец этого сделать не может. Верно, что биологический отец может внести вклад в наследственные предпосылки поведения ребенка, однако если бы мы чрезмерно сфокусировались на генетических предпосылках развития ребенка, мы должны были бы сделать вывод о том, что немногие из каких-либо социальных программ и рекомендаций могут существенно изменить поведение ребенка. Исследователи приходят к выводу о том, что для благополучного развития ребенка оказывается значимым не столько присутствие родного отца или отчима, сколько его эмоциональная вовлеченность в отношения. Причем и один, и второй, могут оказывать одинаковое влияние на развитие ребенка.

Поэтому, рассматривая проблему присутствия отца в жизни ребенка, некоторые авторы предлагают вместо понятия «присутствие» использовать

понятие «вовлеченность» («involvement»), которое включает в себя: 1) взаимодействие с ребенком, 2) доступность и 3) ответственность отца. Присутствие же понимается в более узком смысле, а именно как физическое присутствие отца. Если отец не просто присутствует в жизни ребенка, но и эмоционально в нее включен, американские психологи говорят о его «позитивной вовлеченности». В результате исследований обнаружено, что когда отцы, независимо от степени биологического родства с детьми, позитивно вовлечены в их жизнь, дети демонстрируют большую умственную компетентность, уверенность в себе и адекватный локус контроля. Модель вовлеченного отцовства позволяет при изучении особенностей развития детей в семьях разного типа учитывать не только фактор физического присутствия/отсутствия родного отца, но и ряд не менее важных переменных: наличие эмоциональной связи между ребенком и биологическим отцом или мужчиной, его замещающим; характер образа отца, складывающийся у ребенка. Некоторые исследователи подчеркивают, что дети, воспитывающиеся в неполных семьях, но имеющие эмоциональную связь с мужчиной, замещающим отца, или с отдельно проживающим родным отцом, могут развиваться благополучно.

4.3.3 Образ отца в неполной материнской семье и его значение для психического развития ребенка

Социально-перцептивный образ отца сравнительно недавно стал самостоятельным предметом изучения в современной русскоязычной психологии, что связано с ростом интереса исследователей к теме отцовства. В зарубежной психологии образ отца рассматривается в контексте более глубокой проблематики психического присутствия родителя в психике ребёнка как *внутреннего объекта*. Некоторые исследователи высказывали предположения о том, что бессознательная связь со своим отцом и отцом своего отца может проследиваться на протяжении нескольких поколений. Такая «трансгенерационная» связь или преемственность, передача между поколениями проявляется в феномене «синдрома годовщины», описанного Д. Хиллгард и А. Шутценбергер, феномене «склепа и призрака», описанного Н. Абрахамом и М. Терек, феномене «скрытой лояльности семье», как неосознанной идентификации с членом семьи, часто трагически погибшим или пропавшим, описанным И. Бузорем-Надем [216], в феномене «семейных мифов» [35]. В рамках обозначенных теоретических представлений фокус внимания направлен на бессознательные аспекты межпоколенных отношений, представленность образов родителей и прародителей в структуре бессознательного субъекта. Образ родителя следует рассматри-

вать в контексте процесса социального познания как *систему сформированных у субъекта представлений и отношений к родителю, основанную на опыте непосредственных или опосредованных межличностных отношений*. Исследования образа отца, проведенные русскоязычными психологами, так или иначе, выполнены в рамках данного подхода.

Образ обобщенного отца рассматривается как образ обобщённого субъекта, выполняющего отцовскую роль, и нередко описывается в контексте нормативных моделей родительства [78; 126], либо как феномен массового сознания и культуры, отражающий обыденные представления о содержании отцовской роли [8; 100; 127; 114]. Образы отцов, описанные в народных сказках, соответствуют традиционным патриархальным представлениям о роли мужчины в жизни ребенка; в качестве основной функции отцу приписывается подготовка и инициация психологического отделения ребёнка мужского пола от материнской фигуры и родительской семьи, обеспечение защиты и опеки по отношению к ребёнку женского пола. В современной рекламной продукции отец позиционируется как компетентный и любящий родитель, получающий удовольствие от взаимодействия с детьми разного возраста (от младенческого до подросткового), обладающий как традиционно «мужскими», так и «женскими» качествами (заботливость, нежность, эмоциональность). Обобщённый образ отца, выявленный у будущих специалистов социальной сферы, характеризуется гендерными стереотипами, лежащими в основе традиционных представлений о материнстве и отцовстве.

Одно из междисциплинарных исследований, посвященных изучению причин и факторов изменения традиционного образа мужчины в современной культуре, проведено С.А. Орлянским [127]. Исследователь показал, что в современном обществе происходит формирование нового типа отцовства и появляются новые образы отца, такие, например, как образ отца-одиночки, который автор считает социокультурным феноменом современной действительности. На примере современной культуры белорусского народа Е.В. Андриенко [8] описывает архетип Отца как универсальный образ, представленный во всех культурах и предрасполагающий мыслить определённым способом относительно данного объекта, который, кристаллизуясь в сознании людей в качестве идеального образа влияет на их мировоззрение. Автором выделены ряд характеристик архетипа Отца, которые отражены как в белорусской культуре (олицетворение власти, специфическое по сравнению с архетипом Матери функционирование в процессе воспитания детей, отсутствие прямой связи архетипа с биологическим отцовством). Данные характеристики архетипа Отца связаны с культурно-историческими, экономико-политическими особенностями развития бело-

русской семьи, а также с белорусской мифологией и христианской религией.

Основная ценность этих и других исследований обобщённого образа отца заключается в том, что они позволяют понять, как данный образ представлен в массовом сознании; какие изменения претерпевает его содержание под влиянием различного рода социокультурных факторов; насколько соответствуют обобщённому образу отца, доминирующему на определенном историческом этапе и в определённой социокультурной среде, индивидуальные образы реальных отцов у представителей разных возрастных категорий.

Круг научных и практических задач, связанных с изучением *образа реального отца*, достаточно широк: анализ содержания и структуры образа отца, выявление взаимосвязи между образом отца, различными характеристиками личности и поведения отца. Ряд исследователей проводят сравнительный анализ образа отца у детей из разных типов семей (полных, неполных, повторнобрачных) и охватывают различные возрастные категории – от дошкольного возраста до взрослости. Проведем обзор основных исследований по данной проблематике.

Дошкольный и младший школьный возраст. Психологические особенности образа отца у детей дошкольного возраста, переживших развод родителей, изучены С.А. Королёвой [96]. Автор констатирует, что в ситуации развода у детей теряется стабильность образа отца, как и стабильность образа матери, а также образа самого себя. В случаях, когда дети не имеют возможности общения с отцами после развода, его образ у них не сформирован либо представлен нечётко. При этом автор не раскрывает какие-либо содержательные характеристики образа отца. Представления о семье и образ отца у детей из неполных «разведенных» семей в дошкольном и других возрастах также были изучены О.В. Агейко [3]. Выявлено, что к наиболее выраженной идеализации образа отца, характеризующейся наделением его чрезмерной властью, склонны дети, пережившие развод родителей в 4–6 и в 12–15 лет. Чаще всего положительное эмоциональное отношение к отцу демонстрируют дети, пережившие развод в 12–14 лет, реже всего – дети, пережившие развод в 7–11 лет. Автор исследования в качестве одного из важных факторов, влияющих на представления о семье и на образ отца, рассматривает возрастной период в жизни ребенка, на который пришёлся развод родителей. Другие исследования, посвященные изучению образа отца у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, в литературе практически не описаны. Возможно, это обусловлено методическими трудностями изучения социально-перцептивных образов у данных возрастных групп.

Подростковый возраст. В большей степени исследованы различные аспекты образа отца у детей в подростковом возрасте. Е.В. Туманова [184] изучила динамику и возрастные особенности образа отца при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту в полных семьях. Показано, что у мальчиков и девочек на протяжении подросткового возраста сохраняется положительный образ отца; подростки разного пола в содержании образа отца выделяют как одинаковые, так и различные качества; от среднего к старшему подростковому периоду возрастает критичность в оценке и описании образа отца, который наполняется не только положительными, но и отрицательными чертами. Также на примере полных семей образ детско-родительских отношений, представления об отцах и матерях у детей подросткового и раннего юношеского возрастов (12–17 лет) изучены О.А. Карабановой [85]. В старшем подростковом возрасте родители начинают восприниматься как менее любящие, менее внимательные и заинтересованные; отцы оцениваются подростками как менее включенные в процесс воспитания, как отстранённые и дистантные. При переходе к юношескому возрасту отцы воспринимаются как излишне директивные и враждебные, склонные к авторитарно-командному стилю общения, непоследовательные и отстранённые. Причём мальчики демонстрируют более выраженные показатели такого восприятия отца, чем девочки.

В исследовании Н.О. Дрожжиной [66] изучен образ отца, представленный в обыденном сознании подростков 14–15 лет не только из полных, но и из неполных «материнских» семей. Образ отца у подростков из полных семей характеризуется большей дифференцированностью, когнитивной сложностью, целостностью и непротиворечивостью; отец воспринимается подростками как сильный, социально успешный, эмоционально поддерживающий и противопоставляется образу социально неуспешного отца. У подростков из неполных семей образ отсутствующего отца близок к идеальному, оценивается через неадекватно завышенные положительные характеристики с позиции силы, социальной успешности и эмоциональности. Данные различия между образами отцов у подростков из разных типов семей, по мнению автора исследования, обусловлены составом семьи.

Ю.А. Повх [142] выявила, что у девочек из полных и неполных семей сформирован более положительный образ отца; у мальчиков, напротив, в большей степени выражено отрицательное отношение к отцам. Подростки из полных семей в целом демонстрируют более высокие показатели в оценке образа отца по шкале позитивного интереса; у подростков из неполных семей в образе отца по шкале враждебности такие качества как строгость, педантичность, сверхтребовательность выражены в большей степени. Автор указывает на то, что выявленные особенности образа отца могут быть обусловлены фактором присутствия или

отсутствия родителя в семье. При этом под присутствием или отсутствием отца рассматривается формальный состав семьи, другие факторы, например, наличие взаимодействия подростков с отцами, проживающими отдельно, в проведенном исследовании не учтены.

Белорусские психологи И.Г. Маријева и В.Г. Стенько [109] изучили представления о родителях у подростков 14–15 лет, воспитывающихся в полных и неполных семьях, по показателям позитивного интереса, директивности, враждебности, автономности и непоследовательности. Было выявлено, что большинство подростков из неполных семей и меньшинство подростков из полных семей отмечают низкий уровень интереса со стороны отца и эмоциональное отвержение. Подростки из полных семей склонны чаще воспринимать отца как директивного по сравнению со сверстниками из неполных семей, большинство которых не воспринимает отца как значимое лицо. Подростки из неполных семей в два раза чаще отмечают в образе отца враждебность, суровость и педантичность, а подростки из полных семей в четыре раза чаще описывают отцов как доброжелательных. Что касается непоследовательности, то данную характеристику чаще приписывают отцу подростки из полных семей.

Ряд описанных исследований характеризуются процедурой сопоставления по отдельным показателям или характеристикам образа отца у подростков из полных и неполных семей. Однако, например, А.Ю. Филатова [191–192] критически отзывается о подобных стратегиях исследования, когда сравниваются дети из разных типов семей, выделенных по формальным критериям, таким как фактический состав. В рамках своего исследования автор разработала классификацию семей, опираясь на критерий включенности отца во взаимодействие с ребенком. А.Ю. Филатовой изучался образ отца у мальчиков-подростков 13–15 лет из пяти типов семей, представленных в авторской классификации. Было выявлено, что у мальчиков, воспитывающихся в полных семьях, где отец принимает участие в воспитании, его образ характеризуется такими чертами, как отстранённость от воспитания, непоследовательность и отсутствие родительского контроля; при этом отец воспринимается как добрый, любящий, сильный и готовый к родительству; образ отца совпадает с обобщённым образом идеального отца. У мальчиков, проживающих раздельно со своими отцами, но поддерживающих с ними общение, образ отца характеризуется такими чертами, как позитивный интерес, враждебность, конфликтность, непоследовательность; при этом отец воспринимается как сильный и опытный родитель; наблюдается расхождение между образом отца и обобщённым образом идеального отца. Мальчики, проживающие в неполных «материнских» семьях и не

имеющие общения со своими отцами, в их оценке демонстрируют средние и высокие показатели по шкалам непоследовательности и автономности, позитивного интереса и директивности; в описание образа отца включают положительные характеристики; демонстрируют совпадение между образами отца и идеального обобщенного отца. Отдельно автором исследования выделена группа подростков, воспитывающихся в неполных «отцовских» семьях, которые в оценке отца демонстрируют выраженные показатели по шкалам непоследовательности и враждебности, низкие показатели по шкале позитивного интереса; описывают отца как доминантного и эмоционально отстраненного; демонстрируют совпадение образа отца и обобщенного образа идеального отца по когнитивному компоненту. Выявленные различия в содержании образа отца у мальчиков из разных типов семей А.Ю. Филатова объясняет разной степенью включенности отца в воспитание ребенка, а не формальными характеристиками состава семьи.

Некоторые исследования сосредоточиваются не только и не столько на выявлении и описании различных характеристик образа отца, сколько на изучении данного образа через анализ его взаимосвязи с особенностями личности или поведения детей. Одно из исследовательских направлений – выявление взаимосвязи между образом отца и различными личностными нарушениями в подростковом возрасте. Н.Н. Авдеева и Е.А. Чепракова [2] в лонгитюдном исследовании соотнесли между собой показатели агрессивности младших подростков (с 5 по 7 классы средней школы) с их представлениями об отцах и о взаимоотношениях с отцами. Были установлены значимые различия в восприятии отцов подростками, имеющими разную степень агрессивности. На основании результатов исследования авторы сделали вывод о том, что качества отцов, выявленные в исследовании (строгость, агрессивность, эмоциональная недоступность, непредсказуемость), обуславливают высокий уровень агрессивного поведения детей и являются факторами, способствующими развитию высокого уровня тревожности у агрессивных и умеренно агрессивных подростков. Следует отметить, что качества отцов непосредственно не изучались, а были выявлены качества, составляющие образ отца у подростков. Приписанные детьми образу отца характеристики в связи с рассмотренной в предыдущих разделах работы спецификой социально-перцептивного образа не обязательно отражают реальные характеристики личности отцов.

Влияние образа отца на возникновение аддикции у подростков 14–15 лет из полных и неполных семьях изучалось М.К. Акимовой [4]. Было выявлено, что образ отца у подростков, употребляющих психоактивные вещества, по сравнению со сверстниками, для которых такое поведение нетипично, имеет более выраженные характеристики по показателям дирек-

тивности, враждебности и непоследовательности. В полных семьях обозначенные различия в характеристиках образа отца между подростками с аддиктивным поведением и подростками без аддиктивного поведения имеются лишь на уровне тенденции; в неполных семьях данные различия между группами подростков более выражены. На основании представленных результатов автор делает дискуссионный вывод о том, что именно негативный образ отца, характеризующийся доминантностью, враждебностью и непоследовательностью, выступает психологическим условием, провоцирующим аддиктивное поведение как реакцию подростка на семейное воспитание, особенно в ситуациях фактического отсутствия отца в семье. Исследование, проведенное М.Н. Усцевой [187], также показало, что в ситуации фактического отсутствия отца в семье одним из условий формирования личности и появления аддиктивного поведения подростков становится образ отца или образ отчима. Образ отца у подростков с химической зависимостью является более негативным по сравнению с образом отца у подростков, не употребляющих психоактивные вещества. В другом исследовании [42] изучался образ отца и его отличие от образа матери у подростков с различной степенью интернет-зависимости. Образ отца у подростков как с интернет-зависимостью, так и без интернет-зависимости, описывается такими факторами, как уверенность, отсутствие жестокости и авторитаризма, отгороженность и непоследовательность. При этом существенных различий в содержании образа отца между двумя группами подростков автором исследования не обнаружено.

Более масштабное исследование, проведенное А.А. Писаревой [140–141], было направлено на изучение взаимосвязи образа родителей – отца и матери с индивидуально-личностными качествами подростков 15–16 лет (агрессивность, тревожность, депрессивность, уверенность) и нарушениями социальной адаптации. Выявлено, что в выборке мальчиков, имеющих отрицательный образ отца или матери, данный образ коррелирует с агрессивностью, тревожностью и депрессивностью. Однако процедура исследования и полученные автором результаты, на наш взгляд, не позволяют сделать однозначный вывод о том, что именно образ отца обуславливает формирование данных качеств у детей. В исследовании Н.А. Васильченко [37] также было выявлено, что для агрессивных подростков характерны образы враждебных, автономных и непоследовательных отца и матери; для неагрессивных подростков, напротив, характерны позитивные образы обоих родителей. Автор исследования делает вывод о том, что у автономных и директивных (в восприятии подростков) родителей (отцов и матерей), чаще всего дети обнаруживают более высокий уровень агрессивности.

Исследования образа отца у детей и подростков с психическим дигнозом в литературе практически не встречаются. В одном из редких

исследований [90] был изучен образ отца у подростков, имеющих интеллектуальную недостаточность, ДЦП, нарушения слуха, которые обучаются в старших классах специальных (коррекционных) учреждений и воспитываются в полных и неполных семьях. Выяснилось, что большая часть подростков с нарушениями в развитии демонстрирует высокие показатели по критерию оценки непоследовательности отцов.

Попытка изучения возрастной динамики представлений об отце на протяжении от дошкольного возраста к взрослости предпринята М.А. Мацук [110]. Автором показано, что в диапазоне от дошкольного возраста к молодости представления об отце изменяются содержательно и структурно, связаны с процессами когнитивного развития, которые обеспечивают повышение уровня их дифференцированности, осознанности и наполненности. Выделена специфика структуры представлений об отце на разных возрастных этапах, которая включает когнитивный, эмоциональный, поведенческий и физический аспекты, а также социокультурные компоненты (стереотипные и архетипические компоненты мужской и отцовской сфер).

Исследование, проведенное нами [129], также показывает, что образ отца у воспитанников из неполных семей связан с самоотношением и образом «Я». В исследовании была разработана типология образов отца по степени и направленности аффективной нагрузки, включающая 5 типов: идеализированный образ отца, позитивный образ отца, амбивалентный образ отца, негативный образ отца и крайне негативный образ отца. У воспитанников из неполных семей, имеющих идеализированный или позитивный образ отца, выявлена идентификация с отцами и позитивное самоотношение. У тех, кто имеет негативный или крайне негативный образ отца, также в большинстве случаев имеется нормальное позитивное самоотношение. Но при этом выявлено отсутствие идентификации с отцами или субъективное противопоставление себя негативному образу отца, так называемое обособление – механизм, противоположный идентификации. Обособляясь от негативного образа отца, дети сохраняют позитивность образа Я и самоотношения. Интересно, что то же самое характерно и для полных семей. В таких семьях образ отца у детей может быть как позитивным и идеализированным, так и негативным или крайне негативным. Дети в полных семьях идентифицируются с позитивным и идеализированным образом отца и обособляются от негативного или крайне негативного образа отца.

Из вышеизложенного следует, что особенности психического развития ребенка в неполной материнской семье в условиях патерналиной депривации обуславливаются не фактором совместного или отдельного проживания с отцом, а психологическими факторами, среди которых не-

малое значение имеет субъективный образ отца. Такой образ формируется даже в случае, когда ребенок не помнит своего отца или не знает его. Содержание и эмоциональная окраска данного образа делает его либо образцом для идентификации, либо превращает в отвергаемую модель, с которой ребенок себя не хочет идентифицировать. При этом у ребенка складываются образы и других значимых взрослых людей, которые могут становиться моделями для идентификации, компенсируя негативный образ родного отца.

Опираясь на теоретический и эмпирический анализ образа отца, можно выделить несколько «источников» его формирования. К ним можно отнести *продолжающиеся отношения ребенка с отдельно проживающим отцом*, когда ребенок и отец периодически встречаются и вместе проводят время. *Воспоминания ребенка и/или других членов семьи об отце* играют важную роль в создании и сохранении его субъективного образа. В этом случае образ отца становится частью семейного опыта, кристаллизован в семейных фотографиях, историях, каких-то предметах, принадлежащих отцу, и в других символах. Воспоминания об отце могут скрываться от ребенка или, наоборот, рассказываться ему, передаваться как ценный семейный опыт, важная составляющая истории их семьи. Такие воспоминания либо их отсутствие могут оказывать как прямое, так и косвенное влияние на психическую жизнь ребенка и его отношения с другими людьми. В семье могут пытаться оградить ребенка от любых упоминаний о его отце, считая, что тем самым нанесут ему психологическую травму. Когда ребенок имел в прошлом опыт отношений со своим отцом, которого по каким-либо причинам потерял в раннем возрасте или, будучи значительно старше, этот опыт осмысливается им в контексте всей его прошлой, настоящей и будущей жизни и системы отношений. *Фантазии ребенка и/или других членов семьи о его отце*, заполняющие пробелы в воспоминаниях. Ряд исследований подтверждают, что дети из неполных семей достраивают семью в фантазиях об отце [26]. Исследователи [118] также считают, что дети склонны домысливать образ отсутствующего отца и наделять желаемыми чертами. *Образ отца как часть семейного мифа*. Семейный миф представляет собой формообразующую и объединяющую всех членов семьи идею, образ или историю, другими словами некую общую для всех членов семьи идеологию [35]. И образ отца может быть элементом такого семейного мифа либо главным его «героем». Например: «Отец был выдающимся человеком, мы должны быть всю жизнь благодарны ему» (здесь образ отца имеет позитивную окраску) или «Все мужики такие, как он», «В нашей семье всегда женщины справлялись со всем сами» (здесь образ отца имеет негативный оттенок). *Социальные установки окружающих ребенка людей*. В данном случае источником формирования образа отца является

отношение других людей – сверстников и взрослых к ребенку («Должно быть тебе тяжело было без отца», «А ты знаешь своего папу?», «Ведешь себя так, что сразу видно некому тебя дисциплинировать!» и т.д.). Актуализируя в сознании ребенка проблему его происхождения (генеалогический вопрос), демонстрируемые окружающими установки и убеждения относительно семьи ребенка влияют на складывающийся у него образ отца. Образ отца как комплекс представлений о личности родителя и оценочное отношение к нему формируется и меняется на протяжении всей жизни ребенка, черпая свое содержание из разных источников, выполняя важную роль в развитии его самосознания.

4.3.4 Рекомендации по воспитанию детей в неполных материнских семьях

Рекомендации по воспитанию детей зависят от причин формирования неполной семьи, ее типа и конкретной семейной ситуации. Однако можно сформулировать несколько общих рекомендаций, которые будут применимы к уже изученным и описанным в литературе типам неполной семьи. Например, зарубежные специалисты по семейной психологии [59] на основе клинического опыта описывают ряд общих рекомендаций по воспитанию детей одинокими родителями. Авторы рекомендуют родителю быть откровенным с детьми относительно обстоятельств, приведших к образованию неполной семьи. В случае развода, смерти или ухода отца из семьи, детей следует убедить, что в этом нет их вины. Ко всем переживаниям детей, даже к негативным (чувство злости, раздражимость, тревога, обида, вина) следует относиться с пониманием. Важно сильно не менять уклад семейной жизни и не пытаться компенсировать детям отсутствие отца, пытаясь взять на себя выполнение отцовской роли и традиционных отцовских функций, иначе это может привести к формированию у женщины внутриличностного ролевого конфликта. Если причиной образования неполной семьи является уход мужчины или развод, следует быть внимательным к тому, что и как говорить детям об ушедшем отце. Оскорбления и обвинения супруга могут вызвать в детях негативные или амбивалентные чувства в отношении отца или матери, которая является источником этих чувств.

Специалист по психологическим проблемам неполных семей Г. Фигдор [190] рекомендует родителям терпеливо и с любовью уверять детей в том, что они все еще любимы и всегда будут любимы, что они и дальше будут видеть папу (если это действительно так), что сами они ни в коем случае не виноваты в разводе. Речь идет не только об ответах на за-

даваемые вопросы. Многие дети вообще не задают вопросов. Родители со своей стороны должны форсировать эти разговоры, особенно тогда, когда состояние ребенка явно выдает его переживания. При этом следует дать ребенку возможность продолжать любить своего отца, вместо того чтобы окончательно его устранять. Контакт с ребенком позволяет отцу, несмотря на пространственную разлуку, оставаться для него достижимым в качестве любовного объекта и объекта идентификации. Ребенку следует помочь сохранить чувство, что у него есть отец и тогда, когда они не имеют возможность общаться напрямую.

Ряд рекомендаций можно сформулировать и на основе результатов исследований, описанных выше, и исследования, проведенного нами [129]. Во-первых, важно, чтобы у ребенка складывался адекватный образ отца, даже если он не имеет возможности с ним общаться или никогда не виделся. Для этого взрослым в неполной семье следует научиться отделять собственный образ отца ребенка (образ супруга) от образа отца, который складывается у самого ребенка. Адекватный образ отца помогает ребенку лучше узнать не только отсутствующего папу, но и самого себя путем социального сравнения с отцом. Желательно, чтобы у ребенка сохранился позитивный образ отца, который станет для него внутренним ресурсом. Матери ребенка важно понимать, что мужчина мог быть плохим супругом, но для ребенка хорошим отцом, поэтому не следует путать эти роли и навязывать ребенку собственное негативное отношение к мужчине. Если отец ребенка в действительности был человеком, имеющим негативные черты личности, следует способствовать формированию у ребенка разностороннего образа отца, который бы включал и позитивные черты. У любого человека можно найти хоть несколько положительных черт личности. Ребенок воспринимает себя как часть или продолжение этого человека, поэтому важно, чтобы он видел в нем не только все «плохое», но и что-то «хорошее».

