

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ  
В ШКОЛЕ**

обучающегося по направлению подготовки  
44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
(магистерская программа «Психология педагогической деятельности»)  
заочной формы обучения группы 02061561  
Бирюковой Маргариты Игоревны

Научный руководитель:  
кандидат психологических  
наук, доцент Ткаченко Н.С.

Рецензент:  
доктор педагогических наук,  
кандидат психологических  
наук, профессор кафедры  
педагогики и методики  
профессионального  
образования БГИИК  
В.И. Коваленко

**БЕЛГОРОД 2018**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА I. Теоретические основы изучения влияния стиля материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.....</b>	<b>9</b>
1.1. Подходы к изучению стилей материнского воспитания в отечественной и зарубежной психологии.....	9 17
1.2. Понятие психологической готовности ребёнка к обучению в школе.....	31
1.3. Роль стилей материнского воспитания в становлении и развитии психологической готовности ребёнка к обучению в школе.....	41 41
<b>ГЛАВА II. Эмпирическое исследование влияния стиля материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.....</b>	<b>48</b>
2.1. Организация и методы исследования.....	76
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования влияния стиля материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.....	88 92 101 101
2.3. Программа тренинга «Как мы чувствуем друг друга» для матерей по развитию авторитетного стиля воспитания со старшими дошкольниками...	150 166
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....</b>	

**ПРИЛОЖЕНИЯ.....**

Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления.....

Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных.....

Приложение 3. Результаты статистической обработки данных.....

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность проблемы исследования.** В настоящее время выражены негативные тенденции в развитии отношений в семье, в том числе детско-родительских отношений, что ставит задачу профилактики и коррекции неблагополучия в этих отношениях. Выделяя различные аспекты детско-родительских отношений, практически все психологи едины во мнении о том, что особую значимость для ребенка имеют его взаимоотношения с матерью, так как, прежде всего мать является источником наиболее сильных эмоциональных переживаний для ребенка. Любящая мать, уважающая самостоятельность и индивидуальность ребенка, способствует удовлетворению его основных потребностей и его эмоциональному благополучию. Нарушенное материнское отношение негативно сказывается на удовлетворении потребностей ребенка, что искажает формирование его личности.

Материнское воспитание может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора формирования личности ребенка. В каждой семье складывается определенная, но не всегда осознанная система воспитания. Речь идет о понимании целей и задач

воспитания, о более или менее направленном применении методов и приемов воспитания, учете того, что можно, а чего нельзя допустить в отношении ребенка для благоприятного развития его психики. Наиболее иллюстративным в этом плане, на наш взгляд, является поведение родителей по отношению к старшим дошкольникам. К концу дошкольного возраста ребенок готовится к поступлению в школу, что требует определенной психологической готовности его к школьному обучению.

Подготовка ребенка к школе начинается с раннего возраста, с самого рождения. Это правильно, так как в детском саду и общении с родителями ребенок получает свои первые знания. В основном эти знания, конечно же, общие, рассчитанные на обычного ребенка. Поэтому при дошкольном обучении ребенка следует учитывать тот факт, что все дети разные и имеют различные таланты, которые и необходимо развивать и поощрять. Также важно проанализировать способности ребенка, выявить преимущества и недостатки в его развитии, и, по мере возможности, стараться корректировать эти недостатки в развитии и пробелы в знаниях.

Причиной неготовности к обучению в школе наряду с анатомо-физиологическим развитием ребенка часто являются неблагоприятные условия воспитания в семье. Особенно негативно на развитии детей отражается пребывание в обстановке постоянных конфликтов, ссор, страха, безнадзорности. Дети из таких семей с раннего возраста страдают выраженными нарушениями со стороны нервно-психической сферы, что проявляется в задержке речевого, умственного и моторного развития.

Таким образом, учитывая, что главным институтом социализации ребенка выступает семья, возникает проблема определения закономерностей влияния стилей материнского воспитания на формирование психологической готовности его к школе.

Проблема влияния семьи на личность и поведение детей находилась в сфере интересов многих исследователей и теоретиков (А.Я. Варга, А.И. Гарбузов, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, С.В. Ковалев, В.М. Минияров,

А.В. Петровский, Н.В. Самоукина, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий; Д. Баумринд, А. Болдуин, С. Броди, Г. Навайтис, Р. Скиннер, Г.Х. Хоментаскас, Ю. Хямяляйнен и др.). Изучением влияния стиля семейного воспитания на личностные и поведенческие особенности детей занимались представители гуманистического подхода Т. Гордон, К. Роджерс, А. Фромм, педагоги Х.С. Гленн, Л. Лотт и Д. Нельсен; бихевиористского подхода – А. Бандура, Б. Скиннер, Дж. Уотсон; психоаналитического – А. Адлер, Д.В. Винникот, З. Фрейд, Э. Фромм. Наиболее известные классификации стилей семейного воспитания предложены А. Болдуином, Д. Баумринд, В.И. Гарбузовым, А.И. Захаровым и Д.Н. Исаевым, Г. Крайг, Э.Г. Эйдемиллером. Значимость эмоциональных отношений в детско-родительских отношениях подчеркивается в работах Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.И. Захаровой, А.С. Спиваковской, К. Роджерса, Э. Фромма, К. Хорни. Проблема материнского отношения, стилей материнского воспитания освещена в работах Э.Г. Эйдемиллера, А.С. Спиваковской, Е.Т. Соколовой, С. Броди, Е.А. Овсяниковой, Н.С. Ткаченко и др.

Противоречие между актуальностью данной темы и недостаточным уровнем ее исследования, нехваткой знаний обусловило проблему нашего исследования.

**Проблема исследования** – влияет ли и как стиль материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе?

**Целью исследования** является изучение влияния стиля материнского воспитания на психологическую готовность к обучению в школе.

**Объект исследования** – психологическая готовность к обучению в школе.

**Предмет исследования** – влияние стиля материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.

**Гипотеза исследования:** стили семейного воспитания будут влиять на психологическую готовность старшего дошкольника к обучению в школе, а именно: авторитетный стиль семейного воспитания, проявляющийся в

эмоциональной близости, сотрудничестве с ребёнком, поддержке его автономности и последовательности предъявления требований, создаёт благоприятное условие для развития психологической готовности к обучению в школе, а авторитарный стиль семейного воспитания, проявляющийся в отсутствии сотрудничества, строгости, воспитательной конфронтации с ребёнком, будет оказывать неблагоприятное влияние на основные компоненты психологической готовности к обучению в школе.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать подходы к решению проблемы влияния стиля материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе в психолого-педагогической научной литературе.

2. Изучить психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.

3. Исследовать стили материнского воспитания по отношению к детям дошкольного возраста в период подготовки к школе.

4. Определить различия в восприятии стилей материнского воспитания между старшими дошкольниками и их матерями.

5. Определить степень влияния стиля материнского воспитания и его отдельных показателей на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.

6. Разработать программу тренинга «Как мы чувствуем друг друга» для матерей по развитию авторитетного стиля воспитания со старшими дошкольниками.

**Теоретико-методологической основой** исследования являются теоретико-методологические положения родительского отношения (А.И. Антонов, Т.В. Архиреева, Д. Баумринд, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, С.В. Ковалев, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская и др.), согласно которым опыт отношений, полученных в раннем возрасте определяет развитие личности и зависит от характера взаимоотношений между ребёнком и родителями. В отечественной науке и практике детско-родительские взаимоотношения изучали А.Я. Варга, В.В. Столин, А.С. Спиваковская и др. А также теоретико-

методологические положения изучения психологической готовности к школьному обучению (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Л.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова, В.В. Холмовская, И.С. Шефер и др.).

**Методы исследования.** В исследовании использовались следующие методы: организационные (сравнительный); эмпирические (опрос); интерпретационный метод; методы математико-статистического анализа данных и качественного описания: критерии Манна-Уитни, множественный регрессионный анализ (МРА), с использованием пакета математической статистической обработки данных SPSS- 21,0.

**Методики исследования:** методика Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе», тест Тулуз-Пьерона, методика Н.И. Гуткиной «Домик», тест Л.А. Венгера «Мотивационная готовность к школе», методика Р. Жилия «Межличностные отношения ребёнка», опросник И.М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребёнок», опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми С. Степановой «Стратегии семейного воспитания».

**Выборка и база исследования:** МАДОУ детский сад №66 города Белгорода. В исследовании приняли участие 56 семей, из них: дети подготовительной к школе группы в количестве 56 человек, а также матери этих детей в количестве 56 человек. Общее число опрошенных составило 112 человек.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Стили семейного воспитания: авторитетный, авторитарный, либеральный и индифферентный характеризуются определёнными показателями: авторитетный стиль воспитания будет проявляться в поощрении автономности, личной ответственности и самостоятельности ребёнка; при авторитарном стиле воспитания у матери с ребёнком отсутствует сотрудничество, родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины, стараясь навязать ребёнку свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения; при либеральном стиле родители очень

мало требований предъявляют к своим детям, к наказаниям эти родители прибегают редко, потому что они не склонны ожидать от ребёнка самостоятельности суждения и самоконтроля; индифферентный стиль характеризует практическое отсутствие требований, реакции на потребности ребенка и близкого общения с ним.

2. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Психологическую готовность дошкольников к обучению в школе определяют: интеллектуальная готовность – развитие познавательных процессов; мотивационная готовность – уровень стремления ходить в школу, понимания школьных правил; личностная готовность – принятие ребёнком нового социального положения – положения школьника; эмоционально-волевая готовность – умение ставить цель, принимать решение, преодолевать препятствия.

3. Определённый стиль семейного воспитания может оказывать влияние на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе. Авторитетный стиль способствует развитию интеллектуального компонента (мышление, речь, скорость мыслительных операций), мотивационного компонента, эмоционально-волевого компонента (развитие произвольной сферы, стабильность эмоциональных реакций) и личностного компонента (умение общаться, любознательность и самостоятельность). Авторитарный стиль семейного воспитания будет способствовать снижению психологической готовности к обучению в школе.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что проведенный анализ научной литературы расширяет и углубляет современные представления о психологической готовности ребёнка к



школьному обучению, а также в раскрытии влияния стиля материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.

**Практическая значимость исследования.** Результаты, полученные в исследовании, могут быть использованы в психологической практике при индивидуальном консультировании родителей (матерей), в работе со слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов-психологов ДОУ.

**Структура исследования:** исследование (100 страниц) состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (105 источников) и приложений (3 приложения). Кроме текстовых материалов в работу включены таблицы (3 таблицы) и рисунки (10 рисунков).

## **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

### **1.1. Подходы к изучению стилей родительского воспитания в отечественной и зарубежной психологии**

В психологической литературе понятия «стиль родительского отношения», «тип семейного воспитания», «родительская позиция» очень часто рассматриваются, как синонимы. В данной работе под стилем семейного воспитания понимают многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, опираясь на определение А.Я. Варги [15], которая описывает родительское отношение как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребёнком, особенностей восприятия и понимания характера ребёнка, его поступков.

Впервые проблема стилей родительского воспитания была исследована А. Адлером [2]. Он описывал неблагоприятные ситуации детства, связанные

с родительским воспитанием, на основе которых ребенок формирует ошибочные представления о жизни. К ним относятся: баловство ребенка и пренебрежение ребенком. Эти деструктивные стили отношения к ребенку препятствуют развитию у него социального интереса, или общественного чувства – способности интересоваться другими людьми и принимать в них участие. А. Адлер подчеркивает, что попустительство и вседозволенность со стороны родителей приводит к развитию неадекватных представлений о самом себе, об окружающем мире, способах конструктивного взаимодействия с другими людьми. Эмоционально отвергаемые, пренебрегаемые родителями дети будут недооценивать собственные силы, преувеличивать трудности жизненных задач, у них могут быть трудности в межличностных отношениях.

Выбираемый же стиль отношения к ребенку зависит от жизненного стиля личности родителя, т.е. от значения, которое человек придает миру и самому себе, его целей, направленности его устремлений и тех подходов, которые он использует при решении жизненных проблем. А стиль родительского отношения в свою очередь оказывает непосредственное влияние на формирование стиля жизни ребенка, т.к. жизненный стиль формируется очень рано (до пяти лет).

Классической считается работа С. Броди [39], выполненная в рамках клинического подхода. Наблюдая видеоманитофонные записи 4-х часового общения матери с ребенком, она выделила 4 типа материнского отношения:

1 тип. Мать легко и органично приспосабливается к потребностям ребенка. Для нее характерно поддерживающее, разрешающее поведение.

2 тип. Сознательно мать старается приспособиться к потребностям ребенка, но из-за напряженности и отсутствия непосредственности в общении с ребенком ее попытки часто безуспешны. Мать чаще доминирует, чем уступает.

3 тип. В основе материнства – чувство долга. В отношении с ребенком отсутствует интерес, теплота, спонтанность. Инструмент – жесткий контроль.

4 тип. Мать ведет себя неадекватно возрасту и потребностям ребенка. Ее воспитательные воздействия непоследовательны и противоречивы.

По мнению С. Броди [39], наиболее вредным для ребенка оказался 4-й стиль материнства, т.к. постоянная непредсказуемость материнских реакций лишала ребенка мира стабильности и провоцировала повышенную тревожность.

Д. Стивенсон-Хайнд, М. Симсон [16] выделяют 3 типа родительского отношения: спокойная мать, преимущественно использующая похвалу как инструмент воспитания. Экзальтированная мать с широкой амплитудой эмоциональных реакций на любые мелочи в поведении ребенка. «Социальная» мать – для нее характерна легкая отвлекаемость от ребенка на любые стимулы.

А. Болдуин [34] выделил два стиля родительского воспитания: демократический и контролирующий.

Демократический стиль характеризуется следующими параметрами: высокая степень вербального общения между родителями и детьми, включенность детей в обсуждение семейных проблем, успешность ребенка при готовности родителей всегда прийти на помощь, стремление к снижению субъективности в видении ребенка.

Контролирующий стиль предполагает существенные ограничения поведения ребенка при отсутствии разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер, четкое понимание ребенком смысла ограничений. Требования родителей могут быть достаточно жесткими, но они предъявляются ребенку постоянно и последовательно и признаются ребенком как справедливые и обоснованные.

Д. Баумрид [54] в цикле исследований предприняла попытку преодолеть описательность предшествующих работ, вычленив совокупность детских черт, связанных с факторами родительского контроля и эмоциональной поддержки. На основе своих наблюдений Баумрид выделяет 3 типа детей, характер которых соответствует определенным методам

воспитательной деятельности их родителей. У авторитетных родителей инициативные, общительные, добрые дети. Авторитетны те родители, которые любят и понимают детей, предпочитая не наказывать, а объяснять, что хорошо, а что плохо, не опасаясь лишней раз похвалить. Они требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. Вместе с тем такие родители обычно проявляют твердость, сталкиваясь с детскими капризами, а тем более с немотивированными вспышками гнева.

Дети таких родителей обычно любознательны, стараются обосновать, а не навязать свою точку зрения, они ответственно относятся к своим обязанностям. Им легче дается усвоение социально приемлемых и поощряемых форм поведения. Они более энергичны и уверены в себе, у них лучше развиты чувство собственного достоинства и самоконтроль, им легче удается наладить хорошие отношения со сверстниками.

Д. Баумрид подчеркивает, что «у авторитарных родителей дети становятся раздражительными, склонными к конфликтам. Авторитарные родители считают, что ребенку не следует предоставлять слишком много свободы и прав, что он должен во всем подчиняться их воле, авторитету. Не случайно эти родители в своей воспитательной практике, стремясь выработать у ребенка дисциплинированность, как правило, не оставляют ему возможность для выбора вариантов поведения, ограничивают его самостоятельность, лишают права возражать старшим, даже если ребенок прав. Авторитарные родители, чаще всего, не считают нужным хоть как-то обосновывать свои требования. Жесткий контроль за поведением ребенка – основа их воспитания, которое не идет дальше суровых запретов, выговоров и нередко физических наказаний. Наиболее часто встречающийся способ дисциплинарного воздействия – запугивание, угрозы» [54, с. 123].

Такие родители исключают душевную близость с детьми, они скупы на похвалы, поэтому между ними и детьми редко возникает чувство привязанности.

У снисходительных родителей дети становятся импульсивными и агрессивными. Как правило, снисходительные родители не склонны контролировать своих детей, позволяя им поступать, как заблагорассудится, не требуя от них ответственности и самоконтроля. Такие родители разрешают детям делать все, что им захочется, вплоть до того, что не обращают внимания на вспышки гнева и агрессивное поведение, в результате которых случаются неприятности. У детей же чаще всего нелады с дисциплиной, нередко их поведение становится просто неуправляемым. Как в таких случаях поступают снисходительные родители? Обычно они приходят в отчаяние и реагируют очень остро – грубо и резко высмеивают ребенка, а в порывах гнева могут применять физическое наказание. Они лишают детей родительской любви, внимания и сочувствия.

Д. Баумрид [54] выделила четыре параметра изменения родительского поведения, ответственных за описанные паттерны детских черт.

Родительский контроль: при высоком уровне родители предпочитают оказывать большое влияние на детей, способны настаивать на выполнении своих требований, последовательны в них. Контролирующие действия направлены на модификацию проявлений зависимости у детей, агрессивности, развитие игрового поведения, а также на более совершенное усвоение родительских стандартов и норм.

Второй параметр – родительские требования, побуждающие к развитию у детей зрелости; родители стараются, чтобы дети развивали свои способности в интеллектуальной, эмоциональной сферах, межличностном общении, настаивают на необходимости и праве детей на самостоятельность.

Третий параметр – способы общения с детьми в ходе воспитательных воздействий: родители стремятся использовать убеждение с тем, чтобы добиться послушания, обосновывают свою точку зрения и одновременно готовы обсуждать ее с детьми, выслушивают их аргументацию. Родители с низким уровнем чаще прибегают к крикам, жалобам и ругани.

Четвертый параметр – эмоциональная поддержка: родители способны выражать сочувствие, любовь и теплое отношение, но действия и эмоциональное отношение направлены на содействие физическому и духовному росту детей, они испытывают удовлетворение и гордость от успехов детей.

Оказалось, что комплекс черт компетентных детей соответствует наличию в родительском отношении всех четырех измерений – контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки, т.е. оптимальным условием воспитания является сочетание высокой требовательности и контроля с демократичностью и принятием.

Наиболее распространенным механизмом формирования характерологических черт ребенка, ответственных за самоконтроль и социальную компетентность, выступает интериоризация средств и навыков контроля, используемых родителями.

Е.Т. Соколова, обобщив опыт работы в психологической консультации, выделила следующие стили отношений «мать – ребенок»:

«1. Сотрудничество. В общении матери и ребенка преобладают поддерживающие высказывания над отклоняющими. В общении присутствуют взаимоуступчивость, гибкость (смена позиций ведущего и ведомого). Мать побуждает ребенка к активности.

2. Изоляция. В семье не принимаются совместных решений. Ребенок изолируется и не хочет делиться своими впечатлениями и переживаниями с родителями.

3. Соперничество. Партнеры по общению противостоят друг другу. Критикуют друг друга, реализуя потребности в самоутверждении и симбиотической привязанности.

4. Псевдосотрудничество. Партнеры проявляют эгоцентризм. Мотивация совместных решений не деловая, а игровая (эмоциональная)» [18, с. 133].

В.И. Гарбузов [35], отмечая решающую роль воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребенка, выделил три типа неправильного воспитания.

Воспитание по типу А (неприятие, эмоциональное отвержение) – неприятие индивидуальных особенностей ребенка, сочетающееся с жестким контролем, с императивным навязыванием ему единственного правильного типа поведения. Тип воспитания А может сочетаться с недостатком контроля, полным попустительством.

Воспитание по типу В (гиперсоциализирующее) выражается в тревожно- мнительной концепции родителей о состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе среди товарищей, и особенно в школе, ожидании успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности.

Воспитание по типу С (эгоцентрическое) – культивирование внимания всех членов семьи на ребенке (кумир семьи), иногда в ущерб другим детям или членам семьи.

А.Я. Варга и В.В. Столин [30] выделяют четыре типа родительского отношения:

1. Принимающе-авторитарный – субъективное благополучие родителей: теплое отношение и принятие ребенка с требованиями социальных успехов и достижений при контроле в этих областях.

2. Отвергающий с элементами инфантилизации и социальной инвалидизации – эмоциональное отвержение ребенка, низкая ценность его индивидуально- характерологических свойств, отношение как к более младшему по сравнению с реальным возрастом, приписывание дурных наклонностей.

3. Симбиотический – стремление установить с ребенком тесный напряженный эмоциональный контакт, соучаствовать во всех мелочах его жизни.

4. Симбиотическо-авторитарный – гиперпротекция и тотальный контроль поведения психической жизни ребенка, блокирование осуществления детской потребности в психосоциальной идентификации.

Р.Я. Антонова [6] выделила параметры измерения родительского отношения: «Принятие – отвержение», «Кооперация» (социальная желательность), «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник» (инфантилизация – инвалидизация).

Как видно из примеров, приведенных выше, единой основы классификаций типов семейного воспитания нет. Иногда за основу брались эмоциональные компоненты воспитания, иногда родительские позиции и т.п. Поэтому, хотя разными исследователями предлагаются различные классификации, Т.В. Архиреева [5] считает, что их можно соотнести между собой в силу того, что отдельные виды воспитания, носящие разные названия, имеют много сходного.

