

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

На правах рукописи

Реева Ольга Юрьевна

**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ С РЕБЕНКОМ**

Специальность: 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, доцент
Маркелова Татьяна Владимировна

Нижегород – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Теоретическо-методологические основы исследования самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от эмоционального взаимодействия матери с ребенком.....	17
1.1. Самостоятельность как возрастно-психологический феномен.....	17
1.2. Структура и психологическое содержание самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.....	36
1.3. Роль эмоционального взаимодействия матери с ребенком в развитии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.....	51
Выводы по первой главе	75
Глава 2. Эмпирическое исследование самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от эмоционального взаимодействия матери с ребенком.....	77
2.1. Методологическое обоснование и организация эмпирического исследования.....	77
2.2. Анализ сформированности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.....	94
2.3. Анализ особенностей эмоционального взаимодействия матери с ребенком	99
2.4. Анализ сформированности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от эмоционального взаимодействия матери с ребенком.....	111
2.5. Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком.....	125
Выводы по второй главе.....	135
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	140
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	146
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	177

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Самостоятельность личности лежит в основе ее позитивного функционирования, развития, самореализации и является актуальной проблемой психологического исследования. В данной работе самостоятельность рассматривается как интегративное свойство личности, становление которого происходит в дошкольном возрасте под влиянием значимых взрослых (А.Я. Варга, А.В. Зобков, О.А. Карабанова, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская и др.).

В старшем дошкольном возрасте развивается способность ребенка сознательно подчинять свои действия непривлекательным, но важным целям, появляется умение вслед за взрослыми, а затем самостоятельно принимать решения и следовать им в своей деятельности, возрастает количество самостоятельных действий, направленных на овладение собственным поведением (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др.). Появление иерархии мотивов как новообразование старшего дошкольного возраста определяет высокий потенциал становления самостоятельности детей, необходимый на этапе перехода к младшему школьному возрасту.

В настоящее время большинство детей дошкольного возраста активно овладевают электронными устройствами, открывающими доступ в виртуальный социальный мир. В связи с этим изменяется качество взаимодействия родителей с детьми, сокращается время их совместной деятельности. Виртуальный мир становится более значимым для ребенка, чем непосредственное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, что приводит к трудностям социализации, неспособности самостоятельно без помощи взрослого разрешать конфликтные ситуации (Н.Ю. Молостова, Т.А. Серебрякова, О.В. Суворова и др.), снижению мотивационных, когнитивных, регуляторных компонентов учебной деятельности (В.Э. Семенова, Л.Э. Семенова, Е.О. Смирнова и др.).

В системе дошкольного обучения и воспитания наряду с традиционным подходом, ориентированным на дисциплину и контроль, недостаточно внимания

уделяется формированию самостоятельности у детей (А.Н. Веракса, В.А. Зобков, О.А. Карабанова, А.С. Микерина, Е.О. Смирнова и др.).

Развитие самостоятельности связано со способностью ребенка осознавать свои действия и состояния, формирующейся в общении со взрослыми (О.А. Карабанова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Г.А. Цукерман и др.). Родители, интенсивно и разносторонне развивая своих детей в условиях информационной материальной коммуникативной среды, способствуют их взрослению, стремятся воспитывать самостоятельность и одновременно переживают чувства опасности, неопределенности, отпуская их от себя (Е.О. Смирнова, Д.А. Циринг и др.).

Потребность детей стать самостоятельными, наталкиваясь на сдерживающие, подчиняющие социальным требованиям и ограждающие от опасностей реакции взрослых, постепенно снижается, трансформируясь в инфантильность, отсутствие интересов и уход от ответственности. Установлено, что в начальной школе у 21 % детей обнаруживаются признаки личностной беспомощности, имеющей противоположный самостоятельности психологический смысл (Д.А. Циринг).

Сформированность самостоятельности в старшем дошкольном возрасте во многом определяется особенностями взаимодействия матери с ребенком (А.Н. Веракса, В.А. Зобков, О.А. Карабанова, Л.Э. Семенова, Е.О. Смирнова А.А. Шведовская, и др.). Уникальность материнской позиции, глубина ее влияния на детское развитие определяется эмоциональными связями матери и ребенка. Эмоциональное отношение матери к ребенку является деятельным: мать непосредственно участвует в событиях, проживает их вместе с ребенком, стремится оградить ребенка от трудностей и опасностей повседневности, испытывая широкую гамму материнских чувств (А.Я. Варга, Е.И. Захарова и др.).

Таким образом, исследование роли эмоционального взаимодействия матери с ребенком в развитии самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста является важной научной задачей.

Разработанность проблемы исследования. В отечественной и зарубежной психологии самостоятельность изучается как характеристика субъекта

деятельности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, О.А. Конопкин, Б.Ф. Ломов, В.И. Слободчиков, В.Н. Ткачев, Д.А. Циринг, Г.А. Цукерман и др.), интегральное качество личности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Д.А. Циринг и др.), качество личности, связанное с осознанной саморегуляцией (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин и др.), способность ставить цели и задачи, вести себя независимо вопреки обстоятельствам (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова и др.), характеристика психологических отношений (В.А. Зобков и др.), воздействие на самого себя, обусловленное внешними и внутренними детерминантами (А. Бандура и др.), способность принимать решения, опираясь на собственные убеждения (Э. Деси, Р. Райан и др.). Структурные компоненты самостоятельности описаны в работах Л.А. Порембской, М.Н. Поляковой, Д.А. Циринг, Ю.В. Яковлевой и др.

Проблеме взаимодействия матери с ребенком посвящены научные труды отечественных и зарубежных авторов (А. Адлер, Э. Берн, Д. Боулби, А.Я. Варга, Д. Винникотт, В.Н. Дружинин, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Д.А. Циринг, А.А. Шведовская, Э. Эриксон и др.).

Проблема психического развития детей в зависимости от условий в семье и отношений с матерью разрабатывалась в контексте исследований целеустремленности и произвольной регуляции (А.Н. Веракса, Г.С. Прыгин, Е.Р. Слободская, Н. Асаг и др.), инициативности и уверенности (М.В. Борцова, Н.В. Ковалева, Е.И. Кричевцова и др.), школьной успешности и самооценки (В.А. Зобков, Д. Ньюмэн, М. Харрис и др.), автономии (А. Адлер, Д. Винникотт, О.А. Карабанова, М. Магомедова, Н.Н. Поскребышева, Э. Эриксон и др.), социальной компетентности (Д. Бельски и др.).

Исследование самостоятельности в зависимости от родительского отношения, стилей (типов) воспитания проводилось в периоды раннего, школьного и юношеского возраста (И.В. Жуйкова, Д. Ньюмэн, М. Харрис, Д.А. Циринг и др.).

Исследований самостоятельности как интегративного свойства личности в старшем дошкольном возрасте в зависимости от эмоционального взаимодействия матери с ребенком не обнаружено.

Таким образом, актуальность проблемы данного исследования определяется наличием следующих **противоречий**:

- ~ между потребностью в самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и ее недостаточной сформированностью на этапе перехода к младшему школьному возрасту;
- ~ между высоким потенциалом становления самостоятельности в старшем дошкольном возрасте и его нереализованностью у детей в разных сферах деятельности;
- ~ между установленным научным фактом влияния матери на формирование инфантильности, личностной беспомощности и недостаточной изученностью зависимости самостоятельности от эмоционального взаимодействия матери с ребенком старшего дошкольного возраста.

Данные противоречия определяют цель и задачи исследования.

Цель исследования: изучить самостоятельность детей старшего дошкольного возраста в зависимости от эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Объект исследования - самостоятельность детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - самостоятельность детей старшего дошкольного возраста в зависимости от эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Гипотезы исследования.

1. Выраженность психологических критериев самостоятельности определяет типы самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

2. Психологические критерии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста имеют значимые отличия при разных типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

3. Существуют различия в выраженности психологических критериев самостоятельности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в зависимости от типа эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Теоретические задачи исследования:

1. Выполнить анализ научных исследований по проблеме самостоятельности и её развития в старшем дошкольном возрасте.

2. Уточнить содержание понятия «самостоятельность» и теоретически обосновать структурно-содержательную модель самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

3. Провести анализ научных исследований по проблеме взаимодействия матери с ребенком старшего дошкольного возраста.

4. Изучить степень разработанности проблемы зависимости самостоятельности детей старшего дошкольного возраста от особенностей взаимодействия матери с ребенком.

Эмпирические задачи исследования:

1. Эмпирически обосновать теоретическую модель самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

2. Выявить сформированность психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

3. Изучить особенности эмоционального взаимодействия матери с ребенком старшего дошкольного возраста.

4. Изучить различия выраженности психологических критериев самостоятельности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

5. Изучить различия выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с детьми старшего дошкольного возраста разного пола.

6. Изучить зависимость самостоятельности детей старшего дошкольного возраста от эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

7. Разработать, апробировать и внедрить программу «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком» в практику дошкольных учреждений.

Теоретико-методологическую основу исследования составило единство взаимодействующих принципов, подходов и концепций разных уровней:

1. Философско-методологический уровень составили фундаментальные принципы детерминизма, развития и системности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Л.С. Рубинштейн и др.).

2. Общенаучный уровень составили культурно-историческая теория Л.С. Выготского, субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн и др.).

3. Конкретно-научный уровень исследования представлен теорией о внутренней позиции личности как новообразовании дошкольного возраста (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина и др.), концепцией поуровневого социального развития личности в онтогенезе Д.И. Фельдштейна, теорией иерархической модели интеллекта Д. Векслера, теорией типологии саморегуляции произвольной деятельности человека (Г.С. Прыгин, С.В. Хусаинова и др.); теориями детско-родительских отношений (А.Я. Варга, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, А.С. Спиваковская и др.).

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций Белгородской области (Муниципальные бюджетные дошкольные образовательные учреждения «Детский сад «Радонежский г. Строитель Яковлевского городского округа» и «Детский сад «Светлячок» г. Строитель Яковлевского городского округа»).

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 102 ребенка в возрасте от 6 до 7 лет (из них 38 мальчиков, 64 девочки), средний возраст $6,5 \pm 0,5$ лет и их матери – 99 женщин в возрасте от 28 до 42 лет, средний возраст 35 ± 7 лет. Экспертами выступали 12 педагогических работников. Общее количество участвовавших в исследовании составило 213 человек.

Организация исследования. Исследование проводилось в несколько этапов в период с 2018 по 2026 год.

1. Первый этап – поисково-теоретический, включает постановку и теоретическое обоснование проблемы исследования, уточнение научного аппарата и методологии, анализ отечественных и зарубежных теорий самостоятельности и детско-родительского взаимодействия, подходов к изучению зависимости

психического развития детей старшего дошкольного возраста от особенностей взаимодействия матери с ребенком.

2. Второй этап – эмпирический, включает планирование и реализацию эмпирического исследования с целью проверки выдвинутых гипотез.

3. Третий этап – аналитический, содержит количественный и качественный анализ эмпирических данных, теоретико-эмпирическое обоснование зависимости психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста от особенностей эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Для решения поставленных задач были использованы теоретические методы: анализ научных публикаций, обобщение и систематизация информации, выявление противоречий, теоретическое моделирование, обоснование гипотез. В работе использовались следующие эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, психологическое тестирование, метод экспертных оценок. В работе применялись методы анализа данных: количественный, качественный и интерпретационный анализы.

Для анализа полученных данных использованы методы математической статистики: непараметрический U-критерий Манна-Уитни и Вилкоксона, кластерный анализ (метод K-среднего), корреляционный анализ – коэффициент корреляции Спирмена, критерий χ^2 - Пирсона, множественный регрессионный анализ. Для обработки результатов использовалась программа SPSS 22.0.

В исследовании использовались следующие **психодиагностические методики:**

1. Тест Векслера (детский вариант) (WISC), субтест «Понятливость» (Д. Векслер, 1973, адаптация А.Ю. Панасюка);
2. Карта проявлений инициативности (А.М. Щетинина, 2000);
3. Тест «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин, 2009);
4. Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) (Е.И. Захарова, 2002);

5. Авторская анкета «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми» (О.Ю. Реева, Т.В. Маркелова, 2022).

Достоверность и обоснованность результатов исследования достигается посредством применения научно обоснованных методологических принципов, теоретического анализа современных теорий по проблеме самостоятельности и влияния особенностей взаимодействия матери с ребенком на становление данного качества у детей; выбором методов, соответствующих предмету, целям и задачам исследования; применением надежных, достоверных и валидных диагностических методик; репрезентативностью выборки испытуемых, достаточной для применения адекватных методов математической статистики; сочетанием количественного и качественного анализа данных.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Конкретизировано научное представление о самостоятельности детей старшего дошкольного возраста как интегративном свойстве личности, проявляющемся в умении действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого.
2. Впервые выявлены психологические критерии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста (инициативность, понятливость, автономность) и диагностические показатели ее сформированности (способность действовать по собственному побуждению, умение моделировать собственное поведение, тип субъектной регуляции).
3. Впервые на основе выраженности психологических критериев самостоятельности обоснованы и охарактеризованы инициативно-автономный, инициативно-зависимый, безынициативный типы самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.
4. Впервые обоснованы и охарактеризованы чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный и нечувствительно-противоречивый типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

5. Впервые выявлена зависимость сформированности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

6. Впервые выявлены и изучены различия сформированности психологических критериев (инициативность, понятливость, автономность) самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от особенностей эмоционального взаимодействия матери с детьми разного пола.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в результате теоретико-методологического анализа было уточнено научное представление о самостоятельности детей старшего дошкольного возраста как интегративном свойстве личности, проявляющимся в умении действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого. Самостоятельность в старшем дошкольном возрасте рассмотрена как единство структурных компонентов (эмоционально-мотивационного, когнитивного, волевого), их психологических критериев (инициативности, понятливости, автономности) и диагностических показателей (способность действовать по собственному побуждению, умение моделировать собственное поведение, тип субъектной регуляции).

Обоснованы психологические типы самостоятельности в зависимости от выраженности психологических критериев: инициативно-автономный, инициативно-зависимый, безынициативный.

Обоснованы и охарактеризованы типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком (чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный, нечувствительно-противоречивый) на основе характеристик чувствительности к эмоциональным состояниям, принятия ребенка и их поведенческих проявлений. Установлены особенности сформированности психологических критериев самостоятельности при различных типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Практическая значимость. Повышение психологической компетентности матери в области эмоционального взаимодействия с ребенком и развитие способности воспринимать его эмоциональные состояния, понимать их причины и ориентироваться на них при взаимодействии с ребенком, формирование умений оказания эмоциональной поддержки, расширение навыков саморегуляции способствуют становлению самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты послужили теоретической основой для разработки, апробации и внедрения программы «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком» в детских садах Белгородской области.

Выделенные психологические критерии самостоятельности и их диагностические показатели могут применяться при разработке диагностических программ исследования сформированности самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Результаты диссертационного исследования могут использоваться для подготовки студентов вузов по психологическим и психолого-педагогическим направлениям, а также в рамках повышения квалификации работников системы образования.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Представленные в диссертации научные положения соответствуют паспорту научной специальности 5.3.7. Возрастная психология, п.1.4. «Исследование социальной и биологической детерминации психического развития человека в разные возрастные периоды», п. 1.7. «Изучение объективных и субъективных факторов, содействующих или препятствующих позитивному функционированию, развитию и самореализации человека в разные возрастные периоды», п. 2.7. «Значение привязанности ребенка к близким. Роль семьи, социализации, воспитания, обучения в психическом развитии человека», п. 3.4. «Психическое развитие в дошкольном возрасте».

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования опубликованы в сборниках «Наука и образование: отечественный и

зарубежный опыт: международная научно-практическая конференция» г. Белгород (2019, 2020, 2021). Результаты работы были рассмотрены на пленарном заседании конференции по итогам научно-исследовательской работы молодых ученых факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ» (2021), представлены на конференции в рамках Всероссийского научно-практического конгресса с международным участием «Новый мир – Планета психотерапии» г. Москва (2021), опубликованы в сборнике материалов региональной научно-практической конференции «Реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования как условие повышения качества дошкольного образования» г. Белгород (2021), обсуждались в рамках Второго межконтинентального экстерриториального конгресса «Психотерапия без границ: дети. Семья. Общество. Будущее» г. Москва (2024).

Результаты исследования внесены в муниципальный банк данных актуального педагогического опыта (Приказ Управления образования администрации Яковлевского городского округа №981 от 10.11.2021г.).

Программа «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком» апробирована и внедрена в практику дошкольных образовательных учреждений Белгородской области.

Положения, выносимые на защиту.

1. Под самостоятельностью детей старшего дошкольного возраста понимается интегративное свойство личности, проявляющееся в способности действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого. Психологическими критериями самостоятельности детей старшего дошкольного возраста являются инициативность (эмоционально-мотивационный компонент), понятливость (когнитивный компонент), автономность (волевой компонент).