Во-вторых, если общение между ребенком и отдельно проживающим отцом возможно, не стоит этому препятствовать, если нет объективных причин данное общение прекратить. Наличие стабильных и регулярных контактов с отцом помогает ребенку легче и быстрее адаптироваться к новым условиям семьи, не позволит чувствовать себя одиноким и «брошенным» ушедшим родителем. При этом важно, чтобы расставшиеся родители не конфликтовали друг с другом в присутствии ребенка, не склоняли его каждый на свою сторону, так как это может привести к развитию у ребенка внутриличностного конфликта. Недопустимо ставить перед ребенком выбор, на чьей стороне в конфликте он должен быть – на стороне отца или матери. В этом случае ребенок может подавить в себе естественную и не-

обходимую ему любовь к одному из родителей либо начать обвинять самого себя за то, что любит «плохого» родителя.

В-третьих, если ребенок продолжает поддерживать отношения с отцом, следует обоим родителям договориться о единых требованиях к его поведению. Ребенку будет легче ориентироваться на общепринятые нормы, у него не возникнет ощущение «двойной жизни», когда с мамой и с папой можно вести разный образ жизни, потому что у них разные требования. Не надо будет подстраиваться под каждого родителя в отдельности, испытывать чувство вины за то, что, у отца в гостях делал что-то, что дома запрещает мать (например, играл весь вечер на компьютере), и наоборот. Разные стандарты родителей нередко вынуждают ребенка скрывать от одного родителя то, как он проводил время с другим, а это требует эмоционального напряжения, вызывает внутреннюю тревогу и стыд.

В-четвертых, если у ребенка сложились близкие отношения с бабушкой и дедушкой по отцовской линии, не следует прерывать их, даже если отец ребенка не желает поддерживать отношения с ним или находится физически далеко. Прародители являются важными фигурами в осмыслении ребенком своей генеалогии, они для него доказательство, что у него был и/или есть отец, что его семья не сводится лишь к материнской линии. Общение ребенка с родителями отца создает у него ощущение большой целостной семьи, члены которой могут жить раздельно, но любят его и заботятся о нем. Кроме того, такое общение помогает ребенку не заикнуться исключительно на детско-материнских отношениях и не сформировать чрезмерную защитную привязанность к матери.

В-пятых, если общение ребенка с семьей отца и с самим отцом по объективным причинам невозможно, следует стремиться к расширению круга его общения с другими взрослыми мужского пола, в том числе и за пределами семьи. Можно отдать ребенка в спортивную секцию, в студию или школу, где есть учителя-мужчины, которые могли бы уделять ему внимание, стали бы его «символическими» отцами. Особенно важно это при воспитании мальчиков, которые испытывают потребность в общении с взрослыми людьми мужского пола, нуждаются в полоролевых моделях и объектах для подражания.

Описанные выше рекомендации не являются универсальными, так как не учитывают нюансы взаимоотношений в конкретных семьях, между конкретными родителями и детьми. Также в современном обществе появляются новые типы неполных семей, которые практически не изучены, например, семьи, в которых одинокие женщины воспитывают приемных детей; семьи, где женщина имеет ребенка в результате искусственного оплодотворения от анонимного донора; семьи, где ребенка воспитывают однополые пары женщин. Данные категории семей, безусловно, имеют

свои специфические особенности, которые влияют на развитие ребенка и определяют подходы к его воспитанию.

5 Взаимодействие матери и ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

5.1 Образ ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата у его матери

Качество жизни ребенка с особенностями психофизического развития определяется не только качеством реабилитации, но и особенностями его отношений с родителями. Мать ребенка, являясь в одном лице мамой, воспитателем, учителем и «параспециалистом» по реабилитации, может оказывать на него разное влияние в зависимости от своих личностных качеств, а также в зависимости от тех представлений о ребенке и его образе, которые у нее сложились.

В социальной психологии установлено, что социально-перцептивный образ включён в процесс установления и сохранения коммуникации между людьми. Образ другого человека, как указывает А.А. Бодалёв [21], зависит от целей и характера коммуникации, содержания, хода и результатов совместной деятельности субъектов. Субъективность социально-перцептивного образа характеризует его принадлежность конкретному субъекту познания и включает элементы пристрастности, обусловленные особенностями личности субъекта и объекта познания. Важную роль играет и аффективная окраска образа, которая проявляется в зависимости от отражаемого в образе содержания от отношения к объекту отражения (Г.М. Андреева [6]).

В содержание образа другого человека включаются представления о непосредственно воспринимаемых свойствах человека (особенности внешности) и психологических качествах личности, которые не даны субъекту восприятия в той же непосредственности, как его физические свойства [21]. Именно психологические качества объекта восприятия следует рассматривать как главный предмет познания людьми друг друга. Психологические характеристики другого человека, составляющие содержание его образа в сознании субъекта восприятия, складываются в целостное представление или понятие о личности и включают в себя определение способностей, характера, темперамента, потребностей и интересов и др.

В исследованиях мы находим данные об особенностях образа своего ребенка у матерей, имеющих детей с разными видами нарушений. Так, матери детей с интеллектуальной недостаточностью воспринимают своего ребенка больным, обиженным, страдающим, агрессивным (О.Б. Чарова,

Е.А. Савина [156]). Матери детей с детским церебральным параличом демонстрируют негативное восприятие ребенка, у них отмечается преобладание защитных механизмов при изображении в рисунке пораженных частей тела ребенка, высокий уровень эмоциональной напряженности (по результатам рисуночной методики «Мой ребенок»); негативный образ ребенка чаще встречается при тяжелой степени нарушений у детей (Т.Г. Горячева, И.А. Солнцева [57]). Образ ребенка с ДЦП у матерей искажен: мама видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом; интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся ей детскими, несерьезными; ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний (Е.В. Котова [97]). Матери детей с гиперактивностью воспринимают их значительно более активными и агрессивными, чем матери нормотипичных детей; матери негативно относятся к тому, что делают дети, и становятся источником отрицательных обратных связей (З. Тржесоглава [183]).

Преобладание негативных оценок матерью ребенка над позитивными отмечают И.В. Добряков, Н.А. Шаронова, однако при этом высоко оценивается такое качество как доброта у ребенка, что рассматривается как действие механизмов психологической защиты [62, 206]. По данным О.В. Романовой [152] Т.Г. Горячевой и И.А. Солнцевой [57], матери детей с ДЦП отрицают наличие у их ребенка недостатков, что, по их мнению, также имеет защитный характер. Итак, содержание образов и представлений о ребенке зависит в значительной степени от личностных особенностей матери.

Цель нашего исследования – определить особенности представлений о своем ребенке у матерей с разными личностными особенностями. В качестве личностных особенностей для изучения были выбраны типы матерей, описанные В.В.Ткачевой [182]. Нами изучались особенности образа ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата легкой степени тяжести у матерей, характеризующихся различными личностными особенностями.

Методики исследования:

1) Для выявления типа матерей, имеющих детей с нарушениями развития, нами использовался разработанный В.В.Ткачевой опросник «Психологический тип родителя», которая предназначена для определения психических свойств родителя, воспитывающего ребенка с отклонениями в развитии. Анкета содержит утверждения, которые помогут определить некоторые свойства личности матерей. Каждое утверждение следует оценить как верное или неверное по отношению к респонденту. Для определения психологического типа родителя необходимо подсчитать сумму баллов в каждой из колонок. Текст опросника см. в Приложении В. Утвердительные

ответы под номерами 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 определяют психосоматический тип родителя. Утвердительные ответы под номерами 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 выявляют невротичный тип родителя. Авторитарный тип родителя определяется утвердительными ответами под номерами 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.

2) Проективная авторская методика «Рисунок ребенка с двигательными нарушениями». Матерям предлагают рисунок, на котором изображен ребенок дошкольного возраста с неярко выраженными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, что характерно для детского церебрального паралича 1-й степени тяжести. Изображенный на рисунке ребенок максимально похож на детей исследуемых матерей, что обеспечивает проективный характер рисуночной методики. Матерям предлагается описать ребёнка по картинке, ответив на вопросы, представленные в Приложении Г.

Содержание вопросов 1 – 3 соответствует эмоциональному компоненту и представлено спектром разнообразных чувств матери к ребенку. Ответы на вопросы 4, 5, 6, 11 позволяют определить целостный образ ребенка, представления о нем и образе его жизни, что соответствует когнитивному компоненту. Вопросы 7 – 10 позволяют определить содержание поведенческого компонента, что проявляется в типе родительского воспитания, характере общения с ребенком (Приложение Г).

3) Методика личностного дифференциала представляет возможность изучить отношение человека к самому себе и к другим людям. Классический вариант методики включает полюса трех классических факторов семантического дифференциала: оценки, силы и активности. В предложенном исследуемым бланке представлены наиболее распространенные качества личности человека. Положительные значения этих качеств обозначены знаком «+», а отрицательные – «-». Их степень оценивается по семибалльной шкале. Порядок работы с методикой заключается в следующем: выбор знака того или иного качества и определение степени его проявления по баллам:

3 – проявляется очень сильно и очень часто;

2 – выражено достаточно заметно и часто встречается;

1 – проявляется иногда и слабо;

0 – трудно сказать, есть и то, и другое.

Обработка результатов теста производится с помощью ключа, где значения -1,-2,-3 интерпретируются как 1,2,3, а баллы с положительной оценкой – 0,1,2,3 соответственно как 4,5,6,7 баллов. Подсчитываются средние значения по каждой шкале, а также значения О (оценки), С (силы), А (активности). Фактор оценки (О) свидетельствует об уровне уважения. Высокие значения этого фактора говорят о том, что респонденты принимают описываемый объект (ребёнка) как личность, как носителя позитив-

ных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены им. Низкие значения фактора (O) указывают на критическое отношение, неудовлетворенность поведением, уровнем достижений, особенностями личности, на недостаточный уровень принятия. Фактор силы (C) свидетельствует о представлениях исследуемых относительно развития волевых качеств личности. Его высокие значения говорят об уверенности матерей в силах ребенка, независимости. Низкие значения свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Особенно низкие оценки свидетельствуют и указывают на астенизацию и тревожность. Фактор активности (A) интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. Положительные (+) значения указывают на высокую активность, общительность, импульсивность; отрицательные (-) – на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции [189].

Выборка исследования: в исследовании принимали участие 45 матерей, чьи дети дошкольного возраста с диагнозом «Детский церебральный паралич 1 степени тяжести» проходят реабилитацию в Центре медицинской реабилитации детей.

С помощью опросника были выявлены матери, относящиеся к трем типам: психосоматический тип – 18 человек (40%), авторитарный тип личности – 15 матерей (33,3%), невротический тип личности ярко представлен у 12 матерей (26,7%).

Авторитарные матери характеризуются активной жизненной позицией, стремлением руководствоваться своими собственными убеждениями вопреки советам родственников или специалистов. Позиция матерей авторитарного типа характеризуется феноменом вытеснения негативных переживаний, связанных с проблемами ребенка. В отношениях с ребенком авторитарные матери могут использовать достаточно жесткие формы взаимодействия, вплоть до холодности или отстраненности от его проблем.

У матерей невротического типа обычно не формируется способность к принятию проблемы ребенка и не развивается стремление к ее преодолению. Матери чрезмерно фиксируются на отсутствии выхода из создавшегося положения, что значительно ухудшает их психологическое состояние. Они стремятся оградить ребенка от всех возможных проблем, и даже от тех из них, которые он может решить собственными силами. Такие родители удовлетворяются тем, что ребенок обучается делать что-то сам, и считают, что большего от него ждать нечего, испытывают объективные трудности в достижении послушания ребенка. Во взаимоотношениях с ребенком отсутствуют требовательность. Собственное эмоциональное бессилие

не позволяет таким родителям оценить позитивно свое будущее и будущее ребенка.

Матери психосоматического типа эмоционально более лабильны, чем представители двух других групп. Им свойственны более частые смены полярных настроений, а проблема ребенка, чаще скрываемая от посторонних взглядов, переживается ими изнутри, что оказывается причиной нарушений, возникающих в психосоматической сфере. Таким матерям свойственно пожалеть ребенка, оказать ему помощь, услугу, а иногда и сделать за него то, что он не может еще сам.

Результаты оценки матерями своего ребенка по шкалам личностного дифференциала (ЛД) представлены в таблице 5.1.

Таблица 5.1 – Значения образа ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата у матерей с разными типами личности (в средних баллах)

Факторы ЛД	Авторитарный тип	Психосоматический тип	Невротический тип
Оценка	5,2	6,6	4,3
Сила	3,7	5,7	4,4
Активность	5,0	6,6	3,7

Для выявления различий оценок у матерей трех типов мы использовали t -критерий Стьюдента: различия показателей по факторам значимы на уровне $p=0,05$.

Значения фактора оценки свидетельствуют об уровне уважения респондентами своих детей. По данному фактору получены самые высокие показатели у матерей психосоматического типа. Они считают ребенка носителем позитивных, социально желательных характеристик. Наиболее низкие значения, указывающие на критичное отношение к ребенку, зафиксированы в группе матерей с невротичным типом личности. Фактор силы свидетельствует о развитии волевых сторон личности ребенка и выявляет отношения доминирования/подчинения. У матерей авторитарного и психосоматического типов показатели по фактору силы значительно ниже, чем по фактору оценки. Положительный знак свидетельствует о том, что ребенку не предписывается подчинение, но и доминирующая роль у него не выражена. Наиболее часто подчиненная позиция приписывается ребенку матерями авторитарного типа личности, а доминирующая позиция наиболее выражена в представлениях матерей психосоматического типа. По фактору активности у матерей психосоматического типа получены положительные значения, указывающие на оценку ими высокой активности,

общительности, импульсивности ребенка. Наибольшая пассивность, спокойные эмоциональные реакции отмечены матерями с невротическим типом личности.

Для выявления взаимосвязи личностных характеристик матери и ее представлений о ребенке с особенностями психофизического развития мы использовали критерий ранговой корреляции Спирмена. В ходе проведения корреляционного анализа были установлены значимые взаимосвязи между показателями личности матерей и характеристиками ребенка по ЛД. Матери с психосоматическим типом личности считают ребенка открытым ($r_{кр}=0,69$, $p \leq 0,01$) и упрямым ($r_{кр}=0,61$, $p \leq 0,01$); матери авторитарного типа считают ребенка уступчивым ($r_{кр}=0,91$, $p \leq 0,01$) и пассивным ($r_{кр}=0,71$, $p \leq 0,01$); матери невротичного типа считают ребенка молчаливым ($r_{кр}=0,62$, $p \leq 0,01$), безответственным ($r_{кр}=0,83$, $p \leq 0,01$), и замкнутым ($r_{кр}=0,94$, $p \leq 0,01$).

Анализ результатов проективной методики показал, что респонденты испытывают симпатию к ребенку на картинке, он вызывает интерес и позитивные эмоции. В основном ребенок характеризуется как довольный жизнью, улыбчивый, забавный, приятный, вызывает желание поиграть с ним. Однако у матерей авторитарного типа ребенок вызывает негативные эмоции (33,3%), они описывают ребенка как хитрого, вредного, испытывают к нему отвращение, неприятные эмоции, у них отсутствует желание общаться. У большинства матерей невротичного типа (58,3%) ребенок не вызывает никаких эмоций, они испытывают отстраненность, безразличие, не могут дифференцировать свои чувства по отношению к нему. Следует отметить, что такие матери отмечают усталость, апатию, отсутствие желания взаимодействовать.

Матери невротического типа личности отмечают отсутствие у ребенка друзей (33,3%), в то время как матери с авторитарным и психосоматическим типом личности (66,7% и 72% соответственно) видят ребенка здоровым и в окружении друзей. При ответе на вопрос «О чем мечтает ребенок?» 40% родителей авторитарного типа личности, 38,8% психосоматического типа личности и 75% невротического не смогли дать ответа, что свидетельствует о нечетком, размытом представлении матерей о потребностях ребенка. Матери в большинстве случаев не видят будущего своих детей, им сложно представить, что ждет ребенка во взаимоотношениях с людьми, учебной и профессиональной сферах, личных отношениях. В единичных случаях родители, независимо от типа личности, отмечали «хорошее, отличное, радужное будущее», но в основном не могли ответить на данный вопрос; также прослеживались единичные ответы: «серое будущее», «ничего хорошего».

Таким образом, исследование образов-представлений детей у матерей с разными типами личности позволило выявить существенные различия между ними. Родители авторитарного типа личности видят ребенка слабым, уступчивым и зависимым. Им свойственно доминировать в отношениях, подчинять себе желания и эмоции ребенка, делать выбор за него. Они испытывают по отношению к ребенку амбивалентные эмоции: от любви и восхищения, до ненависти и жалости, часто видят ребенка здоровым и в окружении друзей.

У матерей психосоматического типа наблюдаются наиболее позитивный образ ребенка. Большинство матерей считают ребенка носителем позитивных, социально желательных характеристик, они относятся к нему с симпатией, отмечают высокую активность и общительность ребенка. Наименее позитивными являются представления о ребенке у матерей с невротичным типом личности. Наблюдается инертность и нежелание соприкасаться с проблемами ребенка, во взаимоотношениях с ребенком отсутствуют требовательность, собственное эмоциональное бессилие не позволяет таким родителям позитивно оценить будущее ребенка. Эмоционально родители переживают по отношению к ребенку отстраненность, нейтральные эмоции, критикуют его, видят ребенка молчаливым, безответственным и замкнутым, отмечают отсутствие друзей.

Сложившийся у матери образ своего ребенка может во многом определять, как организуется взаимодействие с ребенком и его реабилитация. Так, матерям авторитарного типа свойственно стремление преодолеть проблемы ребенка и настойчивое желание вылечить его. Такие родители направляют свои усилия на поиски лучшего врача, больницы, метода лечения, педагога и др. Они не видят преграды на своем пути и уверены в том, что когда-либо ребенок может быть полностью здоров. В то же время эти матери не могут обеспечить эмоциональное благополучие своего ребенка, не учитывают его потребностей в любви и принятии. Матери психосоматического типа склонны направлять все усилия на оказание помощи ребенку, гиперопеке, стремлению найти лучших специалистов. В некоторых случаях они сами могут стать педагогами для собственного ребенка, активно включаясь в его жизнь. Матери невротического типа занимают пассивную позицию в процессе реабилитации ребенка, у них обычно не формируется способность к принятию проблемы ребенка и не развивается стремление к ее преодолению. Родители невротичного типа оправдывают собственную бездеятельность в отношении развития ребенка отсутствием прямых указаний со стороны специалистов, родственников или друзей на то, что с ребенком следует делать, склонны к проявлению инертности и нежеланию соприкасаться с проблемами ребенка.

Таким образом, у матерей складывается разный по содержанию образ своих детей дошкольного возраста, имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата. Этот образ отражает не только индивидуальные особенности ребенка, но и личностные особенности его матери. В свою очередь, разные по содержанию образы ребенка у матери выполняют регулирующую функцию, что появляется во взаимодействии матери с ребенком и организации его лечения и реабилитации.

Выявленные особенности образа ребенка с двигательными нарушениями и порождаемые представлениями о ребенке характеристики взаимодействия с ним могут использоваться для определения задач и содержания психологической помощи матерям.

5.2 Процесс взаимодействия матери и ребенка с двигательными нарушениями, возникающими вследствие патологии центральной нервной системы

Ребенок с патологией центральной нервной системы с самого рождения ограничен в проявлениях собственной активности как в познании окружающего мира, так и в общении с людьми. Физическое и психологическое отделение ребенка от матери, происходящее в период кризисов одного года и трех лет соответственно, у детей с нарушениями в развитии происходит со значительным отставанием, а в наиболее тяжелых случаях не происходит вообще. Это означает, что такие дети тесно связаны со своей матерью, причем еще более тесно, чем их нормально развивающиеся сверстники. В свою очередь данные факты свидетельствуют о глубоком взаимном влиянии, которое оказывают друг на друга мать и ребенок с физическими и умственными ограничениями.

Согласно традиционному подходу, принятому в клинической практике, ребенок рассматривается лишь как объект профессиональных воздействий специалистов, мать же – как человек, который должен включиться в работу в соответствии с их рекомендациями. Между тем необходимость смещения акцентов и рассмотрения в качестве объекта исследования и лечебно-коррекционной работы диады мать-ребенок тем более очевидна, чем младше ребенок и чем выше степень тяжести нарушений его психического развития, обусловленная тяжестью поражений нервной системы. Вторичные нарушения развития во многом являются результатом нарушения взаимодействия в диаде мать-ребенок.

Возможности профилактики и компенсации нарушений психического развития ребенка с поражениями центральной нервной системы зависят от сроков начала вмешательства в процесс его психомоторного развития. При этом невозможно переоценить роль и

значение взаимодействия ребенка с близкими ему взрослыми, особенно с матерью, которая практически постоянно в течение длительного времени должна находиться с ребенком.

При поражениях нервной системы в большинстве случаев нарушается двигательное развитие ребенка, и его двигательная активность снижается от небольшой степени до полного ее отсутствия. В этих условиях роль близкого взрослого в уходе и в общении с ребенком еще более возрастает, так как собственная активность ребенка неизбежно заменяется активностью взрослого.

Замена активности может распространяться и на более широкий круг ее проявлений, даже в тех случаях, когда ребенок объективно может и сам проявить свою активность. В результате такой замены снижаются возможности психического развития ребенка. Наиболее тяжелые последствия замены активности ребенка активностью взрослых наблюдаются у детей в период раннего онтогенеза, в том числе и потому, что психическое развитие в этом возрасте строится на основе двигательного развития. Так, важными показателями психического развития ребенка младенческого и раннего возраста является развитие манипуляций и предметных действий, включающих развитие навыков самообслуживания у детей (еда, питье, одевание и др.). Освоение предметных действий невозможно без нормального развития двигательной сферы у детей. В то же время доказано, что их освоение детьми происходит при обучающей роли взрослого, который в совместно-разделенной деятельности помогает ребенку овладеть ими. Так, Д.Б. Эльконин, анализируя процесс овладения предметной деятельностью у детей второго года жизни, отмечал: «Основное – путь совместной деятельности ребенка со взрослым, в процессе которой взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов. В такой совместной деятельности взрослые организуют действие ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом формирования этих действий. В этом процессе слиты воедино и усвоение общественной функции предмета, и технические приемы его осуществления» [216, с.134-135].

В проведенном Р.Ж. Мухамедрахимовым [115] обзоре исследований зарубежных авторов, исследующих процесс взаимодействия матери с ребенком, имеющим нарушения в развитии, показано, что во всех случаях (при синдроме Дауна, церебральном параличе, слепоте, глухоте, детском аутизме) наблюдаются сходные закономерности взаимодействия. Так как дети с нарушениями в развитии являются менее активными и менее инициативными, то инициатива больше принадлежит матери, а не ребенку, в то время как в случае с нормотипичными детьми инициатива больше

принадлежит детям. Различий же в частоте участия во взаимодействии между нормально развивающимися детьми и детьми с нарушениями в развитии не наблюдается. Матери становятся более активными еще и потому, что они стремятся сохранить некоторое подобие протекания взаимодействия, реализуя свое желание видеть ребенка таким же, как его нормально развивающиеся сверстники, и своими действиями моделируя его поведение. Повышенная активность матери является также результатом ее представления о ребенке как о слабом и беспомощном, поэтому матери демонстрируют гиперпротекцию по отношению к нему.

Как установлено в исследованиях, проведенных под руководством Р.Ж. Мухаммедрахимова [219], на ситуации взаимодействия матери и ребенка с синдромом Дауна сказываются особенности поведения матерей: они демонстрируют активный директивный стиль, в игре помещают детей близко к игрушкам, ориентируют, направляют внимание детей на игрушки. Инициатором общения с ребенком синдромом Дауна чаще является мать, а с нормотипичным ребенком – сам ребенок. Все это не способствует развитию у детей социальных навыков. Матери детей с синдромом Дауна компенсируют своей повышенной активностью низкую активность своих детей.

Одной из основных проблем во взаимодействии матери и ребенка с нарушениями в развитии является проблема подстраивания. Нарушения в процессе раннего взаимодействия проявляются в том, что мать неспособна прочесть сигналы, посылаемые ей ребенком, и обеспечить на их основе оптимальную стимуляцию ребенка. Взаимодействие матери и ребенка с физическими и умственными недостатками строится по принципу «замкнутого круга»: «матери становятся более активными по мере того, как младенец остается неактивным и неотзывчивым, активность родителя контрпродуктивна, так как ведет к меньшему, а не большему ответу со стороны младенца» [115, с. 31]. В то же время если родители становятся более чувствительными к сигналам младенцев и лучше предсказывают их поведение, то они становятся и более уверенными в себе как в родителях.

Рассматривая проблему подстраивания во взаимодействии ребенка с близкими взрослыми, Н. & М. Rapousek [233, 235] вводят понятие «интуитивных интервенций», считая, что эти интервенции (собственные неосознаваемые действия взрослых в адрес ребенка) прекрасно приспособляются к индивидуальным вариациям коммуникации и когнитивных способностей младенцев. Наоборот, обнаруживается, что «отклонения в адресации поддерживающих интервенций взрослых играют важную роль в патогенезе ранних неудачных взаимодействий» [133, с. 28]. В другой работе тех же авторов показано, что в процессе взаимодействия важная роль принадлежит не только взрослым, но и самому ребенку,

который вносит свой специфический вклад во взаимоотношения в диаде. Исследование взаимоотношений в тех семьях, в которых имеется ребенок с «неукротимым» плачем, показало, что такой плач вызывает чувства истощения, выученной беспомощности, амбивалентности и отвержения у родителей, отрицательно влияет на адаптацию родителей к их новым родительским ролям. В таких семьях увеличиваются показатели конфликтности во взаимоотношениях между супругами, а также между родителями и прародителями.