Разнообразие родительского поведения диктуется разнообразием потребностей и конфликтов личности. Общаясь с ребенком, родитель воспроизводит свой опыт переживаний раннего детства. В отношениях с детьми родители проигрывают свои собственные конфликты. То, что за определенным родительским отношением стоят определенные черты личности родителя утверждает И.С. Шефер [75].

Таким образом, под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия.

В нашем исследовании мы будем опираться на стили воспитания, которые выделила Д. Баумрид:

1. Авторитарный стиль. При этом стиле воспитания дети должны следовать строгим правилам, установленным родителями. Их несоблюдение приводит, как правило, к наказанию. Авторитарные родители не склонны



объяснить причины, лежащие в основе этих правил. Если попросить прокомментировать запрет, авторитарный родитель может запросто ответить: «Потому что я так сказал». Эти родители предъявляют высокие требования, при этом не склонны отвечать на потребности своих детей.

2. Авторитетный стиль. Авторитетные родители реагируют на потребности своих детей и готовы выслушать их вопросы. Когда дети не отвечают их ожиданиям, эти родители вместо наказания склонны их прощать. Эти родители устанавливают чёткие стандарты поведения для своих детей. Эти стандарты носят напористый, но ненавязчивый характер – и не ограничивают их свободу. Их методы установления дисциплины поддерживают, а не карают. Они хотят, чтобы их дети были настойчивыми и ответственными, могли сами себя контролировать и помогать другим.

3. Либеральный стиль. Либеральные родители очень мало требований предъявляют к своим детям. К наказаниям эти родители прибегают редко, потому что они не склонны ожидать от ребёнка самостоятельности суждения и самоконтроля. По мнению Д. Баумринд, родители, выбирающие этот стиль, «склонны давать, чем требовать. Они придерживаются нетрадиционных и мягких методов воспитания, не требуют от детей зрелого поведения и самостоятельности, склонны избегать конфронтации» [56, с.123]. Либеральные родители, как правило, близко общаются своими детьми, часто ребенок воспринимает такого родителя скорее, как друга.

4. Индифферентный стиль воспитания характеризует практическое отсутствие требований, реакции на потребности ребенка и близкого общения с ним. Эти родители удовлетворяют основные потребности ребенка, тем не менее они, как правило, далеки от его жизни. В самом крайнем случае они вообще отказываются от своих обязательств перед ребёнком.

## **1.2. Понятие психологической готовности ребёнка к обучению в школе**

Готовность к школе в современных условиях рассматривается, прежде всего, как готовность к школьному обучению или учебной деятельности. Этот подход обоснован взглядом на проблему со стороны периодизации психического развития ребенка и смены ведущих видов деятельности. По мнению Е.Е. Кравцова [31], проблема психологической готовности к школьному обучению получает свою конкретизацию, как проблема смены ведущих типов деятельности, т.е. это переход от сюжетно-ролевых игр учебной деятельности. Такой подход является актуальным и значительным, но готовность к учебной деятельности не охватывает полностью феномена готовности к школе.

Л. И Божович [9] еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мысленной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции, своей познавательной деятельности к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал А.В. Запорожец [8], отмечая, что готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности.

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

По мнению И.В. Дубровиной, «интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов. От решения задач, требующих установление связей и отношений между предметами и явлениями с помощью внешних ориентировочных действий, дети переходят к решению их в уме с помощью элементарных

мыслительных действий, используя образы. Иными словами, на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Вместе с тем, дети становятся способны к первым обобщениям, основанным на опыте их первой практической предметной деятельности и закрепляющемся в слове. Ребенку в этом возрасте приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты» [23, с. 174].

Развивающееся мышление дает детям возможность предусматривать заранее результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных процессов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемой их собственной практической деятельностью.

В дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник пользуется определенными способами, которые он перенимает у взрослых. Поэтому, возможности этой новой формы внимания – произвольного внимания к 6-7 годам уже достаточно велики.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Перед ребенком может быть поставлена цель, направленная на запоминание материала. Он начинает использовать приемы, направленные на повышение эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. Таким образом, к 6-7 годам структура

памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания.

Таким образом, интеллектуальная готовность ребенка характеризуется созреванием аналитических психологических процессов, овладением навыками мыслительной деятельности. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

По мнению А.С. Спиваковской, «эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание. Определяя эмоциональную готовность ребенка к школе необходимо выявить специфику развития произвольной сферы. Произвольность поведения ребенка проявляется при выполнении требований конкретных правил, задаваемых учителем при работе по образцу. Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели» [57, с. 166].

Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управляет своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно, волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными под влиянием ситуативных чувств и желаний.

На протяжении дошкольного детства усложняется характер волевой сферы личности и изменяется ее удельный вес в общей структуре поведения, что проявляется в возрастающем стремлении к преодолению трудностей. Развитие воли в этом возрасте тесно связано с изменением мотивов поведения, соподчинения им.

Л.И. Божович утверждает, что «появление определенной волевой направленности, выдвижения на первый план группы мотивов, которые

становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что, руководствуясь своим поведением этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию окружающей среды. Он постепенно овладевал умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия. В частности, мотивам общественного характера у него появляется уровень целенаправленности, типичный для дошкольника» [9, с. 177].

Вместе с тем, не смотря на то, что в дошкольном возрасте появляются волевые действия, сфера их применения и их место в поведении ребенка остаются крайне ограниченными. Исследования И.А. Донцова [20] показывают, что только старший дошкольник способен к длительным волевым усилиям.

К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Чтобы ребенок успешно учился, он прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович [12] характеризует внутреннюю позицию как центральное личностное позиционирование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно-значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком, как адекватный для него путь к взрослости – он

отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции».

С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание – стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития – младший школьный возраст.

Внутреннюю позицию школьника можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком, как его собственная потребность («Хочу в школу»).

Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом, особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением.

Р.В. Овчарова [46] утверждает, что такая положительная направленность ребенка на школу, как на собственное учебное заведение – важная предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

По мнению Н.М. Мочаловой [22], кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослым, как внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а

можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по теме урока, предварительно подняв руку.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особое отношение ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения.

Е.А. Бугрименко утверждала, что «социальная готовность к школе включает также определенное отношение ребенка к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания» [11, с. 98].

Уровни социально-психологической адаптации дошкольника к школе.

Начало обучения 6-летних и подготовка к нему связаны с необходимостью учета ряда важных психологических закономерностей развития детей этого возраста. К ним можно отнести назревшие противоречия между возросшими интеллектуальными возможностями ребенка и специфическими «дошкольными» способами их удовлетворения. По мнению А.Л. Венгер [14] интеллектуальная сфера ребенка не только в определенной мере уже готова к систематическому обучению, но и требует его. Это противоречие распространяется и на личностную сферу.

В этом возрасте ребенок стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые подлежат общественной оценке и охватывают сферы жизни, прежде недоступные ребенку.

Иными словами, ребенок не только готов принять новую социальную позицию школьника, но и начинает стремиться к ней.

Важной особенностью психического развития старшего дошкольника является обостренная чувствительность к нравственно-психологическим нормам и правилам поведения и, во-вторых, готовность детей к овладению целями и способами систематического обучения. Говоря словами Л.С. Выготского [17], в этот период осуществляется переход от учения по его

собственной программе к учению по программе, заданной взрослыми. Можно сказать, что в этот период возникает состояние, которое можно назвать обучаемостью.

Сензитивность этого периода четко проявляется и в процессе освоения грамоты. Если мы упустим момент, запоздаем с обучением грамоте, ее усвоение будет проходить с большими трудностями.

Из сказанного можно заключить, что целенаправленное педагогическое воздействие является в этот период определяющим фактором психического развития детей. И важная роль здесь принадлежит семье. Именно поэтому данный вопрос будет рассматриваться более подробно ниже в нашей работе.

Необходимо, чтобы ребенок пошел в школу физически развитым, крепким, здоровым. Ведь в значительной степени его успехи в школе будут зависеть от его физической готовности к ней, здоровья.

В настоящее время ребенку – первокласснику необходима выносливость – важнейшая физическая способность, которая теснейшим образом связана с работоспособностью, качеством, без которого невозможен успех в любом деле. Выносливость необходима ребенку, чтобы овладеть программой, предусмотренной для первоклассников в школе.

Специальные исследования С. Теплюк [58] показывают, что положительное влияние на физическую работоспособность детей этого возраста, обучающихся в школе, оказывает увеличение самопроизвольной двигательной активности и целенаправленное, с акцентом на точность выполнения движений, развитие у детей двигательных навыков во время ежедневного проведения динамических пауз на свежем воздухе, обучение плаванию в бассейне, проведение утренней гимнастики.

Однако очевидным является то, что одной физической готовности для успешного обучения в школе явно мало. Необходима готовность ребенка к изменению своего социального положения. Этот процесс адаптации, или привыкания, подчиняется особым психологическим закономерностям, которые очень важно учитывать при работе с первоклассниками.



Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления, в отличие от физиологической адаптации, которая происходит как бы автоматически.

С социально-психологической адаптацией дело обстоит иначе: чтобы адаптироваться, необходимо приложить специальные усилия.

Отношения со средой, к которой надо приспособливаться, здесь иные. Педагогу надо помочь детям адаптироваться в новых социальных условиях. Но адаптироваться приходится не только ребенку к классу, к своему месту в школе, к учителю, но и самим педагогам – к новым для них воспитанникам, а родителям – к своему ребенку, который теперь стал школьником.

Т.В. Антонова утверждала, что «первоначальный этап пребывания в школе как раз и есть период социально-психологической адаптации ребенка к новым условиям. Результат адаптации – адаптированность, которая представляет собой систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешности последующей жизнедеятельности» [26, с. 132].

Дети далеко не одинаково легко «вживаются» в новые условия. В ходе исследования, на которые ссылается А.Л. Венгер [14], выявлено три уровня адаптации детей к школе.

1. Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, представляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложненные задачи, прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готовится ко всем урокам).

2. Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний, понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий,

поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным (готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда); общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

3. Низкий уровень адаптации. Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; нередко жалобы на нездоровье; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха; для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Для того чтобы период адаптации к школе прошёл у ребенка относительно легко, очень важно, чтобы взаимоотношения в семье были хорошими, отсутствовали конфликтные ситуации и к тому же у самого ребенка должен быть благоприятный статус в группе сверстников.

Таким образом, обобщая всё изложенное можно сказать, что на сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

Психологическая готовность к школьному обучению - сформированность у ребенка психологических свойств, без которых невозможно успешное овладение учебной деятельностью - в школе. Выделяют: общую психологическую готовность, о которой свидетельствуют показатели интеллектуального и сенсомоторного - развития, и специальную,

о которой свидетельствуют достижения по программам дошкольного обучения (счет в пределах десяти, скорость чтения) и общую личностную готовность как интегративный показатель уже достигнутого психического развития (произвольность деятельности, адекватность общения - со взрослым и сверстником, положительное отношение к школе и обучению). Индивидуальные показатели этих форм готовности оцениваются при их сравнении с показателями возрастной нормы.

В.П. Кащенко в своём исследовании утверждал, что «к школе каждый ребенок приходит со своим, индивидуальным результатом развития, который должен быть оценен психологом, а полученная информация – правильно использована» [27, с. 145].

Разные требования, предъявляемые обучением к психике ребенка, определяют структуру психологической готовности; основными ее аспектами являются умственная и личностная готовность, большую роль играет и анатомо-физиологические показатели.

По мнению В.П. Зинченко [52], интеллектуальная готовность предполагает достаточную зрелость познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи и др.), владение знаниями, умениями и навыками по программе обучения и воспитания в детском саду, сформированность общих интеллектуальных умений. Развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает: дифференцированное восприятие; аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец); рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии); логическое запоминание; интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий; овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов; развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу школьного обучения у

ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой и возможно развитие, и протекание учебной деятельности.

Эмоционально-волевою готовность считают сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действий, принимать усилия к его реализации, преодолевать препятствия, у него формируется произвольность психологических процессов.

Социально-психологическая готовность к школьному обучению. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться.

Несмотря на важность каждого из названного ранее критериев психологической готовности, самосознание ребенка представляется особенным. Оно связано с отношением к самому себе, к своим возможностям и способностям, к своей деятельности и ее результатом. С переходом в новый возрастной период происходят серьезные изменения в отношении ребенка к самому себе. Он «открывает» свои переживания. Самооценка становится более объективной. Появляется тенденция к обоснованию своих оценок. Это важно для последующего формирования умения оценивать свою деятельность и результаты своего учения.

Таким образом, психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

По мнению П.Я. Гальперина [21], к концу дошкольного возраста имеются три линии развития:

- 1) формирование произвольного поведения, когда ребенок может подчиняться правилам;

2) овладение средствами и эталонами познавательной деятельности, которые позволяют ребенку перейти к пониманию сохранения количества;

3) переход от эгоцентризма к центрации.

Сюда надо включить и мотивационное развитие. Прослеживая развитие ребенка с учетом этих параметров, можно определить его готовность к обучению в школе.

По данным Е.А. Бугрименко, Л.А. Венгера, К.Н. Политовой, Е.Ю. Сушковой [11] в структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты:

1. Интеллектуальная готовность ребенка к школе. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора и развития познавательных процессов.

Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- ориентировку в окружающем мире;
- запас знаний;
- развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать);
- развитие разных типов памяти (образной, слуховой, механической);
- развитие произвольного внимания.

2. Мотивационная готовность, которая включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции – положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей.

Эта готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, самому себе. В мотивационную готовность входит определенный уровень развития мотивационной сферы. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. Особое значение имеет наличие внутренней мотивации: ребенок идет в школу потому, что ему там будет интересно, и он хочет много знать. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией.

3. Личностная готовность к школьному обучению. Этот компонент включает в себя формирование у детей нравственных и коммуникативных способностей. Она предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умением подчиняться интересам и обычаям детской группы развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

4. Эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решения, намечать план действий и принимать усилие к его реализации, преодолевать препятствия, у него формируется произвольность психологических процессов. Ее присутствие очень важно для дальнейшего успешного обучения первоклассника, ведь его ждет напряженный труд, от него потребуются умение делать не только то, что хочется, но и то, что надо.

К 6 годам уже начинают формироваться основные элементы волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, выполнить этот план, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствий, оценить результат своего действия.

Трудно сказать, какие из перечисленных факторов психологической готовности к школе являются более существенными, а какие второстепенными. Степень сформированности каждого из них у разных детей разная. Но отсутствие или низкий уровень развития хотя бы одного из

необходимых психологических качеств может привести к сложностям и конфликтам.

Из выше сказанного следует сделать вывод, что под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Психологическую готовность дошкольников к обучению в школе определяют:

- интеллектуальная готовность — развитие познавательных процессов;
- мотивационная готовность – уровень стремления ходить в школу, понимания школьных правил;
- личностная готовность – принятие ребёнком нового социального положения – положения школьника;
- эмоционально-волевая готовность – умение ставить цель, принимать решение, преодолевать препятствия.

### **1.3. Влияние стилей материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе**

С.В. Ковалев [28] отмечает, что дошкольный возраст, как никакой другой характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и прохождение того этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка со взрослым. Сами взрослые не всегда понимают, каких образом их личностные качества становятся достоянием детей, как своеобразно, соответственно специфике детского возраста они интерпретируются, какое значение приобретают для ребенка.

В.П. Кащенко [21] указывает, что осознанная или неосознанная родительская и педагогическая авторитарность порождает у дошкольников дефицит неординарности, чувства собственного достоинства, неуверенность в себе и многие другие качества, осложняющие благоприятное становление личности.

Стиль отношения взрослых к ребенку влияет не только на становление тенденции к определенному стилю детского поведения, но и на психическое здоровье детей; так, неуверенность ребенка в положительном отношении к себе взрослого или, наоборот, уверенность именно в неактивной оценке его как личности провоцирует подавленную агрессивность, если ребенок воспринимает отношение взрослого к себе как негативное, то попытки взрослого побудить ребенка к общению вызывают у него состояния смущения и тревоги. Длительный дефицит эмоционального созвучного общения даже между одним из взрослых и ребенком порождает неуверенность последнего в положительном отношении к нему взрослых вообще, вызывает чувство тревоги и ощущения эмоционального неблагополучия.

С.В. Ковалев утверждает, что под «влиянием опыта общения с взрослыми у ребенка не только формируются критерии оценки себя и других, но и зарождается очень важная способность – сочувствовать другим людям, переживать чужие горести и радости как собственные. В общении со взрослыми и сверстниками он впервые осознает, что нужно учитывать не только свою, но и чужую точку зрения. Именно с налаженной системы взаимоотношений ребенка с взрослым и начинается ориентация ребенка на других» [28, с. 87].

Т.А. Гурко [47] отмечает, что в дошкольном возрасте происходит огромное количество изменений и новообразований и важно обратить внимание на ту роль, которую играет взрослый на всем протяжении развития ребенка. Переоценить значение взрослого и, главное, общения с взрослым для психического развития и психического здоровья ребенка трудно. Именно с близкими взрослыми (мамой, папой, бабушкой и другими) ребенок встречается на первых этапах своей жизни и именно от них и через них знакомится с окружающим миром, впервые слышит человеческую речь, начинает овладевать предметами и орудиями своей деятельности, а в дальнейшем и постигать сложную систему человеческих взаимоотношений.



Известно немало примеров, когда дети, по каким-либо причинам лишённые возможности общаться с взрослыми первые несколько лет своей жизни, потом так и не смогли научиться «по-человечески» мыслить, говорить, не смогли адаптироваться в социальной среде.

В нормальной обыденной жизни ребенок окружен вниманием и заботой ближайших взрослых, и, казалось бы, не должно быть поводов для беспокойства. Однако и среди детей, воспитывающихся в семье, наблюдается весьма высокий процент психических заболеваний, в том числе неврозов, появление которых обусловлено не наследственными, а социальными факторами, т.е. причины заболевания лежат в сфере человеческих взаимоотношений.

Более того, по данным В.А. Коллеговой, А.И. Захарова [19], наибольшее число неврозов наблюдается в старшем дошкольном возрасте. Поэтому родителям с первых лет жизни ребенка необходимо принимать во внимание возможность появления отклонения в нервно-психическом развитии детей и знать причины, вызывающие такое отклонение.

Неврозы у детей не возникают, если родители вовремя справляются со своими личными проблемами и поддерживают теплые взаимоотношения в семье, любят детей и добры к ним, отзывчивы к их нуждам и запросам, просты и непосредственны в обращении, позволяют детям выражать свои чувства и вовремя стабилизируют возникающие у них нервные напряжения, действуют согласовано в вопросах воспитания, принимая во внимание соответствующие полу ориентации и увлечения детей, как указывает Р.Я. Антонова [35].

Р.С. Буря утверждал, что «предопределяющая роль в происхождении неврозов психической травматизации обусловлена нарушенными семейными отношениями и неправильным воспитанием. Дети заболевают неврозами под влиянием неблагоприятных обстоятельств, к которым невозможно адаптироваться и которые невозможно перенести безболезненным образом. Подобно этому ребенок не может перенести разлуку с матерью и привыкнуть

к яслям, конфликты в семье и блокаду эмоциональных потребностей, напряжение в результате чрезмерной стимуляции, интенсивных ограничений или непоследовательного отношения взрослых. Возникающий в этих условиях невроз как психогенное заболевание формирующейся личности означает на психологическом уровне нравственно-этическую несовместимость с подобным отношением родителей, несовместимость, которую ребенок не может преодолеть из-за особенностей своей психики и давления обстоятельств, превышающих предел его психофизиологических возможностей. Другими словами, он не настолько плох, насколько его делают таковыми отношения в семье и неблагоприятные особенности личности родителей» [13, с. 103].

Формирующийся, таким образом, внутренний, неразрешимый и невротизирующий ребенка конфликт имеет несколько тесно связанных друг с другом уровней по мнению Е.А. Бугрименко [20]:

- социально-психологический, мотивированный неудачами общения и затруднениями в достижении социально значимой позиции;
- психологический, обусловленный несовместимостью с некоторыми сторонами отношения родителей и угрозой потери «я»;
- психофизиологический, как следствие невозможности отвечать (соответствовать) повышенным требованиям и ожиданиям взрослых.

При наличии неразрешимых для детей переживаний следует говорить о хронической психотравмирующей ситуации как источнике постоянного психического напряжения. На этом фоне дополнительно действующие психические травмы – эмоциональные потрясения усиливают патогенность жизненной ситуации, поскольку ребенок не может справиться с ними, пережить их. Вместе с внутренним конфликтом, проблемами в области общения и неблагоприятным течением жизненных обстоятельств в целом, это позволяет говорить о появлении неудачного, травмирующего жизненного опыта, или состояния хронического дистресса, как основном источнике патогенного (болезненного) напряжения при неврозах.

Положение осложняется тем, что дети с невротами не могут из-за своего ограниченного и уже психогенно деформированного жизненного опыта, условий воспитания и отношений в семье эмоционально отреагировать на накапливающееся нервно-психическое напряжение. Они вынуждены подавлять его, что превышает предел адаптационных возможностей и изменяет нервно-психическую реактивность организма. Н.И. Рогов утверждал, что «когда длительно действующий стресс превосходит приспособленные возможности детей, не дает им выразить себя, утвердиться в жизненно важных позициях, своевременно разрешить травмирующую ситуацию, то он подрывает способность адекватно воспринимать себя, сопровождаясь понижением самооценки, неуверенность в своих силах и возможностях, страхами и тревогой, чувством беспомощности и бессилия, т.е. развитием идей самоуничтожения, неполноценности, ущербности, неспособности быть собой среди других, сверстников» [52, с. 156].