2. В зависимости от выраженности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста определяются следующие психологические типы самостоятельности: инициативно-автономный, инициативно-зависимый и безынициативный.

Инициативно-автономный тип самостоятельности детей старшего дошкольного возраста характеризуется высокой выраженностью показателей инициативности и понятливости, средней выраженностью показателя автономности, что проявляется в высокой способности действовать по собственному побуждению, понимании возможностей своих самостоятельных действий, умении моделировать свое поведение, независимости и настойчивости в достижении цели.

Инициативно-зависимый тип самостоятельности детей старшего дошкольного возраста характеризуется средней выраженностью показателей инициативности, понятливости и низкой выраженностью показателя автономности, что проявляется в ситуативной способности действовать по собственному побуждению, ограниченности понимания возможностей своих самостоятельных действий, высокой зависимости от взрослых, избегании самостоятельных действий.

Безынициативный тип самостоятельности детей старшего дошкольного возраста характеризуется низкой выраженностью показателей инициативности, понятливости и автономности, что проявляется в низкой способности действовать по собственному побуждению, понимать возможности своих самостоятельных действий и высокой зависимости от взрослых.

3. В зависимости от чувствительности матери к эмоциональным состояниям ребенка, принятия ребенка и их поведенческих проявлений определяются чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный и нечувствительно-противоречивый типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Чувствительно-поддерживающий тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком характеризуется высокой способностью к восприятию эмоционального состояния ребенка, пониманием причин изменения эмоциональных состояний ребенка, высокой способностью к эмпатии, безусловным принятием, положительным эмоциональным фоном взаимодействия,

удовлетворенностью родительской ролью, умением оказывать эмоциональную поддержку и воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Нечувствительно-прагматичный тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком характеризуется умением воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, удовлетворенностью родительской ролью при сниженной способности к эмпатии и проявлению положительных чувств, дефиците телесного контакта при взаимодействии.

Нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком характеризуется стремлением к ориентации на эмоциональное состояние при трудностях его понимания у ребенка, недостатком эмпатии при безусловном принятии ребенка и неудовлетворенностью родительской ролью, негативным эмоциональным фоном взаимодействия и неумением воздействовать на эмоциональные состояния ребенка при оказании эмоциональной поддержки, стремлением к телесному контакту при построении взаимодействия.

4. Типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком (чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный, нечувствительно-противоречивый) определяют психологические типы самостоятельности детей старшего дошкольного возраста (инициативно-автономный, инициативно-зависимый, безынициативный).

Сформированности инициативно-автономного типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует чувствительно-поддерживающий тип эмоционального взаимодействия и препятствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Сформированности инициативно-зависимого типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствуют чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-прагматичный типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Сформированности безынициативного типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует нечувствительно-противоречивый

тип эмоционального взаимодействия и препятствует нечувствительно-прагматичный тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, основной части, содержащей две главы, выводы по главам, заключения, списка литературы (260 наименований, в том числе, 30 на иностранном языке), трех приложений. Объем основного текста – 145 страниц, объем приложений – 10 страниц. В тексте диссертации содержатся 27 таблиц и 4 рисунка.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ С РЕБЕНКОМ

1.1. Самостоятельность как возрастно-психологический феномен

Важнейшим качеством личности является ее способность действовать самостоятельно. С.И. Ожегов отмечает, что понятие «самостоятельный» воспринимается в трех смысловых значениях. Самостоятельный, как осуществляемый без посторонних помогающих сил и влияний, как обладающий инициативностью и принимающий решения, как независимый, существующий отдельно от других [117].

В науке изучаются феномены, близкие самостоятельности по своему психологическому содержанию, такие как саморегуляция (О.А. Конопкин, Б.М. Величковский и др.), самоконтроль (Ю.М. Орлов и др.), индивидуация (П. Блос), самоэффективность, самоутверждение (А. Бандура и др.), самореализация (Э.В. Галажинский и др.), самодетерминация (Э. Деси, Р. Райан и др.), автономия (О.Е. Дергачева, Е.Р. Калитеевская, О.А. Карабанова, Д.А. Леонтьев, М. Магомедова, Н.Н. Поскребышева, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.) автономность (Г.С. Прыгин и др.) [11, 88, 109, 132, 228]. Например, индивидуация определяется П. Блосом как процесс эмоционального отделения ребенка от родителей в подростковом возрасте [260]. В современных исследованиях автономия рассматривается как характеристика личностной зрелости, высший уровень саморазвития человека, составляющая его психологического здоровья [11, 109]. В таком рассмотрении М. Магомедова выделяет стадии достижения автономии, соответствующие возрастным периодам развития [109]. Раннему и дошкольному возрасту соответствует аморфная стадия, в которой большая роль отводится взаимодействию взрослого с ребенком, в этот период закладываются основы формирования автономии. Следующая стадия «свободы от..» соответствует

подростковому возрасту, развитие самосознания как центральное новообразование в этот период играет важную роль, являясь составляющей автономии личности. Стадия «свободы для ...», переходящая от стадии свободы к самой автономии, соотносится с ранней юностью и характеризуется дальнейшим развитием составляющих автономии самосознания, самоопределения, самоконтроля, самоактуализации, самоанализа.

Понятие самодетерминации в теории Р. Райана и Э. Деси отражает способность человека иметь собственный выбор на основании внутренних (ценности и интересы личности) и внешних (социальная среда) мотивов [253]. Самодетерминация рассматривается Д.А. Леонтьевым как способность опираться в своей деятельности на высшие осознанные принципы, как основа развития личностной автономии, подчеркивается связь активной позиции личности по отношению к внешнему миру и своим внутренним психологическим процессам [100]. По мнению ученого, понятия саморегуляции, активности, отношения определяют концептуальные рамки основных психологических механизмов самостоятельного поведения: самодетерминации, личной причинности, свободы и ответственности. При этом Д.А. Леонтьев разделяет самостоятельность принятия решений и самостоятельность достижения целей, эмпирически доказывает их разную выраженность у испытуемых [101].

Изучению качеств личности, позволяющих одному человеку достигать результата деятельности самостоятельно, а другому – постоянно обращаясь за посторонней помощью посвящены исследования отечественных и зарубежных авторов.

В отечественной психологии самостоятельность личности рассматривается с точки зрения различных подходов и концепций.

С точки зрения культурно-исторического подхода Л.С. Выготского положения о социальной ситуации развития, зоне ближайшего развития и интериоризации действия являются отправной точкой исследования становления самостоятельности в отечественной психологии [37]. В каждом возрастном периоде созданные социальной ситуацией условия, формы и направления развития

определяют возможности динамических изменений личности, приобретения новых свойств. Социальная ситуация развития выступает источником зарождения и формирования всех индивидуальных отличительных черт, особенностей и внутренних свойств личности.

В своей теории Л.С. Выготский развивает принцип обучения и воспитания детей: от социального к индивидуальному и конкретизирует его в форме закона социогенеза психических функций, согласно которому высшие психические функции рождаются сначала в совместной деятельности, а затем в самостоятельной [35]. Автор подчеркивает присутствие в онтогенезе социально-культурной линии развития поведения ребенка, указывая, что высшие психические функции возникают в процессе социального общения и подчиняются закону перенесения социальных форм поведения на себя или, когда происходит овладение собственным поведением [33-35].

Акцентируя внимание на роли сотрудничества взрослого и ребенка, ученый указывает, что отношение к внешнему миру для ребенка определяется отношением посредством взрослого. Причем в младенческом возрасте еще не существует границы между предметным и социальным содержанием ситуации.

Л.С. Выготский рассматривает самостоятельность ребенка как способность действовать без помощи взрослого, приобретаемую по завершению интериоризации действия [37]. Действие не является самостоятельным, пока не закончена его интериоризация. О самостоятельности можно говорить, когда ребенок освоил содержание, средства и способы действия.

Выражение «я сам» появляется во второй половине раннего детства [33, 37]. В этот период ребенок начинает противопоставлять свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослыми, что проявляется в настойчивых попытках изменить по-своему привычный способ их выполнения. В результате происходит отделение собственного «Я» ребенка из единства со взрослым.

Л.И. Божович рассматривает самостоятельность ребенка как качество личности, которое определяется его внутренней позицией – соотношением уже сформировавшихся в результате прошлого опыта психологических особенностей

и предъявляемых социальных требований [17]. Система потребностей и стремлений ребенка в форме переживаний, взаимодействуя с реалиями среды, становится движущей силой развития новых личностных качеств [101].

С точки зрения деятельностного подхода самостоятельность является интегральным качеством личности, включающим интеллектуальные, нравственно-волевые, эмоциональные стороны человека. Самостоятельность рассматривается как произвольное поведение и начинает проявляться в дошкольном возрасте вместе с первой иерархией мотивов и возможностью следовать образцу в деятельности [99, 101, 225].

Самые ранние аспекты становления произвольного поведения ученые видят в первых целенаправленных движениях младенца и далее в раннем возрасте, когда действия ребенка начинают опосредоваться речью взрослого [60, 61, 104].

При развитии самостоятельности каждый новый шаг в процессе эмансипации сопровождается одновременным появлением новой формы связи ребенка со взрослыми и с социумом. Эмансипация ребенка происходит под руководством взрослого, ее задатки появляются в завершении периода раннего детства в форме желания самостоятельно действовать [226]. В старшем дошкольном возрасте появившееся в раннем детстве «я сам» перерастает в понимание своего места среди взрослых и желание осуществлять на своем уровне общественно значимую и ценную деятельность.

В рамках субъектно-деятельностного подхода исследование самостоятельности определяется принципом детерминизма, согласно которому среда обуславливает психическое развитие, преломляясь через внутренние свойства личности. Внутренние предпосылки самостоятельности закладываются у ребенка с момента рождения в семье и определяются проживанием опыта травмирующих событий [151]. С.Л. Рубинштейн указывает, что содержание личности включает сознательные мотивы деятельности и множество неосознанных стремлений, побуждений к произвольной деятельности [150]. Его научные труды раскрывают значение внутренних детерминант личности, как понимание того, что

внешнее субъекта деятельности преломляется через внутреннее, при этом внутреннее выступает в качестве детерминант внешнего.

Исследования грузинской психологической школы Д.Н. Уznaдзе также подтверждают участие неосознаваемых компонентов в процессах регуляции субъекта деятельности [185]. В экспериментах раскрывается опосредованный характер сознания и деятельности через установку, которая рассматривается как готовность психофизических функций субъекта к определенной активности. На базе установок личности реализуется соответствующее поведение.

То есть, понятие самостоятельности неразрывно связано с категориями субъекта и активности. Субъектом является индивидуально активный человек, самостоятельный. Он сам есть причина своей индивидуальной жизнедеятельности. Н.В. Шутова указывает, что субъектная активность является системообразующим центральным компонентом психического развития ребенка и проявляется в эмоциональном отклике, инициативности, самостоятельности, саморегуляции и самооценке [220].

Следуя субъектно-деятельностной концепции, К.А. Абульханова-Славская определяет самостоятельность как главную характеристику субъекта деятельности, которая является неосознаваемой (существующей имплицитно) потребностью в независимости [2]. Самостоятельная деятельность соответствует принципу саморегуляции и самоорганизации и характеризуется ярким индивидуальным стилем. Развитие в сторону большей индивидуализации стиля, наличие индивидуальных отклонений способствует оптимизации деятельности. При этом саморегуляция рассматривается автором в двух подходах: как соответствие заданным нормам, в том числе социальным, где все индивидуальное является отклонением от нормы, и основываясь на принципе личностной саморегуляции и самоорганизации.

В концепции личностной беспомощности самостоятельность рассматривается как ключевая характеристика субъекта, противоположная личностной беспомощности по своему психологическому содержанию, определяющая высокий уровень субъектности, то есть высокую способность

преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить цели и достигать их, преодолевая различного рода трудности [200]. Самостоятельность является интегрированным свойством личности, начинается с возникновения произвольности, осознается и проявляется через общение с другими людьми. Разнообразие форм общения со сверстниками, детьми разных возрастов является оптимальным для развития самостоятельности ребенка [145, 179].

В.А. Зобков рассматривает самостоятельность как интегративное качество/черту личности человека в развитии и формировании системы отношений к жизнедеятельности как триединства отношения человека к себе, к деятельности и к другим людям, как единство знаний и переживание уверенности в своей способности выполнить поручение, учебное задание в конкретных условиях [71, 72]. Самостоятельность отражает содержательную познавательно-волеую направленность активности человека. Самостоятельность включается в систему саморегуляции и понимается как способность ставить перед собой поэтапные цели, осуществлять поиск средств и методов их реализации, оценивать достигнутый результат, корректировать свои действия без помощи других [70].

В.А. Зобков [71] рассматривает возраст от 0 до 7 лет как период становления индивидуального содержания человека или отношения человека к себе в структуре триединства отношения человека к жизнедеятельности. В психическом развитии ребенка происходит чередование ведущей позиции когнитивно-интеллектуальных и поведенческо-волевых процессов. Важная роль эмоциональной составляющей состоит в регуляции аффективных состояний. Способствуя или препятствуя принятию различных психологических воздействий, побуждая к накоплению личностных потенциалов, она поддерживает когнитивную, поведенческую и волеую составляющие психического развития. Раннее и дошкольное детство является сензитивным периодом для формирования мотивационно-потребностной сферы. Способность регуляции поведения, лежащей в основе самостоятельности, определяется индивидуальной формой самооценки ребенка.

В соответствии с психолого-педагогическим подходом самостоятельность изучается в контексте познавательной деятельности. Познавательная самостоятельность определяется М.А. Даниловым как умение и потребность ребенка самостоятельно мыслить, ориентироваться в ситуации, ставить вопросы к задаче и искать пути решения, то есть выполнять целенаправленную познавательно-поисковую деятельность [49]. Автор рассматривает самостоятельность ребенка в школьный период и считает, что ее необходимо формировать, начиная с первого класса, и продолжать до последнего года обучения в школе. М.А. Данилов выделяет копирующий (подражательно-пассивный), воспроизводящий (активно-поисковый) творческий (интенсивно-творческий) уровни самостоятельности и в качестве критериев самостоятельности рассматривает степень сформированности знаний и умений, содержание и устойчивость мотивации, отношение к учебной деятельности и ее нравственные основы [49].

Л.А. Порембская определяет самостоятельность как характеристику способа действия, включающую способность к независимым действиям, суждениям, проявление инициативы, решительности и указывает на проявления самостоятельности в преддошкольном возрасте [128]. Самостоятельность здорового ребенка выражается в стремлении действовать в узких рамках своей практической жизни, в пределах имеющихся возможностей без помощи взрослых, проявляя тем самым некоторую степень независимости. Автор указывает, что стремление к самостоятельности проявляется и развивается у ребенка в процессе овладения трудовыми умениями. В ходе освоения бытового труда ребенок вступает в новые социальные связи, посредством которых меняется его сознание и происходит формирование личности в целом. Самостоятельность развивается по пути качественных изменений с первых проб в простейших заданиях до появления целеустремленности, инициативы, творчества и ответственности.

А.А. Люблинская считает, что самостоятельность является продуктом подчинения требованиям взрослых и собственной инициативы ребенка [108]. Самостоятельность ребенка всегда организована руководящим взрослым, на

основе выработанных стереотипов, отвечающих требованиям взрослых, формируются привычки грамотного социального поведения. При отсутствии сформированных привычек самостоятельность, предоставленная ребенку, превращается в его стихийное поведение. Автор выделяет три ступени самостоятельности: на первой ребенок действует в привычных условиях, в которых приобретались основные привычки, на второй ступени ребенок сам выполняет привычные действия в новых, но близких однородных ситуациях, на третьей ступени освоенные правила и привычки обобщены и являются критерием поведения ребенка в любых условиях.

В исследованиях Н.Н. Поддъякова показано, что самостоятельность является результатом чередования фаз собственной активности ребенка в познавательной, эмоциональной, волевой, личностной сферах и совместной активности со взрослым [137]. Фазы взаимодействуют и обогащаются в процессе взаимодействия. Условием формирования самостоятельности является включение ребенка в различные виды продуктивной творческой деятельности и экспериментирование.

На сегодняшний день понимание познавательной самостоятельности остается без существенных изменений с периода 80-х годов прошлого века, ее формирование является одной из основных задач федеральных государственных образовательных стандартов [55].

В современных психолого-педагогических исследованиях самостоятельность рассматривается как один из показателей психического благополучия и психического здоровья старших дошкольников [30, 90, 123, 131]. Авторы указывают на снижение уровня самостоятельности и инициативности, познавательной самостоятельности и активности у дошкольников в особенности за последние 20 лет [8, 9, 94, 157, 210]. Проблема развития самостоятельности детей дошкольного возраста разносторонне разрабатывается в соответствии с требованиями образовательных стандартов [68, 165]. Изучаются организационно-педагогические условия развития самостоятельности, воздействие различных параметров образовательной среды и др. [9, 214].