Исследование динамики и коррекционных возможностей взаимодействия матери и ребенка с осложненными формами интеллектуальной недостаточности проведено Н.Н. Школьниковой. Ею показано, что в процессе взаимодействия происходит «эмоциональная и деятельностная синхронизация партнеров, цикл характеризуется образованием «единого субъекта деятельности и переживания» [209, с. 8]. Автор делает вывод о том, что мать обладает высокоэффективными возможностями развития ребенка с психофизическими отклонениями и имеет в этом преимущество перед посторонними взрослыми. Успешность деятельности педагога, то есть постороннего взрослого, во многом определяется тем, в какой мере он опирается на принципы «материнского» отношения к ребенку. Однако наиболее успешной автор считает деятельность триады ребенок – мать – педагог, в которой реализуется принцип развивающего взаимодействия. В качестве же исходной модели взаимодействия рассматривается взаимодействие матери и ребенка на ранних этапах нормального онтогенеза. В структуре взаимодействия матери с нормально развивающимся ребенком «в слитной форме представлены основные виды взаимодействия, которые, развиваясь, все более дифференцируются: ситуативно-личностное, предметное, игровое взаимодействие. Мать одновременно выступает субъектом общения и предметом, на который направлены действия ребенка, является организатором игры, удовлетворяя потребность ребенка в этих видах деятельности. По мере того как он овладевает действиями с окружающими предметами, мать утрачивает для него свою предметную значимость. Ситуация «мать – ребенок» сменяется ситуацией «мать – предмет – ребенок» [209, с.65]. Н.Н. Школьниковой также показано, что несмотря на значимость роли матери в организации развивающего взаимодействия с ребенком, наиболее эффективным приемом в коррекционной работе с детьми с осложненными формами интеллектуальной недостаточности являлись такие, в которых инициатором действия становился ребенок.

Таким образом, в указанных исследованиях доказана развивающая роль матери в общении с ребенком с двигательными нарушениями вследствие патологии нервной системы. Проведенное нами эмпирическое

исследование было направлено на выявление особенностей взаимодействия матери с ребенком, имеющим двигательные нарушения. У детей с поражениями нервной системы в большинстве случаев имеются двигательные нарушения, которые проявляются в несвоевременном развитии основных движений, как грубых, так и тонких, в нарушении формирования двигательных навыков и др. Отставание в двигательном развитии приводит к вторичным нарушениям в психическом развитии ребенка. Важнейшим из них является снижение активности ребенка в познании окружающего мира и в общении, что, в свою очередь, приводит ко второму кругу отставания в развитии. Условием профилактики вторичных нарушений в развитии является организация оптимального взаимодействия взрослого с ребенком. Возникает необходимость определить те особенности взаимодействия матери и ребенка, которые приводят к снижению его активности.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью методики наблюдения взаимодействия матери и ребенка. В основу методики исследования была положена разработанная З.Р. Железняковой [69] методика анализа взаимодействия воспитателя детского сада с детьми. В процессе наблюдения исследователь фиксирует все обращения взрослого к ребенку и все обращения ребенка к взрослому. В качестве взрослого в нашем исследовании выступала мать. Для фиксации используется специально разработанная схема, которая позволяет отметить взаимные обращения матери и ребенка друг к другу. (см. табл. 5.2)

Таблица 5.2 – Схема взаимных обращений матери и ребенка

Обращения матери к ребенку	Обращения ребенка к матери

Под обращением понимается любое действие, адресованное одним участником взаимодействия другому, выраженное в вербальной и невербальной форме. При необходимости для отражения содержания взаимодействия фиксировались и другие действия матери и ребенка, не относящиеся к процессу взаимодействия между ними. Фиксировалось также и отсутствие реакции участников взаимодействия на обращения друг друга.

Организация исследования. Наблюдение проводилось в условиях реабилитационного центра, где дети находятся постоянно со своими матерями. В качестве наблюдателя выступал сотрудник центра, хорошо знакомый

всем родителям, поэтому его поведение не вызывало отрицательной реакции с их стороны. Исследователь фиксировал обращения матери и ребенка друг к другу в следующих ситуациях повседневной жизни ребенка: 1 – одевание-раздевание ребенка, 2 – кормление ребенка, 3 – ситуации обучения ребенка матерью (дидактические ситуации). Всего было получено 110 протоколов наблюдения, из них: 45 – в ситуации кормления, 29 – в ситуации одевания и раздевания, 36 – в ситуации обучения. Возраст детей, включенных в наблюдение, варьировал в широких пределах – от 4 месяцев до 12 лет.

По степени двигательной активности все дети были разделены на 2 основные группы. Дети, отнесенные к первой группе, имели легкие нарушения в двигательной сфере, то есть их отставание в развитии движений от возрастных норм было невыраженным; дети, отнесенные ко второй группе, имели выраженные нарушения в развитии движений, то есть они значительно отставали в двигательном развитии от возрастных норм. Например, к первой группе мы отнесли детей, которые начинали становиться на ноги в один год, но еще самостоятельно не стояли и не ходили, а также детей, которые в три года ходили самостоятельно, но у них были нарушения ходьбы и бега. Ко второй группе мы отнесли детей, которые к одному году еще не удерживали голову в положении лежа на животе, а в три года еще не ползали. Данные примеры показывают, что различия между детьми, отнесенными к первой и второй группам, были существенными. Вместе с тем дети этих двух групп различались между собой также и по степени развития у них движений рук, в том числе тонкой моторики, а также и по степени отклонений в психическом развитии. Следовательно, различия между группами характеризовали степень не только двигательной, но и психической активности. Степень двигательной активности оценивалась исходя из анализа медицинской документации на ребенка и экспертных оценки лечащих врачей. Совпадение оценок экспертов наблюдалось в 100% случаев.

Первоначально мы пытались выделить и промежуточную группу детей – средней степени тяжести, однако оказалось, что оценки степени тяжести состояния ребенка резко различались, так как отличия детей легкой и средней степени в одних случаях, детей средней и тяжелой степени в других случаях были незначительными. В дальнейшем данные по детям средней степени тяжести в количественный анализ не вошли, эти данные мы использовали только для качественного анализа, там, где не требовалось сравнение с детьми других групп.

Анализ протоколов наблюдения проводился по следующим показателям. Все обращения были разделены на группы: 1) вербальные и невербальные обращения, 2) по способам организации взрослым действий ре-

бенка – вопросы, указания, совместные действия с ребенком, 3) по влиянию на активность ребенка обращения разделялись на сдерживающие активность и стимулирующие активность ребенка, 4) по реакции ребенка на обращение взрослого обращения разделялись на отреагированные и неотреагированные, 5) по реакции взрослого на обращения ребенка – также на отреагированные и неотреагированные.

Количественные данные были сведены в таблицу 5.3. Анализ данных таблицы показывает отсутствие значимых различий между двумя группами по всем показателям взаимодействия матери и ребенка, кроме показателя «количество действий взрослого и ребенка». Дети с тяжелыми двигательными нарушениями объективно меньше совершают действий, и за них эти действия совершают мамы, детям с легкими нарушениями доступно большее количество самостоятельных действий, поэтому количество действий матери и ребенка различается (статистически значимо) при сравнении двух групп. Отсутствие значимых различий по всем другим показателям свидетельствует о неправильной организации взаимодействия между матерью и ребенком. Во взаимодействии должен учитываться уровень возможностей ребенка, который и определяет организацию взаимодействия. При отсутствии у ребенка действий мама должна заменять или вызывать их, создавая зону ближайшего развития ребенка.

Таблица 5.3 – Количественные показатели взаимодействия матери и ребенка с двигательными нарушениями

Показатели анализа	Первая группа (легкие нарушения)		Вторая группа (тяжелые нарушения)		Значимость различий между группами
	кол-во	в %	кол-во	в %	
Средства общения:					Незначимы
Вербальные	318	76,4	619	76	
Невербальные	98	23,6	195	24	
Способы организации взрослым действий детей:					Незначимы по всем ситуациям в целом, значимы в ситуации кормления (критерий χ^2 -квадрат, $\alpha=0,1$)
Вопросы	86	23,76	193	31,48	
Указания	233	64,36	353	57,59	
Совместные действия	43	11,88	67	10,93	

Продолжение таблицы 5.3

Влияние взрослого на активность ребенка: Стимулирование Сдерживание	278 63	81,5 18,48	419 96	81,36 18,64	Незначимы по всем ситуациям в целом, значимы в ситуации кормления и в дидактической ситуации (критерий χ -квадрат, $\alpha=0,05$)
Реакция взрослого на обращения ребенка: Отреагированные Неотреагированные	55 7	88,71 11,29	59 7	89,39 10,61	Незначимы
Реакция ребенка на обращение взрослого: Отреагированные Неотреагированные	217 65	76,95 23,05	392 128	75,38 24,62	Незначимы
Количество действий: Взрослого Ребенка	256 287	47,15 52,85	492 278	63,9 36,1	Значимы по критерию χ -квадрат, $\alpha=0,05$
Средства общения: Вербальные Невербальные	18 8	6,4 3,6	619 95	6 4	Незначимы
Способы организации взрослым действий детей: Вопросы Указания Совместные действия	6 33 3	3,76 4,36 1,88	93 53 7	1,48 7,59 0,93	Незначимы по всем ситуациям в целом, значимы в ситуации кормления (критерий χ -квадрат, $\alpha=0,1$)
Влияние взрослого на активность ребенка: Стимулирование Сдерживание	78 3	1,5 8,48	19 6	1,36 8,64	Незначимы по всем ситуациям в целом, значимы в ситуации кормления и в дидактической ситуации (критерий χ -квадрат, $\alpha=0,05$)
Реакция взрослого на обращения ребенка: Отреагированные Неотреагированные	5 7	8,71 1,29	9 7	9,39 0,61	Незначимы
Реакция ребенка на обращение взрослого: Отреагированные Неотреагированные	17 5	6,95 3,05	92 28	5,38 4,62	Незначимы
Количество действий: Взрослого Ребенка	256 87	47,15 2,85	92 78	3,9 6,1	Значимы по критерию χ -квадрат, $\alpha=0,05$

Невербальные обращения матери наблюдались в следующих формах: кивание головой в знак согласия, отрицательные жесты головой, указательные жесты рукой, улыбка. Матери организовывали активность детей с помощью вопросов и указаний. Отмечены вопросы познавательного содержания, уточняющего характера, вопросы, сдерживающие активность детей. Матери давали больше указаний, чем задавали вопросы. Примеры указаний: «Олечка, садись сюда, будем одеваться», «Артем, ну сиди вот так, не упади», «Аня, не маши руками, я тебе сказала, лежи спокойно». В последнем случае характерно, что ребенок вследствие симптомов заболевания не может реагировать на эти указания, так как его двигательные возможности ограничены, однако мама не учитывает этого, принимая симптомы болезни за особенности поведения или даже характера ребенка.

Количество действий, совершаемых взрослым, в 2 раза больше, чем количество действий, совершаемых ребенком. Это свидетельствует о том, что матери выполняют все действия сами за своих детей, не развивая их самостоятельность. Детям с легкими нарушениями доступно большее количество действий, они могут снять кепку, подать или надеть обувь, то есть они могут помогать себя одевать. Детям с тяжелыми нарушениями это недоступно, и матери вынуждены все делать за ребенка. Было зафиксировано только 4 случая совместных действий матери и ребенка во время одевания, причем это были дети с тяжелыми двигательными нарушениями. Пример: Мама надевает куртку: «Так, эту руку сюда», – указывает рукой, держит рукав, направляет руку ребенка в рукав. Ребенок: «А эту сюда», – и просовывает руку в рукав.

Матери при одевании-раздевании детей в половине случаев не стимулируют, а сдерживают активность детей. Если ребенка с легкими нарушениями мать сдерживает из-за того, что он не сидит на месте, смотрит по сторонам, тянется к предметам, то ребенка с тяжелыми нарушениями мать сдерживает из-за того, что дети своими движениями мешают матери их одеть. Подобные действия, чаще не контролируемые ребенком, вызывают у матери негативные реакции, например: «Ребенок сидит в кресле, раскачивается в разные стороны. Мама: «Сядь ровно, противная, не мешай мне». Ребенок продолжает шататься, болтать ногами. Мама: «Не болтай ногами, а то я тебя сейчас избью, только пикни. Сядь!» Трясет ребенка за плечи, сдерживает ногу». Влияя на активность детей, матери чаще направляли активность детей с легкими нарушениями и чаще стимулировали активность детей с тяжелыми нарушениями.

Таким образом, анализ взаимодействия показывает, что в ситуации одевания – раздевания взрослый, как правило, не создает зону ближайшего развития, не обучает ребенка этому процессу, в большинстве случаев вы-

полняет все действия за ребенка, не дает возможности делать что-либо самостоятельно.

В ситуации кормления невербальные обращения матерей к детям осуществлялись в форме указательного жеста, улыбки, утвердительного кивка или отрицательного качания головой, пожимания плечами, сдвигания бровей, широко открытых глаз, поглаживания ребенка по голове или по спине. Часть матерей кормили ребенка чисто механически, не использовали обращений, направляющих и стимулирующих активность детей. Матери организовывали активность детей 1-й группы в основном с помощью указаний: возьми ложку, ешь, возьми хлеб, сядь ровно, не крутись, пей, наклонись к тарелке. Матери детей 2-й группы организовывали активность детей с помощью вопросов: «Что ты делаешь? Куда ты хочешь? Ну что там?» и совместных с ребенком действий. Примеры совместных действий: мать берет правую руку ребенка своей, вместе разламывают запеканку, затем своей рукой направляет руку ребенка с запеканкой в рот ребенка. Мать вкладывает ложку в руку ребенка, зажимает в кулачок руку ребенка своей рукой, черпает суп, кормит ребенка «совместной» рукой.

Так как дети с легкими нарушениями более самостоятельны и свободны в движениях, чем дети с тяжелыми нарушениями, они больше отвлекаются на внешние стимулы, крутятся, долго фиксируют взгляд на взрослом, на других детях, поэтому мать постоянно сдерживает и направляет активность ребенка: «Не крутись, прошу тебя», «Повернись, сколько можно?», «Не болтай, ешь быстрее». Матери детей с тяжелыми нарушениями выполняют практически все действия за ребенка, но приписывают свои действия ребенку, как бы стимулируя активность ребенка, например: «Зайчик мой, ешь быстрее, ты же мужик» (мама сама кормит ребенка). «На платок, вытри губы», – берет платок и вытирает ребенку губы и говорит: «Ну, молодец». В этих ситуациях матери как бы приписывают свои действия ребенку.

Было зафиксировано только 3 ситуации, в которых мать специально обучала ребенка навыкам еды. Так, матери показывали, как надо держать ложку, как нанизывать котлету на вилку, как держать вилку. Мы наблюдали только 6 детей, которые начали и закончили есть самостоятельно, в остальных случаях детей кормили или если ребенок начинал есть сам, взрослый постепенно забирал инициативу в свои руки. Дети усвоили, что всё за них делает взрослый, и отказывались выполнять их просьбы, даже если это было им и доступно. Из протоколов:

Ребенок смотрит на чашку, но сам не берет ее.

Мать: «Бери чашку».

Ребенок: «Нет, ты сама дай мне компот».

Ребенок встает из-за стола с хлебом в руке, протягивает его маме: «На».

Мама: «Сам положи».

Ребенок: «Нет, ты».

Таким образом, качественный анализ материалов наблюдения позволил зафиксировать некоторые отличия во взаимодействии матерей с детьми первой и второй групп. Матери детей с легкими нарушениями используют в общении жестовую речь, организуют их деятельность с помощью указаний, но совместные действия наблюдаются лишь в единичных случаях. В основном мать берет инициативу в свои руки, лишает ребенка самостоятельности. Матери общаются с детьми с тяжелыми нарушениями больше с помощью речи, проговаривают все действия, которые они совершают за ребенка или вместе с ним. Матери этих детей в большей степени настроены на обучение их детей навыкам еды.

Анализ взаимодействия в ситуациях обучения показывает, что матери использовали разные способы воздействия на активность детей с легкими и тяжелыми двигательными нарушениями (различия статистически значимы). По отношению к детям 1-й группы чаще использовались воздействия, направляющие активность детей, а по отношению к детям 2-й группы – стимулирующие воздействия. Мамы детей с тяжелыми нарушениями чаще старались обучать их, по сравнению с матерями детей с легкими нарушениями. Например, мама предложила ребенку миску с сухой фасолью, у ребенка не получается захватить фасоль и подбросить ее вверх. Мама показала сама, как это делать, а потом сделала это вместе с ребенком, обхватив своими руками руки ребенка, после чего ребенок сам смог выполнить это задание.

Сдерживающие активность детей обращения используются тогда, когда дети выполняют задание неправильно, и мама останавливает ребенка и обучает его, как делать правильно. Тормозятся также те действия ребенка, которые он выполняет самостоятельно, а не делает то, что скажет мама. Матери, рассказывая что-либо детям, не фиксируют внимание детей на своих обращениях к ним. Так, во время рассказа матери ребенок может смотреть в сторону, не смотрит на нее или вообще занимается своим делом. Пример из протокола: мать изготавливает аппликацию, делает радугу, ее ребенок забирает игрушку у другого ребенка и играет с ней. После нескольких указаний мать убирает игрушки, и тогда ребенок приходит клеить. Пример противоположного свойства: мать дает ребенку с легкими нарушениями задание и не смотрит, как он его выполняет, начинает читать книгу или общается с другими мамами. Пример из протокола: мать читает книгу. Ребенок ловит пробки на крючок: «Мама, так?» Мать поворачивается, говорит: «Да», отворачивается и продолжает читать книгу.

Зафиксировано несколько больше совместных действий матерей с детьми 2-й группы по сравнению с 1-й группой. Матери побуждали детей с тяжелыми нарушениями выполнять действия самостоятельно, а дети с легкими нарушениями просили маму выполнить эти действия за них.

Выводы:

1. Во взаимодействии с детьми, имеющими двигательные нарушения, матери используют различные средства общения. Преобладают вербальные обращения, деятельность детей организуется преимущественно с помощью вопросов и указаний, недостаточно используется совместная деятельность. В большей части случаев матери и дети реагируют на обращения друг друга.

2. Отсутствуют существенные отличия во взаимодействии матерей с детьми двух групп – с легкими и тяжелыми двигательными нарушениями. Это обозначает, что двигательные возможности детей и уровень их развития не учитываются матерями при взаимодействии с детьми.

3. Матери детей с легкими двигательными нарушениями склонны направлять их активность, а матери детей с тяжелыми двигательными нарушениями – стимулировать ее.

4. Матери склонны заменять действия детей собственными действиями, потому что дети с легкими нарушениями не хотят выполнять эти действия сами, а дети с тяжелыми нарушениями – не могут их выполнять. В конечном итоге параметры взаимодействия матери и ребенка задаются скорее ребенком, чем матерью.

Практическая значимость полученных результатов состоит в следующем: разработанная методика анализа взаимодействия матери и ребенка может использоваться как диагностическое средство в работе психолога и дефектолога в учреждениях, занимающихся реабилитацией, обучением и воспитанием детей с особенностями психофизического развития, с целью разработки мер адресной помощи родителям. Полученные данные позволяют поставить задачи работы с матерью по оптимизации ее взаимодействия с ребенком: знакомство матерей с показателями развития ребенка; обучение матери умению фиксировать реакцию ребенка на ее воздействие и строить дальнейшее взаимодействие с учетом этой реакции; учить матерей фиксировать проявления собственной активности ребенка, поощрять его инициативные действия; создавать во взаимодействии зону ближайшего развития ребенка. Решение этих задач позволит матери организовывать развивающее взаимодействие с детьми с двигательными нарушениями, что обеспечит реализацию коррекционных функций и профилактику вторичных нарушений психического развития.

6 Взаимодействие родителей и педагогов с детьми дошкольного возраста

6.1. Особенности представлений значимых взрослых о ребенке дошкольного возраста

При взаимодействии с ребенком взрослый выступает как носитель культуры и посредник в ее усвоении ребенком. Роль взрослого состоит в том, чтобы организация и регуляция деятельности, которую он вначале осуществляет, превратилась бы в саморегуляцию и самоорганизацию ребенка. Для того чтобы взаимодействие носило развивающий характер, взрослый до начала его осуществления должен определить цели и задачи взаимодействия, исходя из двух оснований: уровня наличного развития ребенка и уровня его ближайшего развития. Определение целей и задач развития предполагает ориентацию взрослого в фактах, закономерностях и механизмах психического развития ребенка и в основных показателях развития в определенном возрасте. Значимая роль в процессе взаимодействия отводится рефлексивному компоненту, который включает формирование образа себя, образа другого как участников и образа ситуации взаимодействия. Взрослый сможет грамотно организовать совместную деятельность с ребенком только в том случае, если он имеет достаточно знаний об актуальном уровне развития ребенка. Исходя из вышеописанных теоретических положений, можно утверждать, что на процесс взаимодействия будет оказывать влияние представление взрослых о ребенке, о себе как родителе, а также представление о своей роли в жизни ребенка. То есть значимым для развития ребенка становится то содержание, на которое ориентируются взрослые в процессе взаимодействия. Можно предположить, что, вступая во взаимодействие с ребенком, значимые взрослые руководствуются разными мотивами, поэтому и образ ребенка, который впоследствии определяет содержание совместной деятельности, будет различным.

Организация и методика исследования. Исходя из положения о том, что процесс взаимодействия определяется представлениями значимых взрослых о ребенке, мы сформулировали цель нашего исследования – изучение образа ребенка у родителей и педагогов, а также сопоставление реального уровня развития ребенка и знаний о нем взрослых. Экспериментальное исследование проводилось на базе пяти детских садов г. Бреста. Выборка исследования составила 50 родителей, 25 воспитателей и 50 детей старшего дошкольного возраста. Эмпирическое исследование состояло из двух этапов.

Основной целью первого этапа явилось изучение особенностей образа ребенка в сознании родителей и педагогов, а также представлений

взрослых об их роли в жизни детей. Основная методика исследования – контент-анализ сочинений «Портрет ребенка» и сочинений «Роль родителей и педагогов в жизни ребенка». Представления о ребенке позволяют понять, какое отношение транслируют ему родители, а также выделить их конкретные ценностные ориентации. Всего в сочинениях «Портрет ребенка» были проанализированы 965 высказываний, из них 524 высказывания родителей и 441 высказывание педагогов.

К важным чертам, выделяемым взрослыми в ребенке относятся:

- нравственные качества: трудолюбивый, внимательный, добрый, честный, заботливый, ласковый, доверчивый;
- волевые качества ребенка, его способность к самоорганизации и целеустремленности: настойчивый, усидчивый, целеустремленный;
- дисциплинированность, которая в интерпретации родителей часто представлена как послушание, подвластность ребенка их авторитету: послушный, воспитанный, культурный, не капризный;
- интересы ребенка: любит готовить, любит быть в компании, помогать по дому, очень любит играть, но только не один, любит петь;
- способности: умный, любознательный, смелый, хитрый, талантливый, развитый;
- физическое здоровье: активный, резвый, красивый, подвижный.

Итоги изучения образа ребенка в сознании родителей и педагогов, а также представлений взрослых об их роли в жизни детей представлены в таблице 6.1.

Таблица 6.1 – Качества, выделяемые значимыми взрослыми в ребенке (количество) и удельный вес относительно остальных (в %)

Категории	Родители		Педагоги	
	кол-во	%	кол-во	%
Биографические данные	3	1	6	1
Интересы ребенка	86	16	46	11
Нравственное развитие	219	42	186	42
Интеллектуальное развитие	49	9	76	17
Воля и произвольность	15	3	21	5
Самостоятельность	19	4	16	4
Физическое здоровье	23	5	26	6
Дисциплинированность	49	9	26	6

Продолжение таблицы 6.1

Эмоциональные особенности	23	4	33	7
Отношение к ребенку	38	7	5	1
Всего	524	100	441	100

Все различия между представлениями родителей и педагогов статистически значимы (критерий χ^2 , для $\alpha = 0,01$).

Характерной особенностью представлений родителей о ребенке является полное отсутствие негативных эмоций по отношению к нему. Описывая ребенка, родители указывают на отношение к ребенку (7%), свои чувства к нему, указывают на безусловное принятие ребенка («самый лучший», «особенный, замечательный, интересный», «самый любимый, общаться с ним одно удовольствие», «самый славный»). Приоритет отдается нравственному (42%) и интеллектуальному (9%) развитию ребенка. Дано большое количество указаний на дисциплинированность (9%), волевые процессы (3%), то есть родители осознают, что для успешного овладения учебной деятельностью необходимо развитие произвольности, самостоятельности ребенка. Многие родители указывают на особенности физического развития (5%).

При описании ребенка педагоги фактически не указывают на свое отношение к ребенку (1%), однако указывают на его интересы и особенности эмоциональной сферы (7%). Это свидетельствует об их личностном отношении, интересе к каждому конкретному ребенку. Наиболее значимой для педагогов является сфера нравственного (42%) и интеллектуального (17%) развития. В их сочинениях дано большое количество указаний на необходимость развития у ребенка воли, произвольности и самостоятельности. При описании конкретных качеств ребенка педагоги гораздо чаще, чем родители, указывают на ценность интеллектуального развития и на качества, обеспечивающие успешность учебной деятельности. Это может быть объяснено тем, что одной из основных функций педагога является передача своим воспитанникам знаний и умений, поэтому именно на развитие этих качеств направлено внимание педагога. Гораздо меньше указаний дается педагогами и на непослушание, проблемы с дисциплиной.