При невротическом заболевании происходит непродуктивная затрата имеющихся психических средств, ресурсов и возможностей, их дальнейшее перенапряжение и болезненное ослабление в целом. При этом нарастают беспокойство и эмоциональная неустойчивость, появляются или усиливаются вегетососудистые и соматические нарушения, снижается выносливость и сопротивляемость организма.

В психологической литературе выделены, и достаточно глубоко проанализированы факторы, оказывающие влияние на психическое здоровье ребенка и, в частности, на возникновение невротических реакций. Большинство из этих факторов носят социально-психологический, социально-культурный и социально-экономический характер.

Социально-культурный характер факторов, оказывающих неблагоприятное влияние на психическое здоровье, обусловлен ускорением темпа современной жизни, дефицитом времени, недостаточными условиями для снятия эмоционального напряжения и для расслабления. Следствием этого являются чрезмерная загруженность родителей, их невротизация,

появление множества личностных проблем в сочетании с недостаточной осведомленностью о путях решения внутриличностных конфликтов и о возможностях психологической и психотерапевтической помощи. Подобная личностная дисгармония родителей находит свое отражение в развитии детей и оказывает негативное влияние на их психику.

И.В. Дубровина утверждает [32], что «на эмоциональную атмосферу в семье и на психическое состояние ее членов влияют также социально-экономические факторы, среди которых можно выделить такие, как:

- неудовлетворительные жилищно-бытовые условия;
- занятость родителей;
- ранний выход матери на работу и помещение ребенка в ясли».

К социально-психологическим факторам, влияющим на психическое здоровье детей, психологи относят прежде всего такие, как дисгармония семейных отношений и дисгармония семейного воспитания или нарушения в сфере детско-родительских отношений.

Проблеме супружеских и детско-родительских отношений уделяется пристальное внимание, как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Выделяются причины и характер внутрисемейных конфликтов, рассматриваются пути их коррекции.

Дошкольный возраст характеризуется тесной эмоциональной привязанностью ребенка к родителям (особенно к матери), причем не в виде зависимости от них, а в виде потребности в любви, уважении, признании. В этом возрасте ребенок еще не способен понимать причины конфликтов между родителями, не владеет средствами для выражения собственных чувств и переживаний. Поэтому, во-первых, очень часто ссоры между родителями воспринимаются ребенком как тревожное событие, ситуация опасности (в силу эмоционального контакта с матерью), во-вторых, он склонен чувствовать себя виноватым в возникшем конфликте, случившемся несчастье, поскольку не может понять истинных причин происходящего и объясняет все тем, что он плохой, не оправдывает надежд родителей и не

достоин их любви. Таким образом, частые конфликты, громкие ссоры между родителями вызывают у детей- дошкольников постоянное чувство беспокойства, неуверенности в себе, эмоционального напряжения и могут стать источником их психического нездоровья.

По мнению С.В. Ковалёва, «деструктивный стиль отношения родителей к ребенку ведет к возникновению аномалий формирования личности в детском возрасте» [28, с. 95].

Так, один из основоположников отечественной психиатрии И.М. Балинский [48] считал, что строгое, несправедливое отношение к детям в семье является немаловажной причиной развития у них душевного болезненного состояния; чрезмерно снисходительное отношение – причиной переходящей через край эмоциональности у детей; предъявление чрезмерных требований – причиной душевной слабости ребенка. И.А. Сикорский [62] пришел к выводам, что жестокое воспитание способствует возникновению у ребенка чувства страха; изнеживающее (расслабляющее) воспитание формирует субъективизм и непостоянство характера у детей; пренебрежение воспитанием ведет к трудностям в воспитательном отношении вообще. Большинство исследователей указывают на то, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов является предрасполагающим фактором для невроза навязчивых состояний и психастении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех желаний ребенка ведет к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом, повышенной эмотивностью и отсутствием самоконтроля; предъявление непосильных требований к детям признан этиологическим фактором неврастении.

В работах зарубежных авторов также можно найти подтверждение того, какую огромную роль играет родительское отношение в возникновении нарушений и отклонений психического развития ребенка. А. Адлер [52] отмечает, что изнеживающее воспитание способствует развитию чувства неполноценности и тенденции к доминированию, вплоть до тирании. Многие

исследователи считают, что родительская гиперпротекция или радикальное пренебрежение приводят к неустойчивости и агрессивности детей. Б. Берельсон, Г. Стейнер [52], обобщая результаты многих исследователей, считают установленным, что чем меньше ласки, заботы и тепла получает ребенок, тем медленнее он созревает как личность, тем больше он склонен к пассивности и апатичности и тем более вероятно, что в дальнейшем у него сформируется слабый характер.

Личностные особенности родителей оказывают существенное влияние на характер их отношения к ребенку. Ярким примером, подтверждающим это положение, является концепция шизофреногенной матери (Фромм – Райхманн,). «Шизофреногенная мать – деспотичная, властная женщина, которая эмоционально отвергает своего ребенка и одновременно вызывает у него сильную тревожность, мешает нормальному развитию своего ребенка из-за сильной потребности контролировать чужие жизни. Она стремится быть безупречной в своих поступках и требует того же от других. Нередко эта женщина выбирает себе такого мужа, который не в состоянии соответствовать столь высоким стандартам поведения и в то же время не может сопротивляться ее контролю. Поэтому он пассивно изолируется от семьи и позволяет своей жене окружить ребенка всеобъемлющей опекой. В конце концов, ребенок уступает и отказывается от внешнего мира ради безопасности, которую обещает всемогущая, потворствующая мать, прячущая собственную ненависть и обиду за демонстрируемую заботу (Б. Суран, Дж. Риццо)» [53, с. 176].

Таким образом, дошкольный возраст как никакой другой характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и прохождение того этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка с взрослым. Интерес родителей к делам дошкольника и первоклассника придает особое значение всем достижениям ребенка. Помощь в преодолении трудностей, возникающих при выполнении

любого рода заданий, принимается всегда с благодарностью и способствует близости родителей и детей.

По мнению Г.Г. Петроченко [51], влияния стиля воспитания матери на формирование психологической готовности к школьному обучению могут быть разнообразны. Например, стиль воспитания «принятие-отвержение» влияет на интеллектуальный и эмоциональный компонент психологической готовности. Это значит, что ребенок, чья мать уважает индивидуальность ребенка, одобряет его интересы и планы, проводит с ним достаточно много времени, имеет возможность в большей мере проявить инициативу, самостоятельность и не испытывать чувство страха перед ошибками, что способствует благоприятному развитию.

Эмоциональный компонент психологической готовности положительно соотносится с таким стилем воспитания, как кооперация. Это говорит о том, что большинство матерей проявляют заинтересованность делами ребенка, высоко оценивают его интеллектуальные и творческие способности ребенка, что создает благоприятные условия для развития ребенка.

Связь стиля воспитания «симбиоза» и интеллектуальным или эмоциональным компонентами психологической готовности. Выяснилось, что чем выше проявление симбиотических отношений, тем выше уровень интеллектуальной и эмоциональной зрелости. Это объясняется тем, что ребенок постоянно чувствует поддержку близкого взрослого. Но такие отношения не всегда положительно влияют на ребенка.

Поэтому существует определенная взаимосвязь между стилем воспитания и психологической готовностью к школьному обучению. В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка.

Таким образом, как показало наше исследование, особенности стилей воспитания оказывают влияние на формирование психологической

готовности ребенка к школе. Направленность воздействия тех или иных стилей родительских отношений и нарушений в этих отношениях, сила и степень их влияния на развитие компонентов психологической готовности различная. Родителям, воспитателям, учителям необходимо знать об этих закономерностях для того, чтобы свести к минимуму отрицательное и усилить положительное влияние родительских отношений на развитие психологической готовности ребенка к школьному обучению и формирование полноценной личности.

Теоретический анализ исследовательских работ позволяет сделать следующие выводы:

1. Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия.

Д. Баумрид выделили следующие стили семейного воспитания:

- авторитарный стиль. При этом стиле воспитания дети должны следовать строгим правилам, установленным родителями;

- авторитетный стиль. Родители реагируют на потребности своих детей и готовы выслушать их вопросы. Когда дети не отвечают их ожиданиям, эти родители вместо наказания склонны их прощать;

- либеральный стиль. Либеральные родители очень мало требований предъявляют к своим детям. К наказаниям эти родители прибегают редко, потому что они не склонны ожидать от ребёнка самостоятельности суждения и самоконтроля;

- индифферентный стиль. Характеризует практическое отсутствие требований, реакции на потребности ребенка и близкого общения с ним.

2. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность ребенка к школьному



обучению – это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Психологическую готовность дошкольников к обучению в школе определяют: • интеллектуальная готовность — развитие познавательных процессов; • мотивационная готовность – уровень стремления ходить в школу, понимания школьных правил; • личностная готовность – принятие ребёнком нового социального положения – положения школьника; • эмоционально-волевая готовность – умение ставить цель, принимать решение, преодолевать препятствия.

3. Особенности стилей воспитания оказывают влияние на формирование психологической готовности ребенка к школе. Направленность воздействия тех или иных стилей родительских отношений и нарушений в этих отношениях, сила и степень их влияния на развитие компонентов психологической готовности различная. Родителям, воспитателям, учителям необходимо знать об этих закономерностях для того, чтобы свести к минимуму отрицательное и усилить положительное влияние родительских отношений на развитие психологической готовности ребенка к школьному обучению и формирование полноценной личности.

## **ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЕЙ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

### **2.1. Организация и методы исследования**

При организации исследования, мы исходили из теоретических положений, рассмотренных в первой главе и руководствовались поставленными целями и задачами.

Цель исследования – изучить влияние стилей материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.

Задачи практической части исследования:

1. Изучить степень сформированности психологической готовности ребёнка к обучению в школе.

2. Исследовать стили материнского воспитания по отношению к детям дошкольного возраста в период подготовки к школе.

3. Определить различия в восприятии стилей материнского воспитания между старшими дошкольниками и их матерями.

4. Определить степень влияния стиля материнского воспитания и его отдельных показателей на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.

5. Разработать программу тренинга «Как мы чувствуем друг друга» для матерей по развитию авторитетного стиля воспитания со старшими дошкольниками.

Исследование проводилось на базе МАДОУ д/с №66 города Белгорода. Форма проведения исследования – индивидуальная. В исследовании приняли участие 112 человек, из них: дети подготовительной к школе группы (56 человек) и их родители (56 матерей).

В качестве эмпирических методов применялись: качественный анализ, эмпирическое обобщение, экспертные оценки, анкетный опрос, интерпретационный метод, ранжирование, количественные оценки.

Использовались следующие методики: Методика Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе», тест Тулуз-Пьерона, методика Н.И. Гуткиной «Домик», тест Л.А. Венгера «Мотивационная готовность к школе», методика Р. Жилия «Межличностные отношения ребёнка», опросник И.М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребёнок», опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми С. Степановой «Стратегии семейного воспитания».

Для диагностики интеллектуального компонента психологической готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе, нами была использована методика Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе» (приложение 1), которая направлена на изучение объема зрительной и

словесной памяти ребенка, освоенных им мыслительных операций и речевых навыков. Результаты методики позволяют определить степень готовности ребенка к школьному обучению (в том числе по гимназическим программам), прогнозировать проблемы в обучении и адаптации.

В состав методики включены субтесты, диагностирующие:

- скорость переработки информации;
- произвольное внимание;
- кратковременную слуховую и зрительную память;
- речевое развитие;
- понятийное и абстрактное мышление;
- особенности преобладающего эмоционального фона, энергетический баланс организма ребенка и адаптационные возможности;
- личностный потенциал обучения (самооценку, эмоциональные установки по отношению к школе, обстановку в семье и др.).

Целью теста Тулуз-Пьерона (приложение 1) является определение уровня интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе. При проведении теста изучается скорость переработки информации, развитость произвольного внимания, способность к произвольной концентрации у детей. Тест Тулуз-Пьерона первично направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, вторично - оценивает точность и надежность переработки информации, волевую регуляцию, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

Для диагностики эмоционально-волевого компонента психологической готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе, нами была использована методика Н.И. Гуткиной «Домик» (приложение 1). Данной методикой определяется способность ребенка копировать сложный образец. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать, определить особенности развития

произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Для диагностики мотивационного компонента психологической готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе, нами был использован тест Л.А. Венгера «Мотивационная готовность к школе» (приложение 1). В тесте используется балльная система оценки: ответы ребенка на вопросы оцениваются в баллах. За каждый правильный ответ дается 1 балл, за неправильный – 0 баллов. Мотивационная позиция считается сформированной, если ребенок набрал 5 баллов и больше.

Для диагностики личностного компонента психологической готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе, нами была использована методика Р. Жилия «Межличностные отношения ребёнка» (приложение 1). Здесь исследуется социальная приспособленность ребенка, сфера его межличностных отношений и их особенностей, его восприятие внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения. Методика позволяет выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений ребенка, давая тем самым возможность, воздействуя на эти отношения, влиять на дальнейшее развитие личности ребенка.

Опросник И.М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребёнок» (приложение 1) имеет цель: определить личностную готовность ребенка к школьному обучению, сформированную под влиянием стиля материнского воспитания. При использовании методики анализируются следующие шкалы: «нетребовательность-требовательность», «мягкость-строгость», «автономность-контроль», «эмоциональная дистанция - эмоциональная близость». «отвержение-принятие ребенка», «отсутствие сотрудничества-сотрудничество», «несогласие-согласие», «непоследовательность-последовательность», «авторитетность матери». «удовлетворенность отношениями ребенка с матерью».

Изначально автором был разработан опросник для подростков и их родителей. В дальнейшем он послужил основой для разработки опросника для родителей дошкольников и младших школьников.

И.М. Марковская изменила некоторые вопросы, которые оказались неадекватными для детей этого возраста, и заменены две шкалы опросника. Вместо шкал «несогласие-согласие» и «авторитетность родителя» (7-я и 9-я шкалы) были введены две новые шкалы:

7-я шкала: «тревожность за ребенка»;

9-я шкала: «воспитательная конфронтация в семье».

Для диагностики доминирующего стиля семейного воспитания применялась методика С. Степанова (приложение 1). Опросник содержит 10 вопросов с предложенными 4 вариантами ответов. Методика может проводиться как индивидуально, так и фронтально — в группе. При этом у каждого из испытуемых должен быть свой бланк с вопросами и вариантами ответов на эти вопросы.

Перед началом проведения методики зачитывается инструкция: «С помощью этого теста попробуйте оценить свою собственную стратегию семейного воспитания. Из четырех вариантов ответа выберите самый для Вас предпочтительный». Время ответов на вопросы неограниченно, в среднем проведение методики занимает около 10 минут.

Обработка результатов теста проходит в соответствии с ключом, где каждый из вариантов ответа соотносится с одним из четырех стратегий семейного воспитания: авторитетный, авторитарный, либеральный и индифферентный.

Исследование вышеприведенных методик позволило выявить ряд показателей, исследование которых легло в основу изучения компонентов психологической готовности дошкольников к школе (таблица 2.2.1).

Таблица 2.2.1

Показатели готовности к школе, выявленные на основе исследуемых методик

Методики, диагностирующие готовность к школе	Показатели методики
<b>Интеллектуальная готовность</b>	
Методика Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе».	- скорость переработки информации; - произвольное внимание; - кратковременная слуховая и зрительная память; - речевое развитие; - понятийное и абстрактное мышление).
Тест Тулуз-Пьерона.	- скорость переработки информации; - развитость произвольного внимания; - способность к произвольной концентрации; - свойства внимания (концентрация, устойчивость, переключаемость, психомоторный темп).
<b>Эмоционально-волевая готовность</b>	
Тест Тулуз-Пьерона	- волевая регуляция; - работоспособность; - динамика работоспособности во времени.
Методика Н.И. Гуткиной «Домик»	- умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать; - особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.
Методика Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе».	- особенности преобладающего эмоционального фона.
<b>Мотивационная готовность</b>	
Тест Л.А. Венгера «Мотивационная готовность к школе»	- выявление мотивационного компонента психологической готовности старшего дошкольника к школе.
Методики, диагностирующие готовность к школе	Показатели методики
<b>Личностная готовность</b>	
Методика Р. Жилия «Межличностные отношения ребёнка»	Выраженность показателей социального компонента психологической готовности ребенка к обучению в начальной школе: - отношение к матери; - отношение к отцу; - отношение к матери и отцу как родительской чете; - отношение к братьям и сестрам; - отношение к бабушке и дедушке; - отношение к другу (подруге); - отношение к воспитателю (авторитетному взрослому).

	Показатели личностных качеств старших дошкольников: - любознательность; - доминантность; - общительность; - закрытость; - отгороженность; - социальная адекватность поведения.
Методика Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе».	- энергетический баланс организма ребенка; - адаптационные возможности; - личностный потенциал обучения (самооценку, эмоциональные установки по отношению к школе, обстановку в семье и др.).

Согласно представленным в таблице данным, мы выявили, что, при помощи методики А. Ясюковой «Определение готовности к школе», можно исследовать такие показатели личностной готовности, как энергетический баланс организма ребенка; адаптационные возможности; личностный потенциал обучения (самооценку, эмоциональные установки по отношению к школе, обстановку в семье и др.). Кроме того, указанную методику можно использовать и при изучении показателей интеллектуальной готовности, таких, как скорость переработки информации; особенности преобладающего эмоционального фона; произвольное внимание; кратковременная слуховая и зрительная память; речевое развитие; понятийное и абстрактное мышление).

Используя методику Тест Тулуз-Пьерона, можно изучить такие показатели интеллектуальной готовности, как скорость переработки информации; развитость произвольного внимания; способность к произвольной концентрации, свойства внимания (концентрация, устойчивость, переключаемость, психомоторный темп). Также, рассматриваемая методика может дать возможность изучить показатели и эмоционально-волевой готовности, такие, как волевая регуляция, работоспособность, динамика работоспособности во времени.

На изучение показателей личностной готовности нацелена методика Р. Жилия «Межличностные отношения ребёнка». Она позволяет исследовать две группы показателей. Первая группа – это показатели личностных качеств старших дошкольников: отношение к матери, отношение к отцу, отношение к

матери и отцу как родительской чете, отношение к братьям и сестрам, отношение к бабушке и дедушке, отношение к другу (подруге), отношение к воспитателю (авторитетному взрослому). Вторая группа – это выраженность показателей социального компонента психологической готовности ребенка к обучению в начальной школе: любознательность, доминантность, общительность, закрытость, отгороженность, социальная адекватность поведения.

Уровень мотивационной готовности позволяет выявить тест Л.А. Венгера «Мотивационная готовность к школе», позволяющий исследовать такие показатели, как выявление мотивационного компонента психологической готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе.

Методика Н.И. Гуткиной «Домик» дает возможность изучить показатели эмоционально-волевой готовности к школе, в частности, умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать; особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки

Проведя исследования по вышеуказанным методикам, мы провели изучение и описание полученных результатов.

## **2.2. Анализ результатов исследования влияния стилей материнского воспитания на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе**

В соответствии с первой задачей нашего исследования сначала рассмотрим интеллектуальный компонент готовности старших дошкольников к обучению в начальной школе, изученный нами с помощью методики Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе» (рис.2.2.1.), а также теста Тулуз-Пьерона (рис.2.2.2.).



По методике Л.А. Ясюковой на первом этапе исследования мы определили уровень интеллектуальной готовности к школе на основе индивидуального тестирования испытуемых, затем, с помощью субшкал методики, был выявлен общий уровень интеллектуальной готовности дошкольников к школьному обучению.

Результаты индивидуального тестирования представлены на рис. 2.2.1.

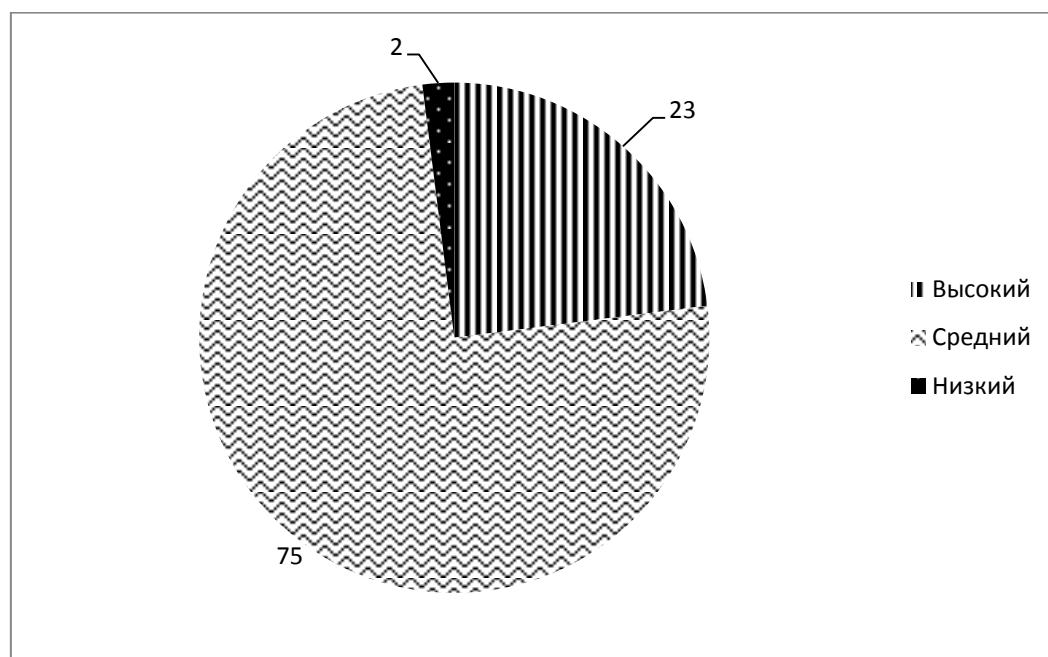


Рис.2.2.1. Распределение старших дошкольников по уровням интеллектуальной готовности к обучению в школе, %

Проанализируем полученные данные. 2% учащихся показали низкий уровень интеллектуальной готовности: они не смогли справиться с выполнением наибольшего количества заданий (7 заданий из восьми), допускали существенные ошибки, не могли сконцентрировать внимание на поставленной задаче, очень долго задумывались после вопроса педагога и в результате так и не давали правильного ответа.