Особое значение уделяется роли игры как ведущей деятельности в становлении самостоятельности ребенка дошкольного возраста. В игре развиваются все компоненты саморегуляции ребенка, дошкольный возраст является сензитивным периодом развития саморегуляции. Учеными разрабатываются практические рекомендации по выбору и созданию различных видов игр с целью развития регуляторных навыков [20, 24-26].

В исследованиях А.Н. Вераксы установлено, что принятие роли в сюжетно-ролевой игре позволяет ребенку регулировать свое поведение на уровне, недоступном в обычной ситуации [24]. Выявлено положительное влияние роли и сюжета игры.

Современные исследователи изучают влияние на познавательную активность и самостоятельность ребенка степени его включенности в освоение виртуальных пространств и доступности социальных сетей [157, 162, 165, 168, 169].

Исследование представлений педагогов о детской самостоятельности дошкольников показало, что самостоятельность неодинаково проявляется в бытовых навыках, игровой и продуктивной деятельности и зависит от заинтересованности ребенка в выполняемой деятельности. Педагоги уделяют внимание способности ребенка закончить начатое им дело, однако считают данную проблему спорной и не приходят к единому мнению [126].

С.В. Чебровская считает, что самостоятельность необходимо изучать, учитывая два компонента, имеющих деятельностно-личностное и индивидуально-социальное смысловое содержание [209]. При этом ядром самостоятельности является деятельностный компонент («стоятельность»), определяющий уровень актуальной самостоятельности, он характеризует личностные особенности, душевные состояния, знания и умения. Индивидуально-социальное содержание указывает на зависимость способности стояния от связей субъекта в социуме. Автор приходит к выводу, что в обыденном понимании «самостоятельный» означает живущий в данный момент на основе своего опыта, отличный от других, обладающий инициативой и существующий независимо. Внутренний потенциал

субъекта при совершении выбора и несении ответственности за него является основой психологического содержания самостоятельности [208, 210].

С.В. Чебровская рассматривает самостоятельность в старшем дошкольном возрасте как стремление и умение ребенка быть настойчивым в решении задач деятельности при относительной независимости от взрослых, используя поисковые действия, на основе имеющихся знаний и опыта [209]. Самостоятельность развивается по мере овладения основными видами деятельности: в бытовом труде, игре, конструировании, продуктивной творческой и учебной деятельности, ее фундамент закладывается в период перехода от раннего к дошкольному возрасту.

Критериями самостоятельности ребенка дошкольника являются стремление действовать без помощи других, умение поставить цель, выполнить элементарное планирование, реализовать план и получить соответствующий цели результат, проявление инициативы и творчества. Высшей формой самостоятельности ребенка является творчество. Она развивается из репродуктивной (воспроизводящей) формы через самостоятельность с элементами поисковой деятельности. Автором выделены интуитивно-эпизодический, репродуктивный, эвристический и креативный уровни развития самостоятельности, отличающиеся качественными характеристиками, отражающими динамику развития самостоятельности [210].

Изучению становления самостоятельности на разных возрастных этапах посвящены научные труды И.Ю. Кулагиной [95]. Период младенчества характеризуется первыми проявлениями самостоятельности при полной зависимости от взрослого, нуждаясь в его практической помощи, эмоциональном контакте, внимании. Социальная ситуация развития разрешает данное противоречие в период раннего детства началом совместной деятельности и сотрудничества со взрослым, в которых ребенок познает предметный мир и осваивает способы действий в предметно-манипулятивной деятельности. Сознывая себя как автономного, отдельного от взрослого, ребенок совершает личные, направляемые его индивидуальностью действия. Противостояние желаний ребенка, его стремления к автономии и требований взрослого разрешается в кризисе 3-х лет. В дошкольном периоде ребенок, продолжая стремиться к

самостоятельности, желая включиться во взрослую жизнь, сталкивается со множеством ограничений со стороны взрослых. Данное противоречие разрешается в ролевой игре как самостоятельной деятельности детей, моделирующей ситуации из взрослой жизни.

Теории саморегуляции деятельности внесли весомый вклад в изучение самостоятельности и лежат в основе многих современных исследований. Согласно теории саморегуляции деятельности, становление самостоятельности происходит посредством формирования функциональных систем и контура осознанной психической саморегуляции [88].

Согласно разработанной О.А. Конопкиным теории осознанной саморегуляции, регуляторные процессы имеют в своей структуре два основных аспекта – структурно-функциональный и содержательно-психологический. Первый включает внутренние механизмы саморегуляции, второй – психические средства, которые обеспечивают функциональную структуру произвольной регуляции [89]. Два этих аспекта существуют в единстве при невозможности взаимной компенсации за счет высокого уровня развития другого.

А.К. Осницкий рассматривает самостоятельность на основе исследования роли человека в качестве субъекта деятельности через анализ его субъектной активности, уточнения функций установок и рефлексивного анализа, исследования механизмов осознанной регуляции его проективной и целеполагающей активности – деятельности [118]. Освоение человеком регуляторного опыта позволяет ему осознанно осуществлять целенаправленную, соотнесенную с усилиями других людей активность. Сознание человека при реализации деятельности ориентировано на организацию предстоящих действий, система регуляторных процессов осуществляется при этом по принципу предупреждения возможных изменений [119].

В исследовании Г.С. Прыгина показано, что формирование самостоятельности зависит от взаимодействия социальной ситуации развития ребенка и особенностей функционирования его системы субъектной регуляции [132]. Проявления самостоятельности становятся возможными, когда

сформирована функциональная структура системы саморегуляции. Системообразующей в этой структуре является принятая субъектом цель деятельности. Самостоятельность рассматривается как симптомокомплекс качеств, система осознанной регуляции деятельности, которая позволяет ребенку управлять поведением, детерминирует автономный тип субъектной регуляции (эффективной самостоятельности) в дошкольном возрасте. Выделены характерные симптомокомплексы личностных характеристик, на основе которых существуют три типа активности субъектов деятельности по уровням эффективной самостоятельности. В данной разработке концептуальные основы самостоятельности личности исследуются с позиции субъектной регуляции деятельности, личностно-типологических особенностей, наиболее ярко выраженных в автономности (самостоятельности) личности. Если человек при выполнении деятельности в большей степени опирается, на собственные знания, опыт, умозаключения, его можно охарактеризовать как автономного субъекта. Если такие характеристики личности слабо проявляются, субъект рассматривается как зависимый в заданной деятельности.

В зарубежной науке противоречия относительно факторов, определяющих поведение человека, обозначили две крайние ветви развития научных школ: внешними или внутренними условиями детерминировано поведение. Последователи психоанализа в качестве таких детерминант рассматривали внутреннее бессознательное содержание психики – мотивационные установки личности формируются в результате переживания психических травм в детском возрасте, связанных с удовлетворением физиологических потребностей и влечений и, оставаясь неосознаваемыми, формируют межличностные отношения, влияют на поведение и поступки человека.

В западных теориях изучение феномена самостоятельности ребенка начинается с работ А. Фрейд, где приобретение ребенком автономии связано с ослаблением родительского контроля и разрывом связей с родителями в подростковом возрасте [190-192]. А. Фрейд введено понятие «detachment» (преодоление привязанности).

Д. Боулби критически оцениваются психоаналитические концепции, где отношения младенца с матерью рассматриваются как биологическое единство. Автором описаны паттерны поведения ребенка во взаимосвязи с особенностями и характером отношений с матерью, характеристики материнского поведения, которые положительно коррелируют с инициативностью общения у детей, а также влияние особенностей привязанности на наличие исследовательской активности у ребенка [18, 237].

В исследованиях М. Малер показано, что обретение ребенком самостоятельности происходит в младенчестве в процессе сепарации-индивидуации, когда начинается постепенная внутриспсихическая дифференциация Я-презентаций, изучены четыре фазы сепарации-индивидуации, в которых реакции матери на активность ребенка определяют его способность к самостоятельному поведению и эмоциональной независимости [111].

Э. Эриксон [228] в эпигенетической психосоциальной концепции использует термин «автономия» и связывает ее достижение с позитивным решением кризиса мышечно-анальной стадии развития. Способность к саморегуляции, связанная со стремлением самоутвердиться в качестве самостоятельного индивида определяет появление самостоятельного поведения (автономии). Отрицательный выход из этой стадии предполагает появление нерешительности (стыда и сомнений). Если родители поддерживают любопытство ребенка, его стремление к познавательной активности и экспериментированию с окружающими предметами, у ребенка вырабатывается чувство уверенности в управлении самим собой, своими мышцами, желаниями, появляется способность к самостоятельности.

К. Роджерс [146] считает, что индивиды ведут себя определенным образом, чтобы находиться в состоянии конгруэнтности со своей Я-концепцией. Условием развития самостоятельности у детей является наличие безусловной позитивной оценки взрослых, при этом достигается состояние конгруэнтности и самоактуализации. Если позитивная оценка не является безусловной, дети могут не допускать субъективный опыт в сознание и ограничивать свои возможности самоактуализации. Как указывает Р. Бернс [14], более самостоятельный и

любопытный в своих действиях ребенок, который стремится активно исследовать окружающий мир, сам пытается есть, одеваться, обладает более высокой самооценкой.

Сторонником бихевиоризма Б.Ф. Скиннером [121] разработана противоположная позиция. Рассматривая человека полностью зависимым от внешних социальных условий, автор предлагает концентрироваться на факторах окружающей среды. Становление самостоятельности у детей происходит благодаря подкреплению их действий, совершаемых для себя. Мать дает ребенку вознаграждение в виде похвалы (социальное поощрение) или еды (материальное поощрение) сразу после совершения таких действий, например, одевания [186]. Крайние взгляды раннего бихевиоризма фокусировались лишь на поведении индивида, пренебрегая исследованием внутренних процессов, мыслей и чувств [194].

Теории черт (Г.У. Оллпорт, Г.Ю. Айзенк, Р.Б. Кэттелл), получившие развитие на основе концепции экстраверсии-интроверсии К. Юнга, рассматривают самостоятельность как качество, определяемое совокупностью черт и ситуаций. Черты являются базовыми единицами личности, заложенными наследственно в нервной системе человека как диспозиции, характеризуются частотой, интенсивностью и диапазоном ситуаций, определяют поведение человека, объясняют согласованность поведения, а ситуации – его вариативность [121].

В когнитивной теории Д. Келли личность является системой конструкторов, повторяющиеся паттерны поведения формируют эти конструкторы. Переживая события, ребенок наблюдает сходство и отличия, структурирует их и наделяет значением. Довербальные конструкторы усваиваются в раннем детстве до развития речи. Вербальные конструкторы могут быть выражены в речи. Дети осваивают общественную культуру через усвоение ожиданий. Уровень когнитивной сложности индивида связан с многообразием культурных влияний в детстве, когда родители предоставляли больше автономии, то есть, проявление самостоятельности связано с уровнем когнитивной сложности индивида [118].

С точки зрения социально-когнитивной теории А. Бандуры [11] дети усваивают паттерны самостоятельного поведения, проходя через собственный опыт, а также через наблюдение за окружающими. Усвоение поведения на основании наблюдения за моделью не означает его осуществление в жизни. Реальное выполнение усвоенного поведения зависит от поощрений, наказаний и наблюдаемых последствий поведения. Переживание внешних последствий формирует ожидания поощрений и наказаний за конкретные действия в определенных ситуациях. Так у ребенка развиваются компетентности, ожидания, стандарт, убеждения в своей эффективности и возникает способность к саморегуляции. Он уже может прогнозировать будущее, сам себя вознаграждать или наказывать. Предвосхищаемые последствия важны для сохранения поведения при отсутствии внешнего подкрепления, стимулируют или тормозят проявления самостоятельности [234]. В результате развития способности саморегуляции самостоятельность проявляется как воздействие на самого себя, обусловленное внешними и внутренними детерминантами [11].

В современных зарубежных исследованиях понятие «самостоятельность» определяется чаще в иных терминах близких по своему психологическому смыслу и отражающих идейный подход их авторов: автономия, саморазвитие, самодетерминация и др. [233, 239]. Проблема самостоятельности исследуется также с позиций регуляции поведения, в которых выделяют состояния автоматического стереотипного поведения, включающего последовательность автоматизированных действий и поведения, требующего концентрации и сосредоточения. Самостоятельное поведение человека связано с включением «executive functions», на русский язык переводимых как управленческие или исполнительные функции. Авторы определяют данные функции как совокупность нисходящих мыслительных процессов, обеспечивающих концентрацию внимания при неэффективности или невозможности реализации автоматизированных действий, автоматического стереотипного поведения. Термин «executive functions» означает функции, управляющие изменением поведения в нетипичных ситуациях (постановка цели, планирование, принятие решения, гибкость, процессы

торможения и контроля), которые определяют способность человека быть самостоятельным.

На основании проведенного анализа научных источников и положений отечественной и зарубежной психологии определяются особенности самостоятельности личности как возрастно-психологического феномена.

В младенческом возрасте самостоятельность становится результатом удовлетворения потребности ребенка в общении со взрослым и его доверия к миру. Близкие взрослые обеспечивают удовлетворение потребности ребенка в эмоциональном общении и разнообразной предметно-познавательной игровой деятельности. Удовлетворение потребностей аффективно окрашено и определяет степень согласия с миром.

Самостоятельность периода раннего детства становится результатом достижения трудолюбия и центрального новообразования возраста «я сам». Психологическое отделение ребенка от матери в раннем возрасте и развитие психических процессов ведут к появлению зачатков самосознания. При всей важности общения с близкими взрослыми на первый план выступает предметно-манипулятивная деятельность. Побуждение к деятельности связано с ситуацией и ее непосредственным восприятием, но осознание себя отдельно от взрослого («я сам») приводит к поступкам, мотивированным отношениями ребенка с другими людьми.

В дошкольном детстве развитие самостоятельности обусловлено резким расширением сферы социальных отношений и их влияния на направленность детской личности. Эмоциональное благополучие ребенка определяется взаимоотношениями со взрослым, поэтому ребенок стремится действовать согласно предъявляемых к нему требований, постепенно усваивая социальные нормы и правила. Так, по мнению Л.И. Божович, возникают первые этические инстанции, новообразования возраста [17]. В конце дошкольного периода ребенок начинает оценивать самого себя согласно усвоенным нормам.

В дошкольном возрасте формируются устойчивые надситуативные мотивы. При возникновении иерархии мотивов, их соподчинения, у ребенка развиваются

умения сознательно подчинять свои действия более важным, далеким и непривлекательным целям, появляется умение, следуя за взрослым, принимать решения и соответственно действовать.

Одобрение взрослых, являясь источником положительных эмоциональных переживаний, становится главным мотивом, побуждающим ребенка следовать моральным нормам. Благодаря связи с положительными эмоциями выполнение норм воспринимается ребенком как само по себе положительное и начинает восприниматься как необходимость. Формирование моральных мотивов обуславливает появление качественно нового типа поведения.

Произвольность поведения активно развивается в дошкольном возрасте и помогает обеспечить переход от аффективно окрашенных непосредственных мотивов-желаний к осознаваемым мотивам-намерениям. Старший дошкольник становится способным действовать самостоятельно без помощи со стороны и отделять свое поведение от поступков взрослых.

Овладение устной речью создает новые возможности для развития самостоятельности. Эгоцентрическая речь, в которой ребенок проговаривает возникающие трудности и рассуждает о последующих действиях, способах выполнения задачи, помогает ему регулировать поведение, планировать последовательность действий.

Перенос аффективных реакций с предмета на человека, развитие речи, формирующаяся произвольность поведения, формирование надситуативных мотивов поведения, соподчинение мотивов и самосознание ребенка определяют становление самостоятельности дошкольника. Данные процессы, активно развиваясь в дошкольный период, максимально проявляются в старшем дошкольном возрасте и определяют высокий потенциал становления самостоятельности. Подтверждением этого являются исследования проявлений ответственности ребенка старшего дошкольного возраста на основе анализа осознанности представлений об ответственности, умении планировать деятельность и достигать результата, навыков самоконтроля, самостоятельности и способности творческой реализации [184].

Самостоятельность в младшем школьном возрасте в большинстве научных источников рассматривается в контексте познавательной деятельности в связи с изменением социального статуса ребенка, он становится учеником. Успешность в учебе формирует статус отличника или неуспевающего и определяет самооценку и самоуважение ребенка. В результате самосознание ребенка обогащается чувством компетентности, что обуславливает развитие самостоятельности младшего школьника. Несформированность чувства компетентности к завершению младшего школьного возраста приводит к снижению самооценки ребенка и возникновению чувства неполноценности [96].