Значимые различия существуют и в указаниях на интересы ребенка. Как родители (16%), так и педагоги (11%) указывают на интересы ребенка, но более ярко эта категория представлена в сочинениях родителей. При описании интересов ребенка те и другие взрослые указывают на интерес и способности ребенка к музыке, танцам, рисованию, иностранному языку. А указания на любовь к природе, любимые игры содержатся только в со-

чинениях родителей. Кроме того, родители значительно чаще указывают на совместное времяпровождение с ребенком: чтение сказок, заучивание стихов. Категория отношения к ребенку фактически представлена только в сочинениях родителей. При описании своего отношения к ребенку они указывают на любовь к нему, на безусловное принятие ребенка, дают оценку ребенку («хороший», «нормальный», «особенный»). Анализ сочинений позволил выделить наиболее значимые для родителей и педагогов характеристики, а также определить их отношение к ребенку.

Для того чтобы выявить, насколько точны и полны знания родителей и педагогов о ребенке, на втором этапе исследования с помощью батареи классических методик был изучен актуальный уровень психического развития каждого ребенка, а затем объективные данные сопоставлялись с субъективными мнениями значимых взрослых. В процессе исследования актуального уровня развития ребенка был использован ряд классических методик: «Корректурная проба», «Последовательность событий», «Незаконченные фигуры», «10 слов», «Сюжетные картинки», «Два дома», «Лесенка». Изучение особенностей общения со сверстниками проводилось в процессе наблюдения за сюжетно-ролевыми играми детей, а также в процессе прогулки. Для изучения особенностей детско-родительских отношений был использован рисуночный тест «Моя семья», а также проведена клиническая беседа. Таким образом, были собраны данные, характеризующие интересы, самооценку, эмоциональную сферу, особенности общения, восприятие семейной ситуации, а также уровень развития мышления, памяти, внимания, воображения, речи. Каждая психологическая характеристика оценивалась по совокупности данных, полученных с помощью разных методик, и включала несколько параметров. Для каждой методики в соответствии с предлагаемой интерпретацией были составлены критерии оценки изучаемых психических процессов по пятибалльной шкале. Чтобы была возможность сопоставить полученные результаты, данные были переведены в однородные шкалы.

После комплексного обследования ребенка педагогу и одному из родителей предлагалось оценить уровень развития ребенка по предложенным параметрам. Взрослым предлагалось заполнить специально разработанную анкету, в которой содержались вопросы, касающиеся тех психических качеств и свойств ребенка, которые на предшествующем этапе были предметом объективного психологического изучения. Вопросы анкеты были сформулированы в максимально доступной форме с целью их лучшего понимания взрослыми. Взрослым предлагалось по пятибалльной шкале оценить уровень развития психических процессов у детей. Например, для оценки уровня развития внимания использовались следующие утверждения: а) не может сосредоточиться на выполнении задания; б) на короткое

время может сосредоточиться на задании, вызывающем интерес; в) под контролем взрослого выполняет задания, требующие сосредоточения; г) легко отвлекается при выполнении заданий, требующих сосредоточения; д) при выполнении действий, требующих сосредоточения, может продолжительное время не отвлекаться на посторонние раздражители.

Чтобы получаемые сведения были более полными и точными, по одному и тому же психическому процессу в анкете содержалось несколько вопросов, представленных в разной форме. Полученные данные (таблица 6.2), позволяют судить о том, как оценивают родители и педагоги психологические особенности детей.

Таблица 6.2 – Оценка взрослыми уровня развития ребенка (средние значения)

№	Показатели	Объективные данные	Родители	Педагоги
1	Мышление	3,6	4,2	4
2	Воображение	2,8	3,9	2,8
3	Память	2,7	3,7	3,3
4	Внимание	4,1	3,3	3,1
5	Речь	3,3	4,4	3
6	Эмоции	3,5	3,4	3,3
7	Самооценка	3,2	4,3	4,4
8	Общение	3,4	4,5	4,2
9	Семейная ситуация	3	4,4	4,5

Достоверность результатов определялась с помощью статистического критерия U Вилконсона-Манна-Уитни.

При оценке мышления ребенка статистически достоверных различий между объективными данными (среднее значение 3,6) и мнением взрослых получено не было. Однако если мы сравним средние показатели этих выборок, то увидим, что родители склонны в большей степени преувеличивать интеллектуальные способности своего ребенка (среднее значение 4,2), нежели педагоги (среднее значение 4). Следует отметить, что те родители, дети которых имеют более низкие показатели интеллектуального развития, существенно завысили оценку способностей ребенка. Родители, чьи дети показали более высокий уровень развития мышления, более адекватно оценивают его способности. Можно предположить, что родители данной категории (как и педагоги) систематически занимаются с ребенком, видят

не только его успехи, но и осознают возрастные ограничения в развитии мышления.

Преувеличивают родители и способность детей к фантазированию. 70% родителей отметили, что их дети любят сочинять и фантазировать, что они создают в уме новые образы и используют их в игровой ситуации (среднее значение 3,9). Однако в процессе объективного исследования были получены очень низкие показатели по уровню развития воображения у детей (среднее значение 2,8). Дети рисовали в основном стереотипные, примитивные рисунки с повторами (методика «Незаконченные фигуры»). Лишь 10% детей смогли создать сложные, оригинальные образы и дать соответствующее объяснение своим рисункам, родители же считают, что «ребенок не любит фантазировать и сочинять, а в игре использует предметы, подчиняясь их назначению».

При оценке памяти ребенка также были получены статистически значимые различия между представлениями родителей и объективными данными (при $p=0,01$). Большинство родителей считает, что их дети обладают хорошей памятью (среднее значение 3,7), всегда точно запоминают данные им поручения, усваивают учебный материал, понимая его содержание. Однако при исследовании памяти у детей с помощью методики «10 слов» было установлено, что в среднем объем памяти в данной выборке составлял 3-4 слова (среднее значение 2,7), что является достаточно низким показателем.

При оценке речи была выявлена статистически значимая (при $p=0,01$) тенденция родителей преувеличивать речевые способности ребенка. Многие родители полагают, что их ребенок владеет развернутой речью (среднее значение 4,4). Однако реальные данные (среднее значение 3,3) свидетельствуют о том, что речь детей, с которыми мы работали, односложна, состоит в основном из глаголов и существительных, часто ситуативна. Большинство детей испытывает трудности в выражении своих мыслей. Возможно, переоценка родителями речи своих детей связана с тем, что в повседневной ситуации для общения ребенок использует ситуативную речь и простые предложения, и этого вполне достаточно, чтобы быть понятым близкими. И родитель, не испытывая затруднений при общении с ребенком, оценивает уровень развития его речи как вполне удовлетворительный. Ситуация же составления рассказа по картинкам, которую родитель редко организует в повседневной жизни, требует от ребенка перехода к контекстной речи, употреблению логически связанных предложений.

Родители недооценивают внимание своих детей (среднее значение 3,3). Они считают, что их ребенок не способен самостоятельно сосредоточиться на выполнении какого-либо задания и требует постоянного контроля взрослого. Однако наше исследование показало, что дети выполняли

методику «Корректирующая проба» с большим сосредоточением, не отвлекаясь и не допуская ошибок (среднее значение 4,1).

Особенности нравственной сферы детей многие родители оценили правильно, при описании картинок с изображением конфликтных ситуаций между людьми дети почти без ошибок относили картинки к «хорошим» или «плохим» и давали соответствующее объяснение.

Многие родители уверенно отвечали, что их ребенок очень общителен, открыт, в детском саду имеет много друзей (среднее значение 4,5). Однако наблюдение за детьми показало, что многие дети в игре со сверстниками предпочитают самостоятельные занятия (например, рисование, конструирование), не хотят идти на контакт со сверстниками либо просто не могут найти с ними общий язык (среднее значение 3,4). Этот факт говорит о том, что родители не интересуются особенностями взаимодействия своего ребенка с другими людьми, не обращают внимания на то, как ребенок общается со сверстниками, умеет ли он участвовать в совместных играх, учитывая пожелания других детей.

В родительском восприятии семейная ситуация выступает более благополучной, чем в восприятии детей. Почти все родители отметили, что в семье царит дружелюбная атмосфера, а отношения между членами семьи носят доверительный характер (среднее значение 4,4). В то же время как дети, так и их рисунки часто свидетельствовали об обратном (среднее значение 3). Только на 20% рисунков можно было увидеть изображение благополучной семейной ситуации: ребенок рисовал всех членов семьи на примерно одинаковом расстоянии друг от друга, на рисунке не было изолированных и непропорционально маленьких людей. Для остальных рисунков характерно наличие негативных признаков, а именно: отсутствие изображения самого ребенка, непропорционально маленькое изображение некоторых членов семьи, наличие на рисунке различных предметов, частые стирания. К тому же в ходе работы с детьми при выполнении ими других заданий мы наблюдали негативные высказывания о своих членах семьи. В 10% случаев дети отказались рисовать свою семью и рисовали семьи друзей своих родителей, подчеркивая не раз, что эти люди их любят. Мамы же этих детей оценивали семейную ситуацию как вполне благополучную. Вышеперечисленные факты еще раз свидетельствуют о том, что родители заблуждаются, когда полагают, что их конфликты остаются незамеченными ребенком и не оказывают на него негативного влияния.

Педагоги, как видно из таблицы 6.2, более объективно, нежели родители, хотя и не всегда точно, оценивали уровень развития психических процессов у детей. При сопоставлении объективных данных и их представлений о ребенке статистически значимых различий не выявлено. Однако, как и родители, они переоценивают уровень развития памяти (сред-

нее значение 3,3), коммуникативные способности детей (среднее значение 4,2) и недооценивают уровень развития внимания у детей (среднее значение 3,1). Семейную ситуацию они считают также более благоприятной, чем она воспринимается детьми (среднее значение 4,5).

Полученные результаты дают основание сделать вывод о том, что имеются существенные различия в представлениях значимых взрослых о ребенке. Педагоги дают гораздо больше указаний на значимость интеллектуального развития и на качества, обеспечивающие успешность учебной деятельности. Это может быть объяснено тем, что одной из основных функций педагога является передача своим воспитанникам знаний и умений, поэтому именно на развитие этих качеств направлено внимание педагога. Гораздо меньше указаний дается педагогами и на непослушание, проблемы с дисциплиной.

Таким образом, полученные в исследовании данные позволяют сделать вывод о том, что родители обладают эпизодическими и неточными знаниями о своих детях, поскольку данная родителями оценка психологических особенностей детей существенно отличается от объективных данных, полученных в ходе комплексного обследования ребенка. Важно отметить, что различия между реальным уровнем развития ребенка и представлениями их родителей об уровне развития своего ребенка не являются случайными, они статистически значимы ($p=0,05$). Родители идеализируют ребенка, переоценивая уровень его развития, следовательно, они не владеют достаточной информацией о ребенке, на развитие которого оказывают существенное влияние. Педагог владеет гораздо более точными знаниями о ребенке, чем родитель, а значит, может более эффективно организовывать процесс развивающего взаимодействия.

6.2 Репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с детьми дошкольного возраста у родителей и педагогов

Эффективное взаимодействие значимых взрослых с ребенком, обеспечивающее его гармоничное развитие – одна из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии. В моделях разных авторов эмоциональные особенности описываются в виде аффективного компонента сложной структуры взаимодействия, представляющего собой эмоционально окрашенные взаимоотношения (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов). Наравне с когнитивным отражением, вызванным другим человеком, они представляют содержательную сторону отношения, характеризующую внутреннюю сторону межличностного взаимодействия как коммуникативной метадеятельности (Я.Л. Коломинский, Н.А. Березовин, А.А. Амельков, Е.А. Панько и др.). Поскольку эмоциональное благополу-

чие ребенка – залог его гармоничного развития, то изучение эмоциональной стороны взаимодействия является актуальной научной задачей, имеющей важное прикладное значение.

Изучая особенности взаимодействия значимых взрослых с детьми дошкольного возраста в реальной практике воспитания, исследователи выделяют ряд проблем. Многие авторы указывают на отсутствие в реальной практике воспитания гуманистических технологий (Л.Н. Башлакова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Р.Б. Стеркина, У.В. Ульенкова), на неготовность педагогов к организации эффективного взаимодействия с детьми (Е.В. Бодрова, А.Г. Исмагилова, А.К. Маркова, Т.И. Чиркова, Е.Г. Юдина), а также на дефицитарность проявления эмоций в процессе взаимодействия с ребенком, отсутствие эмпатии, низкий уровень понимания взрослыми эмоциональных состояний ребенка (В.Н. Козиев, Ю.Н. Кулюткин). Отчужденность, дефицит душевного тепла, ласки и внимания к ребенку, по мнению исследователей детско-родительских отношений, свойственен и современным родителям (И.В. Добряков, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер). Такая ситуация является негативной для развития личности ребенка, его эмоционального благополучия. Эмоциональная жизнь дошкольника связана с господством чувств над всеми сторонами деятельности ребенка. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям [86, 116].

Всеми исследователями признается значимая роль эмоций в процессе взаимодействия: они предшествуют деятельности, побуждая и направляя ее, отражают оценочное отношение субъекта к отдельным ее условиям [147]. В психологической литературе представлено множество описаний отдельных особенностей эмоциональной стороны взаимодействия. Представители разных психологических школ и направлений используют множество понятий, близких по содержанию, таких как эмоциональный контакт (Р. Кэмпбелл), эмоциональное принятие (А.Я. Варга, Э. Фромм), эмоциональная поддержка (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), эмоциональная близость (В.В. Столин), чувствительность (А.С. Спиваковская) и другие. Обширный понятийный аппарат, используемый исследователями педагогического взаимодействия и детско-родительских отношений, раскрывает различные аспекты эмоциональной стороны взаимодействия и подчеркивает ее многогранность и неоднородность.

Одна из попыток систематизации и структурирования эмоциональной стороны взаимодействия предпринята Е.И. Захаровой в рамках исследования детско-родительских отношений [76]. По мнению автора, все характеристики эмоциональной стороны взаимодействия могут быть сгруп-

пированы в три содержательных блока. Первый блок (чувствительность) представлен характеристиками, отражающими особенности восприятия и распознавания эмоционального состояния ребенка как партнера взаимодействия, а также характеристиками, отражающими чувствительность субъекта, такими, как эмпатия (способность соотносить чувства другого человека со своим душевным состоянием) и способность к сопереживанию, без которой невозможно понимание состояния ребенка. Второй блок (эмоциональное принятие) представлен характеристиками, раскрывающими отношение родителя к ребенку, которое проявляется в определенном реагировании взрослого на каждое конкретное состояние ребенка, в чувствительности взрослого к эмоциональным состояниям, поведенческим особенностям и другим сферам жизнедеятельности ребенка. Степень эмоционального принятия значимым взрослым ребенка проявляется в чувствах, возникающих в процессе диадного взаимодействия, которые создают эмоциональный фон взаимодействия. Отношение взрослого к ребенку тесно связано с отношением к себе как к субъекту. Негативное отношение к себе «притупляет чувствительность взрослого, вызывает отрицательные эмоции и создает негативный фон», тогда как принятие себя взрослым «способствует близкому контакту и выстраиванию эффективного взаимодействия с ребенком» [76, с. 69]. Третий блок (поведенческий) представлен интегративными характеристиками эмоциональной стороны взаимодействия, описывающими внешние проявления субъектов взаимодействия, которые могут быть зафиксированы объективно: стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояния ребенка и умение на них воздействовать. Особенности поведения взрослого, являясь отражением отношения к ребенку, чувствительности к его потребностям, позволяют опосредованно судить об эмоциональных проявлениях родителя.

Несмотря на то, что модель, предложенная Е.И. Захаровой, раскрывает эмоциональную сторону взаимодействия ребенка с родителем, логично предположить, что она может быть экстраполирована и на описание взаимодействия ребенка с другим значимым взрослым – педагогом. Взаимодействие с педагогом, на наш взгляд, также может быть описано при помощи таких значимых компонентов эмоциональной стороны взаимодействия, как эмоциональное принятие, чувствительность, ориентация на ребенка, которые позволяют педагогу реализовывать личностно-ориентированный подход к ребенку в процессе образования и воспитания.

Как отмечает Е.И. Захарова, такие значимые характеристики, как эмоциональное принятие ребенка, чувства, возникающие у взрослого в процессе взаимодействия и его отношение к себе как к участнику взаимодействия, безусловное принятие ребенка, способность к сопереживанию,

пониманию причин эмоциональных состояний ребенка труднодоступны для объективного наблюдения [76]. Тем не менее, именно данные характеристики являются определяющими при построении взрослым реального взаимодействия с ребенком, а соответственно, они должны быть изучены. Выявить содержание данных характеристик можно, изучив представления взрослых об эмоциональной стороне взаимодействия с ребенком. В отечественной психологии проблему представлений об эмоциях одним из первых обозначил А.В. Запорожец, который ввел понятие «эмоциональный образ» [73]. Однако исследований, раскрывающих содержание эмоциональной стороны взаимодействия в представлениях значимых взрослых, в литературе не обнаружено.

Целью данной работы явилось изучение репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком старшего дошкольного возраста у родителей и педагогов.

Исследование проводилось на базе дошкольных учреждений г. Бреста. Выборка исследования составила 120 родителей и 110 воспитателей. В качестве диагностического инструмента был использован модифицированный опросник ОДРЭВ, разработанный Е.И. Захаровой, позволяющий выявлять репрезентативность характеристик эмоциональной стороны взаимодействия в каждой конкретной диаде [73]. Опросник содержит 66 утверждений, раскрывающих репрезентативность характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у родителей и педагогов: способность воспринимать состояние ребенка; понимание причин состояния; способность к сопереживанию; чувства, возникающие в процессе взаимодействия; безусловное принятие; отношение к себе как к родителю/профессионалу; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; стремление к телесному контакту; оказание эмоциональной поддержки; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; умение воздействовать на состояние ребенка. Данные характеристики сгруппированы в три вышеописанных блока (чувствительность, эмоциональное принятие, поведенческие проявления эмоционального взаимодействия).

Рассмотрим результаты, полученные в ходе исследования репрезентаций эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком старшего дошкольного возраста у родителей и педагогов. Показатели степени выраженности характеристик эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с детьми наглядно представлены в виде диаграммы (рисунок 6.1).

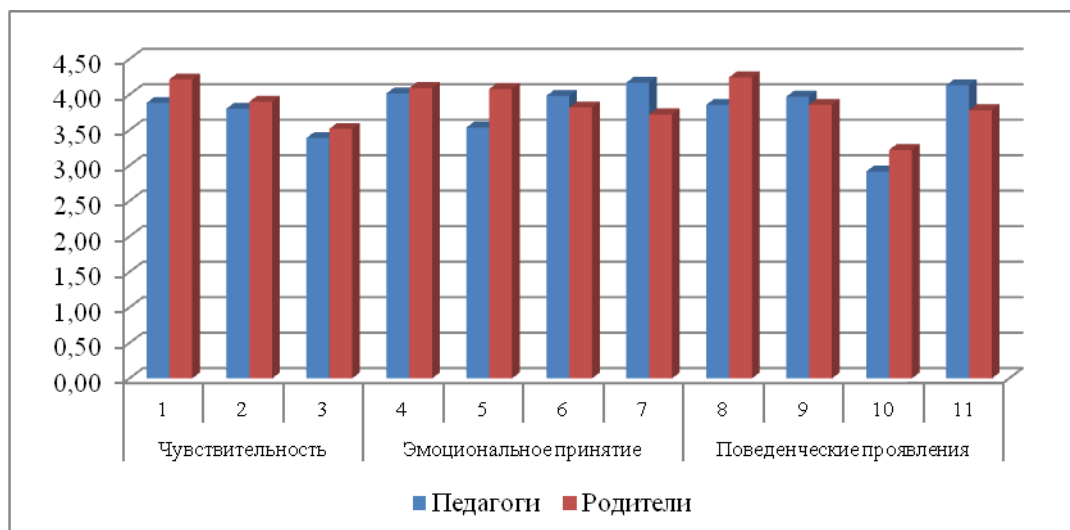


Рисунок 6.1 – Характеристики эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с ребенком

Как видно из представленных на рисунке 6.1 данных, репрезентация характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у родителей и у педагогов различна, хотя разница в средних баллах по шкалам несущественна. Необходимо отметить, что все показатели не выходят за область средних значений (M), то есть не достигают критериальных (N) значений. Рассмотрим особенности представлений родителей об эмоциональной стороне взаимодействия по содержательным блокам. Первый блок – чувствительность – отражает особенности восприятия, распознавания эмоционального состояния партнера взаимодействия и включает такие характеристики, как способность воспринимать состояние ребенка и понимать причины данных состояний, а также способность к сопереживанию. Анализ полученных данных показывает, что родители легко распознают эмоциональное состояние своего ребенка. Показатели таких характеристик, как понимание причин состояния ребенка (3,9) и способность к сопереживанию (3,517) у родителей выше средних значений (M). Из этого следует, что родители чувствительны к эмоциональному состоянию детей, понимают причины различных эмоциональных переживаний, способны сопереживать своему ребенку.

Второй содержательный блок (эмоциональное принятие) отражает характер реагирования взрослых на то или иное состояние ребенка и раскрывается с помощью следующих характеристик: чувства, возникающие у взрослого во взаимодействии с ребенком (3,9); безусловное принятие (3,84); отношение к себе как к родителю (3,78); преобладающий эмоциональный фон взаимодействия (3,66). Все вышеперечисленные характеристики имеют показатели выше среднего значения (M). Это свидетельствует

о том, что взаимодействие родителей с детьми дошкольного возраста характеризуется положительными чувствами, наличием эмпатии, благоприятным эмоциональным фоном, принятием ребенка и положительным отношением к себе как к родителю.

Поведенческие проявления (третий блок), являющиеся интегративными характеристиками эмоциональной стороны взаимодействия, представлены стремлением к телесному контакту (4,24); оказанием эмоциональной поддержки (3,86); ориентацией на состояние ребенка при построении взаимодействия (3,22); умением воздействовать на его состояние (3,78). Из данных показателей следует, что матери выше всего оценивают свое стремление к телесному контакту, испытывают положительные чувства во взаимодействии с ребенком, стремятся к близкому контакту с ним. Они достаточно хорошо знают особенности ребенка, умеют распознавать его состояние, понимают его чувства. Однако ряд характеристик, показатели которых получили относительно низкое значение, делают картину не столь благополучной. Например, на фоне представлений матерей о высоко развитой способности распознавать эмоциональное состояние ребенка, наблюдается низкая степень их ориентации на это состояние при построении взаимодействия: показатель по данной шкале получил самое низкое значение (3,22). Можно предположить, что, хорошо понимая состояние ребенка, родители не всегда учитывают его, а гораздо чаще ориентируются на собственное состояние, настроение и требования. Возможно, это происходит в силу того, что движимые идеей воспитания, родители часто недооценивают возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Низкие показатели отмечаются у родителей и по таким шкалам, как эмоциональный фон (3,72), эмпатия (3,52) и умение воздействовать на состояние ребенка (3,78). Из чего следует, что, не всегда понимая и разделяя чувства ребенка, родители редко выражают солидарность с детскими проблемами, не видят необходимости и не умеют помочь в их решении. Они считают себя достаточно компетентными, хорошо понимающими причины состояний ребенка, однако, не умеющими воздействовать на них.

Таким образом, высоко оценивая свою способность воспринимать состояние ребенка (максимальный балл), родители не ориентируются на состояние ребенка в ситуации взаимодействия (минимальный балл). В целом взаимодействие в диаде складывается благоприятно, о чем свидетельствует положительный эмоциональный фон. Однако явно прослеживается тенденция воспринимать ребенка в качестве объекта воздействия, подчинять его личным планам и собственному настроению, не воспринимая его как равноправного партнера взаимодействия. Причем игнорирование эмоционального состояния ребенка происходит не в силу испытываемых родителями сложностей распознавания этого состояния, а под влиянием

убежденности в необходимости осуществления своей воспитательной функции.

Обратимся к результатам, полученным при работе с педагогами. Характеристики первого блока (чувствительности) у педагогов имеют следующее количественное выражение: способность понимать состояние ребенка (3,88); понимание причин состояния (3,8) и способность к сопереживанию (3,39) у педагогов выше критериальных значений (N), следовательно, полученные показатели находятся на среднем уровне. Педагоги чувствительны к эмоциональному состоянию детей, понимают причины их эмоциональных переживаний, способны сопереживать детям.

Характеристики второго содержательного блока (эмоционального принятия) у педагогов имеют следующие количественные выражения: чувства, возникающие у взрослого во взаимодействии с ребенком (4,017); безусловное принятие (3,536); отношение к себе как к педагогу (3,982); преобладающий эмоциональный фон взаимодействия (4,169). Все вышеперечисленные характеристики, кроме безусловного принятия, имеют значение выше среднего (M). Это свидетельствует о том, что взаимодействие педагогов с дошкольниками характеризуется положительными чувствами, возникающими в ситуации взаимодействия, благоприятным эмоциональным фоном, проявлением эмпатии. Можно предположить, что отношение педагогов к ребенку не всегда является безусловным и зависит от ряда условий – будь то поведение, внешние данные или проявления характера.