Средний уровень развития умственных навыков показали 75% испытуемых. Указанные дети смогли набрать от 16 до 26 баллов (средний балл составил 22). Испытуемые справились более, чем с половиной предложенных заданий, ошибки, допущенные большинством из них, были типовыми.

Высокий уровень развития умственных навыков показали 23% испытуемых. Один из испытуемых набрал максимальное количество баллов – 57. Средний набранный балл составил 49,5 баллов. Указанные дети справились практически со всеми заданиями (правильно запомнили и точно воспроизвели предложенные педагогом цепочки слов, практически безошибочно запомнили порядок картинок в предложенном педагогом альбоме, свободно определили лишний предмет среди предложенных). Также дети с высоким уровнем развития интеллекта не испытали затруднений в подборе пар слов, быстро выполняя задания по речевой аналогии (ручка – писать, нож – резать и пр.), успешно исправляли семантически неверные фразы («солнце взошло и закончился день» - «Начался день»), смогли верно закончить предложение, удачно справились с заданием на составление визуальных аналогий (кошечка, котенок – курочка, цыпленок), смогли правильно и развернуто ответить на дополнительные вопросы психолога, при выполнении заданий затрачивали оптимальное количество времени.

Выраженность показателей интеллектуальной готовности старших дошкольников к школе, изученных нами с помощью методики Л.А. Ясюковой, представлены на рис. 2.2.2.

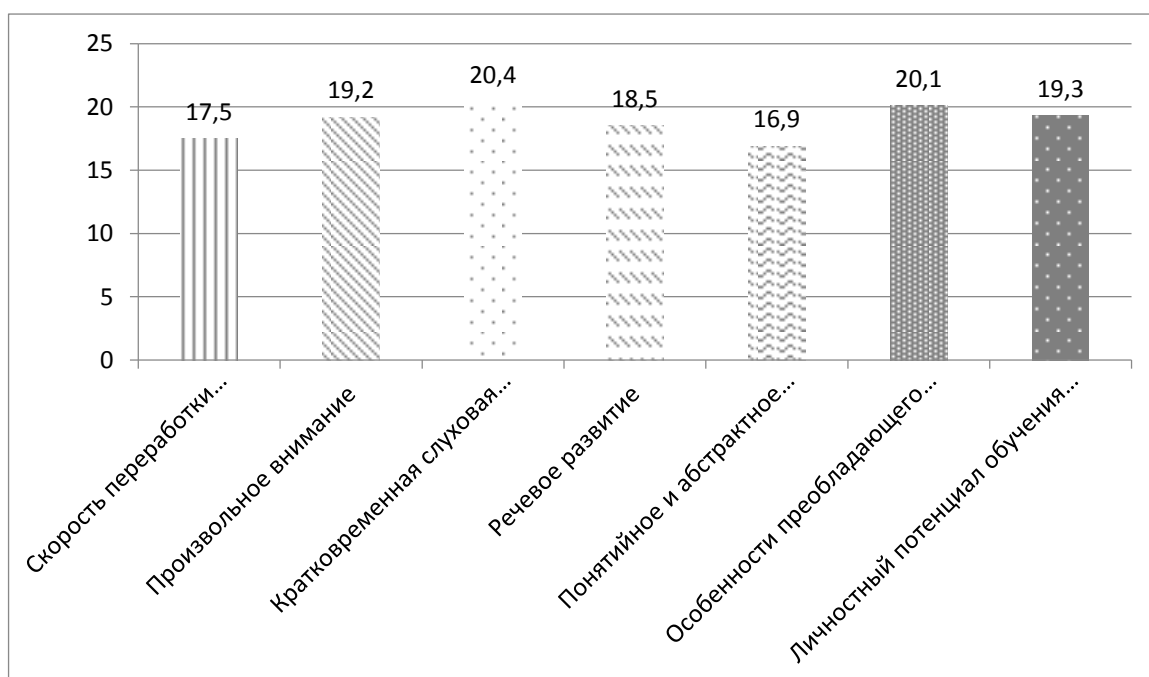


Рис. 2.2.2. Выраженность показателей интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе, ср.б.

Анализ рисунка 2.2.2 позволил заключить, что в целом группа испытуемых имеет средний уровень интеллектуальной готовности к школе. При этом, наиболее высокие результаты отмечено по шкале «Кратковременная слуховая и зрительная память» - 20,4 балла. Соответственно, большинство детей успешно смогло справиться с заданием, связанным с запоминанием зрительного ряда и цепочки слов, предлагаемых к запоминанию. Это позволит будущим первоклассникам запоминать достаточное количество информации по различным учебным предметам, успешно ее воспроизводить и без особых проблем выполнять домашнее задание.

Наименьший средний балл отмечен по шкале «Скорость переработки информации», он составил 17,5. Соответственно, в целом, испытуемые достаточно медленно справлялись с поставленными задачами, не всегда укладывались в отведенное им время для выполнения задания, что в последствии может привести к отставанию от своих сверстников на уроках и к дополнительным затратам времени при выполнении домашнего задания.

Таким образом, можно заключить, что, по результатам проведения исследований с помощью методики Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе» большинство детей имеют средний уровень развития умственных навыков, соответственно, могут испытывать трудности на начальном этапе школьного обучения, которые могут заключаться в следующем: сниженная концентрация внимания при выполнении заданий как в классе, так и дома; снижение скорости выполнения заданий, медленное письмо под диктовку учителя; некоторые затруднения при формулировке своего ответа. Данные затруднения могут негативно отразиться на усвоении учениками учебного материала, так как снижается скорость восприятия и подачи ими информации, что может привести в последствии к отставанию в обучении от своих сверстников.

Далее рассмотрим результаты теста Тулуз-Пьерона, диагностирующего интеллектуальный компонент психологической готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе.

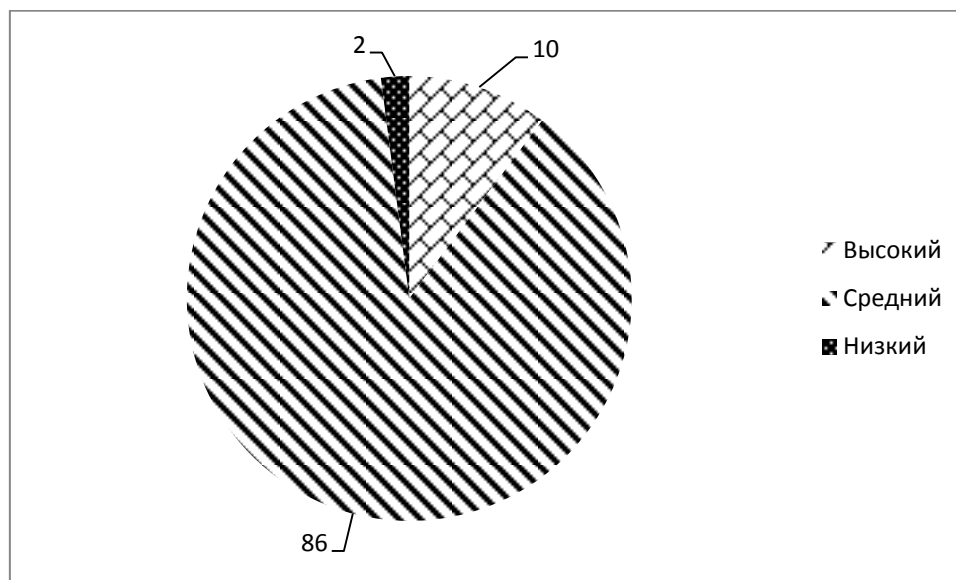


Рис.2.2.3. Распределение старших дошкольников по уровням интеллектуальной готовности к обучению в школе (визуальное мышление, оперативная память), %

Анализ, проведенный с помощью теста Тулуз-Пьерона, позволил сделать ряд выводов.

Низкий уровень интеллектуальной готовности к школе отмечается у 2% опрошенных детей. Соответственно, можно сказать, что у них визуальное мышление почти отсутствует, а объема оперативной памяти хватает только на то, чтобы запомнить операциональный смысл инструкции: квадратики, совпадающие с образцами, надо зачеркивать, остальные - подчеркивать. Сами образцы ребенок запомнить не может. Задание выполняется в плане восприятия, путем непосредственного сравнения каждого встречающегося квадратика с образцами. Скорость работы низкая, особенности нейродинамики также могут маскироваться.

Средний уровень интеллектуальной готовности отмечен у 86 % опрошенных детей. Можно сказать, что у них оперативная память и визуальное мышление соответствуют норме: они показали высокую

способность запоминания инструкции, операций, образцов, а также смогли мысленно разделить квадратики на категории по степени близости к образцам. Этими детьми сравнение с образцами производилось в уме, по памяти.

У 10% испытуемых отмечен высокий уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе. Можно говорить, что у этих испытуемых имеет место высокоразвитый визуальный интеллект (который обычно имеют учащиеся физико-математических классов), они способны к мысленному преобразованию всего зрительного поля, могут выделить единый обобщающий признак.

Теперь приступим к анализу и интерпретации полученных диагностических данных исследования волевой готовности ребенка к школе. С этой целью нами была использована методика «Домик» автора Н.И. Гуткиной (рис. 2.2.4).

Методика направлена на выявление умения испытуемых ориентироваться на образец, точно его копировать, определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

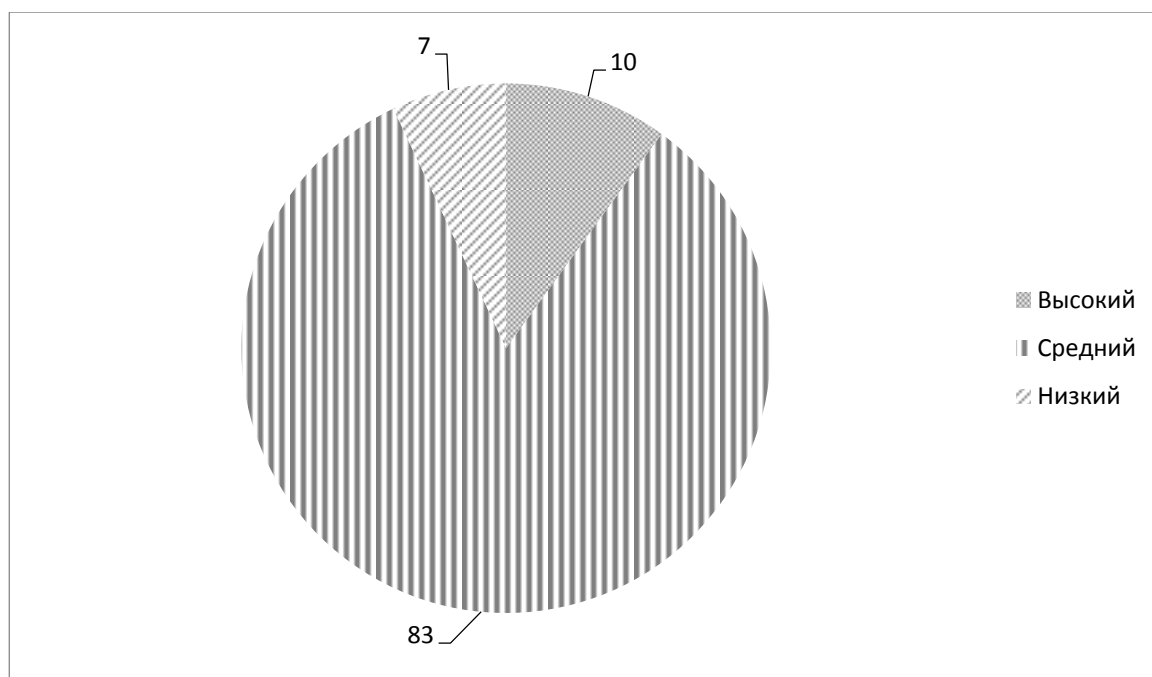


Рис. 2.2.4. Распределение старших дошкольников по уровням волевой готовности к обучению в школе, %

Результаты исследования были следующими: только 10% детей показали высокий уровень волевой готовности в школе и смогли безошибочно справиться с заданием, остальные допустили ряд ошибок, которые и увеличили количество полученных ими баллов. 88% детей допускали ошибки и показали средний уровень, 2% детей показали низкий уровень.

Дети, показавшие высокий уровень волевой готовности (10 %), практически все рисовали правой рукой, несмотря на то, что среди них есть «природные» левши. Большинство детей часто смотрели на образец. Соответственно, дети которые чаще обращаются к образцу, демонстрируют высокий уровень волевой готовности.

Постоянно проводили воздушные линии над образцом 8% испытуемых. Соответственно, такие дети пытались сверить предполагаемые линии с имеющимся образцом, что также свидетельствует о достаточном уровне развития волевой готовности. К данной категории также относятся дети, которые постоянно сверяли контуры выполняемой ими картинке с образцом.

Скорость выполнения заданий также свидетельствует о развитой волевой готовности к школе: так, более половины детей выполняли задание быстро, только трое испытуемых затратили на выполнение заданий времени в два раза больше, чем все остальные.

Волевая готовность к школе также проявилась в том, что дошкольники воспользовались своим правом на проверку, внесли некоторые изменения в свой рисунок. Исправления были незначительные и на итоговое количество полученных ими баллов не повлияли.

О сниженной волевой готовности у ряда детей (83%), которые были отнесены к среднему уровню, свидетельствовало следующее:

1. Отсутствие какой-либо детали рисунка. Так, детям предлагалось изобразить забор, состоящий из двух половинок, дым, трубу, крышу, штриховку на крыше, окно, линию, изображающую основание домика. Так, 9% человек изобразили забор, состоящий только из одной половинки; у двоих детей на рисунке отсутствовал дым; 11% человек на изобразили на рисунках штриховку на крыше; линия, изображающая основание домика, отсутствовала на рисунках 10% детей.

2. Увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка. Так, 11% человек значительно увеличили на рисунке забор возле домика, 7% человек изобразили на крыше достаточно большую трубу. У двух детей окно заняло почти всю стену дома, но при этом, они объяснили свой выбор таких размеров окна тем, что такие окна они видели у друзей в доме.

3. Неправильно изображенный элемент рисунка: испытуемые неверно изображали колечки дыма, забор, трубу. 4% детей изобразили дым не в форме колечек, а в форме столбика. На рисунке одного ребенка забор был выполнен очень низким и растянутым. У одного испытуемого форма трубы была неправильной: труба была изображена слишком плоской. Один ребенок допустил ошибки в копировании и в левой, и в правой части забора, за что получил 4 балла.

4. Неправильное расположение деталей в пространстве рисунка. 17% испытуемых расположили забор не на общей с основанием домика линии, а выше ее, домик как бы висит в воздухе, у троих отмечено существенное смещение окна в правую или левую стороны.

5% детей сместили трубу к левому углу крыши. У 15% человек расположение дыма более чем на  $30^\circ$  отклоняется от горизонтальной линии. Также у 10% детей на рисунке основание крыши по размеру соответствует основанию домика, а не превышает его, в то время как на образце крыша нависает над домиком.

5. Отклонение прямых линий более чем на  $30^\circ$  от заданного направления. 5% детей допустили перекося (более чем на  $30^\circ$ ) вертикальных и горизонтальных линий, из которых состоят домик и крыша.

3% детей допустили «заваливание» (более чем на  $30^\circ$ ) палочек забора. У двоих детей отмечено изменение угла наклона боковых линий крыши (расположение их под прямым или тупым углом к основанию крыши вместо острого). У 5% детей на рисунках имело место отклонение линии основания забора более чем на  $30^\circ$  от горизонтальной линии.

4. Разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены. Данный вид ошибки отмечен у 17% испытуемых.

5. Залезание линий одна за другую. Так, 19% человек допустили залезание линий штриховки за линии крыши.

Дети, которые показали низкий уровень развития уровня волевой готовности, практически не справились с предложенным заданием, допустив большое количество ошибок.

Таким образом, 10 % имеет высокий уровень развитости волевого компонента, 83 % - средний, 7% - низкий.

Далее необходимо проанализировать уровень мотивационной готовности к школе. С этой целью мы использовали тест «Мотивационная готовность к школе», автор Л.А. Венгер (рис. 2.2.5).



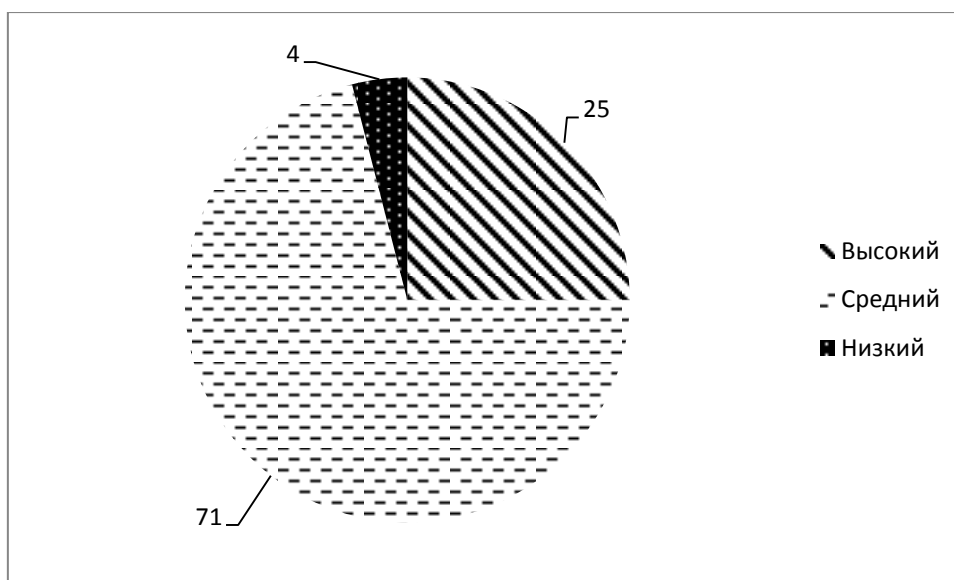


Рис.2.2.5. Распределение старших дошкольников по уровням мотивационной готовности к обучению в школе, %

Высокий уровень показали 25% испытуемых. Эти дети высоко мотивированы к обучению в школе. Они ответили, что хотели бы посещать школу, где больше занятий, чем переменок, считают, что наряду с уроками рисования и пения русский язык и математика также очень важны. Дети также отметили, что сами должны делать домашнее задание, не полагаясь полностью на помощь мамы, в школе, по их мнению, также нужно ходить обязательно, не пропуская занятий без уважительных причин.

У большинства испытуемых (71%) отмечается средний уровень сформированности мотивационной позиции у испытуемых, они набрали от 4 до 5 баллов. Так, большинство из них хотели бы учиться в школе «с уроками пения, рисования и физкультуры», в которой «давали бы сладости и игрушки», где «можно делать на уроке все, что хочешь» и пр. При этом, испытуемые также склонялись к тому, что, если им будет предложено мамой остаться дома, они останутся; согласятся с мамой, чтобы учительница приходила к ним домой и пр. Соответственно, здесь можно говорить, что подобная мотивация сформирована внутри семьи при участии мамы и других родственников. Ребенок не уверен в своем желании ходить в школу, он не видит в этом необходимости, что в перспективе может привести к снижению успеваемости и нежеланию ребенка ходить туда вообще.

Низкий уровень мотивационной готовности к школе показали 4% детей. Эти дети практически не испытывают желания посещать школу, они хотели бы, чтобы все уроки были бы посвящены пению, рисованию и физкультуре. По их мнению, они могут попускать школу, если не хотят туда идти. Мама, как они считают, должна помогать им делать домашнее задание, так как оно часто очень сложное.

Таким образом, большая часть старших дошкольников 71 % имеет средний уровень развития мотивационной готовности к школе, 25 % - высокий уровень, 4 % - низкий.

Необходимо также отметить, что результаты исследования, которые мы описали выше при раскрытии интеллектуального и волевого компонентов, сопоставимы с результатом исследования мотивационной готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе. Этот говорит о том, что испытуемые, имеющие высокий уровень умственного развития, произвольной сферы, также имеют высокий уровень мотивационной готовности. Скорее всего родители данных детей серьезно относятся к их воспитанию и развитию: занимаются с ними, читают, изучают числа и буквы, учатся писать, раскрашивают раскраски, пишут в прописях, учат стихи, воспроизводят рассказ по картинкам, то есть заранее готовят к тому, что в будущем он станет учеником. В этом направлении работает не только педагогический состав ДОУ, но и семья, в частности, мама ребенка. Современная реформа школьного образования предполагает, что ребенок, поступающий в школу, должен иметь определенный набор знаний и навыков, позволяющих ему освоить все компоненты школьной программы. В этом направлении большая роль принадлежит как воспитателям ДОУ, так и родителям ребенка, которые должны заниматься с детьми дома, способствовать развитию их интеллектуальной и волевой сферам, повышать уровень их мотивации к школьному обучению. Именно поэтому фактор семейного воспитания на этапе подготовки к школе очень важен, он

позволяет ребенку быстрее адаптироваться к школе и успешно изучать школьные предметы.