В подростковом возрасте самостоятельность личности определяется развитием чувства взрослости как новообразования данного периода. Мотивы самостоятельного поведения подростка формируются при взаимодействии психических образований (нового уровня когнитивных способностей, типов характера и личностной рефлексии) и условий, создаваемых социальным окружением, в которых главная роль отводится отношениям со сверстниками. «Я-концепция», являясь центральным новообразованием в конце подросткового периода определяет проявление самостоятельности личности [59, 129, 130].

Развитие самостоятельности в онтогенезе определяется взаимосвязанными процессами социализации и индивидуализации, что соответствует концепции поуровневого социального развития личности в онтогенезе Д.И. Фельдштейна. Личность ребенка раскрывается и приобретает индивидуальные свойства в социальном взаимодействии [188].

Итак, проведенный анализ различных научных подходов, теорий и концепций позволяет выделить внешние и внутренние условия развития самостоятельности в онтогенезе.

Внешние условия создаются совокупностью воздействий социального окружения, включающей факторы семейного воспитания и образовательной среды. В теориях детско-родительских отношений отечественных и зарубежных авторов разносторонне изучены семейные факторы, влияющие на психическое развитие ребенка. Научных исследований самостоятельности как интегративного свойства

личности в старшем дошкольном возрасте в зависимости от характера эмоционального взаимодействия матери с ребенком не обнаружено.

В психолого-педагогических исследованиях изучается влияние формирующих воздействий, учитывающих возрастные особенности, например включение ребенка в различные виды деятельности (игровую, творческую, экспериментирование, конструирование и др.). Проявления самостоятельности ребенка рассматриваются в связи с такими социальными факторами, как особенности общения со сверстниками и детьми разных возрастов, освоение виртуальных коммуникативных пространств и современных цифровых технологий.

Внутренними условиями, обеспечивающими становление самостоятельности являются психические новообразования каждого возрастного периода. В старшем дошкольном возрасте внутренними условиями являются соподчинение мотивов, появление самосознания, преодоление эгоцентризма и развитие эмпатии как психологического отделения себя от другого, типологические особенности саморегуляции деятельности.

Таким образом, самостоятельность личности как возрастно-психологический феномен является сложным структурным образованием, характеризующим ее способность быть эффективной в деятельности, не прибегая к посторонней помощи, формирующимся как система развивающихся, взаимосвязанных и взаимодействующих качеств.

Специфика развития самостоятельности в онтогенезе состоит в том, что в каждом возрасте она является результатом взаимодействия собственной активности ребенка в эмоциональной, мотивационной, когнитивной, волевой сферах и условий, создаваемых социальным окружением.

Психологические новообразования и расширение сферы социальных отношений ребенка определяют высокий потенциал развития самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

1.2. Структура и психологическое содержание самостоятельности в старшем дошкольном возрасте

Старший дошкольный возраст является важнейшим периодом для развития самостоятельности личности. Новообразования старшего дошкольного возраста создают условия, при которых происходит развитие и формирование самостоятельности.

Учеными предпринято множество попыток выделить критерии сформированности самостоятельности и описать ее структурные компоненты.

Согласно концепции Д.А. Циринг, самостоятельность представляет собой целостное образование, структуру которого составляют эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой компоненты. Автор выделяет проявления самостоятельности: ответственность, настойчивость, оптимистичность, уверенность в себе, креативность, гибкость, мотивацию достижения, внутренний локус субъективного контроля и другие [201, 202]. Данные качества характеризуются специфическими особенностями и взаимосвязями на разных возрастных этапах.

Ю.В. Яковлева выделяет доминирующие психологические характеристики субъекта для компонентов самостоятельности [229]. Эмоциональный компонент включает уверенность, жизнерадостность и эмоциональную устойчивость. Мотивационный компонент предполагает проявления ценностных ориентаций, мотивации достижения, высокий уровень притязаний, интернальный локус контроля. Для волевого компонента рассмотрены целеустремленность, решительность, выдержка, ответственность. Когнитивный компонент проявляется в оптимистическом атрибутивном стиле, креативности и гибкости мышления.

Исследователи выделяют ряд признаков и условий, которые характеризуют уровень сформированности самостоятельности у детей. Например, Л.А. Порембская считает, что степень самостоятельности ребенка зависит от объема умений, которыми он владеет [128]. Автор изучает самостоятельность детей в бытовом труде и выделяет показатели самостоятельности дошкольников:

способность к независимым действиям, суждениям, обладание «инициативной решительностью», которые рассмотрены и дополнены дальнейшими исследованиями касательно игровой деятельности дошкольников. О.В. Солнцева так же указала на использование коммуникативных умений в реализации замысла игры [171].

Такие компоненты самостоятельности ребенка, как умение сосредоточиться на цели, настойчивость в достижении результата, контроль выполнения задания, самостоятельное принятие решений выделены в работах Е.Н. Герасимовой и Т.В. Гуськовой [39, 47].

Т.И. Бабаева отмечает, что самостоятельность детей проявляется в автономном от взрослых выполнении соответствующих возрасту заданий, в умении следовать цели деятельности и доводить задуманное до результата, в присутствии навыков элементарного планирования, проявлении инициативы при решении задач [10]. В исследованиях автора выделены три ступени в развитии самостоятельности старших дошкольников. Первой ступени соответствует формирование мотивационной установки, вторая ступень предполагает овладение разными способами разрешения проблемных ситуаций и выполнения деятельности, на третьей ступени происходит переход к практике в самостоятельном решении задач в игровой, практической и проблемно-поисковой деятельности. Исследования социально-личностного развития детей показывают, что зарождение и становление субъектности как личностного качества возможно в дошкольном возрасте [10].

М.Н. Полякова помимо компонента целеполагания и способности к самостоятельному выбору, выделяет уверенность в себе, своих возможностях, осознание своих особенностей, умений, предпочтений, трудностей использовать свой опыт для решения новых задач [127].

Г.А. Цукерман рассматривает самостоятельность, опираясь на ключевое для школы Л.С. Выготского понятие «интерпсихическое» [206, 207]. Действие, которое ребенок выполняет вместе со взрослым и не может выполнить без его помощи, остается интерпсихическим. Действие не является самостоятельным, пока не

закончена его интериоризация. Детскую самостоятельность автор рассматривает как способность ребенка действовать без помощи взрослого, приобретаемую по завершению интериоризации действия. Самостоятельность имеет место, когда ребенок освоил содержание, средства и способы действия. Однако, когда ребенок еще не овладел содержанием и способами действий, но берет на себя инициативу во взаимодействии со взрослым, в этих случаях ребенок проявляет самостоятельность в построении интерпсихического действия, потому что овладел соответствующей данному действию формой общения. Автор уточняет, что речь идет об общении в деятельности или «сотрудничестве», где предметом общения является один из аспектов культурного опыта людей, например, знаки, понятия или предметы, орудия, а также акцентирует внимание на отличие с позицией М.И. Лисиной, рассматривающей само общение как деятельность [104].

То есть, уровень самостоятельности ребенка в предметно-манипулятивном, игровом или обучающем взаимодействии со взрослым зависит от его способности проявлять инициативу, включая взрослого в это сотрудничество.

В связи с этим необходимо учитывать влияние двух важнейших факторов формирования самостоятельности в дошкольном возрасте – это, во-первых, степень усвоения содержания и овладения средствами, способами действия, во-вторых, умение инициировать сотрудничество со взрослым, владение соответствующей этому формой общения.

Первый фактор относится к когнитивному компоненту самостоятельности и определяется познавательными способностями ребенка, а также психофизиологическими особенностями, свойствами нервной системы. Второй фактор, имея выраженную социальную природу и направленность, зависит от окружающей среды (эмоционального фона общения, психологических установок значимых взрослых, культуры в семье, особенностей семейного воспитания, личностного опыта ребенка) и начинает формироваться значительно раньше, чем происходит интериоризация конкретных действий.

В.А. Зобков выделяет в структуре самостоятельности интеллектуальный компонент, содержащий знания и их пополнение; эмоциональный компонент,

определяющийся страстью к познанию и уверенностью в реализации своих знаний; волевой компонент, как стремление пополнять запас знаний, бороться с утомлением, искать необходимую информацию [71]. При этом под чертой личности понимается внешнее проявление, связанное и зависящее непосредственно от внутреннего качества, которое трудно наблюдать и измерить. Внутреннее можно узнавать через внешнее, фиксировать посредством наблюдения и измерения в балльных оценках как уровни развития качества/черты. Внешние черты и внутренние качества имеют единое строение.

Обобщая рассмотренные научные подходы к изучению самостоятельности, можно сделать вывод о том, что ученые выделяют в структуре самостоятельности разных возрастных периодов характеристики, позволяющие личности действовать без посторонней помощи в соответствии с поставленными целями, проявлять активность по собственному побуждению, следуя моральным этическим нормам и правилам, и достигать результата.

Структура самостоятельности как психологической характеристики поведения человека включает эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой компоненты. В соответствии с ней определяется психологическое содержание критериев, позволяющих изучить особенности сформированности самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

Структурные компоненты самостоятельности в каждом возрасте выполняют определенные функции с точки зрения их значения для становления данного качества и для психического развития личности в целом. Психологическое содержание критериев самостоятельности в старшем дошкольном возрасте определяется функциональным значением соответствующих им структурных компонентов [141].

Самым ранним в онтогенезе самостоятельности является эмоциональный компонент, поскольку оказывает влияние на жизнедеятельность ребенка с самого рождения. Эмоциональные реакции могут как побуждать ребенка к деятельности, так и угнетать его состояние, тормозить его активность. Преобладание положительных эмоций в общении со взрослыми в младенческом возрасте

определяет процесс формирования базового доверия к миру, а далее познавательную активность ребенка и способность к социализации. Познавательная активность ребенка во многом определяется уровнем его эмоционального благополучия [105, 123].

Эмоции выполняют побудительные и настроечные функции в регуляторных процессах деятельности [89]. В тоже время мотивам соответствуют функции побуждения и направления деятельности [98]. Смыслообразующие мотивы формируют личностный смысл деятельности, мотивы-стимулы выполняют функцию побуждения к действию [99, 100]. Независимо от причин, порождающих деятельность, важным фактором формирования регулирующей функции являются ситуативные эмоции, которые человек испытывал в момент осуществления деятельности [89]. На основе этих эмоций возникает уверенность или неуверенность в достижении результата при использовании определенных компонентов регуляции деятельности.

Для старших дошкольников социальная ситуация развития, эмоциональная сторона детско-родительских взаимоотношений обуславливают формирование установок на степень успешности в конкретном новом виде деятельности.

Эмоциональное предвосхищение появляется в дошкольном возрасте и позволяет ребёнку прогнозировать результаты своих действий, почувствовать их смыслы для себя и окружающих [60, 61, 166]. Ситуативные эмоции, закрепившиеся за конкретной направленностью действий, определяют силу побуждения к подобным видам деятельности.

Исходя из высокой значимости положительных эмоций, возникающих от предвосхищения своей деятельной активности и результатов деятельности, функцией эмоционального и мотивационного компонентов самостоятельности старших дошкольников является становление личностного интереса и побуждение к деятельности. Предвосхищаемое одобрение и укрепление отношений со взрослым, являясь источником ярких положительных эмоциональных переживаний для ребенка, приобретают личностный смысл и побуждают к

самостоятельным действиям. Как следствие у ребенка развивается умение инициировать сотрудничество со взрослыми и целенаправленную деятельность.

Существует множество научных подходов к изучению инициативы и инициативности. Под инициативой понимается поведенческое проявление активности личности. Согласно научной мысли К.А. Абульханова-Славской, инициатива является формой самовыражения личности, опережающей внешние требования активностью субъекта в интеллектуальной или практической сферах, которая проявляется в начинаниях и предложениях человека, это выражение побуждений, желаний, мотивов [3]. Выделены три причины, почему человек подавляет инициативу: из-за сознания невозможности ее практически реализовать, из-за предвосхищения отсутствия поддержки со стороны социального окружения, из-за внутренних личностных противоречий, одно из которых состоит в сознании ответственности за результат своих действий.

С точки зрения личностного подхода инициативность определяется как качество человека, обеспечивающее его способность к инициативным действиям [15, 59, 89]. Согласно деятельностного подхода инициативность изучается как проявление активности, позволяющее менять окружающую действительность согласно своим целям [104, 212]. С позиции системного подхода инициативность представлена как система динамической, мотивационной, регуляторной, эмоциональной и продуктивной составляющих, обеспечивающих процесс инициации [92, 219].

В трудах С.Л. Рубинштейна инициативность рассматривается как волевое качество личности, как умение с легкостью браться за дело по собственному почину, без внешней стимуляции [150, 151]. Инициативность личности проявляется при богатом воображении, создающем эмоционально привлекательные картины перспектив реализации инициативы в единстве с интенсивностью побуждения и активностью стремлений.

В.А. Зобков видит особенность инициативности в том, что она позволяет личности преодолеть границы ситуации, имеющиеся ограничения и более

эффективно решить ситуацию, что означает выйти за рамки ситуации и поставить цели, высшие первоначальных [71].

Инициативность рассматривается в системе качеств личности, определяющих ее успешность в различных видах деятельности [3, 93, 150].

С позиций системно-функционального подхода инициативность является системным образованием, включающим содержательно-смысловые (личностные характеристики – мотивационные, когнитивные, продуктивные) и инструментально-динамические (эмоциональные, динамические и регуляторные) [93]

А. Маслоу, К. Роджерс и другие ученые изучают самостоятельность и инициативность человека как характеристики целостной личности [59, 146].

В исследовании Е.И. Кричевцовой показано, что инициативность старшего дошкольника проявляется в деятельностной позиции, интересе к окружающему миру, стремлении выполнить запланированное действие [91]. При этом ребенок предвосхищает созидательный результат этого действия, отвечающий его ожиданиям, принципам конструктивности, произвольности.

На сегодняшний день в научных кругах вопрос о соотношении понятий инициативности и самостоятельности остается дискуссионным [164, 216]. В научных исследованиях представлены разные позиции авторов – инициативность и самостоятельность рассматриваются как одноуровневые поведенческие характеристики личности, инициативность рассматривается как характеристика самостоятельности и, в тоже время, самостоятельность изучается как характеристика инициативности.

Н.Д. Левитов в качестве главного компонента инициативы рассматривает личный почин, а самостоятельность, ориентировку и находчивость выделяет как признаки творческой инициативы [97].

По мнению В.А. Зобкова, инициативность учащегося включает в себя проявления самостоятельности [71]. Данные качества/черты характеризуют содержательную направленность активности человека.

Другие авторы считают, что инициативность необходимо изучать в структуре самостоятельности. Например, Л.А. Порембская определяет показатели самостоятельности дошкольников: способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативной решительностью [128]. Г.А. Цукерман выделяет источники самостоятельного действия ребенка – владение содержанием, средствами и способами действия, соответствующей формой сотрудничества со взрослым и инициативность в организации взаимодействия со взрослым [205, 206].

Д.А. Циринг рассматривает инициативность в структуре волевого компонента самостоятельности, а безынициативность – в структуре волевого компонента личностной беспомощности [201].

Согласно исследованию Ю.В. Яковлевой, самостоятельность выражается в высокой активности, инициативности, лидерстве, коммуникабельности, настойчивости в реализации цели, уверенности в своих силах и способностях [229].

Несмотря на различие позиций в вопросе соотношения понятий, авторы выделяют основные отличительные особенности самостоятельности и инициативности. Самостоятельность ребенка дошкольного возраста понимается как независимость от взрослого, способность выполнять бытовые, рутинные действия без практической помощи взрослого. Инициативность связывается с умением выходить за рамки заданной ситуации, находить решение с опорой на собственный замысел и предполагает творческий подход к происходящему [164].

Самостоятельность ребенка старшего дошкольного возраста не может ограничиваться автономией от взрослого при выполнении бытовых действий, так как в данный период развивается творческая направленность личности, проявляющаяся в активных формах воображения, реализуемая во всех видах деятельности. Установлена взаимосвязь между творческим мышлением ребенка и проявлением инициативы [215]. Самостоятельность в старшем дошкольном возрасте выходит за рамки рутинных ежедневных действий, в ее структуре появляется инициативность как характеристика творческой направленности, позволяющая по собственному побуждению, не стандартно действуя с опережением требований извне, приступить к реализации собственного замысла.

Ребенок, представляя желаемый результат, может поставить цель и составить план действий в соответствии с ней. Если инициативность отвечает за возможность начать деятельность, предвосхищая положительный процесс и итог ее выполнения, то другие структурные компоненты самостоятельности отвечают за возможность планирования деятельности и достижения адекватного результата.

Основываясь на единстве функций эмоционального и мотивационного компонентов самостоятельности в старшем дошкольном возрасте, которые состоят в становлении личностного интереса и побуждении к деятельности, обусловленных социальной ситуацией развития и новообразованиями возраста, мы пришли к выводу о том, что степень сформированности эмоционального и мотивационного компонентов структуры самостоятельности в старшем дошкольном возрасте проявляется в инициативности ребенка.