Поведенческие проявления у педагогов имеют следующие значения: стремление к телесному контакту (3,86); оказание эмоциональной поддержки (3,97); ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия (2,92); умение воздействовать на его состояние (4,13). Такие интегративные характеристики взаимодействия взрослого с ребенком, как оказание эмоциональной поддержки, умение воздействовать на состояние ребенка у педагогов выше средних значений (M). Способность взрослого разделять переживания ребенка делает невозможным игнорирование его состояний и потребностей при построении взаимодействия, позволяет найти нужные средства влияния на эмоциональное состояние, то есть способность к эмпатии становится залогом эффективности эмоционального взаимодействия. Несмотря на то, что показатели по шкале «эмпатия» ниже среднего, педагоги уверены в своем умении воздействовать на состояние и оказывать эмоциональную поддержку ребенку.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что, наряду с умением взрослых распознавать состояние ребенка и выявлять его причины, как родители, так и педагоги далеко не всегда ориентируются на эти состояния при построении взаимодействия. По сравнению с родителями, педагоги чувствуют себя более компетентными и уверенными, полагая, что они

способны воздействовать на эмоциональное состояние ребенка и оказывать ему эмоциональную поддержку.

Показатели степени выраженности всех характеристик эмоциональной стороны взаимодействия относительно критериальных значений у родителей выше, чем у педагогов. Если сопоставить степень выраженности характеристик относительно друг друга, то у педагогов показатели эмпатии, безусловного принятия ниже, чем у родителей. По таким характеристикам, как преобладающий эмоциональный фон, оказание эмоциональной поддержки и умение воздействовать на состояние ребенка показатели у педагогов выше, чем у родителей. На основании этого можно утверждать, что представления об эмоциональной стороне взаимодействия у родителей и у педагогов различны, хотя разница в средних баллах по шкалам не очень велика. Следует отметить, что показатели степени выраженности характеристик у педагогов по таким значимым шкалам, как безусловное принятие, стремление к телесному контакту ниже средних нормативных показателей, что может свидетельствовать о наличии дефицита данных характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у педагогов.

Система взаимоотношений во взаимодействии включает в себя не только отношение к партнеру, но и отношение к себе. Негативное отношение к себе приводит к раздражению, стремлению избегать близкого контакта, притупляет чувствительность, создает неблагоприятный фон взаимодействия. Показатели по шкале принятия себя у педагогов выше, чем у родителей, из чего можно предположить, что в процессе взаимодействия с ребенком педагоги чувствуют себя более компетентными. Это подтверждают и высокие показатели по таким шкалам, как умение воздействовать на состояние ребенка и умение оказать ребенку эмоциональную поддержку.

Для подтверждения либо опровержения выявленных различий в репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком у родителей и педагогов был использован F-критерий Фишера. Данный критерий был выбран потому, что он может быть применен при выявлении различий в уровне исследуемого признака в условиях двух выборок респондентов. F-критерий Фишера является параметрическим критерием и используется для сравнения дисперсий двух вариационных рядов. Необходимо отметить, что в представлениях о чувствительности во взаимодействии родителей и педагогов с детьми дошкольного возраста статистически значимых различий не выявлено. Следовательно, особенности восприятия и распознавания эмоционального состояния ребенка дошкольного возраста значимыми взрослыми не имеют существенных различий. В результате статистической обработки была отвергнута гипотеза о равенстве генеральных дисперсий на уровне значимости 0,05 в отношении следующих характери-

стик: чувства, возникающие у взрослого во взаимодействии с ребенком, стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки. Таким образом, родители во взаимодействии с ребенком в значительно меньшей степени, чем педагоги, ориентированы на оказание эмоциональной поддержки. Интересен тот факт, что получены различия в представлениях значимых взрослых только в двух содержательных блоках: эмоциональное принятие и поведенческие проявления.

Таким образом, изучение эмоциональной стороны взаимодействия родителей и педагогов с детьми дошкольного возраста позволило выявить как позитивные, так и негативные репрезентации характеристик данного процесса. Данные, полученные в процессе исследования, позволяют утверждать, что родители чувствительны к эмоциональному состоянию детей, понимают причины эмоциональных переживаний ребенка и способны сопереживать ему. Взаимодействие родителей с детьми дошкольного возраста характеризуется положительными чувствами, наличием эмпатии, благоприятным эмоциональным фоном, принятием ребенка и положительным отношением к себе как к родителю. Родители высоко оценивают свое стремление к телесному контакту, испытывают положительные чувства во взаимодействии с ребенком, стремятся к близкому контакту с ним. Негативным фактом является нежелание родителей учитывать эмоциональное состояние ребенка, преобладающая ориентация на собственное состояние, настроение и требования. Не всегда родители, понимая и разделяя чувства ребенка, выражают солидарность с детскими проблемами и не всегда умеют помочь в их решении. Данные изучения представлений педагогов об эмоциональной стороне взаимодействия свидетельствуют о том, что педагоги чувствительны к эмоциональному состоянию детей, понимают причины их эмоциональных переживаний, способны сопереживать ребенку. Несмотря на то, что педагоги уверены в своем умении оказывать эмоциональную поддержку ребенку и влиять на его эмоциональное состояние, показатели по шкале «эмпатия» у педагогов ниже средних значений.

Данные, полученные в процессе исследования, позволяют сделать следующие выводы:

1. В теоретическом плане проблема изучения эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с детьми проработана недостаточно; отсутствует единый подход к пониманию содержательных характеристик особенностей эмоциональной стороны взаимодействия значимых взрослых с ребенком-дошкольником.

2. При изучении особенностей эмоциональной стороны взаимодействия педагога с ребенком могут быть использованы характеристики, разработанные для описания эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия.

3. Представления об эмоциональной стороне взаимодействия с ребенком у родителей и педагогов имеют ряд различий. Степень выраженности всех характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у родителей выше, чем у педагогов. При этом педагоги считают себя более компетентными и уверенными по сравнению с родителями, полагая, что они способны влиять на эмоциональное состояние ребенка и оказывать ему эмоциональную поддержку.

4. Данные исследования репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком у значимых взрослых позволяют говорить о некотором сходстве представлений родителей и педагогов. В целом эмоциональное взаимодействие складывается благоприятно, о чем свидетельствуют положительные чувства родителей и педагогов, возникающие в процессе взаимодействия и его общий положительный эмоциональный фон. Отмечено, что как у родителей, так и у педагогов прослеживается тенденция видеть ребенка в качестве объекта воздействия, не воспринимая его как равноправного партнера взаимодействия. Причем игнорирование эмоционального состояния ребенка происходит не в силу испытываемых взрослыми сложностей распознавания этого состояния, а под влиянием убежденности в необходимости осуществления своих воспитательных функций. Описанные особенности репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком у взрослых свидетельствуют о необходимости развития профессиональной компетентности педагогов и повышения психолого-педагогической грамотности родителей.

6.3 Представления родителей и педагогов о психологических проблемах детей дошкольного возраста

Под психологической проблемой в развитии ребенка (кратко – психологическая проблема) мы понимаем затруднение, нарушение, отклонение в процессе нормального (оптимального, гармоничного) психического и личностного развития ребенка в онтогенезе. Нарушение или отклонение на любом уровне – предпосылок, условий, источника или движущих сил развития ребенка – может вызвать психологическую проблему у ребенка. При несоответствии психического развития ребёнка возрастным нормам можно говорить о наличии у него психологической проблемы, и это несоответствие можно обнаружить в разных сферах: интеллектуальной, эмоциональной, социальной и других. Однако, нельзя понимать психологическую проблему как психическое нарушение или болезнь. Развитие ребёнка с психологической проблемой происходит в основном в пределах возрастной нормы.

Отражение в психологической проблеме закономерностей психического развития ребенка на каждом возрастном этапе может быть обусловлено разными факторами. К ним относятся особенности реагирования ребенка на различные трудности, стрессовые и фрустрирующие ситуации. В этой связи В.В. Ковалев [89] использует понятие «возрастной уровень нервно-психического реагирования детей на вредности», выделяя сомато-вегетативный, психомоторный, аффективный, идеаторный уровни. Существование сензитивных периодов развития ребенка свидетельствует о наличии самого уязвимого на каждом возрастном этапе звена в организме, психике и личности ребенка. В процессе возрастного развития ребенок накапливает опыт способов поведения и реагирования на окружающее, которые оказались наиболее успешными для ребенка с точки зрения обеспечения эмоционального благополучия.

Мы придерживаемся точки зрения, что проблемы в развитии ребенка имеют, по крайней мере, двухфакторную обусловленность, то есть они порождаются факторами, расположенными на двух полюсах: полюс взрослого и полюс ребенка. С одной стороны, проблемы в развитии отражают уровень развития ребенка, его «видение» (на разных уровнях) объективной ситуации, его переживания по поводу сложившихся жизненных отношений, то есть все то, что Л.С. Выготским было названо внутренней стороной социальной ситуации развития [46]. С другой стороны, проблемы в развитии ребенка обусловлены его отношениями со взрослыми и, прежде всего, близкими взрослыми. Поэтому при анализе психологических проблем ребенка необходимо рассматривать не только роль самого ребенка в возникновении психологической проблемы, но и роль значимых ему взрослых.

Сходным образом А.Л. Венгер [40] описывает процесс развития ребенка, обосновывая и используя понятие психологического синдрома применительно к дошкольному возрасту. Ядро психологического синдрома составляют психологический профиль ребенка как совокупность личностных и познавательных характеристик, особенности деятельности ребенка и реакция социального окружения. Под реакцией социального окружения понимается ответное поведение взрослых из ближайшего окружения ребенка на особенности его деятельности и поведения.

Таким образом, именно взрослый вносит свой немалый, а порой и определяющий «вклад» в создание психологической проблемы у ребёнка. Значит, взрослый должен быть включён и в процесс разрешения этой проблемы. Однако это невозможно без признания взрослыми наличия у ребёнка психологической проблемы, её осознания, понимания причин её возникновения, сущности проблемы, возможных последствий и способов её разрешения. Неотъемлемым условием реализации взаимодействия взрослого и ребёнка является понимание ребёнка взрослым как другого,

понимание перспектив его развития, анализ собственных воздействий и их влияние на ребёнка.

Целью нашего исследования было выявление особенностей представлений взрослых о психологических проблемах развития детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 100 взрослых, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста (50 родителей и 50 воспитателей дошкольных учреждений). Для выявления представлений взрослых о психологических проблемах детей дошкольного возраста мы разработали анкету, которая содержала открытые вопросы: Как Вы думаете, бывают ли у детей-дошкольников психологические проблемы? Какие? Почему Вы считаете это проблемой? Что, по вашему мнению, могло повлиять на возникновение этой проблемы? Что можно предпринять для разрешения этой проблемы? Возможно ли её устранение?

Далее респондентам предлагалось несколько ситуаций, в которых описывались некоторые психологические проблемы детей старшего дошкольного возраста. Исследуемым предлагалось предположить, почему ребёнок так себя ведёт, что он при этом чувствует, и каковы будут ответные действия взрослых в следующих ситуациях: 1) ребёнок плохо спит ночью; 2) ребёнок грызёт ногти или сосёт палец; 3) ребёнок дерётся с братом или сестрой; 4) ребёнок громко кричит; 5) ребёнок слишком медленно или быстро двигается; 6) ребёнок сломал игрушку.

Ответы родителей и педагогов анализировались с помощью контент-анализа. Рассмотрим, какие характеристики поведения и деятельности ребёнка рассматриваются воспитывающими его взрослыми как психологическая проблема (Таблица 6.3).

Таблица 6.3 – Перечень психологических проблем детей старшего дошкольного возраста (кол-во ответов)

Названная респондентами проблема	Всего	Родители	Педагоги
Определённые черты характера (лень, неуверенность в себе, застенчивость, замкнутость, необщительность, боязливость, скромность)	35	10	25
Трудности, связанные с выполнением режимных моментов (сон, питание и др.) и воспитанием ребёнка	20	5	15
Соматическое нездоровье	15	5	10
Нарушенные взаимоотношения со сверстниками	15	10	5
Выполнение домашнего задания, отсутствие желания обучаться и готовиться к школе	15	5	10

Продолжение таблицы 6.3

Нежелание идти в детский сад	15	10	5
Неблагополучная обстановка в семье	10	5	5
Отставание в развитии	10	0	10
«Плохая» наследственность	5	5	0
Ревность к родителям	5	0	5
Заикание	5	0	5
Отсутствие у детей психологических проблем	15	15	0

Как видно из таблицы 6.3, значительная часть опрошенных взрослых указала при ответе реально существующие психологические проблемы ребёнка. Вместе с тем многие из респондентов, причём основная их часть – родители, часто приписывали свои собственные проблемы детям, либо путали причину и следствие (указывали не саму проблему, а скорее то, что могло её породить).

Трудности, с которыми столкнулись респонденты при ответе, свидетельствуют о том, что большинство из них ранее не задумывались над этим вопросом. Показательным является и то, что треть опрошенных родителей считают, что у старших дошкольников не может быть психологических проблем.

Далее респондентам предлагалось обосновать, почему указанный ими факт можно назвать психологической проблемой ребёнка. Основным объяснением взрослых было то, что психологическая проблема влияет на развитие ребёнка, его состояние и активность. На это указали 50% всей выборки, из них большинство – педагоги (35 анкет). При ответе на данный вопрос взрослые указали на внутренний мир ребёнка, мир его чувств и переживаний. Так, 20% испытуемых указали на то, что психологическая проблема и является таковой, потому что из-за неё ребёнок переживает, думает о ней, наличие её влияет на настроение ребёнка. Однако о переживаниях ребёнка больше говорили педагоги (15 анкет), а не родители (5 анкет), которые должны быть наиболее чувствительны к эмоциональным проявлениям ребёнка. Вместе с тем, 20 респондентов подчеркнули, что психологическая проблема ребёнка создаёт трудности не только для него, но и для взрослых, что и даёт основание упомянутому ими ранее явлению называться психологической проблемой.

Мнения респондентов относительно причин возникновения психологических проблем у детей старшего дошкольного возраста разделились на три группы. Одной из наиболее распространённых причин оказались взаимоотношения в семье (60 анкет взрослых, из них 85% – педагоги). К этой

группе были отнесены неблагоприятные особенности семейной ситуации (семейные скандалы, алкоголизм одного или обоих родителей, их безответственность и т.п.), неправильное воспитание, недостаточность уделяемого детям внимания и т.п. Только 15% родителей признали, что причиной возникновения психологических проблем у ребёнка являются семейные отношения. В качестве причин назывались также черты характера ребенка, определяемые, по мнению взрослых, как биологические неизменные качества (50 анкет). Как одна из причин психологических проблем ребёнка назывались и отношения в детском саду: взаимоотношения ребёнка со сверстниками, воспитателями и другими педагогами. На это указали 20 респондентов, в основном родители.

Количественные данные, характеризующие представления взрослых о способах устранения психологических проблем у детей, помещены в таблицу 6.4.

Таблица 6.4 – Способы устранения психологических проблем у детей (кол-во ответов)

Способы устранения	Всего	Родители	Педагоги
Изменение семейной ситуации и отношения к ребёнку в семье (больше внимания уделять ребёнку, проявлять свою любовь к нему, заниматься с ним и т.п.)	50	10	40
Приложение совместных усилий специалистов (педагогов, психологов, дефектологов) и родителей	25	15	10
Изменение отношения воспитателя к ребёнку	5	5	0
Самопроизвольное разрешение проблемы	5	5	0

Как видно из таблицы 6.4, на изменение семейной ситуации и отношения к ребёнку в семье указали 50% респондентов, однако большинство из них – педагоги. В то же время родителям свойственно указывать на необходимость приложения совместных усилий различных специалистов и их самих в решении проблемы. 5 респондентов (все родители) указывали на необходимость изменения отношения воспитателя к ребёнку как на способ устранения его психологических проблем.

Таблица 6.5 – Представления родителей о причинах психологических проблем в разных ситуациях (кол-во анкет)

Ситуации Названные причины	Плохо спит но- чью	Грызёт ногти / сосёт палец	Дерётся с сиблин- гом	Гром- ко кри- чит	Медленно или быстро двигается	Сломал игруш- ку
Эмоциональное со- стояние ребёнка (волнуется, боится, возбуждён и т.п.)	70 20р 50п	65 25р 40п	0	45 30р 15п	10 10р 0п	5 5р 0п
Биологические при- чины (наследствен- ность, экология, ха- рактер ребёнка)	35 10р 25п	15 5р 10п	5 0р 5п	35 5р 30п	60 25р 35п	0
Взаимоотношения в семье	30 15р 15п	0	60 25р 35п	60 15р 45п	10 5р 5п	5 5р 0п
Несформирован- ность деятельности	0	0	0	0	5 0р 5п	5 0р 5п
Другие причины	5 0р 5п	0	20 5р 15п	10 5р 5п	20 5р 15п	0 20р 40п
Нет ответа	25 25р /0п	20 20р 0п	20% (20/0)	15 15р 0п	35 25р 10п	35 25р 10п

Условные обозначения: р – родители, п – педагоги

Как видно из таблицы 6.5, практически во всех ситуациях называются такие причины как взаимоотношения в семье (чаще педагоги), эмоциональное состояние ребёнка, а также причины биологического характера. Однако как родители, так и воспитатели чаще указывают на независимые от них причины. Многие взрослые столкнулись с трудностями при определении возможных причин описанных ситуаций, причём в основном это были родители.

Сложной задачей для респондентов было описание чувств, которые испытывает ребёнок в рассматриваемых ситуациях, так как чувства ребенка не были указаны в 75-100% анкет (в зависимости от анализируемой ситуации). Взрослыми в основном указывались отрицательные чувства, од-

нако в ряде ситуаций имели место и положительные (удовлетворение, радость, успокоение).

Описывая чувства ребёнка, который плохо спит ночью, взрослые упоминали испытываемый ребёнком страх, незащищённость, слабость, покинутость, нуждаемость в поддержке родителя, а также то, что ребёнок может испытывать усталость, быстро утомляться. При грызении ногтей или сосании пальца ребёнок чувствует удовлетворение, успокоение или дискомфорт. Когда ребёнок дерётся с братом или сестрой, он чувствует злобу и неприязнь, указывались такие чувства ребёнка как удовлетворение, обида, раздражение, ощущение своей слабости, несчастья. В ситуации, когда ребёнок громко кричит, он может чувствовать обиду, удовлетворение, радость или злобу, неприязнь. Сломав игрушку, ребёнок может чувствовать радость, удовлетворение, переживать и волноваться, может испытывать огорчение, чувство сожаления и утраты. Таким образом, мы видим, что если взрослые обозначают чувства ребёнка, то делают они это довольно точно.

Во всех ситуациях в качестве возможных ответных действий родителей рассматривались угрозы, выговоры, запугивания детей и даже физические наказания. Причём, на такую сторону действительности детско-родительских отношений указывали только педагоги.

В основном взрослыми указывались ситуативные и не всегда правильные ответные действия родителей, корректирующие только наличную сложившуюся ситуацию, и лишь немногие взрослые говорили о необходимости пересмотра отношения к ребёнку вообще, обязательности выяснения причин такого поведения и их устранения, а не только их внешних проявлений. Как и в предшествующих ответах, есть указания на то, что необходимые действия должны быть произведены кем-то другим, но не самим взрослым. Таким образом, взрослые в большинстве своём не видят вносимого ими вклада как в возникновение психологической проблемы у ребёнка, так и в её устранение, не осознают своей роли в этом процессе.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Взрослые, и особенно педагоги, в основном знают, какие могут быть психологические проблемы у старших дошкольников, они осознают, что наличие этих проблем влияет на состояние ребёнка, его развитие, создаёт трудности для ребёнка и взрослых. Вместе с тем, часть родителей вообще отрицает возможность наличия у детей старшего дошкольного возраста психологических проблем.

Взрослые, правильно указывая причины, которые могут вызывать психологические проблемы, в большинстве случаев не видят собственного негативного вклада в их возникновение. Так, взрослые зачастую говорят о причинах биологического характера, на которые нельзя повлиять, родите-

ли указывают на негативное влияние на ребёнка воспитателя и сверстников в детском саду, а педагоги чаще упоминают об определяющей роли семьи в возникновении психологических проблем у ребёнка.

Подобная пассивная позиция большинства взрослых отмечается и относительно способов устранения психологических проблем у детей, так как они полагают, что проблема может быть решена без их участия, в том числе самопроизвольно, то есть нет необходимости предпринимать какие-либо усилия. Чувства ребёнка при этом не учитываются совсем или учитываются в незначительной мере, а порой и не принимается сам факт их существования.

Полученные результаты в очередной раз свидетельствуют о необходимости психологического просвещения взрослых – как педагогов, так и родителей – с целью повышения их компетенций в воспитании детей дошкольного возраста и оказании им психологической поддержки в ситуациях детских психологических проблем.

7 Проблема оценки эффективности взаимодействия взрослых с детьми

Проблема оценки результативности, или эффективности интервенции является одной из ключевых в клинической (медицинской) психологии. Оценка результативности вмешательства рассматривается как элемент этапа интервенции, при этом считается необходимым оценить результативность любого метода терапии, в том числе психотерапевтических систем и конкретных методов. «Главной целью исследования клинкопсихологической интервенции должна быть постоянная оптимизация обслуживания пациентов; а это возможно лишь при наличии непрерывающейся обратной связи между исследованием и практической клинкопсихологической деятельностью» [88, с. 324]. Очевидно, что оценка результативности методик работы с пациентами позволяет отобрать из них действительно эффективные, что, соответственно, позволит и уменьшить затраты общества на обслуживание пациентов.

В базовом руководстве по психотерапии в статье «Оценка эффективности психотерапии» рассматривается 16 основных предпосылок, необходимых для решения проблемы оценки результативности психотерапии. Авторами подчеркивается: «Очевидно, что необходимость учета отмеченных <...> предпосылок, критериев, результатов исследований с помощью адекватных этим критериям методов (а, в конечном счете – множества самых разнообразных переменных) для оценки эффективности психотерапии создает почти непреодолимые трудности при решении этой проблемы» [149, с. 475].

Оценка результативности в клинической психологии основана на применении фазовой модели [88], согласно которой она проводится на разных стадиях использования метода. Такая оценка может проводиться в фазе внедрения в практику новой концепции, в фазе изучения отдельных случаев, в фазе первой глобальной проверки. Одним из вариантов является систематическая оценка при реализации метода на практике, а также пере-проверка практики при устойчивом использовании метода. В разных случаях оценка результативности направлена на достижение разных целей. При оценке результативности применяется также подход с точки зрения макро- и микроперспективы. Микроперспектива – это оценка эффективности данной методики в конкретном случае ее использования для конкретной группы пациентов. Макроперспектива – это оценка значимости методики для определенных популяций, и тогда интервенция рассматривается как услуга, предлагаемая обществу. Поэтому для обеспечения гарантий качества предоставляемых услуг необходима оценка их эффективности.

В зарубежной науке и практике помощи детям с нарушениями развития проблема оценки эффективности разных систем/технологий/методик обсуждается достаточно активно. Так, в системе раннего вмешательства оценка его эффективности является необходимым элементом этой системы [228]. Для оценки результативности разных видов вмешательства для детей с расстройствами аутистического спектра, таких как АВА-терапия, ТЕАССН-терапия, методика DIR-Floortime, используются тщательно разработанные процедуры оценки. В качестве показателей используются те, которые свидетельствуют об улучшении поведения ребенка и его коммуникации, а также об уменьшении типичной аутистической симптоматики. Оцениваются результаты терапии с помощью одной методики в сравнении с контрольной группой детей со сходными нарушениями, не получавшими терапии; рассматривается также сравнительная эффективность разных видов терапии на разных группах детей со сходными нарушениями [58; 230]. Для создателей или адептов определенной методики характерно стремление доказать самую высокую эффективность именно этой методики по сравнению с другими, что объясняется среди прочих факторов также коммерческими интересами создателей методик. Этот фактор может быть основанием для снижения достоверности данных об эффективности методик.

Оценка эффективности помощи детям с нарушениями в развитии в нашей стране затруднена тем обстоятельством, что дети не получают терапии только с помощью одной методики/технологии. Как правило, специализированные коррекционные и реабилитационные учреждения предлагают разные методики, и родители нацелены на получение

максимально возможной помощи, поэтому они не выбирают методики, а используют в максимальном объеме предлагаемые. Ограничения в выборе методик родители связывают только с финансовыми или организационными возможностями. Кроме того, не представляется возможным отследить, сколько и каких терапий получает ребенок одновременно. Это создает дополнительные трудности при проведении исследований по оценке эффективности/результативности конкретных методик в работе с детьми с нарушениями развития.

Цель исследования, представленного в данной статье – разработать и апробировать систему оценки результативности лечебной педагогики (терапии) Монтессори в работе с детьми раннего возраста с нарушениями развития. В нашем исследовании оценка результативности педагогики Монтессори [9; 113; 174; 222; 223; 241] проводится на особой категории пациентов – дети раннего возраста, в период от рождения до трех лет. Педагогическая система Монтессори направлена на развитие разных сторон ребенка, поэтому мы предположили, что она может эффективно использоваться в системе комплексной помощи детям раннего возраста с нарушениями развития.

Необходимость оценки результативности обусловлена тем, что педагогика Монтессори в основном технологически разработаны для детей старше трех лет, однако она все чаще используется и в более младшем возрасте [242]. Нами апробирована технология работы с детьми в рамках педагогики Монтессори с детьми раннего возраста с нарушениями развития (неврологические и психоневрологические диагнозы «Раннее органическое поражение ЦНС», «Детский церебральный паралич», «Расстройство аутистического спектра», «Задержка психомоторного развития», «Задержка психоречевого развития» и др.) Для работы с детьми данной категории используется лечебная педагогика Монтессори, а форма ее применения обозначается как терапия Монтессори [9; 222, 223, 241].