Теперь необходимо раскрыть результаты диагностического исследования социальной готовности ребенка к школе. Для указанного исследования мы использовали методику «Межличностные отношения ребёнка», автором которой является Р. Жиль. Результаты исследования продемонстрированы на рис. 2.2.6 и 2.2.7. Полученные результаты мы представили двумя блоками: в первом блоке отражен максимальный уровень проявления отношений старших дошкольников к людям, окружающим их (родителям, друзьям, педагогу и пр.). Во втором блоке получили отражение данные, свидетельствующие об уровне развития у дошкольников таких личностных качеств, как любознательность, доминантность, общительность, закрытость, отгороженность, социальная адекватность поведения.

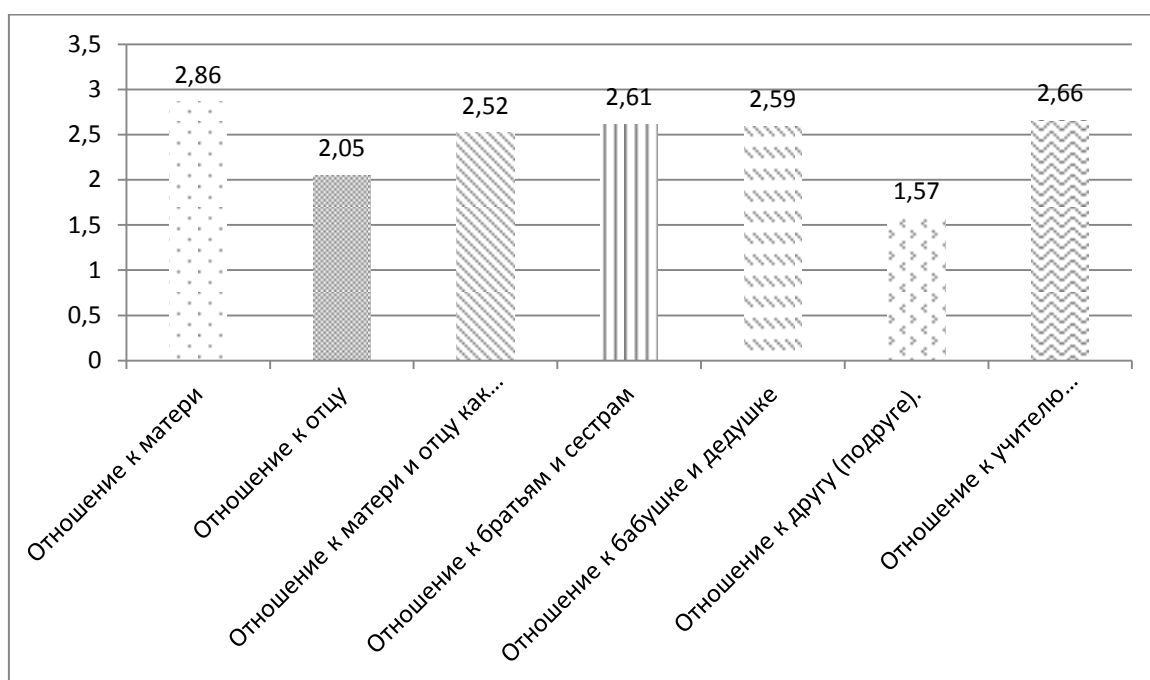


Рис. 2.2.6. Выраженность показателей социального компонента психологической готовности ребенка к обучению в начальной школе, ср.б. (max=3)

Как мы видим на рис. 2.2.6. максимальный средний балл выраженности имеет показатель «Отношение к матери» ( $M_e=2,86$ ), что соответствует

высокому уровню выраженности. То есть старшие дошкольники считают маму главным человеком в своей жизни. Для них она является самым близким человеком, почти на всех рисунках ребенок изображает себя рядом с мамой, ставит маму в центр композиции. Соответственно, влияние матери на жизнь ребенка очень велико, она – неоспоримый авторитет. Только 15 % опрошенных, наряду с мамой, отдают предпочтение бабушке.

По шкале «Отношение к отцу» максимальный средний балл выраженности составил ( $M_e=2,05$ ). Исследования показали, что для 25% испытуемых он – глава семьи, они тянутся к нему, отец почти всегда занимает место рядом с мамой. Остальные испытуемые располагают фигуру отца либо на заднем плане, либо отдельно от семьи. Это свидетельствует о том, что отцы проводят с детьми мало времени, не оказывают на их воспитание должного влияния, или же в такой семье не все благополучно.

По шкале «Отношение к матери и отцу как родительской чете» был получен средний балл ( $M_e=2,52$ ). При этом, здесь дети разделились на два лагеря: 51% опрошенных изображает мать и отца рядом друг с другом, другие стремятся изобразить себя рядом с мамой, а отца отодвинуть в сторону. Особенно это свойственно семьям, в которых двое и более детей.

Средний балл по шкале «Отношение к братьям и сестрам» составил ( $m_e=2,61$ ), здесь более половины детей (61%) изобразили близость со своими братьями и сестрами: располагают их и себя рядом, также изображают их рядом с родителями. Оставшиеся испытуемые изображают своих братьев и сестер отдельно, находиться с ними в одной комнате они не хотят, что свидетельствует о том, что связь между братьями и сестрами в такой семье далеко не тесная.

По шкале «Отношения с бабушками и дедушками» средний балл составил ( $M_e=2,59$ ), и было отмечено, что у детей указанные отношения неоднозначны: если 59 % испытуемых рисуют бабушек и дедушек в кругу семьи, то остальные рисуют их отдельно. Чаще всего, это связано с тем, что

они живут в других городах, и тесной связи с внуками поддерживать не могут.

По шкале «Отношение к другу (подруге)» средний балл составил ( $Me=1,57$ ). Дети придают важное значение своим друзьям, признают их важную роль в своей жизни, однако для них друзья и подруги не находятся на первом месте, уступая эту позицию родителям и педагогу. Только у 18% испытуемых имеются близкие и доверительные отношения с друзьями.

По шкале «Отношение к воспитателю (авторитетному взрослому)» средний балл составил ( $Me=2,66$ ). Большинство испытуемых (65%) признают авторитет взрослого, уважают его ведущую роль. Они готовы доверить ему свою радость и свои секреты. Но при этом родители все же играют в жизни детей ведущую роль. Также необходимо отметить болезненное восприятие негативного отношения сверстников, большая часть детей готова проявить агрессию в ответ на обиды со стороны сверстников.

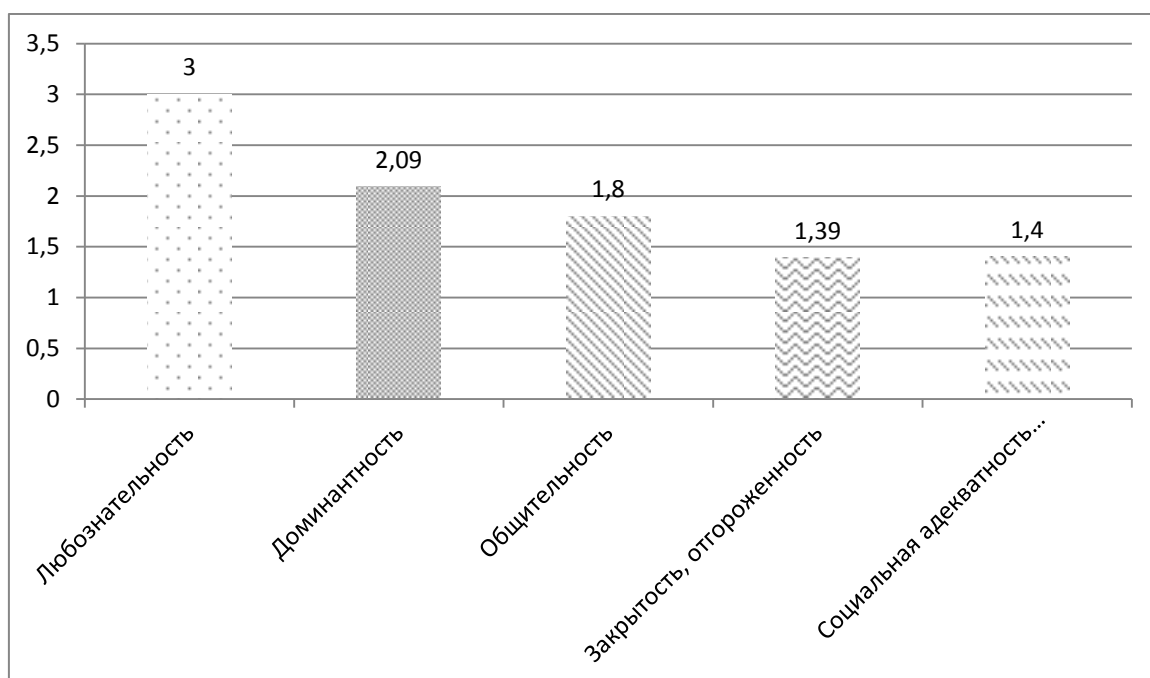


Рис. 2.2.7. Выраженность показателей личностных качеств старших дошкольников, ср. б. ( $max=3$ )

Анализируя второй блок данных (уровень развития у ребенка социальных качеств), мы получили следующие результаты.

По показателю «Любознательность» средний балл составил ( $M_e=3$ ), соответственно, все испытуемые (100%) показали высокий уровень любознательности, это свойственно их возрастным характеристикам. Все дети стремятся познать новое и интересное.

По показателю «Доминантность» средний балл составил ( $M_e=2,09$ ), соответственно, лидерские качества и желание доминировать присущи только 30% испытуемых. Многие из детей не готовы принять на себя роль лидера и руководителя.

По шкале «Общительность» рассчитанный средний балл составил ( $M_e=1,80$ ), мы определили, что достаточный уровень общительности свойствен только 40% опрошенных детей. Общаться с группой друзей и проявлять инициативу готовы далеко не все опрошенные. Это связано с низким уровнем социализации большинства детей.

По показателю «Закрытость, отгороженность» средний балл составил ( $M_e=1,39$ ), соответственно, более 60% детей обозначили себя на тестовых картинках отдельно от группы детей. Это свидетельствует о том, что они проявляют замкнутость и не готовы к общению с большим количеством сверстников.

Средний балл по показателю «Социальная адекватность поведения» ( $M_e=1,40$ ) подтверждает вышесказанное: большинство детей (более 60%) не готовы идти на массовый контакт со сверстниками и взрослыми и предпочитают отмалчиваться или оставаться в тени.

Соответственно, можно заключить, что по результатам проведенного тестирования большинство детей признает в качестве лидера родителей (в большей степени, мать), а также педагогов. К общению со сверстниками дети не вполне готовы, хотя обучение в школе предполагает общение в школьном коллективе. Низкий уровень социализации может стать причиной неудач в обучении, тем самым, снизить эффективность учения в целом. С учетом того, что мать является для ребенка неоспоримым лидером и центром притяжения. Можно отметить, что именно ей принадлежит ведущая роль по

обеспечению социализации ребенка, однако не все матери понимают это и способны научить своего ребенка жить и общаться среди сверстников, что в будущем может негативно повлиять как на психическое развитие ребенка, так и на его показатели в учении.

В соответствии со второй задачей эмпирического исследования мы изучили особенности показателей стилей материнского воспитания матерей старших дошкольников с помощью опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская). Результаты исследования представлены на рис. 2.2.8 и 2.2.9.

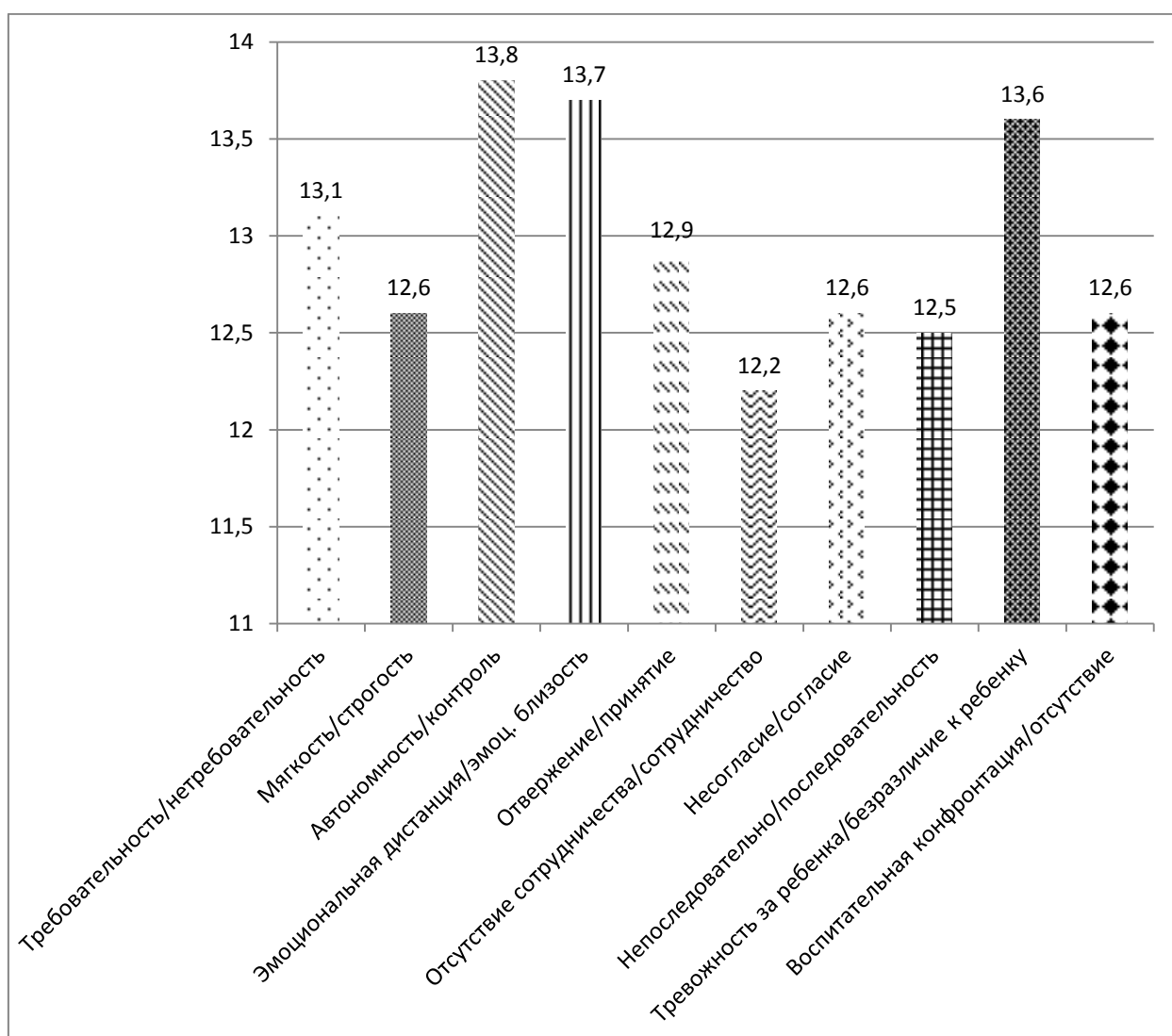


Рис. 2.2.8. Выраженность показателей стилей семейного воспитания матерей старших дошкольников, ср.б. (max=25)

На рис. 2.2.8 видно, что для опрошенных матерей старших дошкольников наибольшую выраженность среднего балла имеет показатель «автономность-контроль» ( $Me=13,8$ ), что соответствует уровню выше среднего. Это говорит нам о том, что матери старших дошкольников склонны проявлять к ним повышенный контроль в отношении хозяйственно-бытового взаимодействия: мытьё рук, чистка зубов, убирание игрушек и т.д. Также контроль может быть мамами проявлен в отношении их уровня знаний в аспектах чтения, письма, общей осведомленности, знание стихов, сказок.

По шкале «нетребовательность-требовательность» ( $Me=13,1$ ) для матерей оказался характерным средний уровень требовательности. Они ожидают в своём стиле взаимодействия с ребёнком высокого уровня ответственности.

Результаты по шкале «эмоциональная близость» ( $Me=13,7$ ) показывают, насколько матери чувствуют себя близкими к ребёнку. Большинство матерей охарактеризовали свои отношения со старшими дошкольниками как эмоционально близкие: они относятся к ребёнку как к самому близкому человеку, и считают, что ребёнок также взаимно относится и к ним. Они уверены, что почти всегда их ребёнок делится с ними самым сокровенным и важным.

По показателю «тревожность за ребенка» ( $Me=13,6$ ) можно увидеть, что у матерей уровень тревожности за ребёнка высок, они чрезмерно озабочены судьбой своего ребёнка, который, по их мнению, не может сам справляться со своими проблемами.

Показатели стиля семейного воспитания «автономность - контроль» ( $Me=13,8$ ) свидетельствуют о том, что матери часто контролируют своего ребёнка, стремятся к чёткому выполнению ребёнком всех их указаний, чрезмерно его опекают, ограничивают его свободу.

Наименьший балл представлен по шкале «последовательность» ( $Me=12,3$ ). Это говорит, что у матерей проявляется преобладающая непоследовательность в действиях и словах, что может быть следствием



эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т.п.

Теперь приступим к описанию рис. 2.2.9. «Выраженность показателей восприятия старшими дошкольниками стилей материнского воспитания по отношению к ним» по результатам опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская).

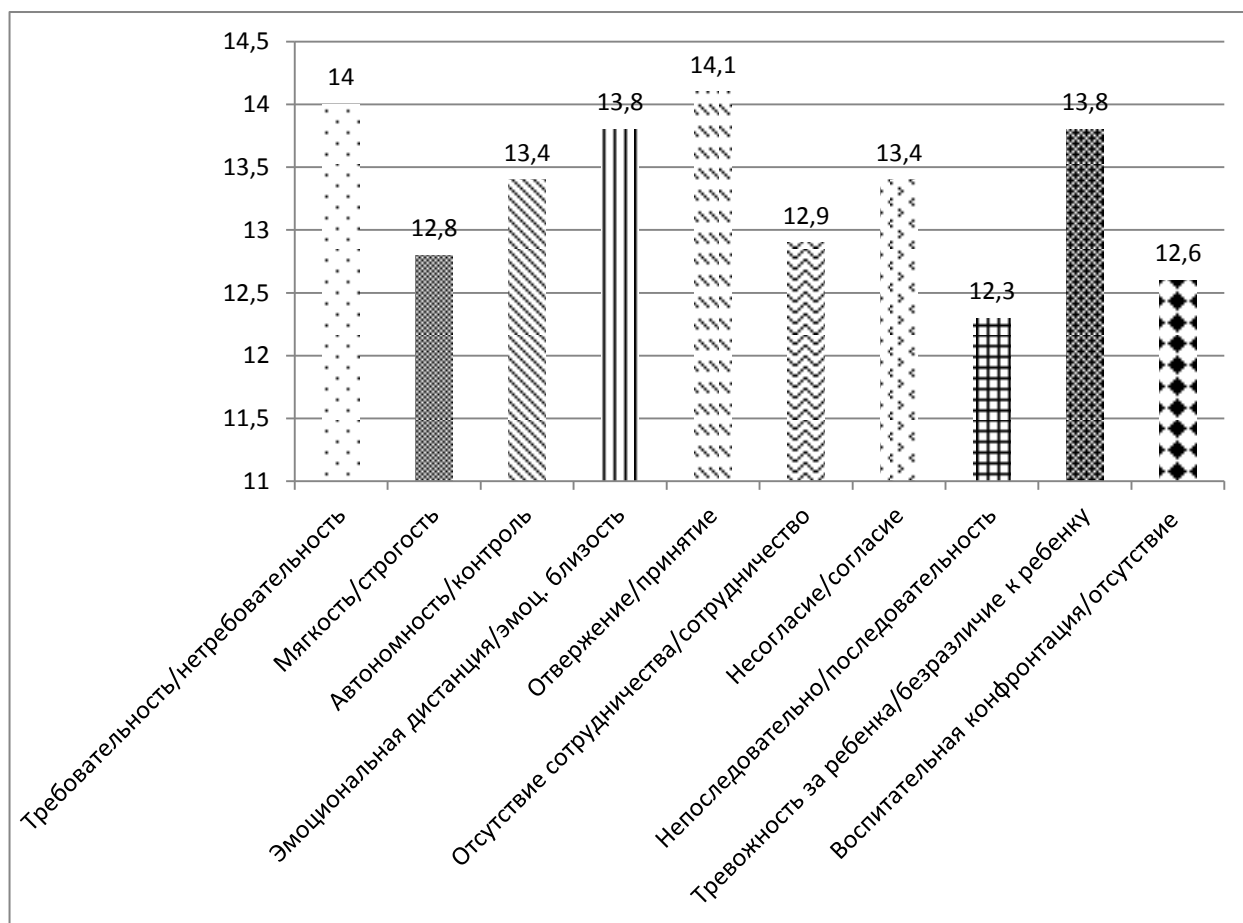


Рис. 2.2.9. Выраженность показателей восприятия старшими дошкольниками стилей материнского воспитания по отношению к ним, ср.б. (max=25)

В группе опрошенных старших дошкольников наивысший балл выявлен по шкале «принятие» ( $M_e=14,1$ ). Эта шкала отражает базовое отношение дошкольника к матери, его принятие личностных качеств и поведенческих проявлений мамы. Принятие ребенком матери как личности определяет уровень его ориентации на поведение матери как на образец, стремление подражать ей. Наименьшее значение, как и в группе матерей,

выявлено в выраженности показателя «последовательность» ( $Me=12,3$ ). А также «воспитательная конфронтация в семье» представлена ниже по сравнению с другими шкалами ( $Me=12,6$ ).