Психологическим содержанием эмоционально-мотивационного компонента является инициативность. Под инициативностью понимается качество личности, характеризующее активность ребенка в деятельности, проявляющееся в способности действовать по собственному побуждению с опережением внешних требований.

Психологическое содержание когнитивного компонента самостоятельности в старшем дошкольном возрасте определяется, исходя из анализа самостоятельности с точки зрения осознания ребенком своего регуляторного опыта. Саморегуляция ребенка понимается большинством авторов как способность следовать образцам социально одобряемого поведения при отсутствии контроля со стороны взрослых [161]. Механизм саморегуляции составляют произвольность поведения и развитые волевые качества, главной характеристикой которых является осознанность собственных действий, предполагающая их опосредованность [165]. Под произвольностью поведения понимается внутренний процесс, направленный на овладение своим поведением. Средством, с помощью которого ребенок может выйти за пределы непосредственной ситуации является сформированная речь [36].

В старшем дошкольном возрасте для развития ребенка чрезвычайно важен процесс приобретения опыта оценивания происходящего на основе подражания поведению значимых взрослых. Осознанная регуляция предполагает оценку и интерпретацию жизненных ситуаций, а также направлена на планирование предстоящих действий, когда регуляторные процессы происходят по принципу предвидения (антиципации) изменений условий деятельности, а не адаптации к этим условиям [118]. Осознанность поведения сводится к пониманию того, как можно действовать в определенной ситуации, исходя из имеющегося жизненного опыта и прогнозируемого отношения взрослого к таким действиям.

При переходе к старшему дошкольному возрасту происходят существенные изменения в развитии сознания ребенка – развивается самосознание и эмпатия, как психические новообразования возраста [17]. Собственная модель психического дифференцируется от модели психического другого человека, благодаря чему становится возможным понимание и предвидение поведения других людей [158]. Кроме этого, одновременно у ребенка развиваются способности распознавать обман, юмор, сарказм и иронию в социальном взаимодействии.

Дети старшего дошкольного возраста рассуждают о жизненных ситуациях на основе оценок взрослых, подражая их поведению. Согласно теории иерархического строения интеллекта Д. Векслера, умение ребенка рассуждать о происходящем отражено в структуре вербального интеллекта и рассматривается как способность моделировать свое поведение в социальных ситуациях или «понятливость» [53, 74]. Согласно генетическим исследованиям, данная способность обусловлена в большей мере социальными факторами, чем наследственностью [53].

Понятливость характеризует умение ребенка выстраивать свои умозаключения адекватно ситуации с опорой на здравый смысл на основе имеющегося жизненного опыта и отражает социальную зрелость суждений самостоятельность и ребенка [74]. Это означает, что функцией когнитивного компонента самостоятельности в старшем дошкольном возрасте является развитие понятливости.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что функция когнитивного компонента самостоятельности детей старшего дошкольного возраста основана на усвоенном опыте поведения в жизненных ситуациях, состоит в умении оценивать происходящее и направлена на развитие процессов антиципации, предвидения в деятельности.

Психологическим содержанием когнитивного компонента самостоятельности в старшем дошкольном возрасте, отражающим степень его сформированности, является понятливость ребенка. Под понятливостью понимается качество личности, проявляющееся в понимании собственных возможностей самостоятельных действий, умении моделировать свое поведение и планировать действия на основе имеющегося опыта и прогнозируемых оценок взрослого.

Психологическое содержания волевого компонента самостоятельности в старшем дошкольном возрасте определяется, исходя из анализа функции волевого усилия в проявлениях активности ребенка.

Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие отечественные ученые рассматривают волю как причину активности человека [17, 98, 149]. В зарубежной науке данного положения придерживаются В. Вундт, К. Левин, Ж. Пиаже и другие авторы [121]. Понятия воли и произвольности представлены в научных трудах во взаимосвязи с мотивационно-потребностной сферой человека.

Уровень сформированности волевой регуляции отражается в особенностях проявления детской самостоятельности [60, 61]. Волевой компонент самостоятельности включает действие вовне, то есть на достижение цели или преобразование предмета внешнего мира [166]. Воля характеризуется наличием осознанных желаний и мотивов поведения. Развитие воли отражается в становлении, определенности и устойчивости желаний ребенка. Волевая составляющая тесно связана со становлением мотивационной сферы.

Исследования Г.С. Прыгина и С.В. Хусаиновой показали, что развитие произвольности в поведении дошкольников является предпосылкой формирования у них системы субъектной регуляции [132, 198]. Авторы считают, что в этом

возрасте «автономность» и «зависимость» проявляются как типологические особенности субъектной регуляции деятельности, определяющие эффективность самостоятельности ребенка и его настойчивость в достижении результата. В ходе исследований были описаны индивидуально-типологические особенности субъектной регуляции произвольной деятельности в старшем дошкольном возрасте. Выделены типы субъектной саморегуляции ребенка старшего дошкольного возраста – автономный, зависимый и смешанный. Дети с автономным типом саморегуляции обладают необходимыми умениями самоорганизации. Их личностные качества позволяют самостоятельно ставить цели и планировать в соответствии свое поведение. При этом обладают достаточной гибкостью при изменении ситуации, способны быстро менять свои планы и достигать цели в новых условиях. Дети с зависимым типом субъектной регуляции имеют трудности планирования своих действий и определения их значимости в успешности деятельности, действуют нерешительно методом проб и ошибок, не могут критически анализировать результаты выполнения, в связи с чем часто обращаются за помощью к взрослым. Их цели ситуативны, деятельность импульсивна, планы изменчивы. В меняющихся обстоятельствах, они с трудом адаптируются к изменениям, чувствуют себя неуверенно и часто бросают начатую деятельность, не достигая результата.

В психологической науке эмпирически доказано влияние взрослого на формирование регуляторных функций ребенка, установлена зависимость характера этого влияния от возраста ребенка и стиля взаимодействия в диаде родитель-ребенок [27].

Функцией волевого компонента самостоятельности является обеспечение возможности получения результата деятельности в соответствии с целью, что определяется индивидуальными типологическими особенностями субъектной регуляции деятельности.

Психологическое содержание волевого компонента самостоятельности в старшем дошкольном возрасте, отражающее степень его сформированности, состоит в способности ребенка к самоорганизации при осуществлении

деятельности и возможности получения результата, что отражается в его автономности. Под автономностью понимается качество личности, характеризующее независимость и настойчивость в достижении цели.

Результаты исследования источников и механизмов развития самостоятельности, ее структурных компонентов и их функций в старшем дошкольном возрасте позволяют сделать вывод, что самостоятельность старших дошкольников проявляется в способности ребенка поставить цель и, планируя свои действия в соответствии с этой целью, достигать адекватного результата без помощи взрослого. Возможность самостоятельно выполнять действие появляется после завершения процесса его интериоризации и определяется степенью усвоения содержания, овладения средствами и способами действия.

В структуре самостоятельности ребенка в старшем дошкольном возрасте выделяются эмоционально-мотивационный, когнитивный и волевой компоненты.

Функцией эмоционально-мотивационного компонента является становление личностного интереса к деятельности, умение инициировать деятельность и соответствующую форму сотрудничества со взрослым; предпосылки формирования создают социальная ситуация развития, особенности эмоциональной стороны родительского отношения, ситуативные эмоции, закрепленные за разными видами деятельности посредством оценок взрослых.

Функции когнитивного компонента в структуре самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста состоят в развитии процессов антиципации, предвидения успешности в деятельности; предпосылками формирования являются подражание взрослым, интериоризация действий, произвольность (как действие, направленное на себя, вовнутрь), усвоение содержания и способов действий.

Функциями волевого компонента самостоятельности являются обеспечение возможности достигать своих целей, получать адекватный результат и закрепить положительный опыт достижения; предпосылки формирования заложены в индивидуальных типологических особенностях субъектной регуляции деятельности.

Проведенный анализ структуры самостоятельности в старшем дошкольном возрасте, функций ее компонентов и их психологического содержания позволяет разработать структурно-содержательную модель самостоятельности, которая включает психологические критерии и диагностические показатели структурных компонентов самостоятельности в старшем дошкольном возрасте (таблица 1).

Таблица 1 – Структурно-содержательная модель самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Структурные компоненты	Психологические критерии	Диагностические показатели
Эмоционально-мотивационный компонент	Инициативность	Способность действовать по собственному побуждению
Когнитивный компонент	Понятливость	Умение моделировать собственное поведение
Волевой компонент	Автономность	Субъектная регуляция

В разработанной модели самостоятельности психологическими критериями самостоятельности в старшем дошкольном возрасте, отражающими степень сформированности ее структурных компонентов, являются инициативность, понятливость и автономность. Психологическое содержание структурных компонентов определено на основании их функций в развитии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Инициативность – это качество личности, характеризующее активность ребенка в деятельности, проявляющееся в способности действовать по собственному побуждению с опережением внешних требований. Понятливость – это качество личности, проявляющееся в понимании собственных возможностей самостоятельных действий, умении моделировать свое поведение и планировать действия на основе имеющегося опыта и прогнозируемых оценок взрослого. Автономность – это качество личности, характеризующее независимость и настойчивость в достижении цели.

Диагностическими показателями психологических критериев самостоятельности в старшем дошкольном возрасте являются способность действовать по собственному побуждению (критерий инициативность), умении моделировать собственное поведение (критерий понятливость) и особенности субъектной регуляции (критерий автономность).

Результаты проведенного теоретического исследования позволяют дать определение самостоятельности детей старшего дошкольного возраста [141]. Самостоятельность ребенка старшего дошкольного возраста является интегративным свойством личности, проявляющимся в умении действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого.

Структурные компоненты самостоятельности детей старшего дошкольного возраста могут быть подвергнуты оценке с помощью эмпирически измеряемых критериев, а именно диагностических показателей способности действовать по собственному побуждению (инициативность), умения моделировать собственное поведение и планировать действия (понятливость), субъектной регуляции как характеристики независимости и настойчивости в достижении цели (автономность).

Таким образом, на основе научных положений о внутренней позиции личности (Л.И. Божович), концепции поуровневого социального развития личности в онтогенезе Д.И. Фельдштейна, теории иерархической модели интеллекта Д. Векслера, типологии саморегуляции произвольной деятельности (Г.С. Прыгин, С.В. Хусаинова и др.) разработана структурно-содержательная модель самостоятельности в старшем дошкольном возрасте, определены психологические критерии для оценки ее компонентов (инициативность – эмоционально-мотивационный компонент, понятливость – когнитивный компонент, автономность – волевой компонент).

Самостоятельность ребенка старшего дошкольного возраста определяется как интегративное свойство личности, проявляющееся в умении действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого.

1.3. Роль эмоционального взаимодействия матери с ребенком в развитии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Факторы, обуславливающие особенности проявления самостоятельности в детском возрасте, длительное время остаются предметом научных изысканий. Становление самостоятельности ребенка происходит при его включении во взаимодействие и взаимоотношения с окружающей действительностью, которая формирует аккуратность, любознательность, трудолюбие и другие черты, позволяющие удовлетворять потребности во внимании, чувствовать себя уверенно в конкретной ситуации. На семью возлагается ответственность за развитие этих качеств личности ребенка, так как именно в семье оказываются первые воспитательные воздействия на ребёнка и появляются первые формы проявления отношений ребенка к себе.

На сегодняшний день не существует единого понятия, характеризующего в полной мере детско-родительские отношения с учетом взаимовлияния родителей и детей [153]. Влияние родительского отношения, родительской позиции, установок, представлений, типов и стилей воспитания на психическое развитие ребенка изучается в научных трудах отечественных и зарубежных авторов (А. Адлер, Э. Берн, Д. Боулби, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, О.А. Карабанова, А.С. Спиваковская, Д.А. Циринг, Э. Эриксон и др.). Стремление ребенка к самостоятельности рассматривается как признак его благополучия и его здорового психического развития [105, 225].

В отечественной науке особое значение отводится роли семьи и семейного воспитания в становлении самостоятельной личности. И.Н. Емельянова определяет воспитание как процесс передачи социального опыта [56]. Воспитание направлено на освоение ребенком социально-культурных ценностей, создание условий для развития и самоактуализации его личности в тесном взаимодействии с родителями [41, 113].

Демократический стиль воспитания является наилучшим условием для формирования психологической культуры дошкольников, так как детско-

родительские отношения при этом основаны на равноправии и гармонии, уважительном отношении к детям, что способствует их благоприятному развитию. В рамках демократического стиля воспитания у детей активно развивается самостоятельность и ответственность [6].

Анализируя типологии семей, М. Арутюнян выделяет психологические типы воздействия на ребенка [7]. В традиционной семье педагогическое воздействие производится вертикально – сверху вниз, воспитывается уважение к старшему поколению и основным требованием является подчинение. Дети в таких семьях легко усваивают социальные нормы и правила, однако вырастают безынициативными, следуют чувству долга, у них отсутствует гибкость в общении. Детоцентрическим семьям, ориентированным на обеспечение счастья и благополучия детей, характерны симбиотические отношения, воздействия в них осуществляются снизу вверх – от ребенка к родителям. У детей при таком воспитании формируется завышенная самооценка и неадекватные представления о своей значимости, вследствие чего они часто встречаются со сложностями социальной адаптации. Автор считает, что воспитание в детоцентрической семье является главной причиной инфантилизма взрослеющих детей.

В.Н. Дружинин изучает семью как фактор, воздействующий на человека. Следуя положению психогенетики о существовании двух факторов развития – наследственности и среды, семья рассматривается ученым как «первичная социальная микросреда» [54, с.5]. Супружеские или демократические семьи создают наиболее оптимальные условия для формирования самостоятельности. В них воспитание происходит в форме диалога, и воздействие осуществляется на равных, горизонтально. С интересами детей считаются в соответствии с возрастом, у них формируются гармоничные представления о свободе и ответственности, они ответственные, самостоятельны и активны, но испытывают сложности в адаптации к социальным пространствам, имеющим вертикальную структуру подчинения [52].

В.И. Гарбузов выделяет «непринятие» как самый драматичный тип неправильного воспитания [38]. Последствиями непринятия являются три варианта проявлений отношения родителей. В первом случае жесткий контроль с

наказаниями, во втором случае отношение родителей характеризуется истеричностью и бесконечными претензиями, в третьем случае происходит самоустранение родителей от воспитания. При отсутствии родительской любви и внимания у ребенка проявляется неуверенность в себе.

При типе воспитания «сверхсоциализация», когда родители неотступно следуют социально одобряемым требованиям, формируется чрезмерная дисциплинированность и исполнительность. У ребенка подавляется эмоциональность и сангвинический темперамент, заостряются черты холерического и флегматического темпераментов – упорство, целеполагание и трудолюбие. Отрицательной стороной является формирующийся сверхсоциальный характер, особенность которого состоит в высокой тревожности, мнительности, чувствительности к неудачам, что становится причиной психосоматических заболеваний и невроза.

При «тревожно-мнительном» типе воспитания родителей поглощает бесконечная тревога за здоровье и благополучие детей, которая передается ребенку и становится чертой характера. Ребенок в таком случае растет инфантильным, несамостоятельным, робким и нерешительным, обидчивым, неуверенным в себе.

Тип воспитания «эгоцентрический» складывается, когда ребенку навязывается состояние своей неповторимости, превосходства над другими, при этом интересы других членов семьи обесцениваются и не учитываются, выполняются любые желания и прихоти ребенка, отсутствует дисциплина и понятие «нельзя». Дети из таких семей испытывают трудности социализации при вступлении в детский коллектив, встретившись с неприятием сверстников, теряют уверенность в себе.

Авторитетный стиль материнского воспитания, с характерными одновременно требовательностью, контролем и сотрудничеством с поддержкой автономии ребенка, согласием, мягкостью, эмоциональной близостью, положительно влияет на компоненты психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе [182]. Авторитарный стиль материнского воспитания с отсутствием сотрудничества, высокой тревожностью за ребенка,

контролем и воспитательной конфронтацией, напротив, негативно отражается на психологической готовности детей к обучению в школе.

А.И. Захаров определяет такие негативные для развития личности ребенка факторы воспитания как непонимание родителями своеобразия пути развития детской личности и соответствующее непринятие индивидуальности, наличие ожиданий и предъявление требований не отвечающих возможностям и потребностям детей, отсутствие гибкости во взаимодействии с детьми, эмоциональная депривация в младшем возрасте и гиперопека и высокий уровень контроля в более старшем, непоследовательность и несогласованность воспитания между членами семьи [62, 63].

Е.А. Калинина описывает психологические проблемы детей старшего дошкольного возраста, возникающие под влиянием применяемых родителями директив. Вербальные родительские директивы или послания детям, рассмотрены как причины детской тревожности и депрессий, агрессивности, снижения самооценки, детских страхов и сложностей в коммуникативной сфере [76].