Планируя работу с детьми раннего возраста, к материалам из основного набора Монтессори мы добавили дополнительные материалы, которые соответствуют задачам развития ребенка раннего возраста. Для работы с детьми раннего возраста были использованы следующие основные материалы Монтессори. 1) Упражнения в навыках практической жизни: переключивание ложкой; пересыпание кувшинами; рамы с липучками, замком-молнией, кнопками, крупными пуговицами; подметание, вытирание пыли, мытьё рук и стола. 2) Сенсорный материал: блоки с цилиндрами; розовая башня, коричневая лестница; цветные пластинки (ящички 1 и 2); упражнения на сортировку; демонстрационная рама; геометрический комод (рамы с кругами, треугольниками, прямоугольниками и квадратом); шершавые дощечки; шумящие бутылочки (3 контрастные пары). 3) Материалы для

развития речи: реальные предметы и их уменьшенные копии; изображения предметов.

Кроме основного набора был подобран также дополнительный и адаптированный материал. 1) Материал для детей раннего возраста, используемый с целью обогащения сенсорного опыта (первый год жизни): наборы погремушек, издающих различные по тембру и громкости звуки; музыкальные инструменты (бубен, барабан, цимбалы); шуршащие материалы для звуковой стимуляции; наборы материалов, различающихся наощупь; сухие бассейны для тактильной стимуляции. 2) Материалы для выполнения действий с предметами: тянуть за веревочку: машинки, каталки со шнурками, банка с ленточками; нанизывание – снятие со штырька: вертикальные и горизонтальные штырьки с кольцами, кубиками различных размеров и цветов, пирамидки; открывание-закрывание: ёмкости с различными крышками, ящики с дверцами, ящиками; вбрасывание предметов разной формы и размера в ёмкости с разной величиной диаметра горлышка; игровые модули с различными кнопками, замками, ручками; орудийные действия: стучать молотком, ловить «рыбку» удочкой; конструирование; из кубиков, кирпичиков по образцу, из геометрических фигур, картинки из двух частей. 3) Материалы для сортировки/группировки предметов.

Проблемы оценки результативности терапии. В работе с детьми оценка результативности педагогического вмешательства наталкивается на трудность методологического характера: как дифференцировать оценку продвижений ребенка в освоении знаний, умений и навыков и оценку показателей его психического развития? Как правило, исследователями используется метод контрольной группы. Однако, данная задача оказывается особенно трудной в случае применения педагогических методик и технологий в работе с детьми с нарушениями развития, так как создание контрольной группы для исследования по ряду причин существенно затруднено, а часто и некорректно с этических позиций [15].

К коррекционной работе с детьми применима модель формирующего эксперимента, который состоит из трех этапов – констатирующего, собственно формирующего и контрольного. Констатирующий и контрольный этапы по сути своей являются диагностическими ситуациями, а собственно формирующий этап представляет собой коррекционно-педагогическую работу с ребенком. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента используются одни и те же диагностические методики, что обеспечивает возможность содержательного сравнения уровня развития ребенка до и после проведения коррекционной работы. Однако закономерен следующий вопрос: не являются ли зафиксированные изменения результатом

естественного возрастного развития ребенка, и не появились ли они независимо от вмешательства специалиста? Научно достоверно ответить на этот вопрос можно только используя метод контрольной группы.

Вместе с тем, мы столкнулись с серьезной проблемой, состоящей именно в создании контрольной группы. Причины, по которым контрольную группу создать не удастся, заключаются в следующем:

- в качестве контрольной группы не могут быть взяты дети, не имеющие нарушений развития, так как сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп будет в этом случае некорректным;

- на лечение (то есть в экспериментальную группу) поступают конкретные дети определенного возраста, с определенными нарушениями (по диагнозу и степени тяжести), поэтому оценивать результативность лечебной педагогики необходимо у тех детей, которые прошли лечение, а не только у детей требуемого для исследования возраста и конкретного нарушения;

- контрольная группа должна состоять из детей, отобранных по определенным параметрам так, чтобы она повторяла по составу экспериментальную группу (по количеству детей определенного возраста, по возрасту детей, по виду нарушения развития у них, по степени тяжести нарушения); однако собрать такую группу не представляется возможным или на это потребуется много времени, возможно, годы;

- и, самое главное, это причины этического порядка: специалисты, зная, что ребенку необходимо оказывать помощь, не оказывают ее, так как им необходимо оценить, как будет развиваться ребенок в условиях, когда ему помощь не оказывается. Возникает закономерный вопрос: почему одним детям специальная помощь оказывается, а другим детям – нет? Только потому, что они случайно попали в контрольную группу? На это же указывают У. Бауманн и К. Рейнеккер-Хехт: «Концепция «никакого лечения» проблематична и с этической, и с клинической точек зрения. Нельзя надолго откладывать интервенцию; а в амбулаторной сфере этот вариант к тому же едва ли можно реализовать клинически, так как невозможно воспрепятствовать пациенту получить помощь в другом месте» [88, с. 324].

Все вышеизложенное приводит к мысли о том, что целесообразно оценивать не результативность терапии Монтессори, а достижения ребенка в процессе терапии, проводимой данным методом/технологией. Мы оценивали, какие изменения произошли с детьми в процессе занятий Монтессори-терапией, чего достиг ребенок, причем за относительно короткий срок, за 3-4 недели. Еще в 1960-е годы Д. Кислер (D.J. Kiesler) предложил мультимодально формулировать успех терапии, то есть учитывать различные аспекты, касающиеся пациентов [88], эти же идеи применяются и в

отечественной психотерапии [149]. Мы также ориентировались на необходимость разработки системы показателей, свидетельствующих о достижениях ребенка в разных областях.

При разработке критериев и параметров мы ориентировались на основные направления психического развития ребенка в раннем детстве. В первые три года жизни ребенок развивается в быстром темпе, и изменения накапливаются в следующих областях: двигательное развитие, развитие ручных умений и действий с предметами, познавательное развитие, развитие понимания речи и говорения, социальное развитие, развитие самостоятельности [16; 29; 216; 217]. У детей раннего возраста с поражениями центральной нервной системы наблюдаются разнообразные нарушения двигательных и психических функций, прежде всего, в области основных движений, ручных движений и хватания, действий с предметами, общения со взрослыми, ориентировки в окружающем мире, познавательных способностей, понимания речи и собственной речи, игры и навыков самообслуживания. Как правило, у ребенка наблюдаются множественные нарушения, так как все сферы развития взаимосвязаны. Поэтому при организации работы с детьми важно ориентироваться на необходимость коррекции нарушений развития во всех сферах, а при оценке достижений ребенка – на то, насколько продвинулся он во всех областях развития.

Методика оценки достижений ребенка. На первом этапе нами была разработана система показателей продвижения ребенка при работе с дидактическими и развивающими материалами, которые используются в терапии Монтессори. В основу было положено понятие *уровня достижения* ребенка в процессе терапии при работе с материалом. Понятие «уровень» позволяет говорить не только о том, с каким материалом работал ребенок, а что именно он делал с материалом, каким способом он работал с ним. Кроме того, это понятие позволяет зафиксировать не столько знания, умения и навыки, которые приобрел ребенок, сколько изменения в способах выполнения деятельности в целом и отдельных действий, в изменении мотивационной составляющей, отношений ребенка со взрослыми. Понятие «уровень» обозначает и степень продвижения ребенка от простого к сложному, от несовершенного способа действий с материалом к более совершенному. Это понятие может быть применено и к характеристике общения ребенка с педагогом, с родителями, к оценке интереса ребенка к занятию и т.п. Соответственно, введение понятия «уровень (выполнения действия)» позволяет снять ограничения на процедуру оценки, которые вызваны тем, что разные дети в процессе занятий работали с различными материалами. Выбор

материалов для занятия зависит от возраста ребенка, степени тяжести его нарушений, его интересов.

Пример 1: показатель «интерес ребенка к занятию»: 1 уровень – интерес отсутствует; 2 уровень – интерес слабый; 3 уровень – интерес средний; 4 уровень – интерес высокий.

Пример 2: «Способы действий ребенка с предметами» (на примере игрушек типа «штырек и предмет с отверстием», пирамидки, ёмкости с крышками, ящики с дверцами, машинка со шнурком) представлен в следующей таблице.

Таблица 7.1 – Уровни и характеристики способов действий ребенка с предметами

Уровень	Характеристика способа действий
1 уровень	Манипуляции с предметами, или одинаковые действия с предметами независимо от его свойств: берет руками, стучит, перекладывает из руки в руку, бросает
2 уровень	Действия типа разобрать (снять, достать, открыть, выдвинуть)
3 уровень	Целенаправленные попытки связать 2 предмета между собой
4 уровень	Самостоятельное корректное полноценное выполнение соотносящего и орудийного действия

На втором этапе исследования проводилась оценка ребенка. По каждому показателю ребенок оценивался дважды: в начале и по окончании курса терапии Монтессори. Оценка проводилась психологом совместно с педагогом, реализующим Монтессори-терапию. При оценке достижений ребенка определялось, остался ли ребенок на том же уровне или передвинулся на другой, более высокий уровень.

Каждый ребенок также оценивался по Мюнхенской функциональной диагностике развития (МФДР) [198, 199]. Основным показателем в МФДР является возраст развития ребенка, определяемый в месяцах дифференцированно по разным сферам: возраст развития ручных движений, возраст перцепции, возраст понимания речи, возраст активной речи, возраст самообслуживания, возраст социального развития. Заметим, что возраст развития не обязательно совпадает с хронологическим возрастом ребенка, и особенно это относится к детям с нарушениями развития. Определение возраста развития ребенка показывает его уровень развития в конкретной сфере. При продвижении ребенка в развитии его возраст развития будет увеличиваться.

Оценка каждого ребенка также проводилась дважды: в начале и по окончании курса терапии Монтессори. Вычислялось число детей, возраст развития у которых увеличился более чем на 1 месяц. Мы рассуждали следующим образом: ребенок занимался Монтессори-терапией менее 1 месяца, поэтому в обычных условиях, без терапевтического вмешательства, его возраст развития также должен увеличиться на 1 месяц. Однако, если за это время показатель возраста развития данного ребенка увеличился более чем на 1 месяц, это является свидетельством его развития в условиях терапевтического вмешательства и может быть расценено как эффект Монтессори-терапии.

Продолжительность курса терапии Монтессори составляла 3-4 недели, за это время с каждым ребенком было проведено от 9 до 15 занятий, в среднем – 12 занятий. Продолжительность каждого занятия была разной в зависимости от возраста ребенка, от 20 до 30 минут. В данной статье представлены результаты использования лечебной педагогики Монтессори с 78 детьми в возрасте от 4 месяцев до 3 лет 4 месяцев.

Приведем далее результаты оценки результативности терапии по изменениям показателей возраста развития детей.

Таблица 7.2 – Показатели возраста развития детей в начале и по окончании сессии Монтессори-терапии (по Мюнхенской функциональной диагностике развития)

Область развития по МФДР	Кол-во детей	Число детей, подлежащих оценке в данной области	Число детей, возраст развития которых увеличился более чем на 1 месяц		Число детей, возраст развития которых не изменился	
			кол-во	в проц.	кол-во	в проц.
Возраст ручных умений		75	28	37,3	47	62,7
Возраст перцепции		76	36	47,4	40	52,6
Возраст понимания речи		73	23	31,5	50	68,5
Возраст речи		75	8	10,7	67	89,3
Социальный возраст		76	16	21,1	60	78,9
Возраст самостоятельности		67	12	17,9	55	82,1
Всего показателей для оценки		442	123	27,8	319	72,2

Изменения показателей возраста развития детей не являются случайными (критерий χ^2 , $p = 0,01$)

Данные таблицы 7.2 свидетельствуют, что 27,8 % показателей возраста развития у детей улучшились более чем на 1 месяц. Наибольшие изменения произошли в показателях возраста перцепции, возраста ручных умений и возраста понимания речи. Наименьшие изменения произошли в показателях возраста речи и возраста самостоятельности. У 61 ребенка детей (78,2%) отмечены изменения хотя бы одного показателя возраста развития. Следовательно, только у 17 детей (21,8%) не было изменений в показателях возраста развития – как правило, это дети с самыми тяжелыми нарушениями развития.

Далее приведем результаты оценки результативности терапии, которая проводилась посредством анализа показателей изменения уровня достижений детей от начала к концу курса занятий. По всем показателям (см. таблицы 1 – 8, ПРИЛОЖЕНИЕ Д) различия между данными на начало и по окончании курса не являются случайными (критерий χ^2 для $p = 0,01$). В таблицы внесены разные данные в зависимости от количества показателей, которые оценивались, поэтому в разных таблицах представлены разные количественные данные.

По данным таблицы 1 (ПРИЛОЖЕНИЕ Д) видно, что к концу курса занятий резко уменьшается число пассивных детей, значительно возрастает число детей со средним уровнем познавательной и общей активности. Всего 48 детей (61,5%) характеризуются по окончании курса занятий более высоким уровнем активности.

Как видим, в процессе Монтессори-терапии увеличивается интерес детей к занятию – по окончании курса не выявлены дети с отсутствием интереса, значительно увеличивается число детей со средним и высоким уровнем интереса к занятию (см. таблица 2 ПРИЛОЖЕНИЕ Д)

Основным достижением детей по показателю отношений с педагогом является уменьшение тревоги ребенка, увеличение открытости в общении, повышение способности принять предложения педагога (см. таблица 3 ПРИЛОЖЕНИЕ Д)

Основным достижением у детей по показателю отношений с родителями является снижение патологической привязанности к родителям и возрастание самостоятельности детей (см. таблица 4 ПРИЛОЖЕНИЕ Д).

Как видим, главное достижение детей в овладении способами действий с предметами состоит в том, что дети переходят от простых примитивных манипуляций с предметами к более сложным способам действий (см. таблица 5 ПРИЛОЖЕНИЕ Д).

Как свидетельствуют данные, основным достижением детей в освоении умений практической жизни является переход от выполнения задания с помощью взрослого к самостоятельному выполнению (см. таблица 6 ПРИЛОЖЕНИЕ Д).

Основное достижение детей в освоении соотносящих действий состоит в том, что они переходят от случайных проб и глобальной ориентировки к целенаправленным пробам и зрительному соотнесению (см. таблица 7 ПРИЛОЖЕНИЕ Д).

По данным таблицы 7 (ПРИЛОЖЕНИЕ Д) основное достижение детей в овладении способами сортировки-группировки состоит в том, что дети переходят от неустойчивой группировки с помощью взрослого к самостоятельной группировке.

Таким образом, полученные данные позволяют сформулировать ряд выводов. В частности, в результате проведения Монтессори-терапии у детей раннего возраста с нарушениями развития увеличиваются показатели возраста развития в разных сферах, преимущественно, в сфере перцепции, развитии ручных движений и самостоятельности, в понимании речи. У детей также появляется или поднимается на более высокий уровень интерес к занятию, к дидактическим материалам, повышается общая и познавательная активность, в общении с педагогом устраняется тревога, ребенок вступает в контакт, принимает предложения педагога, появляется открытость в общении, в отношениях с родителями уменьшается патологическая привязанность, ребенок становится более самостоятельным, совершенствуются способы действий с предметами, совершенствуются навыки самообслуживания, развиваются познавательные способности. В целом лечебная педагогика Монтессори в работе с детьми раннего возраста показывает свою высокую результативность.

Подводя краткий итог, заметим, что для психологической экспертизы, для практики оценки эффективности методик и технологий теоретическое значение проведенного исследования состоит в том, что нам удалось оценить изменения в показателях психического развития детей, а не только в усвоении детьми знаний, умений и навыков. В практическом плане полученные данные важны тем, что они позволяют считать Монтессори-терапию эффективной лечебно-педагогической системой, использование которой позволяет за короткое время добиться положительных результатов в работе с детьми раннего возраста с нарушениями развития. Вместе с тем для педагогов полученные данные информативны тем, что позволяют определить те сферы развития ребенка, изменения в которых менее существенны, в частности, это сфера развития речи. Обобщая, необходимо отметить, что Монтессори-терапия может предлагаться пациентам как гарантирующая достижение хороших результатов реабилитации детей в раннем возрасте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема взаимодействия взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии, отличается неразработанностью, сложностью операционализации основных понятий исследования и получения достоверных фактов о процессе взаимодействия. В результате проведенного исследования создана концептуальная модель взаимодействия взрослых с детьми, в которой взаимодействие рассматривается как процесс взаимного влияния взрослого и ребенка как двух участников взаимодействия, что приводит к изменениям каждого из них. Взаимодействие взрослых с детьми представляет собой систему четырех компонентов: целевой, рефлексивный, эмоциональный, процессуальный. Изменение любого компонента связано с изменениями остальных и приводит к изменению целостного процесса взаимодействия. Главной целью взаимодействия взрослых с детьми является обеспечение их психического и личностного развития, поэтому процесс взаимодействия должен осуществляться в зоне ближайшего развития ребенка.

Разработанная модель взаимодействия была эмпирически апробирована в исследованиях взаимодействия взрослых с детьми раннего возраста, дошкольного возраста, детьми из неполных и приемных семей, с детьми с двигательными нарушениями и аутизмом. Установлены особенности взаимодействия взрослых с разными категориями детей, определены проблемные области взаимодействия.

В проведенном исследовании фундаментальное понятие зоны ближайшего развития получило содержательное наполнение через описание этапов построения взаимодействия, которые различаются мерой активности взрослого и ребенка на пути достижения самостоятельности ребенка. Зона ближайшего развития реализуется в процессе особым образом организованного взаимодействия взрослого и ребенка. Взаимодействие взрослого и ребенка по освоению каждого нового действия, по овладению способами действий проходит несколько этапов. На первом этапе взрослый демонстрирует образец выполнения действия, ребенок лишь наблюдает, как это действие выполняется. На следующих этапах ребенок выполняет действие вместе со взрослым, в сотрудничестве с ним, на этом этапе полученный результат является совместным и не может быть отнесен ни к ребенку, ни ко взрослому. Суммарная активность ребенка и взрослого в каждый момент равна единице, но вклад взрослого и ребенка в ее осуществление и результат изменяется. Чем лучше освоено действие ребенком, тем больше его вклад и меньше вклад взрослого, и взрослый оказывает ребенку разную меру помощи в зависимости от возможностей ребенка. На последнем этапе ребенок выполняет освоенное действие самостоятельно, без

помощи взрослого, и это действие относится уже к зоне актуального развития ребенка. Таким образом, взрослый постепенно передает ребенку свою часть деятельности, уменьшая по ходу освоения ребенком действия меру оказываемой ему помощи. Ребенок присваивает деятельность и уже может выполнять ее самостоятельно.

Характер и сложность помощи взрослому ребенку должны варьировать в зависимости от актуального уровня развития ребенка, его возможностей на данный момент времени, и от способности ребенка к обучению, к усвоению нового. Мы выделили Виды помощи педагога ребенку различаются по трем параметрам: количество, форма оказания и элемент выполняемого действия. В исследовании определены виды помощи ребенку взрослым на примере педагогики Монтессори.

Сконструированное Л.С. Выготским концептуальное понятие зоны ближайшего развития является весьма продуктивным при создании обучающих и коррекционных программ для разных категорий детей. Особенно продуктивно данное понятие в работе с детьми с психофизическими нарушениями, однако определение содержания данного понятия применительно к детям с расстройствами аутистического спектра представляет существенные трудности. В работе с ребенком необходимо использовать такие специфические методы, которые ориентированы на то, что он не может целенаправленно сосредоточивать внимание, выполнять предложенные задания, его невозможно привлечь к работе способами, которые уже себя зарекомендовали в работе с нормотипичными детьми. Специфические для взаимодействия взрослых с детьми приемы предоставляют ребенку новые возможности, новый материал для усвоения, но при этом у него не возникает впечатления «навязывания» взрослым, которого он избегает. С точки зрения формы помощи в этих методиках преобладает наглядная форма, которая также более всего адекватна особенностям восприятия детей с аутизмом. Нами определены методические приемы, использование которых способствует созданию зоны ближайшего развития детей с аутизмом (имитация, подстройка, эмоционально-смысловое комментирование, выполнение деятельности взрослым, вербализация чувств).

Определены особенности взаимодействия взрослого с ребенком раннего возраста. Во-первых, описаны ошибки семейного воспитания детей раннего возраста: установлено, что эти ошибки отражают стиль родительского отношения и мотивы семейного воспитания. Современные матери, с одной стороны, воспринимают ребенка раннего возраста маленьким, беззащитным и несамостоятельным, с другой стороны, у них отсутствует доверие к собственному ребенку, вера в его возможности. На фоне стремления достичь социально желательной формы поведения и высокого уровня развития своего ребенка, мамы не считаются с интересами ребенка. В ка-

честве единственно верного метода воспитания матери используют тотальный контроль и ограничение нежелательных проявлений ребенка. Такое отношение к ребенку выливается в стиль семейного воспитания, который у современных матерей можно охарактеризовать как потворствующую гиперпротекцию. Преобладающая идея о генетической предопределенности характера ребенка снимает с родителей ответственность за воспитание.

Ошибки семейного воспитания особенно ярко проявляются в системе наказаний и поощрений, практикуемой в семье. Частые наказания свидетельствуют об отсутствии между матерью и ребенком взаимопонимания, любви, уважения. На фоне стремления к достижению социально одобряемого поведения и достаточного уровня развития ребенка, родители демонстрируют незнание и неумение выстраивать развивающее взаимодействие с ним. В профилактических программах необходимо формировать у родителей способность к рефлексии, знания об индивидуальных и возрастных особенностях ребенка, готовность к сознательному поиску наиболее эффективного стиля воспитания.

Во-вторых, результатом исследования является идеальная модель взаимодействия матери и ребенка раннего возраста, которая включает в себя характеристику мотивов взаимодействия, позиции матери во взаимодействии, уровня диалогичности взаимодействия, содержания воздействий матери и ребенка, характера ответных реакций матери и ребенка, эмоционального фона взаимодействия, а также имеющегося у матери образа ребенка и образа себя как родителя.

Выявлены разные типы взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни, каждый из которых имеет специфические характеристики по нескольким параметрам: позиция матери во взаимодействии, уровень диалогичности взаимодействия, содержание воздействий матери и ребенка, характер ответных реакций матери и ребенка, уровень инициативности ребенка по отношению к матери. В ситуации обучения, по сравнению со свободной формой деятельности, характер взаимодействия матери и ребенка 3-го года жизни изменяется, что выражается в уменьшении интереса ребенка к содержанию совместной деятельности, в снижении активности по отношению к матери, в увеличении степени сопротивления ребенка обучающим воздействиям.

Установлено, что матери из диад с различными типами взаимодействия, их представления о ребенке и о себе как родителе отличаются по следующим параметрам: полнота и эмоциональная окрашенность реального образа ребенка, содержание идеального образа ребенка, оценка качества реального образа ребенка в соответствии с идеальными, идеальные ожидания матери в отношении своего ребенка в будущем, факторы, определяю-

щие развитие ребенка, содержание представлений о себе как родителя, качества идеальной матери, факторы, определяющие возможность стать идеальным родителем, образ отношений с ребенком.

При изучении способов поведения матери в конфликтных ситуациях с ребенком раннего возраста определены те из них, которые могут выступать предикторами эмоционального неблагополучия ребенка. Проявление матерью в поведении с ребенком непоследовательности, которая выражается в потакании ребенку, отсутствии четких требований к нему, связано с такими проблемами в поведении последнего, как упрямство, стремление манипулировать родителями, а также с проблемами в формировании привязанности, в кормлении и развитии самостоятельности. Эмоциональная недоступность матери и нечувствительность к состояниям ребенка в конфликтных ситуациях с ним, когда мать предпочитает оставлять ребенка одного, чтобы он успокоился, либо сообщает о негативном отношении к нему, положительно связана с заторможенностью и пассивностью ребенка. Проявление матерью эмоциональной недоступности и нечувствительности к состоянию ребенка в виде физических наказаний связано с возникновением у него агрессивности, стремления манипулировать родителями, а также проблемами в общении со сверстниками.

В исследовании установлено, что в совместной с ребенком деятельности матери, имеющие детей с высоким уровнем эмоционального благополучия, значительно чаще, чем матери из других групп, демонстрируют эмоциональную доступность, чувствительность к потребностям и обращениям ребенка, поддерживают его инициативу. При этом все три качества положительно связаны между собой, образуя устойчивую личностную характеристику матери. Недостаточность проявления матерью данных качеств в поведении с ребенком связана с появлением у него нарушений эмоционального благополучия, в первую очередь, в таких сферах, как сон, эмоциональная сфера и отношения ребенка со сверстниками.

Специальное исследование было направлено на выявление особенностей взаимодействия взрослых с детьми в повторнобрачной семье, на примере взаимодействия отца с детьми. Впервые в эмпирическом исследовании было доказано, что взаимодействие отца/отчима с родным и неродным ребенком различается по ряду параметров. В своих представлениях отцы/отчима отрицают существование различий об особенностях их поведения с родными и неродными детьми, и оно характеризуется ими как контролирующее, строгое, последовательное в поощрениях и наказаниях. То есть мужчины считают, что им свойственны одинаковые особенности взаимодействия как с родным, так и неродным ребенком. Однако результаты наблюдения за реальным поведением мужчины с детьми свидетельствуют о существенных различиях в поведении в процессе совместных занятий.

Так, в поведении с детьми отцы/отчимы доброжелательны, стимулируют их физическую и познавательную активность, развивают в детях воображение. Отцы/отчимы склонны подавлять неродного ребенка больше, чем родного. Отцы/отчимы поддерживают чаще родного ребенка, чем неродного. Амбивалентные реакции и открытое игнорирование отцы/отчимы чаще проявляют в отношении неродного ребенка.