Таким образом, исследование с помощью методики «Взаимодействие родитель-ребенок» показало, что преобладающее значение в группе матерей отводится показателям: «требовательность», «эмоциональная близость», «тревожность за ребенка», «Контроль», а в группе опрошенных дошкольников наивысший балл выявлен по шкале «принятие».

Мы также провели исследования стилей воспитания матерей детей с помощью опросника С. Степановой «Стратегии семейного воспитания». Результаты исследования представлены на рис. 2.2.10.

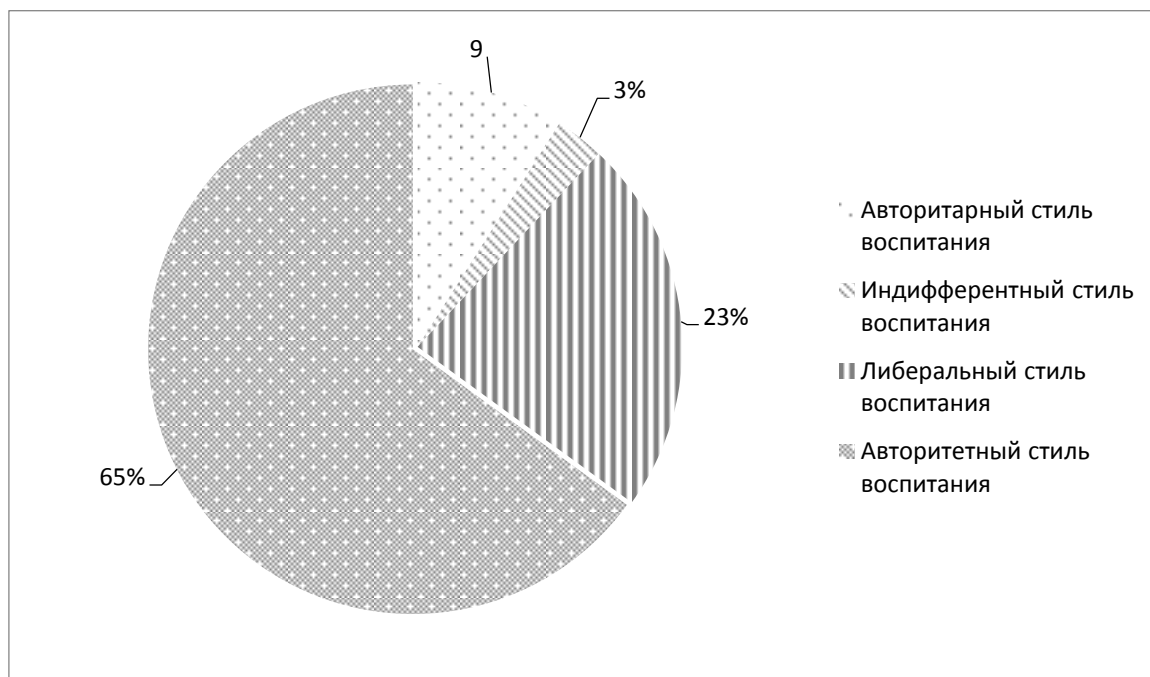


Рис. 2.2.10. Распределение матерей по стилям семейного воспитания, %

Согласно представленным данным, 9% матерей имеют авторитарный стиль воспитания. У этих родителей большие ожидания от детей, что само по себе хорошо. Их дети получают хорошие оценки, ответственные, умеют управлять собой и не попадают в переделки. Проблема в том, что такие родители не очень поддерживают своих детей, при этом, предъявляя к ним достаточно высокие требования. Недостатком такого стиля воспитания

является то, что эти дети в последствии становятся бунтарями в подростковом возрасте, а также поддаются влиянию групп сверстников, поскольку не привыкли думать самостоятельно и отвечать за свое поведение.

У 3% матерей отмечен индифферентный стиль воспитания. К такому типу склонны родители, которые не могут дать детям необходимые им любовь и внимание из-за алкоголизма, нарциссизма либо необходимости работать на двух работах, чтобы содержать семью. По мере взросления ребенок живет своей жизнью. Нередко такие родители тратят на детей внушительные суммы, но не уделяют им внимания. Для ребенка это всегда сигнал, что он не стоит любви и внимания, и если оба родителя не хотят им заниматься, то недостаток близости часто приводит к высокой тревожности, наркотической или алкогольной зависимости или другим проблемам.

Либеральный стиль воспитания показали 23% матерей. Эти родители воспитывают наиболее адаптированных детей. Уважающие, а не авторитарные, они дают детям много любви и поддержки, как и при разрешающем подходе. Но они и многого ждут от них, как и авторитарные родители. Эти родители очень внимательны, даже требовательны. Но они дают ребенку полную поддержку и помощь в удовлетворении его потребностей и соответствии этим ожиданиям. Важно отметить, что эти родители не контролируют его, как в авторитарной семье. Они выслушивают точку зрения ребенка, идут на компромисс и, где только возможно, передают ему контроль над его жизнью.

Дети, в отношении которых применялся такой тип воспитания, обычно имеют высокие достижения в школе, и учителя описывают их как ответственных, всеми любимых, просто хороших, внимательных детей, с которыми приятно быть вместе.

Авторитетный стиль воспитания используют 65% матерей. Большинство таких родителей очень стараются не повторять ошибок своих жестких родителей, и поэтому они перегибают палку в противоположном

направлении. Они дают своим детям много поддержки, что им, конечно, необходимо.

Но при таком подходе возникают две проблемы. Во-первых, родители, которые используют такой подход, часто дают понять детям, что разочарования, огорчения, боли и других негативных эмоций нужно избегать любыми средствами. Их детям трудно понять, что можно встретиться с несчастьем, но снова быть счастливым, а это необходимо для развития стойкости и жизнерадостности. И во-вторых, при таком подходе взрослые избегают ограничений и больших ожиданий. Некоторые из них считают, что лучше не вмешиваться в естественный ход развития своих детей. Таким образом, мы можем сказать, что, если по итогам данных, полученных по опроснику И.М. Марковской, у нас преобладают такие показатели, как требовательность, эмоциональная близость, тревожность и контроль, то по методике С. Степановой на первый план выходят опекающий стиль воспитания (65%), а также доверительный стиль воспитания (23%). Соответственно, данные, полученные по результатам второй методики, подтверждают результаты первой.

С целью выявления статистических различий по показателям стилей семейного воспитания в аспекте его восприятия матерями и их детьми старшего дошкольного возраста, нами был применён непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U-Манна-Уитни (приложение 3, таблица 2.2.2.)

В результате математико-статистической обработки данных значимых статистических различий по показателям стилей семейного воспитания в аспекте восприятия их матерями и детьми старшего дошкольного возраста нами обнаружено не было. Данный результат говорит нам о том, что матери старших дошкольников и старшие дошкольники одинаково воспринимают стиль семейного воспитания. Хотя в таблице 2.2.1. мы видим, что по показателю «требовательность / нетребовательность» матери ( $M_e=13,1$ ) менее требовательны по отношению к своим детям по сравнению с тем, как

воспринимают этот показатель стиля семейного воспитания старшие дошкольники ( $m=14$ ). По показателю «отвержение / принятие» матери ( $m=12,9$ ) видят, что они принимают меньшее участие в жизни ребёнка, по сравнению с их детьми ( $m=14,1$ ). По показателю «несогласие / согласие» матери ( $m=12,6$ ) выражают меньшее согласия, чем их дети ( $m=13,4$ ).

Таблица 2.2.2.

Соотношение выраженности показателей стилей семейного воспитания глазами матерей и старшими дошкольниками

Показатели стилей семейного воспитания	Матери (ср.б.)	Дети (ср.б.)	Уэмп
Требовательность/нетребовательность	13,1	14	1400
Мягкость / строгость	12,6	12,8	1511
Автономность / контроль	13,8	13,4	1454
Эмоциональная дистанция / эмоциональная близость	13,7	13,8	1554
Отвержение / принятие	12,9	14,1	1376
Отсутствие сотрудничества / сотрудничество	12,2	12,9	1444
Несогласие / согласие	12,6	13,4	1373
Непоследовательность / последовательность	12,5	12,3	1558
Тревожность за ребёнка / безразличие к ребёнку	13,6	13,8	1476
Воспитательная конфронтация / отсутствие	12,6	12,6	1566

Примечание: \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \* -  $p \leq 0,05$

Для подтверждения нашей гипотезы и данных, полученных в результате корреляционного анализа, мы провели множественный регрессионный анализ с целью углубленного изучения полученных взаимосвязей между показателями стилей воспитания и компонентами психологической готовности дошкольников к обучению в школе. Наглядно результаты представлены в табл. 2.2.3. Показатели стилей воспитания и их показатели мы отнесли к зависимым переменным, т.е. определяющими уровень развития компонентов психологической готовности дошкольников к обучению.

В результате проведённого множественного регрессионного анализа было получено четыре регрессионных модели (в соответствие по количеству

видов психологической готовности к школе): «Интеллектуальная готовность», «Эмоционально-волевая готовность», «Мотивационная готовность», «Личностная готовность».

Таблица 2.2.3

Множественный регрессионный анализ показателей стилей материнского воспитания и компонентов психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе

Показатели стилей воспитания	Стандартизированные $\beta$ -коэффициенты	t	P Уровень статистических различий
<b>1. Интеллектуальная готовность</b>			
Отсутствие сотрудничества	Скорость переработки информации		
	- 0,319	- 2,017	0,050**
	Произвольное внимание		
	- 0,313	- 1,957	0,057 **
	Речевое развитие		
	- 0,267	- 1,650	0,106 *
	- 0,590	- 2,094	0,062**
Авторитарный стиль воспитания			
<b>Показатели стилей воспитания</b>	<b>Стандартизированные <math>\beta</math>-коэффициенты</b>	<b>t</b>	<b>P Уровень статистических различий</b>
	Понятийное и абстрактное мышление		
	- 0,338	- 2,123	0,039 **
Авторитетный стиль воспитания	- 0,330	- 2,017	0,026 **
	Скорость переработки информации		
	- 0,257	- 1,738	0,089 *
Строгость	- 0,223	- 1,586	0,120 *
Автономность	0,405	2,752	0,009 ***
Эмоциональная близость	0,367	2,379	0,022 **
Несогласие	- 0,278	- 1,895	0,065 **
Воспитательная конфронтация	- 0,246	- 1,576	0,122 *
Способность к произвольной концентрации			
Автономность	0,476	3,240	0,002 ***
Эмоциональная близость	0,325	2,109	0,041 **
Отсутствие сотрудничества	- 0,276	- 1,869	0,068 **
Несогласие	- 0,236	- 1,615	0,114 *
Воспитательная конфронтация	- 0,329	- 2,109	0,041 **
Свойства внимания			
Автономность	0,286	1,806	0,078 *
Сотрудничество	- 0,266	- 1,671	0,102 *
<b>2. Эмоционально-волевая готовность</b>			

Волевая регуляция			
Автономность	0, 217	1, 340	0, 187 *
Эмоциональная близость	0, 243	1, 428	0, 160 *
Отсутствие сотрудничества	- 0, 382	- 2, 342	0, 024 **
Авторитетный стиль	0,358	1,953	0,163*
Авторитарный стиль семейного воспитания	- 193	-1,955	0,018**
Работоспособность			
Эмоциональная близость	0, 291	1, 709	0, 094 *
Отсутствие сотрудничества	- 0, 270	- 1, 654	0, 105 *
Динамика работоспособности			
Автономность	0, 245	1, 544	0, 130 *
Отсутствие сотрудничества	- 0, 388	- 2, 436	0, 019 **
Сенсомоторная координация			
Последовательность	0, 290	1, 814	0, 076 *
3. Мотивационная готовность			
Автономность	0, 234	1, 548	0, 129*
Отсутствие сотрудничества	- 0, 293	- 1, 925	0, 061 **
Воспитательная конфронтация	- 0, 240	- 1, 495	0, 142 *
Авторитетный стиль	0,144	1,044	0,088*
Авторитарный стиль семейного воспитания	-0,388	-2,010	0,133**
<b>Показатели стилей воспитания</b>	<b>Стандартизированные <math>\beta</math>-коэффициенты</b>	<b>t</b>	<b>P Уровень статистических различий</b>
4. Личностная готовность			
Любознательность			
Автономность	0, 312	2, 206	0,033 **
Сотрудничество	0, 533	1, 232	0, 018 ***
Общительность			
Согласие	0, 387	2, 608	0, 012 ***
Тревожность	- 0, 257	- 1, 848	0,071 *
Закрытость			
Тревожность	0, 238	1, 623	0, 112 *
Социальная адекватность поведения			
Тревожность	0, 238	1, 623	0, 112 *
Отношение к воспитателю			
Требовательность	0, 388	2, 645	0, 011 ***
Отвержение	- 0, 279	- 1, 803	0, 078 *
Авторитетный стиль	0,255	2,077	0,008***
Авторитарный стиль семейного воспитания	-0,188	-1,602	0,055*

Примечание: \*- $p \leq 0,1$ ; \*\*-  $p \leq 0,05$ ; \*\*\*- $p \leq 0,01$

В модель вошли показатели стилей материнского воспитания, такие, как «требовательность/нетребовательность», «мягкость/строгость»,

«автономность/контроль», «эмоциональная дистанция/эмоциональная близость», «отвержение/принятие», «отсутствие сотрудничества/сотрудничество», «несогласие/согласие», «непоследовательно/последовательность», «тревожность за ребенка/безразличие к ребенку», «воспитательная конфронтация/отсутствие воспитательной конфронтации», а также стили материнского воспитания: «авторитарный» и «авторитетный», «либеральный» и «индифферентный».

В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные  $\beta$ -коэффициенты, показатели стилей материнского воспитания (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми.

При анализе регрессионной модели по компоненту «интеллектуальная готовность», мы получили следующие результаты: такой показатель стиля семейного воспитания, как «отсутствие сотрудничества» влияет на такие показатели интеллектуальной готовности к обучению в школе, как «скорость переработки информации» ( $\beta = -2,017$ , при  $p \leq 0,01$ ), «произвольное внимание» ( $\beta = -1,957$ , при  $p \leq 0,01$ ), «речевое развитие» ( $\beta = -1,650$ , при  $p \leq 0,1$ ). Данный результат говорит нам о том, что отсутствие сотрудничества негативно влияет на речевое развитие ребёнка, на его произвольное внимание и скорость переработки информации, т.к. при низкой формальной коммуникации с ребёнком, он не усваивает новые слова, возникают трудности с произвольным вниманием, когда ребёнок не может сконцентрировать внимание на выполнении неинтересных заданий.

«Авторитарный стиль» воспитания оказывает неблагоприятное влияние на показатель интеллектуальной готовности, как «речевое развитие» ( $\beta = -1,650$ , при  $p \leq 0,1$ ). При данном стиле воспитания родитель не даёт ребёнку каких-либо объяснений, всё взаимодействие выстраивается в виде команд, которые ребёнок должен выполнить здесь и теперь.

«Авторитетный стиль» воспитания оказывает благоприятное влияние на «понятийное и абстрактное мышление» ( $\beta = -2,123$ , при  $p \leq 0,1$ ). Мать



помогает ребёнку адекватно понимать реальную ситуацию и делать правильные выводы.

На скорость переработки информации также влияют такие показатели стилей семейного воспитания, как «строгость», «автономность», «эмоциональная близость», «несогласие», «воспитательная конфронтация». На способность произвольной концентрации влияют показатели «автономность», «эмоциональная близость», «отсутствие сотрудничества», «несогласие», «воспитательная конфронтация». На свойства внимания влияют такие показатели, как «автономность», «сотрудничество».

«Авторитарный стиль» воспитания оказывает неблагоприятное влияние на показатель эмоционально-волевой готовности, как «волевая регуляция» ( $\beta = -0,382$ , при  $p \leq 0,1$ ). При данном стиле воспитания у матери с ребёнком отсутствует сотрудничество, родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины, стараясь навязать ребёнку свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения.

«Авторитетный стиль» воспитания оказывает благоприятное влияние на «волевою регуляцию» ( $\beta = 0,358$ , при  $p \leq 0,1$ ) при таких показателях стилей семейного воспитания, как «автономность», «эмоциональная близость». Родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями.

Статистически значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты по показателям «авторитарный стиль воспитания» ( $\beta = -0,590$ , при  $p \leq 0,05$ ), «автономность» ( $\beta = 0,405$ , при  $p \leq 0,01$ ), «эмоциональная близость» ( $\beta = 0,367$ , при  $p \leq 0,05$ ), «несогласие» ( $\beta = -0,278$ , при  $p \leq 0,05$ ). Это позволяет нам утверждать, что отсутствие сотрудничества в значительной степени влияет на формирование скорости переработки информации, произвольное внимание, речевое развитие, понятийной и абстрактное мышление, а также скорость переработки информации детьми.

Соответственно, можно заключить, что именно сотрудничество матери и старшего дошкольника позволяет сформировать указанные выше

показатели познавательной сферы, при отсутствии сотрудничества ребенок сталкивается с рядом трудностей, а указанные компоненты формируются не в полном объеме. Значительное негативное влияние на развитие интеллектуального компонента, при этом, играет авторитарный стиль воспитания, при котором ребенок не может проявить необходимой самостоятельности.

Анализируя способность к произвольной концентрации у дошкольников, мы определили, что факт влияния показателей стилей семейного воспитания подтвержден по таким показателям, как «автономность» ( $\beta = 0,476$ , при  $p \leq 0,01$ ), «эмоциональная близость» ( $\beta = 0,325$ , при  $p \leq 0,05$ ), «отсутствие сотрудничества» ( $\beta = -0,276$ , при  $p \leq 0,05$ ) и «воспитательная конфронтация» ( $\beta = -0,329$ , при  $p \leq 0,05$ ). Соответственно, можно утверждать, что способность произвольной концентрации определяется оптимальным уровнем родительского контроля, когда мать дает ребенку возможность проявлять себя самостоятельно в различных сферах деятельности. Значительную роль играет и показатель эмоциональной близости, при помощи которого мать оказывает ребенку эмоциональную поддержку в его начинаниях. При этом, негативно на формирование указанной способности влияют отсутствие сотрудничества и воспитательная конфронтация, которые могут проявиться в замкнутости ребенка и его неприятии в последствии родительских советов и наставлений.

При анализе модели по компоненту «эмоционально-волевая готовность», мы определили, что статистически значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты по показателю «Волевая регуляция» имеют место с таким компонентом, как «отсутствие сотрудничества» ( $\beta = -0,382$ , при  $p \leq 0,05$ ). Соответственно, при отсутствии сотрудничества родителей и детей имеет место снижение уровня волевой готовности ребенка к школе. По показателям «динамика работоспособности» и «сенсомоторная координация» статистически значимых регрессионных  $\beta$ -коэффициентов не отмечено. По показателю «динамика работоспособности» имеет место статистически

значимый регрессионный  $\beta$ -коэффициент по показателю «отсутствие сотрудничества» ( $\beta = -2,436$ , при  $p \leq 0,05$ ). Это вызвано, на наш взгляд, тем, что динамика работоспособности ребенка зависит от того примера, который подает ему мать в совместной деятельности. Если такая деятельность отсутствует или имеет место редко, то указанное качество у ребенка развито слабо. Необходимо также отметить, что имеет место статистически значимый регрессионный  $\beta$ -коэффициент по показателю «авторитарный стиль семейного воспитания» ( $\beta = -0,193$ , при  $p \leq 0,05$ ), что позволяет говорить о значительном негативном влиянии указанного стиля на развитие эмоционально-волевого компонента.

При анализе модели «Мотивационная готовность» при анализе мотивационного компонента нами был выявлен статистически значимый регрессионный  $\beta$ -коэффициент по показателю «отсутствие сотрудничества» ( $\beta = -0,293$ , при  $p \leq 0,05$ ). Соответственно, можно сказать, что материнский стиль воспитания, при котором отсутствует сотрудничество, также негативно влияет на мотивацию ребенка к школьному обучению, так как именно мать должна объяснить ребенку в беседе или в игре важность обучения в школе, рассказать ему о положительных сторонах школьного обучения, а также о том, что в будущем знания, получаемые в школе, необходимы любому человеку, но чтобы стать образованным человеком, ребенок должен прилежно учиться в школе и с желанием воспринимать знания на уроках.

По данному же показателю также получен статистически значимый регрессионный  $\beta$ -коэффициент по показателю «авторитарный стиль воспитания» ( $\beta = -0,388$ , при  $p \leq 0,05$ ), что подтверждает мысль о следующем: давление матери на ребенка и навязывание ему своей воли значительно снижает мотивацию дошкольника к обучению в школе.