А.С. Спиваковская выделяет основные мотивы воспитания у родителей и отмечает, что при преобладании одного из мотивов, таких как потребность эмоционального контакта, достижения или смысла жизни, родители стремятся к воспитанию на короткой психологической дистанции и ограничивают ребенка в его самостоятельности, создавая несвободу в проявлении индивидуальных качеств, задатков. В результате чего нарушается гармоничное развитие, искажается его ход [172]. По результатам исследований опека является одним из наиболее часто применяемым по отношению к детям стилем воспитания [44].

В исследовании Р.В. Овчаровой показано, что нарушения семейного воспитания возникают по причине нетолерантного отношения родителей к окружающим, друг другу и ребенку. Родительская толерантность положительно влияет на субъектное развитие личности у старших дошкольников. Дети имеют высокие показатели развития субъектных свойств личности в сфере самосознания, общения и деятельности [115, 116]. Под толерантным поведением родителей понимается воспитание, сопровождаемое активным отношением к детям,

фундамент которого – это принятие уникальности и уважение детской личности. Толерантное воспитание характеризуется соактивностью, рефлексией, самообладанием и терпимостью, способностью подавлять негативные чувства. Толерантность, как указывает автор, есть цель и результат воспитания и сопоставляется с толерантностью к дистрессу в ситуациях выполнения родительских функций. Нетолерантные родители имеют низкий уровень ответственности, осознанности своего родительского отношения и стиля воспитания, у них неразвиты положительные родительские чувства, преобладает стремление к симбиозу с ребенком.

Н.В. Ковалева и М.Б. Борцова рассматривают самостоятельность дошкольников наряду с такими характеристиками как целеустремленность, инициативность, самоконтроль, произвольность, как начальную форму проявления субъектной идентичности [83]. Опираясь на три стратегии психологического воздействия, а именно, императивное воздействие (директивная стратегия), манипулятивное воздействие (скрытая доминирующая стратегия) и развивающее воздействие, в основе которого лежит диалог, предполагающий эмоциональную и личностную раскрытость партнеров по общению, авторы определяют две первые стратегии как деструктивные, а развивающую, как конструктивную и показывают различные аспекты влияния деструктивной и конструктивной стратегий родителей на формирование субъектной идентичности личности дошкольников [84]. Развивающая стратегия предполагает принятие индивидуальности ребенка, поддержку его инициативности, деструктивная стратегия основана на отвержении личности ребенка и его реальных возможностей. Субъектная идентичность дошкольников определяется как установка на деятельность, переживаемая как чувство причастности к процессу и результату этой деятельности.

В современных исследованиях установлено, что наибольшее влияние на личностные особенности дошкольников оказывают гиперпротекция и авторитарный стиль воспитания с большим количеством запретов и санкций [42, 43]. У детей выявлены низкая самооценка, высокая тревожность, недоверие к себе,

враждебность. При неустойчивом и попустительском стилях воспитания ученые наблюдали выраженные проявления агрессивности.

В эмпирическом исследовании О.Н. Комаровой и А.Л. Рассказовой показано, что установки родителей на симбиотическую привязанность и зависимость, не отвечающие потребностям ребенка в автономии, инициативе и познавательной творческой активности, формируют заниженную самооценку у детей в возраст 5-6 лет [86]. Другие авторы определяют родительские установки как фактор, определяющий особенности развития адекватной самооценки [85].

Самостоятельность детей в старшем дошкольном возрасте соответствует разным представлениям о нравственности и социальным нормам. Уровень развития личности старшего дошкольника проявляется в его самостоятельном поведении и определяется направленностью его нравственного выбора. В исследованиях выявлены взаимосвязи развития дошкольника как субъекта нравственного выбора и таких характеристик родительского взаимодействия как способы поощрения и порицания родителями нравственных поступков ребенка [211].

Изучение связей типа родительского отношения и особенностей нравственной сферы старших дошкольников показало, что эмоциональное отвержение ребенка, чрезмерный родительский контроль, требование беспрекословного подчинения и инфантилизация ребенка в большей степени оказывают негативное влияние на эмоциональный и поведенческий компоненты нравственной сферы формирующейся личности [65].

В исследовании О.В. Суворовой, С.Н. Сорокоумовой, А.С. Калачан установлено, что стили воспитания неоднозначно воздействуют на нравственную социализацию дошкольника [178]. При авторитарном стиле воспитания ребенок обучается зависимому поведению. Влияние стилей воспитания на ребенка опосредовано нравственной позицией родителей. Смысловое поле воспитания ребенка определяется ценностными позициями родителей и является важной предпосылкой для поддержки ребенка в его самостоятельном нравственном

поведении, принятии справедливых решений, сочувствии, взаимопомощи в отношениях со взрослыми и сверстниками [180].

Исследователи отмечают черты, которые родители выделяют самыми важными в ребенке – это волевые качества, способность к целеполаганию и самоорганизации. Рассматриваются дисциплинированность, понимаемая часто как послушание, признание родительского авторитета, интерес к учебе и интеллектуальные способности [176, 177]. Родители транслируют детям собственную оценку этих качеств, опираясь на свои ожидания и представления, внушая как положительные, так и негативные образы. Принятые ребенком негативные внушения отрицательно влияют на его самосознание и самооценку. И напротив, позитивные установки оказывают влияние на развитие адекватной самооценки у детей [105]. Как показывают исследования О.А. Белобрыкиной, социально значимое окружение ребенка не обеспечивает в достаточной степени удовлетворение потребностей, имеющих значение в становлении адекватной самооценки в дошкольный период детства [12].

О.А. Карабанова [79] в исследовании влияния стиля родительского воспитания на формирование личности ребенка показывает нелинейность такого воздействия, опосредованную особенностями переживаний ребенком своих отношений с родителями. Основными параметрами гармоничного воспитания для формирования автономии ребенка, по мнению автора, выступают особенности эмоциональных отношений, общения и взаимодействия, требований и контроля [78]. Зона ближайшего развития автономии ребенка создается поликомпонентной системой этих составляющих при условии стабильной эмоциональной близости и взаимозависимости. Автор обращает внимание на окружающую обстановку, которая создается значимыми взрослыми и системой дошкольного образования, когда основной целью становится безопасность и комфорт [80]. При этом присутствует дефицит поддержки самостоятельности ребенка, способности преодолевать трудности. Стремление облегчить жизнь ребенка становится препятствием его самостоятельности, инициативности, творчества,

исследовательской деятельности, ведет к формированию потребительской жизненной позиции, мотивации избегания неудач и уходу от ответственности.

Важнейшим фактором развития личностной беспомощности, противоположной самостоятельности, как указывает Д.А. Циринг [200], является нарушение внутрисемейных отношений и травмирующие события, пережитые в семье. Система семейных отношений формирует у ребенка совокупность психических особенностей, составляющих самостоятельность или личностную беспомощность [203]. Роль данного фактора возрастает при наличии генетически унаследованных особенностей психики, свойств нервной системы и проявляется как уязвимость к формированию личностной беспомощности [195]. Ребенок с личностной беспомощностью обеспечивает гомеостаз семейной системы, сплачивая вокруг своих проблем родителей. Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис выделяют следующие стили воспитания, детерминирующие личностную беспомощность: потворствование, гиперпротекция, чрезмерный контроль и санкции [223]. Отрицательное влияние на развитие самостоятельности оказывают отсутствие последовательности и неустойчивость стилей воспитания.

А.В. Петровским, А.М. Виноградовой [187] и другими авторами предложена классификация типов взаимодействия родителя с ребенком, в которой описаны модели невмешательства в жизнь ребенка, учебно-дисциплинарная и личностно-ориентированная. Результатом невмешательства становится разрыв эмоциональных связей, холодность отношений, ранняя самостоятельность и независимость ребенка. Учебно-дисциплинарная модель характеризуется применением множества наставлений, запретов, требований, наказаний и стремлением дать ребенку как можно больше знаний, навыков и умений. Личностно-ориентированная модель рассматривается как оптимальная с точки зрения обеспечения ребенку чувства доверия, психологической защищенности и гармоничного развития личности.

Среди факторов, детерминирующих психическое развитие ребенка, особое значение отводится взаимодействию матери с ребенком. Мать, выполняя действия по уходу за младенцем, становится первым проводником, дающим ребенку

ощущения окружающего мира в своих прикосновениях, голосе, движениях [154, 155].

В общественном сознании мать и ребенок связаны эмоционально, при этом эмоциональное отношение матери является деятельным. Мать непосредственно участвует в событиях, проживает их вместе с ребенком. Для материнской позиции Е.И. Захарова в эмпирическом исследовании выделяет факторы «близость и забота», «сопереживание и содействие», что подтверждает уникальность материнской позиции в семантическом пространстве, ее влияние на детское развитие [66, 67].

Взаимодействие матери и ребенка, являясь межличностным, протекает в общении и совместной деятельности. Общение является специфической формой взаимодействия, компонентом или средством совместной деятельности матери и ребенка [106, 107, 120, 133]. Общение предполагает использование речевого и неречевого воздействия для определенных целей [16].

Взаимодействие матери и ребенка старшего дошкольного возраста рассматривается как процесс взаимовлияния матери и ребенка друг на друга в совместной деятельности и всех формах общения. В большей степени такое взаимовлияние проявляется во внеситуативно-личностном общении, которое преобладает в старшем дошкольном возрасте и характеризуется выраженными эмпатией и эмоциональной включенностью со стороны матери и ребенка [104]. Мать оказывает психологическое воздействие на ребенка, которое приводит к изменению регуляции его деятельной активности [135]. На стратегии взаимодействия матери с ребенком влияет положительное отношение матери к своей родительской роли [197].

Близким по своему психологическому содержанию и тесно связанным с взаимодействием является отношение. Отношения человека объективно показывают его действия, поступки и поведение. Как указывает Е.О. Смирнова, отношения между людьми более широкая категория, которую нельзя сравнивать с совместной деятельностью, коммуникацией или с взаимодействием [170].

Реакции матери при взаимодействии с ребенком являются специфическим ответом на проявление ребенком самостоятельности в жизненных ситуациях и отражают эмоциональное отношение матери к ребенку. В исследовании действий родителей в связи с их представлениями о самостоятельности ребенка установлено, что, если родители считают своего ребенка самостоятельным, то открыто действуют вместе с ним, поддерживают его замысел, учитывают возможности и темп деятельности, не вмешиваются в его деятельность своими контролирующими воздействиями [78]. По мере взросления ребенка родители предъявляют больше требований к его самостоятельности [50]. Родительские установки по отношению к ребенку и стили воспитания также значительно меняются в зависимости от возраста ребенка [160].

Взаимодействие матери с ребенком предполагает инициативное воздействие матери на ребенка, его эмоциональное состояние, поведение и понимание происходящего, посредством высказываний и конкретных действий, содержащих прямые или косвенные похвалу, порицание, поддержку, одобрение и пр.

Впервые ученые обратились к изучению феномена самостоятельности детей во взаимосвязи с особенностями взаимодействия матери с ребенком в психоаналитической теории. Приверженцы психоанализа отводят ведущую роль раннему опыту личности, полученному в отношениях ребенка и матери.

Отношения с матерью, согласно теории З. Фрейда, становятся прототипом любых близких отношений взрослого человека. Асоциальный от рождения младенец в процессе воспитания становится способным обуздывать свои влечения и инстинкты, таким образом социализируется. По мнению З. Фрейда, формирование характера и психологических особенностей личности проходит до 6 лет. Детско-родительские отношения являются структурообразующим фактором и имеют решающее значение в этот период. А. Фрейд, развивая данный подход, также указывает на решающую роль материнского отношения, побуждает матерей выстраивать свое поведение с пользой для детского развития [192].

М. Кляйн описывает механизм психологической защиты, названный проективной идентификацией – младенец отщепляет собственную агрессию,

проецируя ее на материнскую грудь как на первичный объект, защищаясь от саморазрушения под влечением к смерти [136]. У младенца посредством проективной идентификации формируется образ «плохой» и «хорошей» матери. Внутренняя динамика ребенка основывается не на реальных отношениях с матерью, а на фантазии о способности контролировать первичный объект (грудь).

Исследования Р. Шпица и М. Малер посвящены процессу формирования внутриспсихических структур в контексте отношений матери и ребенка. Последствия эмоциональной депривации, как указывает Р. Шпиц, подтверждают решающую роль матери, определяющую физическое здоровье ребенка и отсутствие каких-либо патологий. Специфика материнского поведения является причиной конкретных нарушений детского развития [217].

По мнению М. Малер, обретение ребенком самостоятельности происходит в младенческом возрасте в процессе сепарации-индивидуации, когда начинается постепенная внутриспсихическая дифференциация Я-презентаций [111]. Существуют четыре фазы сепарации-индивидуации, в которых реакции матери на активность ребенка определяют его способность к самостоятельному поведению и эмоциональной независимости. Автор рассматривает процесс сепарации – индивидуации как рост психических систем в процессе развития межличностных отношений. Нарушения данного процесса ведут к негативным последствиям в развитии качеств личности. Если мать испытывает проблемы в адаптации к меняющимся потребностям ребенка, например, проявляет гиперопеку, ведущую к инфантилизации или, наоборот, преждевременно дистанцируется от ребенка, то это может привести к развитию психопатологии. Нормальная эмоциональная открытость матери необходима для формирования психических структур, лежащих в основе автономного эмоционального функционирования личности. Мать создает безопасное пространство, в котором поощряет самостоятельность ребенка адекватно его возрасту. Гибко приспособляясь к новым возможностям ребенка на каждом этапе развития, мать создает благоприятные условия для его самостоятельности. Отсутствие такой гибкости, не учитывание меняющихся потребностей ребенка может стать причиной гиперопеки и инфантилизации либо,

наоборот, привести к отстраненности и избеганию эмоциональной близости, что в свою очередь ведет к нарушениям психического развития.

Д. Боулби [18] в теории привязанности, созданной на основе исследований развития младенцев, оставшихся без матерей, отмечает, что дети без заботы родителей развиваются медленней своих сверстников, они отстают в интеллектуальной и физической сферах. Мать становится объектом привязанности, создавая ребенку безопасную среду для активных познавательных исследований и социализации. Ребенок просит помощи при необходимости, между матерью и ребенком образуется эмоциональная связь с достаточной степенью автономности.

Д. Боулби, критически оценивая психоаналитические концепции, где отношения младенца с матерью рассматривались как биологическое единство, построенное на удовлетворении физиологических нужд, придает особое значение наблюдениям, указывающим на специфику реакций ребенка в присутствии другого человека, на его голос, телесный контакт и пр. Он указывает на отсутствие связи этих реакций с удовлетворением физиологических потребностей младенца, привязанность к матери рассматривает как специфическое активное поведение ребенка одновременно с эмоциональной связью с ней. Соответственно, реагирование на сигналы, подаваемые ребенком, и общение с ним (socialinteraction) является более значимым для развития младенца, чем ежедневный уход и обеспечение физиологических нужд. Даже временное отлучение ребенка от матери может стать причиной психопатологии. Сформированные при общении с матерью в детстве паттерны привязанности становятся внутренними рабочими моделями, которые переносятся во взрослые взаимоотношения. Д. Боулби определяет паттерны поведения ребенка во взаимосвязи с особенностями и характером отношений с матерью, выделяет характеристики материнского поведения, которые положительно коррелируют с инициативностью общения у детей, отмечает влияние особенностей привязанности на исследовательскую активность ребенка [206]. Надежная привязанность способствует повышению инициативности и уверенности ребенка.

К. Абрахам рассматривает мать как источник появления психических нарушений у ребенка [1].

Д. Леви изучает негативные явления, связанные с чрезмерной материнской опекой, которые, также как и отвержение ребенка, относит к проявлениям бессознательной враждебности матери [249].

А. Адлер, автор концепции развития социального интереса личности, считает, что мать оказывает наибольшее влияние на процесс социализации [4, 5]. Образец социального интереса задает мать, а ребенок является наблюдателем ее взаимодействия со всеми членами семьи. По этому образцу он формирует свои взаимоотношения во взрослой жизни. Влияние взаимоотношений матери с отцом влияет на развитие социального интереса. Здоровый социальный интерес не может развиваться, если родители ребенка несчастливы в браке. А. Адлер впервые исследует и описывает тревожную мать, которая стремится к симбиотическим отношениям и постоянной опеке ребенка, препятствуя проявлениям его самостоятельности. Родительская отстраненность, пренебрежение и попустительство также тормозят развитие социального интереса. Попустительство способствует искажению у ребенка представлений о себе, а недостаток родительского внимания формирует неуверенность.

Представители психоаналитической школы У. Бион, Д. Винникотт, Г. Лёвальд, Х. Хартманн, К. Хорни и другие авторы так же считают, что межличностные отношения ребенка с матерью и членами семьи становятся решающим для его психического развития. В частности, К. Хорни писала, что ребенок может вынести разные травматические факторы (отнятие от груди, физические наказания и др.), если он чувствует себя желанным и любимым [196]. Любовь и принятие укрепляют чувство безопасности и уверенности у ребенка, способствуют гармоничному развитию.