Отдельное исследование было посвящено взаимодействию между детьми и взрослыми в приемной семье. Изучены особенности представлений взрослых о детях, которые поступают на усыновление в приемную семью, определены типы представлений потенциальных усыновителей о детях из детских домов. К первому типу были отнесены характеристики детей, в которых на первых десяти позициях стояли только отрицательные качества, ко второму типу – преобладание отрицательных характеристик над положительными, третий тип – равное количество отрицательных и положительных качеств; четвёртый тип – преобладание положительных качеств над отрицательными; пятый тип – наличие только положительных качеств. Большинство семейных пар относятся ко второму и третьему типам. Изучив представления семейных пар о качествах ребёнка, которого они решились бы усыновить, удалось описать образ идеального ребёнка, которого в действительности не существует вообще. Установлено также, что два изученных образа детей противоречивы (образ обычного ребенка и образ ребенка, подлежащего усыновлению). 77% респондентов по-разному представляли ребенка из интернатного учреждения по сравнению с ребенком из семьи. Таким образом, большинство потенциальных усыновителей понимают, что образ типичного ребёнка из детского дома является слишком негативным, и они не знают, как организовать взаимодействие с таким ребенком. Поэтому главной целью в работе по формированию личностной готовности супругов к усыновлению ребёнка является подготовка родителей к взаимодействию с ребёнком, имеющим определённые особенности развития, к преодолению кризисных ситуаций.

В данном исследовании определен также перечень качеств личности, которые должны быть присущи потенциальным усыновителям. К ним относятся эмпатичность, коммуникативность, открытость в общении, эмоциональность, уравновешенность, альтруистичность. Этот список качеств может быть положен в основу профилактических программ и тренингов для потенциальных усыновителей, участие в которых будет способствовать формированию готовности родителей к усыновлению ребенка и взаимодействию с ним.

Отдельный блок исследования был посвящен особенностям взаимодействия родителей с детьми в неполной семье. Неполные семьи выделяются в особую категорию, или тип семьи, структурно и функционально от-

личающийся от других типов семей; при этом некорректно смешиваются понятия неполной и неблагополучной семьи. Разработанная впервые в нашем исследовании модель вовлеченного отцовства позволяет при изучении особенностей развития детей в семьях разного типа учитывать не только фактор физического присутствия/отсутствия родного отца, но и другие переменные: наличие эмоциональной связи между ребенком и биологическим отцом или мужчиной, его замещающим; характер образа отца, складывающийся у ребенка. Был сделан вывод о том, что дети, воспитывающиеся в неполных семьях, но имеющие эмоциональную связь с мужчиной, замещающим отца, или с отдельно проживающим родным отцом, могут развиваться благополучно.

В данном исследовании были определены характеристики образа отца как комплекс представлений о личности родителя и оценочное отношение к нему, который формируется и изменяется на протяжении всей жизни ребенка, черпая свое содержание из разных источников и выполняя важную роль в развитии его самосознания.

На основе исследовательских результатов были сформулированы рекомендации по взаимодействию родителей с детьми в неполной семье. Во-первых, важно, чтобы у ребенка складывался адекватный образ отца, даже если он не имеет возможности с ним общаться или никогда не виделся. Адекватный образ отца помогает ребенку лучше узнать не только отсутствующего папу, но и самого себя путем социального сравнения с отцом. Желательно, чтобы у ребенка сохранился позитивный образ отца, который станет для него внутренним ресурсом. Матери ребенка важно понимать, что мужчина мог быть плохим супругом, но для ребенка хорошим отцом, поэтому не следует путать эти роли и навязывать ребенку собственное негативное отношение к мужчине. Если отец ребенка в действительности был человеком, имеющим негативные черты личности, следует способствовать формированию у ребенка разностороннего образа отца, который бы включал и позитивные черты. Во-вторых, если общение между ребенком и отдельно проживающим отцом возможно, не стоит этому препятствовать, так как наличие стабильных и регулярных контактов с отцом помогает ребенку легче и быстрее адаптироваться к новым условиям семьи, не позволит чувствовать себя одиноким и «брошенным» ушедшим родителем.

Нами были исследованы особенности образа ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата легкой степени тяжести у матерей, которые отличались различными личностными особенностями. Эти личностные особенности фиксировались как авторитарный, невротический и психосоматический типы. Установлено, то у матерей складывается разный по содержанию образ своих детей, в котором отражаются не только

индивидуальные особенности ребенка, но и личностные особенности его матери. В свою очередь, разные по содержанию образы ребенка у матери выполняют регулирующую функцию, что появляется во взаимодействии матери с ребенком и организации его лечения и реабилитации.

Далее в нашем исследовании описаны также особенности взаимодействия матери с ребенком, имеющим двигательные нарушения, или с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Во взаимодействии с детьми, имеющими двигательные нарушения, матери используют различные средства общения. Преобладают вербальные обращения, деятельность детей организуется преимущественно с помощью вопросов и указаний, недостаточно используется совместная деятельность. В большей части случаев матери и дети реагируют на обращения друг друга. Невербальные обращения матери наблюдаются в форме кивания головой в знак согласия, отрицательных жестов головой, указательных жестов рукой, улыбки. Матери организуют активность детей с помощью вопросов и указаний. Отмечены вопросы познавательного содержания, уточняющего характера, вопросы, сдерживающие активность детей. Матери дают больше указаний, чем задают вопросы.

Установлено, что отсутствуют существенные отличия во взаимодействии матерей с детьми двух групп – с легкими и тяжелыми двигательными нарушениями. Это означает, что двигательные возможности детей и уровень их развития не учитываются матерями при взаимодействии с детьми. Матери детей с легкими двигательными нарушениями склонны направлять их активность, а матери детей с тяжелыми двигательными нарушениями – стимулировать ее. Матери склонны заменять действия детей собственными действиями, потому что дети с легкими нарушениями не хотят выполнять эти действия сами, а дети с тяжелыми нарушениями – не могут их выполнять. В конечном итоге параметры взаимодействия матери и ребенка задаются скорее ребенком, чем матерью.

Отдельный блок исследования посвящен сравнительному анализу взаимодействия родителей и педагогов с детьми дошкольного возраста. К важным чертам, выделяемым взрослыми в ребенке относятся нравственные качества, волевые качества ребенка, его способность к самоорганизации и целеустремленности, дисциплинированность, интересы ребенка, способности ребенка, физическое здоровье. Характерной особенностью представлений родителей о ребенке является полное отсутствие негативных эмоций по отношению к нему. При описании ребенка педагоги фактически не указывают на свое отношение к ребенку, однако указывают на его интересы и особенности эмоциональной сферы. Это свидетельствует об их личностном отношении, интересе к каждому конкретному ребенку. Наиболее значимой для педагогов является сфера нравственного и интеллекту-

ального развития. При описании конкретных качеств ребенка педагоги указывают на ценность интеллектуального развития и на качества, обеспечивающие успешность учебной деятельности.

Установлено, что родители обладают эпизодическими и неточными знаниями о своих детях, так как оценка ими психологических особенностей детей существенно отличается от объективных данных, характеризующих развитие ребенка. Родители склонны идеализировать ребенка, переоценивая уровень его развития, они не владеют достаточной информацией о ребенке, на развитие которого оказывают существенное влияние. Педагог владеет гораздо более точными знаниями о ребенке, чем родитель, а значит, может более эффективно организовывать процесс развивающего взаимодействия.

Представления об эмоциональной стороне взаимодействия с ребенком у родителей и педагогов имеют ряд различий. Степень выраженности всех характеристик эмоциональной стороны взаимодействия у родителей выше, чем у педагогов. При этом педагоги считают себя более компетентными и уверенными по сравнению с родителями, полагая, что они способны влиять на эмоциональное состояние ребенка и оказывать ему эмоциональную поддержку.

Данные исследования репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком позволяют говорить о некотором сходстве представлений родителей и педагогов. В целом эмоциональное взаимодействие складывается благоприятно, о чем свидетельствуют положительные чувства родителей и педагогов, возникающие в процессе взаимодействия и его общий положительный эмоциональный фон. У родителей и педагогов прослеживается тенденция видеть ребенка в качестве объекта воздействия, не воспринимая его как равноправного партнера взаимодействия. Игнорирование эмоционального состояния ребенка происходит не в силу испытываемых взрослыми сложностей распознавания этого состояния, а под влиянием убежденности в необходимости осуществления своих воспитательных функций. Описанные особенности репрезентации эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком у взрослых свидетельствуют о необходимости развития профессиональной компетентности педагогов и повышения психолого-педагогической грамотности родителей.

Впервые в нашем исследовании была поставлена проблема оценки эффективности взаимодействия взрослого с ребенком. Оценка эффективности была осуществлена на примере взаимодействия взрослого с ребенком раннего возраста в педагогике Монтессори. Разработана методология оценки эффективности взаимодействия через оценку достижений ребенка. Установлено, что в результате реализации педагогики Монтессори у детей раннего возраста с особенностями психофизического развития увеличива-

ются показатели возраста (уровня) развития в разных сферах, особенно в сфере перцепции, развитии ручных движений и самостоятельности, в понимании речи. Таким образом, нам удалось оценить изменения в показателях психического развития детей, а не только в усвоении детьми знаний, умений и навыков. В практическом плане полученные данные важны тем, что они позволяют считать педагогику Монтессори эффективной медико-педагогической системой, использование которой позволяет за короткое время добиться хороших результатов в работе с детьми раннего возраста с особенностями психофизического развития. Вместе с тем для педагогов полученные данные позволяют указать на те сферы развития ребенка, изменения в которых менее существенны, в частности, это сфера развития речи.

Полученные в исследовании новые результаты относительно особенностей взаимодействия взрослых с детьми с проблемами в развитии могут быть основанием для разработки коррекционно-развивающих, профилактических программ и программ сопровождения для работы специалистов с родителями детей, имеющих проблемы в развитии. Результаты исследования могут также использоваться в учебном процессе по подготовке и переподготовке психологов и педагогов (воспитателей, учителей, дефектологов).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Аблитарова, А. Л. Стереотип безотцовщины как педагогическая и гендерная проблема / А. Л. Аблитарова // Культура народов Причерноморья. – Симферополь Крымский центр НАН Украины. – 2003. – № 44. – С. 145–148.
- 2 Авдеева, Н. Н. Представления подростков с разной степенью агрессивности о взаимоотношениях с отцами / Н. Н. Авдеева, Е. А. Черпакова // На пороге взросления : сб. науч. статей. – М. : МГППУ, 2011. – С. 124–136.
- 3 Агейко, О. В. Представления о семье у детей из неполных семей / О. В. Агейко // II Всероссийская науч. конф. «Психологические проблемы современной Российской семьи» : материалы конференции. – М., 2005. – Ч. 1. – С. 12–18.
- 4 Акимова, М. К. Влияние отца и его образа на возникновение аддикции у подростков / М. К. Акимова, М. Н. Усцева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 63–67.
- 5 Алексеева, Е. Е. Взаимоотношения педагогов и детей в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. Е. Алексеева; Российский гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб., 2003. – 23 с.
- 6 Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2005. – 288 с.
- 7 Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект пресс, 2002. – 364 с.
- 8 Андриенко, Е. В. Архетип отца в современной белорусской культуре / Е. В. Андриенко // Универсальное и национальное в культуре : сборник научных статей / Белорусский государственный университет, Гуманитарный факультет. – Минск: БГУ. – 2012. – С. 246–257.
- 9 Андрущенко, Н. В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия. / Н. В. Андрущенко. – СПб. : Речь, 2010. – 316 с.
- 10 Андрущенко, Н. В. Регуляторные расстройства в младенческом и раннем детском возрасте : учебное пособие / Н. В. Андрущенко. – СПб. : Издательство ГБОУ ВПО СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2015. – 80 с.
- 11 Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.
- 12 Аронс, К. Развод: крах или новая жизнь? / К. Аронс. – М. : МИРТ, 1995. – 440 с.
- 13 Баркан, А. И. Его величество ребенок, какой он. Тайны и загадки / А И. Баркан. – М. : Столетие, 1996. – 368 с.

- 14 Башмакова, С. Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии / С. Е. Башмакова // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 4. – С. 17-22.
- 15 Белобрыкина, О.А. Проблема этической состоятельности психолога как диагноста / О. А. Белобрыкина // Этические проблемы деятельности практического психолога: Материалы науч.-практ. конф. /Под общ. ред. Ю.А.Шаранова. – СПб. : СПб институт психологии и акмеологии, 2008. – С. 39–44.
- 16 Белобрыкина, О. А., Валитова, И. Е. Специфика оценки значимыми взрослыми уровня развития детей старшего дошкольного возраста (на материале выборки белорусских и российских испытуемых / О. А. Белобрыкина, И. Е. Валитова) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. Т. 15. – С. 706–710.
- 17 Белопольская, Н. Л. Когнитивные и эмоциональные компоненты зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 19–25.
- 18 Бенькова, О. А. Проявления родительской любви приемными матерями и отцами в приемных семьях / О А. Бенькова // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы 4-й Всеросс. науч. конф., Москва, 21–23 окт. 2009 г. / МГУ им. М.В. Ломоносова; редкол. Е.И. Захарова, О.А. Карабанова. – М., 2009. – С. 61–65.
- 19 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
- 20 Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
- 21 Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
- 22 Бодалев, А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во московского ун-та, 1988. – 188 с.
- 23 Бодалев, А А. Психология личности и общения / А А. Бодалев. – М. : Ин-т практич. психологии; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 256 с.
- 24 Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб. : Речь, 2006. – С. 275–291.
- 25 Божович, Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества / Е.Д. Божович // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 91-99.
- 26 Борисенко, Ю. В. Психология отцовства / Ю. В. Борисенко. – Москва-Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2007. – 220 с.

27 Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби; пер. В. В. Старовойтовой. – 2-е изд. – М. : Академ. проект, 2004. – 232 с.

28 Браун, Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристен. – СПб. : ПИТЕР, 2001. – 352 с.

29 Валитова, И. Е. Специальная психология / И. Е. Валитова – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.

30 Валитова, И.Е. Проблема взаимодействия взрослого и ребенка в зоне ближайшего развития (на примере педагогики Монтессори) / И. Е. Валитова // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 8. / Рэдкал. Ф.І. Даугень (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі». – Мінск: АПА, 2010. – С. 32–48.

31 Валитова, И. Е. Влияние детско-материнских отношений на речевое развитие детей раннего возраста / И. Е. Валитова // Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посв. 75-летию со дня рождения К.Г. Ермиловой / НИО. – Минск, 2004. – С. 42–45.

32 Вараева, Н. В. Особенности образа взрослого в сознании детей младшего школьного возраста, проживающих в условиях социально-реабилитационного центра / Н. В. Вараева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер. Гуманитарные науки. – 2007. – № 4. – С. 160–164.

33 Вараева, Н. В. Риски формирования неадекватного или негативного образа взрослого в сознании детей и подростков и пути его оптимизации в условиях социально-реабилитационного центра / Н. В. Вараева // Другое детство : сб. тезисов участников II Всероссийской науч.-практ. конф. по психологии развития. – М. : МГППУ, 2009. – С. 253–255.

34 Варга, А. Я., Столин, В. В. Тест-опросник родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / Варга А. Я., Столин В. В. – М. : МГУ, 1988. – 164 с.

35 Варга, А. Я Системная семейная психотерапия / А. Я Варга // Журнал практической психологии и психоанализа [Электронный ресурс]. – 2000. – № 2. – Режим доступа : <http://psyjournal.ru>. – Дата доступа : 18.04.2010.

36 Варданян, Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» ребенка / Г. А. Варданян // Научное творчество Л. С. Выготского и современность : Тезисы докладов всесоюзной конференции. – М., 1981. – С. 37–38.

- 37 Васильченко, Н. А. Особенности агрессивности и образа родителей у подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. А. Васильченко. – Краснодар, 2005. – 162 с.
- 38 Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг ; под науч. ред А. Алексеева. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.
- 39 Венгер, А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
- 40 Венгер, А. Л. Клиническая психология развития : учебник и практикум / А. Л. Венгер, Е. И. Морозова. – М. : Юрайт, 2017. – 312 с.
- 41 Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт; пер. Н. М. Падалко. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 80 с.
- 42 Водяха, Ю. Е. Сравнительный анализ образа отца и образа матери у подростков с интернет-зависимостью / Е. Ю. Водяха // Психологическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 11–123.
- 43 Выготский, Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л. С. Выготский. Педагогическая психология / Под ред В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1999. – С. 336–354.
- 44 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под ред В. В. Давыдова. – М. : Педагогика. 1992. – 480 с.
- 45 Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
- 46 Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
- 47 Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
- 48 Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 368 с.
- 49 Высотина, Т. Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом : дисс. ... канд. психол. наук, 19.00.10 / Т. Н. Высотина. – СПб, 2013. – 162 с.
- 50 Гаврилко, Т. И. Современные направления прикладных исследований и практики коррекционной работы в специальной психологии / Т. И. Гаврилко // Дети с отклонениями в развитии : проблемы изучения и организации комплексной помощи : сб. материалов респ. науч.-практ. конф., Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина. – Брест : Альтернатива, 2010. – С. 29–32.

51 Гаврилова, Т. П. О типичных ошибках родителей в воспитании детей. Психологическая консультация / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : / <http://www.voppsy.ru/issues/1984/841/841058.htm>. – Дата доступа : 07.12.2009.

52 Галасюк, И. Н. Родительство особого ребенка: специфика смыслов и зрелость родительской позиции / И. Н. Галасюк // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 9. doi:10.12731/2218-7405-2015-9.

53 Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до шести лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : ИНТОР, 1996. – 160 с.

54 Галигузова, Л. Н. Формирование потребности в общении у детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 46–53.

55 Гильбух, Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 33-40.

56 Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2002. – 240 с.

57 Горячева, Т. Г. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения / Т. Г. Горячева, И. А. Солнцева // Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной семьи» : в 3-х частях. Часть 1 / Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. – М., 2005. – С. 285–298.

58 Гринспен, С. С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидлер. – М. : Теревинф, 2013. – 512 с.

59 Грюнвальд, Бернс, Б. Консультирование семьи / Бернс Б. Грюнвальд, Гарольд В. Макаби. – М. : Когито-Центр, 2014. – 415 с.

60 Гуггенбюль-Крайг, А. Брак умер – да здравствует брак! / А. Гуггенбюль-Крайг. – СПб. : 1997. – 218 с.

61 Гуцин, Ю. В. Динамическая характеристика зоны ближайшего развития при аномальном и нормальном развитии / Ю. В. Гуцин // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 55–65.

62 Добряков, И. В., Психическое развитие детей с церебральными параличами: особенности, отклонения, расстройства, психокоррекция и психотерапия / И. В. Добряков, Е. В. Крыжко // Восстановительное лечение детей с поражениями центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата : Методические рекомендации / Под ред. И. В.

Добрякова, Т. Г. Щедриной. – СПб : Издательский дом СПбМАПО, 2004. – С. 113–137.

63 Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон ; под ред. В. И. Лубовского ; пер. с англ. – М: Педагогика, 1985. – 192 с.

64 Дробышева, И. В. Мать и ребенок: психологическая характеристика взаимодействия в раннем детстве / И. В. Дробышева // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2006. – № 1. – С. 93–101.

65 Дробышева, И. В. Психологическая характеристика совместной деятельности матери и ребенка 3-го года жизни в свободной форме и форме обучения / И. В. Дробышева // Актуальні питання супроводу дітей з особливими потребами : медичні, психологічні, педагогічні аспекти : матеріали Міжнар. наук.-практич. конф., Луцьк, 26-29 верес. 2006 р. / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки ; за заг. ред. Ж.П. Вірної [та др.]. – Луцьк, 2006. – С. 17–225.

66 Дрожжина, Н. Б. Образ родителей в обыденном сознании подростков из полных и неполных семей / Н. Б. Дрожжина // Психологические проблемы субъекта в современном мире : сб. материалов Всероссийской науч.-практ. Интернет-конференции. – Ставрополь, 2008. – С. 185–188.

67 Дьяконов, Г. В. Экзистенциально-онтологическая концепция диалога / Г. В. Дьяконов // Психология общения : социокультурный анализ : материалы Междунар. конф., Ростов-на-Дону, 30 окт. – 1 нояб. 2003 г. / под ред. А. А. Бодалева, П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – С. 114–116.

68 Если вы решили усыновить ребенка: пособие для руководителей учреждений образования, социальных педагогов, специалистов социально-педагогических центров и социальных приютов, приемных родителей / И.А. Фурманов [и др.]; под общ. ред. И.А. Фурманова. – Минск : ООО «Мэджик Бук», 2004. – 168 с.

69 Железнякова, З. Р. Педагогические условия организации развивающего взаимодействия с детьми раннего возраста : дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.07 – Теория и методика дошкольного образования / З. Р. Железнякова. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2000. – 103 с.

70 Журавлев, А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования / А. Л. Журавлев // Совместная деятельность : Методология, теория, практика. – М. : Наука, 1988. – С. 19–36.

71 Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986.

72 Зак, А. З. Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников / А. З. Зак // Научное творчество Л. С. Выготского и современность : Тезисы докладов всесоюзной конференции. – М., 1981. – С. 55-56.

73 Запорожец, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.

74 Зарецкий, В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский / В. К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 96–104.

75 Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.

76 Захарова, Е.И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е.И. Захарова // Семейная психология и семейная терапия. – 1997. – № 1. – С. 67–77.

77 Зверева, О.Л. Сотрудничество с родителями детей раннего возраста / О.Л. Зверева // Дошкольное образование [Электронный ресурс]. – 2003. – № 6. – Режим доступа : http://old.portal-slovo.ru/rus/infant_education/115/7602/ – Дата доступа : 07.12.2009.

78 Звонарева, А.Е. Идеально-нормативный образ отца в процессе конструирования советских отцовских практик : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / А.Е. Звонарева ; Ивановский государственный университет. – Нижний Новгород, 2011. – 27 с.

79 Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 280 с.

80 Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.

81 Иванова, А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А.Я. Иванова – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 97 с.

82 Иневаткина, С.Е. Внутренняя позиция матери ребенка раннего возраста с синдромом Дауна / С.Е. Иневаткина : Дисс. ... канд. психол. наук, 19.00.10 – коррекционная психология. М., 2009. – 214 с.

83 Иовлева, Т.Е. Особенности становления межличностного взаимодействия в дошкольном возрасте: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.Е. Иовлева. – М. : 2006. – 145 с.

84 Калина, О.Г. Роль отца в психическом развитии ребенка / О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова. – М. : Форум, 2011. – 112 с.

85 Карабанова, О.А. Образ детско-родительских отношений у современных подростков / О.А. Карабанова // Материалы II Всероссийской науч. конф. «Психологические проблемы современной Российской семьи». В 3-х частях. – М., 2005. – Часть 2. – С. 105–111.

86 Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2004. – 320 с.

87 Карпова, Н.Е. Особенности самопринятия матерей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом / Н.Е. Карпова, Т.А. Стрекалова // Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной семьи» : в 3-х частях. Часть 11 / Под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. – М., 2005. – С. 111–119.

88 Клиническая психология / под ред. М. Перре, У. Бауманна. – СПб : Питер, 2002. – 1312 с.

89 Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста / В.В. Ковалев. – М. : Медицина, 1979. – 608 с.

90 Кокоренко, В.Л. Восприятие воспитательной практики отца у подростков с нарушениями развития / В.Л. Кокоренко // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2009. – № 1. – С. 99–105.

91 Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

92 Кон, И. Материнство и отцовство: социологический очерк / И. Кон, О. Исупова // Гендер для «чайников»-2. – М. : Звенья, 2009. – С. 113–135.

93 Корепанова, И. А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 1. / И.А. Корепанова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. – С. 42–50.

94 Корепанова, И. А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 2. / И.А. Корепанова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 53–60.

95 Корепанова, И. А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг / И.А. Корепанова, М.А. Сафронова // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 2. – С. 74–83.

96 Королёва, С.А. Психологические особенности образа себя и образа родителей у детей старшего дошкольного возраста после развода родителей // С.А. Королёва // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 40–46.

97 Котова, Е.В. Особенности родительского отношения к соматически больным детям старшего дошкольного возраста (на примере часто болеющих детей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) : Дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 – психология развития, 19.00.04 – медицинская психология / Е.В. Котова. – Казань, 2003. – 179 с.

98 Кравцова, Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития / Е.Е. Кравцова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 42–50.

99 Крэйн, У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

100 Крюкова, В.И. Символическое и психологическое в представлениях об идеальном образе отца / В.И. Крюкова // Вестник Балтийской Академии. – 2001. – №38. – С. 53–57.

101 Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.

102 Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни / М.И. Лисина // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учеб. пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская. – 2-е изд. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – С. 148–167.

103 Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

104 Литвинова, А.В. Зависимость ориентировки супругов в конфликте от образов родителей, сформированных в детстве / А.В. Литвинова, Н.Г. Большакова // Психологические проблемы современной Российской семьи : материалы II Всеросс. науч. конф. : в 3-х ч. – М., 2005. – Ч. 2. – С. 318–322.

105 Ломов, Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал, 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3–22.

106 Лофас, Ж. Повторный брак: дети и родители / Ж. Лофас, Д. Сова. – СПб. : Питер-Пресс, 1996. – 320 с.

107 Лысюк, Л.Г. Развитие целеполагания у детей 2-4 лет: психологическое исследование / Л.Г. Лысюк. – Брест : Изд-во БрГУ им. А.С. Пушкина, 1997. – 120 с.