Анализ регрессионной модели по компоненту «Личностная готовность» показал, что имеют место статистически значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты по показателям «автономность» ( $\beta = 0,312$ , при  $p \leq 0,05$ ), «сотрудничество» ( $\beta = 0,533$ , при  $p \leq 0,05$ ), «согласие» ( $\beta = 0,387$ ,

при  $p \leq 0,05$ ), «требовательность» ( $\beta = 0,388$ , при  $p \leq 0,05$ ), «авторитетный стиль воспитания» ( $\beta = -0,188$ , при  $p \leq 0,05$ ). Можно сделать вывод, что авторитетный стиль воспитания матери способствует тому, что у детей развивается самостоятельность, они готовы к работе в команде как со сверстниками, так и со взрослыми, правильно воспринимают требования педагога и адекватно на них реагируют, а также адекватно воспринимают требования взрослого.

Получено четыре регрессионных модели: (в соответствие по количеству видов психологической готовности к школе): интеллектуальная готовность, эмоционально-волевая готовность, мотивационная готовность, социальная (личностная) готовность. На уровень психологической готовности дошкольников к школе оказывает отрицательное влияние отсутствие сотрудничества между матерью и ребенком, воспитательная конфронтация. Положительно на формирование психологической готовности к школе влияет автономность стиля воспитания и эмоциональная близость матери и ребенка.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждается, но требует дополнительной проработки и проверки на большей по объему и более разнообразной выборке (например, дети из разных по составу и типу семей), с учетом различных дополнительных факторов (индивидуально-типологические особенности, социальное положение семьи, возраст). Можно сделать следующие выводы. Исследование с использованием соответствующего психологического аппарата показало, что существуют определенные взаимосвязи между стилем воспитания и психологической готовности к школьному обучению.

По мнению большинства детей, мама является для них главным человеком в жизни, поэтому ее воспитание оказывает огромное влияние на психическое развитие детей и определяет их психологическую готовность к школе. Однако, как показали результаты исследования, не все родители в целом и мамы в частности понимают необходимость осуществления

контроля деятельности ребенка, установления с ним близкого психологического контакта, доверия между собой и ребенком и пр. Кроме того, многие матери допускают попустительство в воспитании, что формирует у ребенка заранее негативное отношение к школе. По этой причине, согласно результатам теста, многие из испытуемых проявляют замкнутость, низкий уровень социальной адаптации, нежелание общаться со сверстниками и пр.

Многие родители считают, что подготовка к школе является только прерогативой педагогов в ДООУ, сами они должны только заботиться о ребенке, кормить его и одевать. Однако результаты исследований показывают, что если мамы и папы, совместно с воспитателями ДООУ, не будут уделять достаточно внимания подготовке детей к школе, то период адаптации детей к школьному детству может значительно затянуться, в результате чего у детей формируется резко негативное отношение к школе, и они отказываются учиться. В последствии это влечет за собой снижение успеваемости и пр. Соответственно, в период подготовки детей к школе очень важным является сотрудничество семьи и ДООУ, которые совместными усилиями должны сформировать в ребенке личность, готовую к получению знаний, социально ориентированную, адаптированную к возможным трудностям учения и т.д.

### **2.3. Программа тренинга «Как мы чувствуем друг друга» для матерей по развитию авторитетного стиля воспитания со старшими дошкольниками**

Психологическая готовность ребенка к школе заключается в формировании у него готовности к принятию новой социальной позиции школьника - положения школьника. Позиция школьника обязывает занять иное, по сравнению с дошкольником, положение в обществе, с новыми для него правилами. Эта личностная готовность выражается в определенном

отношении ребенка к школе, к учителю и учебной деятельности, к сверстникам.

Очень важно, чтобы к началу школьного обучения у ребенка была достаточно зрелой эмоционально-волевая сфера. Школьная жизнь требует от детей эмоциональной устойчивости. Между учащимися, и это вполне закономерно, нередко возникают ссоры, обиды и иные конфликтные ситуации. Дети, избалованные родительской лаской, болезненно реагируют на замечания учителей, отказываются идти в школу и т. д. Во всех подобных случаях ребенок должен уметь сдерживать себя, управлять своим поведением.

Чрезвычайно важна в школе и способность к волевым усилиям. Ребенок вместо «хочу это» должен заставить себя делать то, что «надо», причем в течение установленного учителем времени. Вот почему так важно воспитывать и развивать волю у ребенка. В играх, при выполнении хозяйственных поручений дома, на специальных занятиях ставьте перед ребенком задачи, решение которых требует от него волевого усилия. Не допускайте, чтобы он, не закончив одну работу, принимался за другую. Ребенок должен прочно усвоить, что любое дело следует доводить до конца.

Залогом успешной учебы школьника должно стать его стремление к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. Ведь очень трудно научить ребенка чему-то, если он сам этого не хочет. Желание учиться появляется под влиянием взрослых, которые определяют школьное обучение, как новый этап в жизни ребенка, этап взросления. Стремление ребенка стать более взрослым, школьником, способствует постепенному развитию ответственного отношения к школьным обязанностям: ребенок будет выполнять не только интересные для него задания, но и любую учебную работу.

С целью налаживания взаимодействия матерей в семье со старшими дошкольниками можно использовать метод тренинга.

Цель тренинга – налаживать взаимоотношения между родителями и старшими дошкольниками в семье.

Задачи, решаемые в ходе тренинга:

- создать условия для эмоционального сближения членов семьи;
- обучить участников навыкам самовыражения чувств и эмоций;
- научить участников тренинга способам снятия эмоционального напряжения, уметь находить выход негативных эмоций, не причиняя вреда другим членам семьи;
- формировать у каждого из участников тренинга чувства эмпатии;
- формировать навыки эмоциональной поддержки у детей и родителей.

Длительность занятий: 3 занятия (3 дня).

Продолжительность занятия: 2 – 2, 5 часа.

Участники: дети старшего дошкольного возраста с родителями.

Методы работы, используемые в тренинге: игровая терапия, телесно-ориентированная терапия, арт-терапия.

### **Тренинг «Как мы чувствуем друг друга»**

#### **День 1.**

##### **1. Оформление бэйджиков.**

Материалы: Карточки из плотной бумаги, булавки, фломастеры.

Всем участникам предлагается написать на своей карточке любое игровое имя: настоящее, сказочного персонажа, вымышленное. Можно предложить выбрать то имя, которое человек хотел бы иметь в жизни.

##### **2. «Мария – милая».**

Всем участникам предлагается назвать своё имя и прилагательное, начинающееся на ту же букву, что и ваше имя. (Родители помогают детям – рассказывают причину выбора имени своему ребёнку).

Примечание: ведущий помогает в выборе прилагательных. Это упражнение позволит составить представление о нынешнем состоянии участников тренинга.

##### **3. Упражнение «Семейный герб и гимн».**

Материалы: бумага, краски, кисточки, вода, фломастеры, карандаши цветные и простые, ластик.

Ведущий рассказывает участникам о том, что с давних пор люди составляют гербы своей семьи из разных символов, которые отражают в лаконичной форме жизненную философию, главную ценность семьи. Участникам в парах “родитель – ребёнок” предлагается нарисовать свой герб, это не обязательно должно быть что-то конкретное, может быть сочетание цветов, геометрических фигур, цветовых пятен и др.

Затем все рисунки выкладываются в цент круга на полу и ведущий предлагает каждому рассказать про свой герб, что он символизирует. При этом необходимо спросить участников об их чувствах во время рассказа о своём гербе (когда все участники выскажутся, группе предложить – если есть желание, что-то изменить в своём гербе).

Рядом с гербом предлагается написать свой жизненный девиз. Девиз должен быть кратким и отражать суть жизненных устремлений, позиций, идею или цель семьи.

После завершения работы идет обсуждение.

Вопросы для обсуждения: что нового узнали участники группы о себе и других, какие чувства они испытывают сейчас, чем бы хотели поделиться друг с другом.

Примечание: рисование должно быть совместным. Изображение герба и девиза заставляют сконцентрироваться на главном и общем, что ценят в жизни дети и родители, чем дорожат.

#### 4. Упражнение «Найди свою маму».

Инструкция: ребенку завязываются платком глаза. Мамы участницы садятся на стулья в ряд. Ребенок, постепенно обходя ряд, на ощупь должен найти свою маму. Играют все участники. Обратное можно предложить родителям—с закрытыми глазами отыскать своего ребенка.

#### 5. Упражнение «Любящие родители».



Участникам предложить сначала роль «родителя», а потом они меняются со своими детьми ролями – исполняют роль «ребенка», а их дети роль «родителя». Упражнение хорошо выполнять сидя на ковре.

(Звучит колыбельная музыка).

«Родители укачивают своего любимого ребенка. Сначала мама или папа нежно прижимает его к себе, с доброй улыбкой смотрит на него. Мама или папа гладит ребенка по телу, начиная от головы, далее гладит руки, тело ребенка, постепенно перемещаясь вниз к ногам, смотрит на ребенка, ласково и с любовью, мерно покачиваясь по музыку вправо-влево».

По окончании упражнения идёт обсуждение ролей, кому из участников какая роль больше понравилась и чем.

#### 6. Упражнение - энергизатор «В магазине зеркал».

«В магазине много зеркал. Туда вошёл человек, на плече у которого сидела обезьянка. Она увидела себя в зеркалах и подумала, что это другие обезьянки, и стала строить им рожицы. Обезьянки ответили ей тем же. Она погрозила им кулаком, и из зеркала ей тоже погрозили, она топнула ногой, и все обезьянки топнули ногой. Что ни делала обезьянка, все остальные в точности повторяли её движения».

Всем участникам нужно побывать в роли «обезьянки» и в роли «зеркала».

#### 7. Упражнение «Дракон кусает свой хвост».

Все участники встают друг за другом в цепочку и крепко держатся за талию впереди стоящего игрока. Первый – «голова» дракона, последний – «хвост». «Голова» должна поймать свой «хвост».

Примечание: «головой» дракона должен побывать каждый участник.

#### 8. Упражнение «Разговор с деревом».

Ведущий. Я хочу вам предложить путешествие в царство деревьев... Сядьте поудобнее и закройте глаза. Несколько раз глубоко вдохните... Представьте себе лес, по которому вы бредёте. Стоит прекрасный весенний день. Небо голубое, солнце светит ярко. Вы идёте по очень большому лесу.

Здесь стоят самые разные деревья: хвойные, лиственные, большие и маленькие.

Где-то в этом лесу есть одно дерево – это дерево будет с вами разговаривать, только с одним из вас. Это дерево хотело бы стать вашим другом. Осмотритесь вокруг получше и найдите каждый своё дерево. Подойдите к нему вплотную и приложите ухо к стволу. Слышите, как сок течёт по кольцам дерева вверх? Прислушайтесь очень внимательно к голосу дерева. Как звучит его голос? Как тихий шепот? Как светлый колокольчик? Как шум ручья? Этот голос весёлый, как у Микки Мауса, или серьёзный, как голос пожилого человека?

Если вы узнали голос дерева, то можете его внимательно выслушать. Вы отлично это делаете! Сосредоточьтесь Шшшш... дерево хочет что-то вам сказать. Не пропустите ни одного слова, которое оно говорит...

Может быть, оно хочет попросить, чтобы вы что-то сделали для него. Может быть обрадуется, что именно вы навестили его. Возможно, ваше дерево скажет каждому из вас, что однажды вы станете большим и сильным как оно. Может быть, дерево хотело бы помочь решить ваши сегодняшние проблемы... (15 секунд).

Когда услышите, что хотело вам сказать дерево, дайте мне знак рукой – поднимите руку.

Запомните, что сообщило вам дерево. Запомните также, что дерево – такое же живое, как и вы. А теперь попрощайтесь с деревом... возвращайтесь назад. Потянитесь и будьте снова здесь, бодрые и отдохнувшие... возьмите лист бумаги и нарисуйте своё дерево.

После этого все показывают свои рисунки и рассказывают о том, что сообщило им дерево.

#### 9. Домашнее задание

Ведущий предлагает участникам группы узнать, что означает их имя, откуда оно произошло, какие легенды связано с ним и как оно влияет на жизнь.

#### 10. Рефлексия.

День 2.

1. Оформление бэйджиков.

Материалы: заранее подготовленные карточки из плотной бумаги, булавки, фломастеры, скотч.

Написать на карточке своё настоящее имя и рассказать о том, что оно означает.

2. Упражнение «Давайте поздороваемся».

Всем участникам встать в круг. Предлагается выбрать способ поздороваться как можно с большим количеством участников разными способами: словами, улыбкой, локтем, коленом, спиной, бедром, лбом”.

3. Упражнение «Слепой и поводырь».

Участвуют «родитель – ребёнок». Одному из участников по желанию завязывают глаза. Он «слепой». Второй будет его водящим. Участие принимает каждый игрок.

Как только зазвучит музыка, «поводырь» бережно поведёт «слепого», давая ему потрогать различные вещи – большие и маленькие, гладкие, шероховатые, колючие, холодные. Можно также подвести «слепого» к месту, где предметы издадут запахи. Только ничего нельзя говорить при этом.

Когда через некоторое время музыка выключается, игроки меняются ролями. А когда возвращаются в круг, то рассказывают, что пережили во время прогулки.

4. Упражнение «Неваляшка»

Необходимое количество участников трое, желательно, родители и ребёнок. Двое встают на расстоянии метра лицом друг к другу. Ноги стоят устойчиво, делается упор на одну. Руки выставлены вперёд. Между ними стоит третий участник с закрытыми или завязанными глазами. Ему даётся команда: «Ноги от пола не отрывай и смело падай назад!». Выставленные руки подхватывают падающего и направляют падение вперёд, там, где ребёнок встречает снова выставленные руки. Подобное покачивание продолжается в течение 2 – 3 минут.

Предупреждение: дети с сильными страхами и робостью могут выполнять упражнение с открытыми глазами, амплитуда раскачивания может быть сначала минимальной.

#### 5. Упражнение «Нехочухи».

«Большинство из нас умеют быть послушными людьми, исполнительными. Сегодня мы немножко поучимся быть непослушными, а точнее – говорить «нет» разными частями своего тела. Упражнение будем выполнять вместе, в первый раз я покажу вам сама. Начнём с головы. Сказать «нет» головой – значит интенсивно помотать головой в разные стороны, постепенно увеличивая скорость, как будто хотим сказать «нет, нет, нет». А теперь попробуем повторить «нет» рукам, помашем перед собой сначала правой рукой, потом левой рукой, а затем обеими вместе, как будто хотим отказаться, оттолкнуться. Дальше перейдём к ногам. Взбрыкните сначала правой ногой, потом левой ногой, потом поочередно. Старайтесь вкладывать силу в каждое движение. Можно присоединить и голос. Попробуйте на каждое движение выкрикивать «нет» всё громче и громче».

#### 6. Упражнение «Беседа одним карандашом».

Материал: листы бумаги формата А3, карандаши, фломастеры.

Участники делятся на пары, желательно с тем, с кем еще не были, выбирают карандаш один на двоих по обоюдному согласию, берут лист бумаги, садятся отдельно и по знаку ведущего рисуют общий рисунок, взявшись за карандаш правыми руками. Затем необходимо подписать этот рисунок, выбрав вместе название.

#### 7. Ролевая игра «Ситуации».

Участники тренинга делятся на три команды.

Инструкция: «Сейчас каждая группа получит карточку, на которой описана та ситуация, которую можно проиграть. Прочитайте. Я предлагаю вам разыграть эту ситуацию по ролям, но не совсем обычным способом – родители будут выступать в роли детей, а дети изображать родителей».

Каждая группа проигрывает ситуацию после проигрывания – обсуждение.

Вопросы для обсуждения:

- что происходило?
- что вы думаете об этом?
- это похоже на то, как бывает в вашей семье- как вы чувствовали себя в непривычной для вас роли?

Ситуации:

«Ребёнок начал капризничать, плакать по каждому пустяку. Когда мама (папа) вернулась (лся) домой с работы, ребенок стал ходить за ней (ним) не давая заняться домашними делами, канючить, просить что-то непонятное, отказываться от еды. Мама (папа) быстро нашла выход из сложившейся ситуации...».

«Ребёнок вернулся из детского сада домой. У него в детском саду были неприятности – произошёл конфликт со сверстником, переросший в драку. Дома с ним произошёл следующий разговор...»

«Сегодня праздничный день, все нарядные и весёлые. Приходит в гости шумная, говорливая, подвижная, веселая семья Сидоровых. Взрослые занимаются убранством праздничного стола. Дети играют, танцуют, бегают, кричат, борются, возятся без присмотра взрослых. В суете один ребенок опрокидывает салат оливье с курицей. Мама ребёнка – сердито замечает, что не ожидала от ребёнка испорченного праздника. Спасает положение мудрый дедушка, он говорит...».

#### 8. Упражнение «Самоуважение».

Ведущий. Можете ли вы мне сказать, каким образом вы замечаете, что кто-то считает вас хорошими? Как вам показывает это ваша мама, ваш папа, ваш муж, ваша жена, ваш сын, ваша дочь?

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Вдохните три раза глубоко... теперь отправьтесь мысленно в то место. Которое считаете самым

замечательным. Осмотрите его как следует. Что вы там видите? Что слышите? Как там пахнет? Что хотите там потрогать? (15 секунд).

Скоро вы увидите двух человек, которые вас ценят и уважают, которые радуются, когда вы с ними рядом, которые знают, какими вы можете быть внимательными к людям и какими добрыми...

Посмотрите вокруг, и вы увидите, как эти люди подходят к вам, чтобы показать, что они считают вас хорошими... (15 секунд).

Послушайте, что они скажут...

Поговорите с человеком, который к вам пришёл. Спросите его, не расскажет ли он о том, как он к вам относится... (15 секунд).

Теперь попрощайтесь с людьми, которые приходили к вам, и подготовьтесь к тому, чтобы снова вернуться сюда бодрым и оживленным. Потянитесь и откройте глаза... Вы можете рассказать нам о том, что пережили? Кто к вам приходил? Что сказал этот человек? Смогли ли вы поблагодарить его за то, что он так относится к вам?

## 9. Общая рефлексия

### День 3.

#### 1. Оформление бэйджиков.

Материалы: карточки из плотной бумаги, булавки, фломастеры, скотч.

Всем участникам тренинга предлагается выбрать себе новое игровое имя. Причем дети делают имена родителям, а родители – детям. Затем каждый представляет себя.

#### 2. Упражнение «Давайте поздороваемся».

Всем участникам встать в круг. Предлагается выбрать способ поздороваться как можно с большим количеством участников разными способами: словами, улыбкой, локтем, коленом, спиной, бедром, лбом”.

#### 3. Упражнение «Коробка переживаний».

Ведущий. Я сегодня принесла небольшую коробку. Предлагаю отправить её по кругу, чтобы собрать наши неприятные переживания и заботы. Вы можете сказать об этом шепотом, но обязательно в эту коробку.

Потом я её заклею и унесу, а вместе с ней пусть исчезнут и ваши неприятные переживания.

#### 4. Упражнение «Постукивающий массаж».

Ведущий. Я предлагаю вам веселую игру-разминку. Разбейтесь на пары и выберите, кто будет первым номером, а кто вторым. Первые номера должны встать на колени, наклониться вперед и положить голову на ладони перед собой. А вторые номера должны встать сбоку от первых на колени и начать мягко постукивать пальцами по спине своего партнера. Это постукивание на слух должно быть похожем на легкий цокот копыт лошади, бегущей трусцой. Начинайте такое постукивание от плеч и постепенно переходите по всей спине до пояса. Постукивать нужно поочередно то правой, то левой рукой (2 минуты).

А теперь поменяйтесь ролями.

#### 5. Упражнение «Круг общения».

Участники делятся считалкой: «Мамочки – детки» на два круга. Внутренний круг – «мамочки» - закрывают глаза, встают лицом к внешнему кругу – «детки». «Детки» двигаются по часовой стрелке вокруг «Мамочек» и на сигнал останавливаются. Упражнение выполняется молча.

Задание:

1. Пообщайтесь друг с другом руками: поздоровайтесь; потанцуйте; поборитесь; помиритесь; попрощайтесь.

2. Перед вами маленький, плачущий ребёнок, который чем-то расстроен. Пожалейте его.

3. Вы встретили хорошего друга, которого давно не видели. Покажите, как вы рады его видеть.

Рефлексия.

#### 6. Упражнение «Художники-натуралисты».

Материал: медовые краски, блюдца для размешивания красок, листы бумаги формата А3, старые газеты, клеенка, салфетки влажные и сухие, мыло, вода.

Для выполнения этого задания родители должны поработать над своими страхами и предубеждениями.

Возьмите большой лист бумаги, либо кусок старых обоев, и положите на клеенку или газеты. Перед играющими поставьте блюдца с жидкими красками. Разрешите себе и ребенку рисовать не кисточками, а пальцами, кулачками, ладошками, локтями, ногами, щечками, носиком. Сюжет рисунка можно выбрать любой: «Падают листья», «Следы невиданных зверей», «Фантастическая планета», «Разноцветная мозаика».

Примечание: после упражнения желательно хорошо отмыться, вспоминая то раскрепощение и ощущение свободы и радости, которое все почувствовали.

#### 7. Упражнение «Пирамида».

Все садятся в круг. Ведущий говорит: «Каждый из нас что-то или кого-то любит, но все мы по-разному выражаем нашу любовь. Я люблю свою семью, своих детей, свою работу. Расскажите и вы, кого и что вы любите (следуют рассказы).