Д. Винникотт использует термин «достаточно хорошая мать» для обозначения материнского отношения, обеспечивающего ребенку необходимый «холдинг», оптимальную поддержку для его здорового психического развития [28].

Согласно концепции бихевиоризма Д.Б. Уотсоном было установлено, что человек при рождении имеет определенное количество схем поведения, на которые в процессе взаимодействия с социальным окружением надстраиваются более сложные формы – регуляторы поведения [186]. Воздействия среды определяют поведение ребенка, характер его развития. Формы поведения, нормы, мотивы, ценности, эмоциональные реакции являются результатом научения. Родители создают подкрепление, необходимое для сохранения поведения, возникшего на основе подражания.

В соответствии с психосоциальной концепцией Э. Эриксона достижение автономии связано с позитивным решением кризиса мышечно-анальной стадии развития. Способность к саморегуляции, связанная со стремлением самоутвердиться в качестве самостоятельного индивида определяет появление самостоятельного поведения (автономии). Отрицательный выход из этой стадии предполагает появление нерешительности (стыда и сомнений). Если мать поддерживает любопытство ребенка, его стремление к познавательной активности и экспериментированию с окружающими предметами, у ребенка вырабатывается чувство уверенности в управлении самим собой, своими мышцами, желаниями, появляется способность к самостоятельности [224]. В возрасте 5-7 лет при благоприятных условиях взаимодействия с социальной средой у детей развивается инициативное творческое поведение, а новообразованиями этого периода выступают составляющие «Я-концепции» личности – самостоятельность, целеустремленность, инициативность, являющиеся ранними формами проявления субъектной идентичности. Конструктивная родительская стратегия в сочетании с включенностью детей в творческую деятельность усиливают проявление ранних форм субъектной идентичности [228].

Э. Берн рассматривает родительское программирование в рамках сценарного анализа. Разработанная им концепция транзактного анализа находится на стыке психоаналитического и бихевиористского направлений науки. Автор определяет сценарий, как постепенно разворачивающийся жизненный план, который формируется в раннем детстве в основном под влиянием родителей [13, 218].

Согласно заложенному сценарию, человек строит свою жизнь и взаимоотношения. Период с 2 до 6 лет Э. Берн считает самым пластичным периодом детства. В этот период родительское программирование регулирует проявления и ограничения влечений. Воспринимаемые нервной системой ребенка стимулы формируют устойчивые модели, управляющие поведением [13].

Последователи Э. Берна, американские психотерапевты М.М. Гулдинг и Р.Н. Гулдинг [46], авторы терапии изменения решения, анализируют родительские послания (директивы), передаваемые ребенку и являющиеся источником его психологических жизненных проблем. Родительская директива определяется согласно терапии изменения решения, как скрытое приказание, неявно сформулированное словами или действиями родителя, за неисполнение которого ребенок не будет напрямую наказан, его наказание – это собственное чувство вины перед родителем, причем истинные причины чувства вины не могут быть осознаны ни в каком возрасте без посторонней помощи. Авторы выделяют основной список передаваемых родителями детям разрушительных сообщений, которые приводят к патологии в случае, когда ребенок их принял и поверил в них. Основной список «родительских директив» содержит следующие предписания: «не живи», «не делай», «не сближайся», «не будь значимым», «не будь ребенком», «не взрослей», «не достигай успеха», «не будь самим собой», «не чувствуй», «не будь здоровым», «не принадлежи», «не думай». Негативный опыт родителей, пережитые ими в детстве болезненные ситуации, отражаются на способах общения с ребенком. Как проекция родительского недовольства жизнью, такие директивы становятся фактором невротизации ребенка, формирования неадекватной Я-концепции и способов взаимодействия с окружающими.

К. Штайнер считает, что автономность от родительских предписаний или жизненного сценария лежит в основе реализации самостоятельного социально приемлемого поведения человека [218]. Ребенок самостоятельно выбирает и принимает решения, то есть ребенок может принять сообщения родителей, либо, выстроить преграду для их восприятия. Многие предписания не даются родителями, ребенок сам неправильно интерпретирует жизненные ситуации и

создает себе определенный сценарий. Согласно теории сценариев, принимая о себе раннее решение, ребенок начинает на его основе планировать жизнь. Сценарий определяется Р. Гулдингом как неосознаваемая, длительная, поступательная, выработанная под влиянием родителей в детстве программа, которая направляет поведение индивида в наиболее значимых аспектах его жизни [46].

Зарубежные научные изыскания двух последних десятилетий внесли весомый вклад в понимание специфики влияния матери на психологические характеристики личности ребенка.

Канадские ученые изучили различия во взаимосвязи между стилем материнского воспитания, школьной успеваемостью и самооценкой и выявили различия в распространенности стилей материнского воспитания (авторитарный, авторитетный и попустительский) в разных странах, описали, как каждый стиль воспитания был связан с результатами учащихся. Например, китайские матери чаще применяли авторитетный стиль и были единственной группой испытуемых, для которой авторитарное воспитание имело отрицательные связи со школьной успеваемостью и самооценкой детей [252]. Результаты исследования связей показателей психологической близости родителей с детьми и самооценки у подростков позволили авторам сделать вывод о том, что влияние такой близости необходимо изучать на более ранних этапах детского развития, так как эффект лонгитюдного влияния не удастся обнаружить на подростковых выборках [242].

Исследование ученых США и Китая относительно роли детско-родительских отношений в становлении регуляции поведения у детей 3-6 лет показало, что, условие сочетания низкой близости ребенка с родителями и высокого уровня конфликта между воспитателем и ребенком соответствовало более низкому уровню регуляции поведения у детей [230].

В исследованиях произвольной регуляции изучается связь этой характеристики с качеством родительского воспитания [238, 240, 256-258]. Выявлена положительная связь позитивного воспитания, эмоциональной поддержки со стороны матерей с высоким уровнем регуляторных процессов у детей. В работах Karreman также показано, что регуляция поведения более развита

у детей, чьи родители применяют позитивные формы контроля или при менее выраженном негативном контроле [243, 244]. В зарубежной литературе приводятся также результаты эмпирических исследований, где не была обнаружена значимая связь между позитивным воспитанием и произвольной регуляцией [232, 241, 246, 247].

Обобщение научных исследований роли родительского контроля в странах Западной и Восточной Азии, показало, что влияние родительского контроля на психологическое функционирование детей одинаково негативно в Соединенных Штатах, Китае, Германии и Индии, где было проведено большинство исследований на эту тему [252, 254].

Ученые индонезийского университета в исследовании модели родительского воспитания во взаимосвязи с независимым поведением у младших школьников указывают на существование положительных значимых связей самостоятельности детей с позитивной и демократической моделью воспитания [259].

Мета-анализ исследований на выборке около 6000 детско-родительских диад, проведенный J. Belsky, показывает более высокую сформированность социальной компетентности, преобладание позитивных эмоций и просоциального поведения у детей, чьи родители проявляли к ним теплоту и чувствительность [235].

В зарубежной литературе приводятся исследования не только влияния, но и взаимодействия методов воспитания и произвольной регуляции. В этих научных работах было показано, что применение родителями различных наказаний в воспитательных целях усиливало негативные поведенческие проявления у детей с низкими регуляторными способностями [248, 251, 254, 255].

В отечественной психологии существуют научные исследования, посвященные проблеме влияния матери на психическое развитие ребенка, предметом которых являются характеристики, соответствующие представлениям о самостоятельности ребенка [63, 73, 116, 152]. Данные исследования посвящены автономии [134, 80], саморегуляции [155], самооценке [12, 31, 75], особенностям

поведения [58, 159], аспектам социализации [114, 189], коммуникативной компетентности [82], ценностно-ориентационной сферы ребенка [183] и др.

Проблема взаимосвязи между аспектами детско-родительских отношений и личностного развития старших дошкольников изучается также в контексте их включенности в современную информационную и коммуникативную среду [51, 82].

Е.О. Смирнова, рассматривая тенденции развития дошкольников в условиях современной информационной, материальной, коммуникативной среды, поднимает проблему негативного влияния установки матерей на раннее развитие и обучение детей, которая ведет к дефициту мотивационной сферы [169]. Автор определяет самостоятельность, инициативность и ответственность ключевыми характеристиками личности и указывает, что эти качества наиболее страдают сегодня у детей. Неразвитые произвольность и самоорганизация являются следствием низкого уровня игры, которая и есть основной источник проявления творческой инициативы [161]. При стремлении к раннему развитию детей не учитывается закон опережающего развития смысловой сферы Д.Б. Эльконина, получивший свое развитие в трудах Л.Ф. Обуховой. Интеллектуальная сфера и технические навыки развиваются в результате возникновения собственного смысла, как желание овладеть знаниями и умениями.

По мнению Н.В. Самоукиной, мать, предполагая свободу своего ребенка, программирует его необходимость опираться на собственную самостоятельность [156]. Такая установка матери чрезвычайно полезна для ребенка в смысле формирования его системы самоконтроля, саморегуляции и самодисциплины. Как следствие у ребенка появляется способность по-своему строить собственную жизнь.

В работах Л. Ковар рассматривается влияние особенностей отношений в диаде мать-ребенок [245]. Если мать отказывается от ухода за ребенком, воспринимая его как обузу, то ребенок инфантилизируется на всю жизнь, у него поздно развивается речь и Я-концепция остается несформированной. Также описывается обратная ситуация, когда мать себя полностью посвящает ребенку,

создавая отношения «хозяин-раб», и отец, оказавшись ненужным, часто покидает семью, тем самым лишает ребенка ситуации здоровой конкуренции за внимание матери. Такая модель семьи также является источником инфантилизации преимущественно для мальчиков.

В работах Е.В. Пупыревой автономия представлена синонимом самостоятельности, показана положительная связь надежной привязанности ребенка к матери и его автономии в младшем школьном возрасте [134]. Также установлено, что автономия ребенка развивается неравномерно. В старшем дошкольном возрасте и в возрасте 10-11 лет автономия скачкообразно возрастает, но при отсутствии конкретно-операционального подкрепления снижается. Далее происходит постепенный рост автономии ребенка по мере овладения реальными средствами самостоятельного поведения.

Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская, А.М. Потокина исследуют взаимосвязи между директивными материнскими установками воспитания и негативным эмоциональным развитием детей, где также присутствует аспект низкой критичности матерей к детской автономности при полной уверенности в своей правоте относительно воспитания [57]. В исследовании рассматривается негативное влияние материнских установок на формирование эмоционального компонента психики старших дошкольников, которое проявляется в появлении у детей тревожности, негативизма, нестабильности настроения, усилением социальных страхов и неуверенности. Установлено негативное влияние директивных материнских установок на эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста, показано, что установки матерей, связанные с состояниями нарциссизма, нежеланием слышать ребенка, принимать его уникальность способствуют таким проявлениям как импульсивность, скрытая агрессия и ведут к появлению тревожности, неуверенности, замкнутости.

В нашем исследовании влияния родительских установок на развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста показано, что родительское отношение и родительские установки, проявляющиеся во взаимодействии с ребенком в форме директивных высказываний и невербально,

ограничивают ребенка в различной деятельной активности, негативно влияют на формирование его самостоятельности [139, 140, 142].

Правильные родительские установки проявляются в умении гибко наладить контакт с ребенком в любых ситуациях взаимодействия и показывать свое эмоциональное отношение к действиям ребенка [23]. Материнские установки, выраженные в симбиотических отношениях с ребенком, характеризуются повышенной тревогой за ребенка, стремлением к контролю и сдерживанием самостоятельности [122].

Важнейшим аспектом в изучении влияния семейного воспитания на психическое развитие ребенка является эмоциональная составляющая [143, 144, 148, 163]. Многие авторы (А.Я. Варга, Е.И. Захарова, М.И. Лисина, А.Е. Личко, Р.В. Овчарова, А.И. Рыбакова, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер и др.) в своих трудах подчеркивают важность изучения эмоциональных проявлений родительства. Рассматриваются такие понятия как эмоциональное принятие (Э. Фромм и др.) [194], чувствительность (А.С. Спиваковская и др.) [173-175], эмпатия, эмоциональная поддержка (Ю.Б. Гиппенрейтер, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др.), родительские представления (А.В. Петровский и др.) эмоциональное отвержение (М. Земска и др.) [69, 124, 223].

В эмпирических исследованиях показано, что тип детско-родительских отношений связан с уровнем эмоционального интеллекта родителей [87]. Доказывается также, что родители с развитым эмоциональным интеллектом стремятся к партнерским отношениям с детьми, в их отношении преобладает доверие ребенку, отсутствует тотальный контроль [181]. Родители с низким уровнем эмоционального интеллекта не стремятся к партнерским равноправным отношениям, ограничивают самостоятельность и инициативность ребенка, мало интересуются его достижениями и низко оценивают его способности.

Множество характеристик, используемых разными авторами для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, объединяются Е.И. Захаровой в три содержательных блока чувствительности,

эмоционального принятия и поведенческих проявлений [66]. Эмпирическое исследование эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия показывает тесную взаимосвязь отдельных компонентов выделенной структуры, позволяет определить выраженность характеристик и описать особенности эмоционального взаимодействия матерей с детьми. Результаты указывают на ведущую позицию матерей, направляющих взаимодействие, подчиняющих детей не только системе общественных требований, но и собственным планам, настроению, мало считаясь с его планами, чувствами и переживаниями. Данная тенденция обусловлена, по мнению автора, глубокой убежденностью матерей в необходимости выполнения своей функции воспитания, создания безопасности, эмоционального принятия и поддержки.

Исследование изменений характера эмоционального взаимодействия матери с ребенком в зависимости от возраста ребенка показывает, что матерям сложнее проявлять эмпатию, безусловно принимать ребенка и проявлять положительные чувства при взаимодействии по мере взросления ребенка. В связи с этим у матерей возникает негативное отношение к своей родительской роли, появляется негативный эмоциональный фон, уменьшается телесный контакт и эмоциональная поддержка ребенка при взаимодействии [22].

Ученые, изучающие проблемы воздействия взрослых на детскую личность, подчеркивают, что невозможно однозначно описать, как повлияют определенные особенности родительского отношения на психику конкретного ребенка, его внутренний мир, самооценку, поведение и др. Более достоверно можно судить об этом, учитывая субъективные переживания ребенка, возможности восприятия родительских установок. Л.С. Беньямин разработана модель взаимоотношений в диаде «родитель-ребенок» и показала, что дети могут реагировать на одно и то же воздействие родителей минимум двумя способами [236]. В первом случае реакция на поведение родителя может носить дополняющий характер, как проявление инициативы в ответ на предоставление самостоятельности или избегания в ответ на контроль и преследование. В другой ситуации реакция ребенка может носить защитный характер, когда в ответ на непринятие и отвержение ребенок ведет себя,

напротив, послушно и благодарно, как бы приглашая родителей изменить к себе отношение. Самосознание ребенка является формой саморегуляции, а влияние происходит через интериоризацию родительских установок и способов, применяемых родителями для управления поведением ребенка.

В исследовании А.А. Шведовской показана связь активно-действенной позиции ребенка, отражающейся в ориентирующем образе детско-родительских отношений, и характером детско-родительского взаимодействия [213]. Переживания ребенком детско-родительских отношений определяют позицию ребенка во взаимодействии с родителем и в совокупности с особенностями родительской позиции обуславливают вид взаимодействия в диаде «ребенок-родитель». Выделены гармоничный, конфликтный, дистантный и два доминантных (с доминирующим ребенком и доминирующим взрослым) виды детско-родительского взаимодействия. Показано, что при конфликтном взаимодействии ребенок демонстрирует протестные формы поведения, не реагирует на замечания взрослого и стремится к максимальной автономии. Родитель со своей стороны игнорирует успехи ребенка, его инициативность, предпочитает ограничивать его самостоятельность. При дистантном взаимодействии, характеризующемся эмоциональной отстраненностью, критикой ребенка и акцентом на его неудачах при безразличии к успехам, ребенок смиряется с руководящей ролью взрослого, отказываясь от лидерства и инициативы. Для родителя значимыми являются самостоятельность и послушание ребенка при непринятии его инициативы. Характер переживания ребенком отношений с родителем влияет на тактику его взаимодействия с близким взрослым. При переживании ограничений самостоятельности и инициативы позиция ребенка отличается эмоциональными проявлениями негативизма и конфликтностью, при переживании дефицита сотрудничества, неудовлетворения аффилятивных потребностей, а также бессилия у ребенка возникают чувства неуверенности и некомпетентности, тревога и страхи, его поведение дезорганизовано, он безразличен к успеху, а неудачи вызывают раздражение или чувство вины. Переживание отсутствия эмоциональной поддержки в семье и ценностного отношения к себе приводит к чувству

некомпетентности, неуверенности в себе, тревоге, позиция ребенка характеризуется стратегиями избегания и изоляции.