108 Максимович, В.А. Образ как регулятор действий и инструмент познания / В.А. Максимович // Психологія. – 2000. – №4. – С. 73–83.

109 Мариева, И.Г. Особенности восприятия родителей подростками из неполных семей и формы его психолого-педагогической коррекции / И.Г. Мариева, В.Г. Стенько // Актуальные проблемы практической психологии. Сб. науч. работ. – Херсон : Вишемирский В.С., 2012. – С. 341–346.

110 Мацук, М.А. Изменения представлений об отце в возрастном диапазоне от дошкольного возраста до молодости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / М.А. Мацук. – М., 2008. – 204 с.

111 Микиртумов, Б.Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кошавцев, С.В. Гречаный. – СПб. : Питер, 2001 – 256 с.

- 112 Моисеева, Н.Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Н. Моисеева; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2007. – 219 с.
- 113 Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори; пер. с итал. С. Займовского. – СПб., Гомель, 1993. – 336 с.
- 114 Мохова, С.Ю. Кросскультурное исследование семантических полей образов членов семьи / С.Ю. Мохова // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 33. – С. 157–161.
- 115 Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – СПб. : Изд-во С-Пб. ун-та, 2001. – 288 с.
- 116 Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 456 с.
- 117 Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
- 118 Нартова-Бочавер, С.К. Ребенок в карусели развода / С.К. Нартова-Бочавер, М.И. Малярова, Е.А. Мухортова. – М. : Снарк, 1998. – 222 с.
- 119 Нельсон, Т. Психология предубеждений / Т. Нельсон. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
- 120 Николаева, Я.Г. Воспитание ребенка в неполной семье : организация педагогической и социальной помощи неполным семьям : пособие для психологов и педагогов / Я.Г. Николаева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 159 с.
- 121 Ничипорук, Е.А. Процессуальный компонент взаимодействия родителей и педагогов с детьми / Е.А. Ничипорук // Збірник наукових праць. ОСВІТА РЕГІОНУ – Киев : Університет «Україна», 2013. – № 3. – С. 325–330.
- 122 Обозов, Н.Н. Модель регуляции совместной деятельности / Н.Н. Обозов // Социальная психология. – Л., 1979. – С. 125–139.
- 123 Обухова, Л.Ф. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель / Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 13–25.
- 124 Обухова, Л.Ф. Возрастная психология : Учебник / Л.Ф. Обухова. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 442 с.
- 125 Общественное животное. Исследования / Под ред. Э. Аронсона. Том 1. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 448 с.
- 126 Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. – 324 с.

- 127 Орлянский, С.А. Трансформация образа мужчины в современной культуре : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.13 / С. А. Орлянский. – Ставрополь, 2004. – 146 л.
- 128 Отчим в семье / авт.-сост. Д.И. Дудинский. – Минск : Харвест, 2004. – 96 с.
- 129 Павлов, И.В. Особенности идентификации юношей и девушек из полных и неполных семей с образами реального и идеального отца / И.В. Павлов // Вестник Брестского университета. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2013. – № 2. – С. 163–172.
- 130 Павлов, И.В. Психология отцовства: обзор исследований и некоторые предварительные выводы о состоянии проблемы / И.В. Павлов // Перинатальная психология и психология родительства. – 2008. – № 4. – С. 78–95.
- 131 Пантина, Н.С. Становление интеллекта в дошкольном детстве / Н.С. Пантина. М. : РОССПЭН, 1996. – 272 с.
- 132 Панько, Е.А. Воспитатель детского сада / Е.А. Панько. – Минск : Народная асвета, 1998. – 175 с.
- 133 Папушек, Х. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития / Х. Папушек, М. Папушек, К. Солоед // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – № 3. – С. 65–72.
- 134 Парфенов, В.Н. Методологические последствия изучения социальной перцепции / В.Н. Парфенов // Методология и история психологии. – 2009. – №3. – С. 142–153.
- 135 Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
- 136 Перре-Клермон, А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А.-Н. Перре-Клермон. – М. : Педагогика, 1991. – 250 с.
- 137 Петровский, А.В. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 17–30.
- 138 Петровский, В.А. Трёхфакторная модель значимого другого / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 7–17.
- 139 Печникова, Л.С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Л.С. Печникова. – М., 1997. – 144 с.
- 140 Писарева, А.А. Значимость образа родителей в психологическом консультировании подростка / А.А. Писарева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 188–190.

141 Писарева, А.А. Образ родителей у подростков с нарушениями адаптации / А.А. Писарева // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 98. – С. 291–295.

142 Повх, Ю. А. Образ отца и представление о будущем у младших подростков / Ю. А. Повх, Е. В. Филиппова // Другое детство : сб. тезисов участников II Всероссийской науч.-прак. конф. по психологии развития. – М. : МГППУ, 2009. – С. 300–303.

143 Поддьяков, А.Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности / А.Н. Поддьяков // Культурно-историческая психология. – 2006. – №2. – С. 68–81.

144 Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.

145 Прекоп, И. Маленький тиран. Как дети манипулируют родителями / И. Прекоп; пер. с нем. Л. Царук – СПб. : Речь, 2004. – 192 с.

146 Проблемы неполных семей / авт.-сост. : Л.М. Волкова, Н.П. Бурдыко. – Минск : Красико-Принт, 2011. – 128 с.

147 Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

148 Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

149 Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2000. – 1024 с.

150 Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 232 с.

151 Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 231 с.

152 Романова, О.Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом / О.Л. Романова // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1988. – № 9. – С. 109–114.

153 Рубцов, В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В.В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49–58.

154 Рубцов, В.В. Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.-Н. Пере-Клермон / В.В. Рубцов // Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А.-Н. Пере-Клермон. – М. : Педагогика, 1991. – С. 238–246.

155 Рузская, А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Психология дошкольника. Хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. – М. : Академия, 2000. – С. 5–20.

- 156 Савина, Е.А. Материнские установки к детям с нарушениями в развитии / Е.А.Савина, О.Б. Чарова // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 14–19.
- 157 Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
- 158 Седракян, С.А. Социальная психология семьи / С.А. Седракян. – М. : МПСИ, 2011. – 368 с.
- 159 Семаго, М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.
- 160 Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для вузов / А.В. Семенович. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.
- 161 Семечкин, Н.И. Психология социального влияния / Н.И. Семечкин. – СПб. : Речь, 2004. – 304 с.
- 162 Сенько, Т.В. Базисная структура межличностного взаимодействия / Т.В. Сенько. – Минск : Карандашев, 1999. – 120 с.
- 163 Синюк, Д.Э. Структура педагогического взаимодействия при организации продуктивной деятельности детей 2–4 лет в условиях детского сада / Д.Э. Синюк // Развитие самосознания в онтогенезе: сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; под общ. ред. проф. Л.Г. Лысюк. – Брест: БрГУ, 2014. – С. 17–28.
- 164 Ситников, В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб. : Химиздат, 2001. – 288 с.
- 165 Слепкова, В.И. Психологическая диагностика семейных отношений / В.И. Слепкова, Т.А. Заеко. – Мозырь : Содействие, 2006. – 342 с.
- 166 Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А.Леонтьева. – М. : Смысл, 2014. – 119 с.
- 167 Смагина, Л.И. Сиротство как социальная проблема: пособие для педагогов / Л.И. Смагина. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 144 с.
- 168 Смирнова, Е.О. Детская психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 366 с.
- 169 Современные подходы к болезни Дауна / под ред. Д. Лейна и Б. Стрэтфорда. – М. : Педагогика, 1991. – 336 с.
- 170 Соколова, Т.Д. Эмпирическое исследование зоны ближайшего развития: операционально-техническая и мотивационная составляющие действия / Т.Д. Соколова, И.П. Тарасова, И.А. Корепанова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 28–35.

- 171 Соколова, Е.Т. Модификация теста Роршаха для диагностики нарушений семейного общения / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 145–150.
- 172 Соловьева, А.А. Роль образа родителя в социализации детей, воспитывающихся вне семьи / А.А. Соловьева // Психологические проблемы современной Российской семьи : материалы II Всеросс. науч. конф. : в 3-х ч. – М., 2005. – Ч. 3. – С. 318–320
- 173 Сорокин, В.М. Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
- 174 Сорокова, М.Г. Система Марии Монтессори: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед / М.Г. Сорокова.– М.: Академия, 2006. – 384 с.
- 175 Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович и др; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. школа, 2012. – 511 с.
- 176 Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В.И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
- 177 Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А.С. Спиваковская. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 200 с.
- 178 Степанов, С.С. Нормальные проблемы нормального ребенка / С.С. Степанов. – М. : Генезис, 2002. – 144 с.
- 179 Степина, Н.В. Экспериментальные исследования независимости суждений у старших дошкольников / Н.В. Степина // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 77. – С. 394–398.
- 180 Стреленко, А.А. Социально-перцептивные образы подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А.А. Стреленко ; Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2004. – 24 с.
- 181 Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
- 182 Ткачева, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М. : УМК «Психология», 2006. – 320 с.
- 183 Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава ; пер. с чешского. – М. : Медицина, 1986. – 256 с.
- 184 Туманова, Е.В. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) / Е.В. Туманова, Е.В. Филиппова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 16–24.

185 Удальцова, М.О. Взаимосвязь детско-родительских взаимоотношений и самооценки дошкольника на примере неполной семьи / М.О. Удальцова // Психология XXI столетия / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль : МАПН, 2008 – Т. 2. – С. 240–242.

186 Усанова, О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: учеб. пособие для студентов / О.Н. Усанова. – М. : Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина, 1990. – 201 с.

187 Усцева, М. Н. Личностные особенности подростков с аддитивным поведением в семьях с нарушением отцовской функции : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.13 / М. Н. Усцева. – Москва, 2011. – 187 л.

188 Фельдштейн, Д.И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С. 9–20.

189 Фетискин, Н.П. Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М.Бехтерева) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Наука, 2002. – 380 с.

190 Фигдор, Г. Беды развода и пути их преодоления. В помощь родителям и консультантам по вопросам воспитания / Г. Фигдор. – М. : МПСИ, 2007. – 372 с.

191 Филатова, А.Ю. Виды семей по степени включенности отца в воспитание детей / А.Ю. Филатова // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 4. – С. 250–253.

192 Филатова, А.Ю. Образ отца у юношей из неполной и полной семьи / А.Ю. Филатова // Наукові праці Вищ. навчальн. закладу «Донецьк. націонал. техн. ун-т». – 2009. – № 4. – С. 303–308.

193 Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 239 с.

194 Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

195 Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А. Флоренская. – М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – 244 с.

196 Фомичева, Л.Ф. Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков / Л.Ф. Фомичева // Психологическая наука и образование. – 2005. – №3. – С. 26–41.

197 Фурманов, И.А. Психолого-педагогическая профилактика семейного неблагополучия / И.А. Фурманов. – Минск : Нац. ин-т образования, 2010. – 176 с.

198 Хелльбрюгге, Т. Мюнхенская функциональная диагностика развития : второй и третий год жизни / Т. Хелльбрюгге [и др.] ; под ред. Т. Хелльбрюгге. – Минск : Открытые двери, 1997. – 123 с.

199 Хелльбрюгге, Т. Мюнхенская функциональная диагностика развития : первый год жизни / Т. Хелльбрюгге [и др.] ; под ред. Т. Хелльбрюгге. – Минск : Открытые двери, 1997. – 210 с.

200 Хорош, С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка / С.М. Хорош // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 88–93.

201 Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.

202 Целуйко, В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко. – Мозырь : Содействие, 2006. – 224 с.

203 Цукерман, Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г.А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.

204 Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.

205 Шапарь, В.Б. Практическая психология. Инструментарий / В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н. Швыдченко. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 688 с.

206 Шаронова, Н.А. Особенности эмоционально-оценочного отношения матери с подростком, страдающим детским церебральным параличом / Н.А. Шаронова, Л.М. Колпакова // Материалы II Международного Конгресса Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья”. – Минск : Социальный проект, 2003. – С. 111–112.

207 Шведовская, А.А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного возраста / А.А. Шведовская // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 15–23.

208 Школьников, Н.Н. Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста / Н.Н. Школьников // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 64–70.

209 Школьников, Н.Н. Система развития коммуникативного поведения у детей раннего и дошкольного возраста с осложненными формами интеллектуальной недостаточности : автореферат дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.03 – Специальная педагогика / Н.Н. Школьников. – М., 1993. – 15 с.

210 Шматкова, И.В. Взаимосвязь материнского поведения и нарушений эмоционального благополучия у детей раннего возраста / И.В. Шматкова // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2011. – № 3. – С. 39–51.

211 Шматкова, И.В. Базовые потребности ребенка раннего возраста и его эмоциональное благополучие / И.В. Шматкова // Веснік Брэсцкага

універсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2008. – №3. – С. 105–113.

212 Шматкова, И.В. Взаимосвязь эмоционального благополучия детей раннего возраста и материнской позиции : Дисс. канд. психол. наук. 19.00.13 – психология развития, акмеология / И.В. Шматкова. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2014. – 191 с.

213 Шопина, Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ж.П. Шопина. – М., 2002. – 190 с.

214 Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей / Т.И. Шульга. – М. : Дрофа, 2005. – 254 с.

215 Шутценбергер, А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. Шутценбергер. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 240 с.

216 Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

217 Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 416 с.

218 Эльконин, Д.Б. Детская психология : учеб. пособие для вузов по направлению и психол. спец. / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004. – 384 с.

219 Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития / Под ред. Р.Ж. Мухаммедрахимова. – СПб : Изд-во С.-Петербургский государственный университет, 2007. – 312 с.

220 Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон; пер. и науч. ред. А.А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.им: Леонато АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 590 с.

221 Янчук, В.А. Методология и методы психологического исследования в психологии и социальных науках / В.А. Янчук. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.

222 Anderlik, Lore. Ein Weg für alle! Leben mit Montessori : Montessori-Therapie und-Heilpädagogik in der Praxis / Lore Anderlik. – Dortmund : Verlag modernes lernen, 1997. – 270 p.

223 Auerbach, D. Montessori-Therapie. Eine Fördermaßnahme für besondere Bedürfnisse / D. Auerbach // Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik. – Lit Verlag Dr.Hopf Berlin, 2010. – S. 166-198.

224 Bowen, M. Family Therapy in clinical practice / M. Bowen. – New York: I. Aronson, 1985. – 565 p.

225 Colin, Virginia L. Human attachment / Virginia L. Colin. – McGraw-Hill, 1996. – 391 p.

226 Day, R.D. Social fatherhood: conceptualizations, compelling, research, and future directions / R.D. Day. – Philadelphia : NCOFF, 1998. – 40 p.

227 Dodd, S. Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen / S. Dodd. – München: Akademischer Verlag Spektrum, 2007. – 399 s.

228 Guralnick, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children : A developmental perspective / M.J. Guralnick // American Journal on Mental Retardation. – 1988. – 102(4), P. 319-345.

229 Horn, W. F. Father facts / Wade F. Horn // The National Fatherhood Initiative [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.fatheroftheyear.net/facts>. – Date of access : 23.10.2011.

230 Howard, J. S. A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism / J. S. Howard et al. // Research in Developmental Disabilities. – 2005. – № 26. – P. 359-383.

231 Kühnert, N. Rolle der Mutter-Kind-Kommunikation für die aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten im frühkindlichen Spiel. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München / N. Kühnert. – München, 2007. – 175 s.

232 Levykh, M.G. The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development / M.G. Levykh // Educational theory. – 2008. – № 56. – P. 87-99.

233 Papousek, H. Early integrative development in comparative views: have human-specific process been captured / H. Papousek, M. Papousek // The Development of Sensory, Motor and Cognitive Capabilities in early infancy. From sensation to cognition. – Italy, Maratea, 1994. – P. 28.

234 Papousek, M. Gefährdungen des Spiels in der frühen Kindheit: Klinische Beobachtungen, Entstehungsbedingungen und präventive Hilfen / M. Papousek // Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. – München: Pfeiffer bei Klett-Cotta, 2003. – S. 174–214.

235 Papousek, M. The impact of the difficult child on family dynamics / M. Papousek // XVth Biennial ISSBD Meetings. Abstracts. – Bern, Switzerland, July 1-4, 1998. – P.25.

236 Schnotz, W. Reconsideration of cognitive load theory / W. Schnotz, C. Kurschner // Educational Psychology Review. – 2007. – V. 19. – P.469-508.

237 Seligman, M. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control» / M.E.P. Seligman // Applied and Preventive Psychology. – 1992. – №1. – P. 119–120.

238 Separation, divorce, and single parent families / Eds.: E.W. Beal, E. A. Carter, M. McGoldrick // The family life cycle. – New York: Gardner Press, 1980. – P. 36–37

239 Valsiner, J. Scaffolding within the structure of Dialogical Self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation / J. Valsiner // *New Ideas in Psychology*. – 2005. – № 23. – P. 197–206.

240 Van der Veer, R., Valsiner J. *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis* / R. Van der Veer, J. Valsiner. – Blackwell: Oxford, UK & Cambridge, USA, 1991. – 450 s.

241 Varadarajan, V. *Montessori medical pedagogy: a handbook* / V. Varadarajan, L. Anderlik.– Kerala, India: Central Institute on Mental Retardation, 1993. – 232 p.

242 Wallner, P. Die Bedürfnisse 0- bis 3-jähriger und Montessori-Ansatz / P. Wallne // *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. – Lit Verlag Dr.Hopf Berlin, 2010. – S. 274–286.

243 Wood, D. The role of tutoring in problem solving / D. Wood, J. Bruner, G. Ross // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 1976. – Vol. 17. – P. 89–100.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Бланк анкеты-самоотчета «Трудности воспитания детей раннего возраста»

Место проблемы (ранг)	Поведение ребенка	Какова, по Вашему мнению, причина такого поведения ребенка	Как Вы поступаете в те моменты, когда Ваш ребенок ведет себя таким образом
	Капризничает, плачет		
	Отказывается выполнять требования родителей		
	Закатывает истерики в магазине, в поликлинике		
	Упрямится		
	Проявляет агрессию по отношению к взрослым		
	Отказывается общаться со взрослыми		
	Говорит грубые слова		
	Отказывается от еды		
	Отказывается убирать за собой игрушки		
	Противится режиму (не хочет спать днем, вовремя кушать, сложно уложить вечером)		
	Не хочет ходить в ясли, плачет		
	Плохо себя ведет в гостях, на улице, на людях		

	Портит вещи, рвет книги, ломает игрушки		
	Не выполняет просьбы взрослых		
	Отказывается спать в своей кровати		
	Постоянно сидит у телевизора		
	Не хочет сам ходить, просит взять на руки		
	Не хочет самостоятельно одеваться, мыть руки, пользоваться носовым платком		
	Постоянно надоедает с вопросами, требует постоянного к себе внимания		
	Требует все делать самостоятельно, постоянно твердит «Я сам!»		
	Разговаривает сюсюкаясь, коверкая слова, хотя знает, как говорить правильно.		
	Постоянно вертится под ногами, мешает заниматься домашними делами		
	Постоянно ходит за мамой, не хочет укладываться спать, кушать с папой		

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица – Связь между материнскими качествами и нарушениями эмоционального благополучия ребенка в различных сферах, коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена

Сферы нарушений эмоционального благополучия	Сфера питания	Сфера сна	Эмоциональная сфера	Сфера отношений со взрослыми	Сфера развития самостоятельности	Сфера отношений со сверстниками (только 3-й г.ж.)
Эмоциональная доступность матери	0,034	-0,251*	-0,471**	-0,154	-0,114	-0,460**
Чувствительность к потребностям и инициативным обращениям ребенка	-0,058	-0,336**	-0,310**	-0,151	-0,103	-0,488**
Поддержка инициативы ребенка	-0,181	-0,312**	-0,307*	-0,362**	-0,184	-0,473**
Примечание – В таблице * обозначает уровень статистической значимости: ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.						

ОПРОСНИК «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП РОДИТЕЛЯ»
(В.В. ТКАЧЕВА)

Инструкция:

В анкете содержатся утверждения, которые помогут определить некоторые свойства Вашей личности. Прочтите каждое утверждение и оцените его как верное или неверное по отношению к Вам. В том случае, если оно верное, отметьте слово «ДА», если неверное, то слово «НЕТ». В анкете нет правильных или неправильных ответов. Отвечайте так, как Вы сами думаете.

1. Всю свою жизнь я строго слеую принципам, основанным на чувстве долга.
2. Мне часто кажется, что у меня комок в горле.
3. Я всегда полон (полна) энергии.
4. Я придерживаюсь принципов нравственности и морали более строго, чем большинство других людей.
5. Жизнь с ребенком, имеющим нарушения в развитии, всегда связана для меня с напряжением.
6. Я верю в перспективу развития моего ребенка.
7. У меня часто возникают боли в сердце, когда я расстраиваюсь из-за проблем ребенка.
8. Когда я думаю о ребенке, меня не покидают тревожные мысли.
9. Родитель не виноват, если ребенок своим поведением вынудил наказать его физически.
10. Когда я волнуюсь, у меня дрожат руки или меня тошнит.
11. Я всегда стремлюсь ограждать моего ребенка от трудностей и обид.
12. Ребенок всегда зависит от родителя и должен его слушаться.
13. Я заработал (заработала) язву из-за постоянных проблем с ребенком.
14. Ребенок с психофизическими недостатками – обуза для родителя.
15. Все дети должны воспитываться в строгости.
16. Считаю, что ребенок с отклонениями в развитии постоянно нуждается в особом уходе и внимании со стороны родителей.
17. Моя жизнь изменилась в худшую сторону из-за проблем развития моего ребенка.
18. Если у ребенка слишком много проблем со здоровьем, его можно поместить в учреждение социальной защиты (интернат с постоянным проживанием).
19. Родители всегда ответственны за будущее своих детей.
20. Мой ребенок всегда берет «верх» надо мной в спорных ситуациях.
21. Я не остановлюсь ни перед чем в достижении поставленных целей.

Бланк опросника «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачева)

Психосоматический	Невротичный	Авторитарный
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21

ПРОЕКТИВНАЯ АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА «РИСУНОК РЕБЕНКА С
ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ»



1. «Как Вы думаете, счастлив ли ребенок?»
2. «Какие чувства ребёнок вызывает у Вас?»
3. «Хочется ли Вам познакомиться и поиграть с ребенком? Если да/нет, то почему?»
4. «О чем мечтает ребенок?»
5. «Часто ли болеет?»
6. «Есть ли у ребёнка друзья?»
7. «Есть ли у ребенка родители, семья? Если да, то какие чувства родители испытывают к ребенку?»
8. «Часто ли родители наказывают ребёнка?»
9. «Какими принципами воспитания руководствуются родители ребенка?»
10. «Какие взаимоотношения у родителей с ребенком?»
11. «Какое будущее ждет ребенка?»

Таблица 1 – Результаты оценки развития общей и познавательной активности, кол-во детей

Уровень	Начало курса	Конец курса	Изменения	
			Остались на том же уровне	Перешли на уровень выше
1: Пассивность	33	5	5	28
2: Средний уровень	40	60	20	20
3: Высокая активность	5	13	5	не оцен.
Итого	78	78	30	48

Таблица 2 – Результаты оценки уровня интереса детей к занятию, кол-во детей

Уровень	Начало курса	Конец курса
Интерес отсутствует	9	0
Интерес слабый	40	19
Интерес средний	20	35
Интерес высокий	7	22
Итого	76	76

Таблица 3 – Результаты оценки отношений ребенка с педагогом, кол-во детей

Уровень	Начало курса	Конец курса
1: Тревога, нежелание общения	41	0
2: Вступает в контакт, принимает предложения педагога	29	46
3: Открытость, инициатива в общении	4	32
Итого	74	74

Таблица 4 – Результаты оценки отношений детей с родителями, кол-во детей

Уровень	Начало курса	Конец курса
1: Симбиоз, патологическая привязанность	21	3
2: Остается в кабинете в присутствии родителей	34	14
3: Остается в кабинете сам	20	58
ИТОГО	75	75

Таблица 5 – Результаты оценки развития способов действий с предметами в процессе Монтессори-терапии (игрушки типа «штырек и предмет с отверстием», пирамидки, ёмкости с крышками, ящики с дверцами, машинка со шнурком), кол-во детей

Уровень выполнения действия (способ действия с предметом)	Начало курса	Конец курса
1: Манипуляции	41	0
2: Действия типа разобрать	23	24
3: Целенаправленные попытки связать 2 предмета между собой	24	35
4: Самостоятельно выполняет соотносящее и орудийное действия	0	9
Итого	68	68

Таблица 6 – Результаты оценки умений практической жизни в процессе Монтессори-терапии (*перекладывание ложкой, рама с кнопками, шнуровка расстегивание/застегивание пуговиц, липучек*), кол-во детей

Уровень выполнения действия	Начало курса	Конец курса
1: Со значительной помощью взрослого	34	8
2: С частичной помощью взрослого	14	25
3: Полностью самостоятельно	0	15
Итого	48	48

Таблица 7 – Результаты оценки формирования соотносящих действий (цилиндры-вкладыши, рама с кругами, розовая башня, коричневая лестница, геометрический комод), кол-во детей

Уровень	Начало курса	Конец курса
1: Метод случайных проб	35	4
2: Метод глобальной ориентировки	18	4
3: Метод целенаправленных проб	25	39
4: Частичное зрительное соотнесение	12	24
5: Зрительное соотнесение	2	21
Итого	92	92

Таблица 8 – Результаты оценки развития способов сортировки-группировки в процессе Монтессори-терапии, кол-во детей

Уровень выполнения действия	Начало курса	Конец курса
1: Группировка (сортировка) отсутствует	4	0
2: Неустойчивая, с помощью взрослого	20	7
3: Самостоятельно, без ошибок	0	17
Итого	24	24