А теперь давайте построим «пирамиду любви» из наших с вами рук. Я назову что-то любимое и положу свою руку, затем каждый из вас будет называть то, что он любит и класть свою руку поверх моей. (все участники выстраивают пирамиду). Вы чувствуете тепло рук? Вам приятно? Посмотрите, какая высокая пирамида получилась у нас. А все потому, что мы любимы и умеем любить сами».

#### 8. Упражнение «Ромашка из ладошек».

Материалы: ватман, фломастеры.

Обведите свою ладонь на ватмане и напишите в центре свое имя (детям помогают писать родители). Располагайте ладони на ватмане таким образом, чтобы из них получилась ромашка. В центре ладони напишите пожелание кому-либо из присутствующих.

#### 9. Общая рефлексия.



Ведущий предлагает группе поделиться опытом, который они получили за три дня тренинга.

Участникам тренинга вручаются символические благодарности.

Возможные вопросы для рефлексии: - Что вы приобрели нового? - Как вы собираетесь претворить в жизнь свои достижения.

Таким образом, и групповые занятия, проводимые с родителями будущих школьников, и индивидуальные рекомендации таким родителям будут способствовать формированию у родителей правильного отношения к будущим первоклассникам, помогут им преодолеть психологические трудности начала школьной жизни и дадут возможность детям максимально реализовать свои возможности как в учебе, так и в отношениях со сверстниками.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Психологическую готовность дошкольников к обучению в школе определяют: • интеллектуальная готовность — развитие познавательных процессов; • мотивационная готовность – уровень стремления ходить в школу, понимания школьных правил; • личностная готовность – принятие ребёнком нового социального положения – положения школьника; • эмоционально-волевая готовность – умение ставить цель, принимать решение, преодолевать препятствия.

Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих

определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия.

Определённый стиль семейного воспитания может оказывать влияние на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе. В нашем исследовании мы опирались на стили семейного воспитания, предложенные Д. Баумридом. Авторитетный стиль способствует развитию интеллектуального компонента (мышление, речь, скорость мыслительных операций), мотивационного компонента, эмоционально-волевого компонента (развитие произвольной сферы, стабильность эмоциональных реакций) и личностного компонента (умение общаться, любознательность и самостоятельность). Авторитарный стиль семейного воспитания будет способствовать снижению психологической готовности к обучению в школе.

Результаты исследования интеллектуальной готовности с помощью методики Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе» показали, что большинство детей имеют средний уровень развития умственных навыков, соответственно, могут испытывать трудности на начальном этапе школьного обучения, которые могут заключаться в следующем: сниженная концентрация внимания при выполнении заданий как в классе, так и дома; снижение скорости выполнения заданий, медленное письмо под диктовку учителя; некоторые затруднения при формулировке своего ответа.

По результатам исследования эмоционально-волевой готовности был выявлено, что только 10% детей показали высокий уровень волевой готовности в школе и смогли безошибочно справиться с заданием, остальные допустили ряд ошибок, которые и увеличили количество полученных ими баллов. 88% детей допускали ошибки и показали средний уровень, 2% детей показали низкий уровень.

При изучении мотивационной готовности к обучению в школе результаты исследования показали, что большая часть старших дошкольников 71 % имеет средний уровень развития мотивационной

готовности к школе. Так, большинство из них хотели бы учиться в школе «с уроками пения, рисования и физкультуры», в которой «давали бы сладости и игрушки», где «можно делать на уроке все, что хочешь» и пр. Высокий уровень показали 25% испытуемых. Эти дети высоко мотивированы к обучению в школе. Они ответили, что хотели бы посещать школу, где больше занятий, чем переменок, считают, что наряду с уроками рисования и пения русский язык и математика также очень важны. Низкий уровень мотивационной готовности к школе показали 4% детей. Эти дети практически не испытывают желания посещать школу, они хотели бы, чтобы все уроки были бы посвящены пению, рисованию и физкультуре.

Результаты исследования интеллектуального и волевого компонентов мы сопоставили с результатом исследования мотивационной готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе и обнаружили, что испытуемые, имеющие высокий уровень умственного развития, произвольной сферы, также имеют высокий уровень мотивационной готовности. Скорее всего родители данных детей серьезно относятся к их воспитанию и развитию: занимаются с ними, читают, изучают числа и буквы, учатся писать, раскрашивают раскраски, пишут в прописях, учат стихи, воспроизводят рассказ по картинкам, то есть заранее готовят к тому, что в будущем он станет учеником.

По результатам проведенного тестирования личностной готовности к школьному обучению большинство детей (более 60%) признает в качестве лидера родителей (в большей степени, мать), а также педагогов. К общению со сверстниками дети не вполне готовы, хотя обучение в школе предполагает общение в школьном коллективе. Низкий уровень социализации может стать причиной неудач в обучении, тем самым, снизить эффективность учения в целом.

Согласно представленным данным, 9% матерей имеют авторитарный стиль воспитания. У этих родителей большие ожидания от детей, что само по себе хорошо. Их дети получают хорошие оценки, ответственные, умеют

управлять собой и не попадают в переделки. Проблема в том, что такие родители не очень поддерживают своих детей, при этом, предъявляя к ним достаточно высокие требования.

У 3% матерей отмечен индифферентный стиль воспитания. К такому типу склонны родители, которые не могут дать детям необходимые им любовь и внимание из-за алкоголизма, нарциссизма либо необходимости работать на двух работах, чтобы содержать семью. По мере взросления ребенок живет своей жизнью.

Либеральный стиль воспитания показали 23% матерей. Эти родители воспитывают наиболее адаптированных детей. Уважающие, а не авторитарные, они дают детям много любви и поддержки, как и при разрешающем подходе. Но они и многого ждут от них, как и авторитарные родители. Эти родители очень внимательны, даже требовательны.

Авторитетный стиль воспитания используют 65% матерей. Большинство таких родителей очень стараются не повторять ошибок своих жестких родителей, и поэтому они перегибают палку в противоположном направлении. Они дают своим детям много поддержки, что им, конечно, необходимо.

В результате математико-статистической обработки данных значимых статистических различий по показателям стилей семейного воспитания в аспекте восприятия их матерями и детьми старшего дошкольного возраста нами обнаружено не было. Данный результат говорит нам о том, что матери старших дошкольников и старшие дошкольники одинаково воспринимают стиль семейного воспитания.

По мнению большинства детей, мама является для них главным человеком в жизни, поэтому ее воспитание оказывает огромное влияние на психическое развитие детей и определяет их психологическую готовность к школе. Однако, как показали результаты исследования, не все родители в целом и мамы в частности понимают необходимость осуществления

контроля деятельности ребенка, установления с ним близкого психологического контакта, доверия между собой и ребенком и пр.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждается, но требует дополнительной проработки и проверки на большей по объему и более разнообразной выборке (например, дети из разных по составу и типу семей), с учетом различных дополнительных факторов (индивидуально-типологические особенности, социальное положение семьи, возраст). Можно сделать следующие вывод. Исследование с использованием соответствующего психологического аппарата показало, что существуют определенные взаимосвязи между стилем воспитания и психологической готовности к школьному обучению.

На основе проведенного исследования была разработана программа тренинга для матерей. Следовательно, в ходе исследования были выполнены все намеченные задачи, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Агафонова, И. Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации / И. Н. Агафонова // Начальная школа. – 2009. – №1. – С. 61-63.
2. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – М.: Политиздат, 2012. – 223 с.
3. Азаров, Ю. П. Педагогика семейных отношений / Ю. П. Азаров. – М.: Политиздат, 2006. – 202 с.
4. Андреева, А. Д. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков / А.Д. Андреева, Т. В. Вохмянина, А. П. Воронова, Н. И. Чуткина; под ред. М. В. Дубровиной. – М.: Изд-во МГУ, 2015. – 201 с.
5. Антонов, А. И., Медков, В. М. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М.: Изд-во МГУ, 2016. – 304 с.

6. Антонова, Р. Я. Воспитание детей: идеи и опыт народной педагогики / Р. Я. Антонова. – М.: Наука, 2005. – 102 с.
7. Бардиан, А. Н. Воспитание детей в семье. Психолого-педагогические очерки / А. Н. Бардиан. – М.: Наука, 2002. – 236 с.
8. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 2008. – 296 с.
9. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 2012. – 254 с.
10. Брускова, Е. С. Урок после уроков: о воспитании детей в семье / Е. С. Брускова. – М.: Просвещение, 2007. – 164 с.
11. Бугрименко, Е. А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгер, К. Н. Политова, Е. Ю. Сушкова. – М.: Политиздат, 2002. – 197 с.
12. Бугрименко, Е. А. Школьные трудности благополучных детей / Е. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман. – М.: Политиздат, 2014. – 189 с.
13. Буря, Р. С. Готовим детей к школе / Р. С. Буря. – М.: Просвещение, 2017. – 93 с.
14. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 2004. – 189 с.
15. Варга, Д. Дела семейные: пер. с венг. / Д. Варга. – М.: Педагогика, 2006. – 160 с.
16. Виннескотт, Д. В. Разговоры с родителями / Д. В. Виннескотт. – М.: Просвещение, 2005. – 186 с.
17. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателя дед. сада / Сост. Л. В. Загик, Т. А. Куликова, Т.А. Маркова и др.; Под ред. Виноградовой Н. Ф. – М.: Просвещение, 2009. – 192 с.
18. Гребенников, И. В. Воспитательный климат семьи / И. В. Гребенников. – М.: Наука, 2015. – 204 с.

19. Гурко, Т. А. Трансформация института современной семьи / Т. А. Гурко // Социологические исследования. – 2005. – №10. – С. 10-13.
20. Донцов, И. А. Самосовершенствование личности / И. А. Донцов. – М.: Политиздат, 2007. – 356 с.
21. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академический проект, 2007. – 235 с.
22. Диагностика готовности детей к обучению в школе. Родителю будущего первоклассника / Сост. Мочалова Н. М. Учебно-методическое пособие. Уфа, 2016. – 35 с.
23. Дубровина, И. В. Готовность к школе / И. В. Дубровина. – М.: Академический проект, 2011. - 136 с.
24. Захарова, О. Д. Демографический кризис в России / О. Д. Захарова // Социологические исследования. – 2015. – №9. – С. 21-23.
25. Иванов, В. Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или несколько историй из жизни школьников с вопросами письмами, монологами и документами: Кн. для старшеклассников / В. Д. Иванов. – М.: Политиздат, 2011. – 128 с.
26. Как помочь ребенку войти в современный мир? / Под ред. Т.В. Антоновой. – М.: Дошкольное детство им. А.В. Запорожца, 2005. – 168 с.
27. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция: испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – 2-е издание / В. П. Кащенко. – М.: Просвещение, 2004. – 223 с.
28. Ковалев, С. В. Психология современной семьи: Кн. для учителя / С. В. Ковалев. – М.: Просвещение, 2013. – 208 с.
29. Колодезникова, Н. Г. Актуальные проблемы семейного воспитания / Н. Г. Колодезникова, Л. И. Омукова. – Якутск, 2007. – 48 с.
30. Коломинский, Я. А. Психология взаимоотношений в малых группах (Общение и возрастные особенности) / Я. А. Коломинский. – М.: Просвещение, 2016. – 238 с.

31. Кравцов, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцов. – М.: Наука, 2011. – 145 с.
32. Крупская, Н. К. О дошкольном воспитании Сб. статей и речей. Изд. 2-е. доп. / Н. К. Крупская. – М.: Просвещение, 2003. – 288 с.
33. Кудрина, Г. Я. Диагностические методы обследования детей дошкольного возраста / Г. Я. Кудрина. – Иркутск, 2003. – 108 с.
34. Лаптева, И. М. Деловые люди / И. М. Лаптева // Дошкольное воспитание. – 2016. – №9. – С. 18-19.
35. Лисина, М. И. Развитие общения со сверстниками / М. И. Лисина // Дошкольное воспитание. – 2015. – №3. – С. 22-24.
36. Любина, Г. Как воспитать ребенка удачника? / Г. Любина // Дошкольное воспитание. – 2007. – №1. – С. 73-74.
37. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1988. – 486 с.
38. Маркова, Т. А. Воспитание дошкольника в семье / Под ред. Т. А. Маркова. – М.: Просвещение, 2009. – 318 с.
39. Медведев, Г. П. В семье растут дети / Г. П. Медведев, А. В. Надъярный. – М.: Просвещение, 2016. – 146 с.
40. Мудрость воспитания: Кн. для родителей. / Сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. – М.: Педагогика, 2007. – 288 с.
41. Немов, Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общая основа психологии. – 2е изд. / Р. С. Немов. – М.: Просвещение: Владос, 2005. – 576 с.
42. Немов, Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2е изд. / Р. С. Немов. – М.: Просвещение: Владос, 2005. – 496 с.
43. Никитин, Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры – 3е изд., доп. / Б. П. Никитин. – М.: Просвещение, 2001. – 160 с.
44. Никитин Б. П. Мы и наши дети / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – М.: Мол. гвардия, 2014. – 223 с.



45. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.; под. ред. А.В. Петровского – 3е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2006. – 464 с.
46. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2006. – 352 с.
47. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъективной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С. 4-6.
48. Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности и формирование активной личности / А.К. Осницкий. – М.: Знание, 2006. – 158 с.
49. Островская, Л. Ф. Педагогические знания родителя: (Материалы семинаров для родителей). Пособия для воспитателя д/с. / Л. Ф. Островская. – М.: Просвещение, 2013. – 176 с.
50. Островская, Л. Ф. Характер формируется с детства / Л. Ф. Островская // Дошкольное воспитание. – 2008. – №5. – С. 76-79.
51. Петроченко, Г. Г. Развитие детей 6 – 7 летнего возраста и подготовка их к школе / Г. Г. Петроченко. – М.: Политиздат, 2008. – 291 с.
52. Рогов, Н. И. Настольная книга практического психолога / Н. И. Рогов. – М.: Наука, 2009. – кн. 1, 214 с.
53. Рутман, Э. М. От соперничества к сотрудничеству / Э. М. Рутман // Семья и школа. – 2016. – №5 – С. 41-46.
54. Салион, Н. Развитие независимости детей младшего дошкольного возраста на основе управления в практической жизни / Н. Салион // Дошкольное воспитание. – 2007. – №5 – С. 41-52.
55. Семейное воспитание: Краткий словарь / Сост.: И.В. Гребенников, Л.В. Новинников. – М.: Политиздат, 2004. – 319 с.
56. Солодилова, О. П. Возрастная психология в вопросах и ответах / О. П. Солодилова. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2015. – 288 с.
57. Спиваковская, А. С. Как быть родителями: О психологии родительской любви / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 2006. – 160 с.

58. Теплюк, С. Истоки самостоятельности / С. Теплюк // Дошкольное воспитание. – 2001. – №7. – С. 67-70.
59. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье. / Под ред. В. К. Котырло. – М.: Педагогика, 2017. – 342 с.
60. Хоментаскас, Г. Т. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментаскас. – М.: Просвещение, 2009. – 322 с.
61. Чирков, В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 102-105.
62. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: учебное пособие /В.А. Аверин. – СПб.: Сфера , 2008. – 379 с.
63. Акатова, Н.С. Взаимосвязь познавательного развития и новообразований личности детей старшего дошкольного возраста в разных условиях обучения и воспитания: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Н.С. Акатова. – М., 2010. – 24 с.
64. Александров, А.А. Психодиагностика и психокоррекция / Под редакцией Александрова А.А. – СПб: Питер, 2008. – 384 с.
65. Алферов, А.Д. Психология развития школьников /А.Д. Алферов. – Изд-во: Феникс, 2011. – 384 с.
66. Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: учебное пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н.В. Бабкина. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 144 с.
67. Бардин, К.В. Подготовка ребенка к школе (психологические аспекты) / К.В. Бардин. – М.: Знание, 2003. – 96 с.
68. Благинин, А.А. Математические методы в психологии и педагогики: учебное пособие/ А.А. Благинин, В.В. Торчило. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. – 144 с.
69. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. – СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

70. Венгер, А.Л. Особенности принятия учебных заданий детьми шести лет /А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова// Вопросы психологии: науч.жур. – М.: 2013. – №4. – С.46-48.
71. Виноградова, Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / Н.Ф. Виноградова// Начальная школа: науч. жур. – М.: Первое сентября, 2000. – №1.1. – С.7-12 .
72. Волкова, Т.Н. Развитие памяти и внимания / Т.И. Волкова. – М.: ЗАО «БАО-ПРЕСС», ООО» ИД «РИПОЛ классик», 2005. – 240 с.
73. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2005. – 143 с.
74. Гатанова, Н.В. Тесты для подготовки к школе / Н.В. Гатанова, Е.Г. Тунина. – СПб.: Из-во Нева, 2014. – 149 с.
75. Гордиец, А.В. Готовность ребенка к школе: Медико-психологические критерии: учебное пособие / Под ред. А.В. Гордиец. – Ростов н/Дону: Феникс, 2006. – 123 с.
76. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2014. – 208 с.
77. Гуткина, Н.И. Психологическая подготовка детей к школе в группе развития/ Н.И. Гуткина // Активные методы в работе школьного психолога. – СПб.: Питер, 1990. – 22 с.
78. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М.: Педагогика, 2008. – 240 с.
79. Ермолаева, М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками: учебно-методическое пособие / М.В. Ермолаева. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2012. — 167 с.
80. Захарова, Л.Е. Проблема развития понятийного мышления как показателя психологической готовности к школе / Л.Е. Захарова// Вестник Пятигорского гос. лингвистического ун-та: Науч. жур. – Пятигорск, 2010. – №4. – С. 296-299.

81. Захарова, Л.Е. Развитие понятийного мышления детей в условиях дополнительного образования / Л.Е. Захарова // Ярославский пед. вестник: Науч. жур. Ярославль, 2014. – № 4. - С. 236-239.
82. Землянухина, Т.М. Познавательная и коммуникативная активность ребенка при подготовке его к обучению в школе / Т.М. Землянухина // Начальная школа: науч. жур. – 2002. – №6. – С. 44-50.
83. Карандашев, В.Н. Педагогическая психология/В.Н. Карандашев. – СПб.: Питер, 2006. – 412 с.
84. Кедярова, Е.А. Самосознание дошкольников и роль воспитания: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.А. Кедярова. – Иркутск, 2002. – 186 с.
85. Князева, Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование / Т. Н. Князева. - СПб.: Речь. - 2007. - 123 с.
86. Кожевникова, В.А. Формирование эмоциональной сферы личности дошкольника при подготовке к школе: автореф. дис. . канд. пед. наук. 13.00.07/ В.А. Кожевникова. – Рига, 2009. - С. 17-20.
87. Козинцева, П.А. Особенности и психосоциальные факторы познавательного развития младших школьников: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / П.А. Козинцева. - Москва, 2011. - 186 с.
88. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / С. А. Козлова, Т.А. Куликова. - М.: Академия, 2012. - 416 с.
89. Коломенский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя / Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько. - М.: Просвещение, 1988. - 190 с.
90. Костикова М.Н. Психологические особенности готовности детей к школьному обучению: автореф. дис. . канд. психол. наук. 19.00.07 / М.Н. Костикова. - М., 2005. - 23 с.
91. Крайг, Г. Психология развития: учебное пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. - 9-е межд. изд. - СПб. Литер, 2005. - 992 с.

92. Лурия, А.Р. Внимание и память: материалы к курсу лекций по общей психологии / А.Р. Лурия. - СПб.: Изд-во Питер, 2010. - 320 с.
93. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. Вузов / В. С. Мухина. 4-е изд., - М.: Изд-во Академия, 2009. - 456 с.
94. Немов, Р.С. Психология: учебник для вузов: в 3 т. / Р.С. Немов. - М.: Изд-во Владос, 1999 г. - 608с. - 1 т.
95. Никитина, А.А. Развитие школьной зрелости как условие успешного обучения / А. А. Никитина // Начальная школа: Науч. жур. - 2011. - №11. - С.30-33.
96. Орехова, О.А. Особенности развития эмоциональной сферы у детей дошкольного и школьного возраста: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / О.А. Орехова. - СПб., 2007. - 25 с.
97. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста Электронный ресурс. / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. - М.: Изд-во Педагогика, 2008 . - 326 с.
98. Прихожан, А.М. Познавательная активность / А.М. Прихожан // Школьный психолог: Науч. жур. М.: Изд-во Первое сентября, 2013. - №43. - С. 21-24.
99. Психология здоровья дошкольника / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Изд-во Речь, 2010. - 413 с.
100. Психология ощущений и восприятия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В. В. Любимова, М. Б. Михалевской, Г. Ю. Любимовой. - М.: Изд-во: АСТ, Астрель, 2009. – 692 с.
101. Hunt, J. McV. Criterion-referenced tests of school readiness: A paradigm with. Illustrations. Genetic Psychology Monographs, 2014. - 90 с.
102. Bruner, J. S. Personality dynamics and the process of perceiving. In: R. R. Blake & G. V. Ramsey (eds.). Perception: an approach to personality. New York: Ronald, 2011, С. 121 – 147.

103. Rosch, E. Principles of categorization. In: // Rosch E., Lloyd B.L. (Eds.). *Cognition and categorization*. N.Y.: Lawrence Erlbaum association., 2016, P. 27218. Gardner, H. *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of American*

104. Csirzentmihalyi, M. *The dynamics of intrinsic motivation: a study of adoles cents./* Eds. C. Ames, R. Ames . *Research on motivation in education*. - N.Y. : Academic Press, 2014,- V. 3.-H. C. 45-71.

105. Sadker, M., Sadker, D. *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribners Sons, Macmillan Publishing Co., 347 pp. ISBN 0-684-19541-0