В науке изучается влияние на психологическое благополучие детей не только отдельных социальных феноменов, в частности поведенческих реакций матерей, отцов, других значимых взрослых, но и их характеристик во взаимосвязи с индивидуальными психологическими особенностями ребенка. Например, в новосибирской научной школе изучаются факторы, влияющие на психологическое благополучие детей до 7 лет, во взаимодействии по модели «дифференцированной восприимчивости». В модели «дифференцированной восприимчивости» (differential susceptibility), введенной зарубежными авторами рассматриваются две стратегии взаимодействий индивидуальных особенностей детей и семейных факторов [234]. Данное воздействие описано на примере таких психологических особенностей, как повышенная уязвимость к стрессу и высокая чувствительность к преимуществам благоприятной среды. Предполагается, что при негативном сочетании семейных факторов и личностных особенностей развитие чувствительных детей отличается сильно выраженным неблагополучием, однако при их благоприятном сочетании чувствительные дети развиваются особенно хорошо.

В исследовании С.В. Логиновой установлено, что дошкольники, имеющие сниженную познавательную исследовательскую активность, более чувствительны к позитивному родительскому воспитанию. Когда родители вовлечены в дела детей, оказывают им поддержку, хвалят, используют тактильные контакты, объятия, дети значительно меньше демонстрируют проблемное поведение. Однако, такие же дети при сниженной включенности родителей и недостаточном позитивном внимании показывают значительно больше поведенческих проблем [105].

В частности, в исследовании Е.Н. Петренко показано, что произвольная регуляция и практики родительского воспитания имеют прогностическое значение для психологического благополучия детей [123]. Установлено соответствие модели «двойного риска» при взаимодействии дисциплинарных практик родителей с

компонентами произвольной регуляции: даже нерегулярные наказания умножают неблагополучие у детей со сниженным уровнем произвольной регуляции по сравнению с отдельным вкладом каждого фактора. Также акцентируется внимание на том, что направленные на достижение положительного результата воспитательные воздействия могут иметь противоположные нежелательные последствия на поведение и другие психологические характеристики у разных детей, негативно сказываться на их психологическом благополучии.

Таким образом, самостоятельность ребенка, являясь показателем благополучия его психического развития, зависит от условий, создаваемых в семье.

Анализ научных исследований подтверждает влияние на психическое развитие ребенка особенностей взаимодействия матери с ребенком, стилей и типов воспитания, родительских директив, взаимодействия методов воспитания и произвольной регуляции ребенка, погружения ребенка в виртуальную информационную коммуникативной среду, стимулирования матерью раннего развития детей и др.

Эмоциональное взаимодействие матери с ребенком рассматривается как инициативное воздействие матери на ребенка, его эмоциональное состояние, поведение и понимание происходящего, посредством высказываний и невербальных действий, содержащих прямые или косвенные похвалу, порицание, поддержку, одобрение и др. Реакции матери при взаимодействии с ребенком являются специфическим ответом на проявление самостоятельности ребенка и отражают эмоциональное отношение матери к ребенку. Своими действиями мать способствует или препятствует проявлению ребенком инициативности в деятельности, развитию его умений рассуждать о своей самостоятельности и планировать свои действия, поддерживает или останавливает его в стремлениях достигать результат.

Уникальная деятельная позиция матери в воспитании создает условия для развития самостоятельности ребенка. Характер эмоционального взаимодействия матери с ребенком является важнейшим фактором развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Самостоятельность как возрастно-психологический феномен является сложным структурным образованием, результатом взаимодействия собственной активности ребенка в эмоционально-мотивационной, когнитивной, волевой сферах и условий, создаваемых социальным окружением. Психологические новообразования и расширение сферы социальных отношений ребенка определяют высокий потенциал развития самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

2. Самостоятельность в старшем дошкольном возрасте является интегративным свойством личности, проявляющимся в умении действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого.

3. Структурно-содержательная модель самостоятельности в старшем дошкольном возрасте включает эмоционально-мотивационный, когнитивный и волевой компоненты. Структурные компоненты самостоятельности детей старшего дошкольного возраста могут быть подвергнуты оценке с помощью эмпирически измеряемых критериев, а именно показателей способности действовать по собственному побуждению (инициативность), умения моделировать собственное поведение и планировать действия (понятливость), субъектной регуляции как характеристики независимости и настойчивости в достижении цели (автономность).

4. Эмоциональное взаимодействие матери с ребенком рассматривается как инициативное воздействие матери на ребенка, его эмоциональное состояние, поведение и понимание происходящего, посредством высказываний и невербальных действий, содержащих прямые или косвенные похвалу, порицание, поддержку, одобрение и др. Реакции матери при взаимодействии с ребенком являются специфическим ответом на проявление самостоятельности ребенка и отражают эмоциональное отношение матери к ребенку.

5. Характер эмоционального взаимодействия матери с ребенком старшего дошкольного возраста является важнейшим фактором развития его самостоятельности, способствующим или препятствующим проявлению ребенком инициативности, развитию умений планировать свои действия и быть настойчивым в достижении результата.

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ С РЕБЕНКОМ

2.1. Методологическое обоснование и организация эмпирического исследования

Философско-методологические принципы развития, детерминизма и системности лежат в основе изучения самостоятельности как сложного интегративного образования, включающего упорядоченные взаимосвязанные компоненты (принцип системности), динамично развивающиеся в возрастные периоды (принцип развития), детерминируемые в своем развитии внешними факторами, преломляющимися через внутренние условия (принцип детерминизма) (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн).

Согласно принципу системности (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов) при изучении структурных компонентов самостоятельности детей старшего дошкольного возраста мы исходили из понимания того, что самостоятельность является свойством и одним из компонентов целостной системы личностных особенностей ребенка. Структурные компоненты самостоятельности рассматривались в их взаимосвязи, как составляющие системы, исходя из целостного характера психики человека. При изучении роли взаимодействия матери с ребенком для развития самостоятельности использовался системный подход к рассмотрению эмоционального взаимодействия, учитывающий его психологические составляющие.

Согласно принципу развития (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец) особенности проявления самостоятельности детей старшего дошкольного возраста исследуются как динамические изменения, новообразования возраста, результат действия движущих сил.

Согласно принципу детерминизма С.Л. Рубинштейна среда обуславливает формирование самостоятельности опосредованно через личностные внутренние свойства субъекта [151]. Внутренние предпосылки формирования самостоятельности у детей закладываются при взаимодействии с семьей. В данном диссертационном исследовании в качестве детерминант самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста рассматриваются особенности эмоциональной стороны взаимодействия матери с ребенком.

Общенаучный уровень представлен положениями культурно-исторического и субъектно-деятельностного подходов.

С точки зрения культурно-исторического подхода Л.С. Выготского исследование самостоятельности основано на положениях о социальной ситуации развития, зоне ближайшего развития и интериоризации действия [37]. Социальная ситуация развития выступает источником зарождения и формирования всех индивидуальных отличительных черт, особенностей и внутренних свойств личности. Развитие самостоятельности ребенка подчиняется принципу обучения и воспитания – от социального к индивидуальному, конкретизированному в законе социогенеза психических функций, согласно которому высшие психические функции рождаются сначала в совместной деятельности, а затем в самостоятельной [35]. Механизм развития самостоятельности определяется положением о зоне ближайшего развития – то, что сегодня ребенок выполняет с помощью взрослого, завтра будет способен выполнить самостоятельно. Самостоятельность ребенка рассматривается как его способность действовать без помощи взрослого, приобретаемая по завершению интериоризации действия [37]. Действие не является самостоятельным, пока не закончена его интериоризация. О самостоятельности можно говорить, когда ребенок освоил содержание, средства и способы действия.

Понятие самостоятельности неразрывно связано с категориями субъекта и активности в субъектно-деятельностном подходе (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.) Субъектом является индивидуально активный человек, самостоятельный. Он сам есть причина своей индивидуальной

жизнедеятельности. Самостоятельность является интегрированным свойством личности, начинается с возникновения произвольности, осознается и проявляется через общение с другими людьми. Разнообразие форм общения со сверстниками, детьми разных возрастов, включение ребенка в разные виды деятельности, где он проявляет свою субъектную активность, является оптимальным для развития самостоятельности ребенка.

Конкретно-научный уровень исследования опирается на положения о внутренней позиции личности как новообразовании дошкольного возраста (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина и др.), концепцию поуровневого социального развития личности в онтогенезе Д.И. Фельдштейна, теорию иерархической модели интеллекта Д. Векслера, теорию типологии саморегуляции произвольной деятельности человека (Г.С. Прыгин, С.В. Хусаинова и др.); теории детско-родительских отношений (А.Я. Варга, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, А.С. Спиваковская и др.).

Самостоятельность ребенка определяется его внутренней позицией – соотношением уже сформировавшихся в результате прошлого опыта психологических особенностей и предъявляемых социальных требований. Система потребностей и стремлений ребенка в форме переживаний, взаимодействуя с реалиями среды, становится движущей силой развития новых личностных качеств. Через внутреннюю позицию выстраивается структура отношения ребенка к самому себе, к другим людям, к жизненным ситуациям. Самостоятельность возможна в том случае, если ее проявление удовлетворяет внутреннюю позицию ребенка, позволяет ему занять в обществе то положение, к которому стремится он сам. Внутренняя позиция отражена в эмоционально-мотивационном и когнитивном компонентах самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста.

Согласно концепции поуровневого социального развития личности в онтогенезе Д.И. Фельдштейна развитие самостоятельности определяется взаимосвязанными процессами социализации и индивидуализации. Личность ребенка раскрывается и приобретает индивидуальные свойства в социальном взаимодействии. В самостоятельности отражена степень взаимодействия

социализации и индивидуализации, что выражается в психологических критериях самостоятельности инициативности, понятливости и автономности.

В рамках теории иерархической модели интеллекта Д. Векслера исследуется когнитивный компонент самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Сформированность данного структурного компонента выражается в понятливости как психологическом критерии самостоятельности, сущность которого состоит в понимании ребенком своих возможностей самостоятельных действия, умении моделировать собственное поведение и планировать действия на основе имеющегося опыта и прогнозируемых оценок взрослого. В понятливости взаимодействуют интеллектуальная и эмоциональная сфера, выражается актуальная готовность ребенка к умственной деятельности, социальная зрелость суждений и самостоятельность [74].

С позиции типологии саморегуляции произвольной деятельности сформированность самостоятельности детей зависит от взаимодействия особенностей социальной ситуации развития ребенка и особенностей функционирования его системы субъектной регуляции. Тип субъектной регуляции (автономность) рассмотрен как психологический критерий самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

В психологии детско-родительских отношений стили воспитания, родительские установки, представления, ожидания рассматриваются как причины, определяющие личностное развитие ребенка. Эмоциональная сторона детско-родительских отношений включает широкий спектр характеристик, определяющих направленность психологических воздействий. Важнейшая роль матери для психического развития ребенка определяется ее уникальной деятельной позицией в воспитании.

Эмпирическое исследование проведено на базе дошкольных образовательных организаций Белгородской области (Муниципальные бюджетные дошкольные образовательные учреждения «Детский сад «Радонежский г. Строитель Яковлевского городского округа» и «Детский сад «Светлячок» г.

Строитель Яковлевского городского округа»). В данных дошкольных учреждениях диагностика испытуемых проводилась в восьми подготовительных группах.

Характеристика выборки испытуемых. В исследовании приняли участие 102 ребенка в возрасте от 6 до 7 лет (из них 38 мальчиков, 64 девочки), средний возраст 6,5 лет $\pm 0,5$ и их матери – 99 женщин в возрасте от 28 до 42 лет, средний возраст 35 ± 7 .

Для объективности результатов привлекались 12 экспертов: семь воспитателей, один педагог-психолог, два музыкальных руководителя, два инструктора по физической культуре. Все эксперты имели высшее педагогическое или психолого-педагогическое образование, практический опыт работы с детьми не менее 5 лет, обладали общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, знаниями в области индивидуальных и возрастных особенностей детей, возрастной физиологии.

Общее количество участвовавших в исследовании составило 213 человек.

В качестве эмпирических методов применены наблюдение, анкетирование, психологическое тестирование, метод экспертных оценок.

В качестве методов анализа данных использованы количественный, качественный и интерпретационный анализы.

Для анализа полученных данных использованы методы математической статистики: непараметрический U-критерий Манна-Уитни и Вилкоксона, кластерный анализ (метод K-среднего), корреляционный анализ – коэффициент корреляции Спирмена, критерий χ^2 - Пирсона, множественный регрессионный анализ. Для обработки результатов использовалась программа SPSS 22.0.

С целью обоснования психодиагностического комплекса для изучения самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, использована структурно-содержательная модель самостоятельности, включающая эмоционально-мотивационный, когнитивный и волевой компоненты, которые могут быть оценены с помощью психологических критериев: инициативность (эмоционально-мотивационный), понятливость (когнитивный), автономность (волевой) (таблица 2).

Таблица 2 – Оценка выраженности показателей психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Структурные компоненты	Психологические критерии	Диагностические показатели	Психодиагностический инструментарий
Эмоционально-мотивационный компонент	Инициативность	Способность действовать по собственному побуждению	Карта проявлений инициативности (А.М. Щетинина, 2000)
Когнитивный компонент	Понятливость	Умение моделировать собственное поведение	Тест Векслера (детский вариант) (WISC), субтест «Понятливость» (Д. Векслер, 1973, адаптация А.Ю. Панасюка)
Волевой компонент	Автономность	Тип субъектной регуляции	Тест «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин, 2009)

Психодиагностические методики, представленные в таблице 2, позволяют исследовать содержательное наполнение структуры самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Показателем инициативности как психологического критерия самостоятельности является как способность ребенка быть инициативными в деятельности, действовать по собственному побуждению. Для изучения выраженности психологического критерия инициативность у детей применялась Карта проявлений инициативности А.М. Щетининой (2000) [221]. С помощью карты проявления инициативности педагогические работники оценивали показатели проявления инициативности у детей.

Показателем понятливости как психологического критерия самостоятельности является умение ребенка моделировать собственное поведение и планировать действия на основе имеющегося опыта и прогнозируемых оценок взрослого. Для оценки выраженности психологического критерия понятливость использован детский вариант теста Д. Векслера (WISC), субтест «Понятливость» адаптированный А.Ю. Панасюком (1973) [74]. Субтест включает вопросы из различных областей социального поведения, выявляет умения строить умозаключения на основе жизненного опыта с опорой на здравый смысл. Ребенку

предлагаются социальные ситуации для исследования способности моделировать свое поведение, практичности мышления, умения рассуждать на основе социального опыта. Д. Векслер считает, что в понятливости взаимодействуют интеллектуальное и эмоциональное, выражается актуальная готовность ребенка к умственной деятельности, социальная зрелость суждений и самостоятельность.

При применении субтеста «Понятливость» обращалось внимание, как ребенок проявляет активность, действует ли он самостоятельно в тестовой ситуации, предпринимает ли попытки что-то исправить или обращается к взрослым за помощью, например отвечает «позову маму» или «попрошу помочь дядю». Учитывалась решительность в ответах детей, число и адекватность предлагаемых вариантов разрешения тестовой ситуации. Исследование проводилось в игровой форме в привычной обстановке детского сада. Диагностику проводил педагог-психолог, с которым дети находились в доверительном контакте.

Показателем автономности как психологического критерия самостоятельности является способность ребенка быть независимым и настойчивым в достижении цели, что отражается в типологии субъектной регуляции ребенка (автономный, смешанный и зависимый тип). Для оценки выраженности автономности использована методика Тест «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина (2009) [132, 198].

Степень выраженности критериев оценки поведения детей старшего дошкольного возраста, является основой для определения уровней сформированности психологических критериев самостоятельности в направлении от высокого уровня к низкому уровню (таблицы 3-5). Выраженность психологических критериев самостоятельности оценивается в баллах согласно обоснованному применению психодиагностических методик. Описание поведения детей для установления соответствия с уровнями сформированности психологических критериев самостоятельности составлены с опорой на результаты стандартизированного наблюдения за детьми в условиях группы детского сада и психологические характеристики соответствующих показателей, выделенные авторами диагностических методик.

Таблица 3 – Уровни сформированности инициативности как психологического критерия самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста

Психологические критерии самостоятельности	Уровни выраженности психологических критериев самостоятельности		
	высокий	средний	низкий
Инициативность	Берет на себя главные роли в играх, часто является инициатором деятельности, перехватывает инициативу у сверстников, стремится участвовать во всех делах, любит высказывать свое мнение и быть в центре внимания, активно берется за незнакомые дела, стремится во всем быть первым, радуется вниманию со стороны взрослого или сверстника, не соглашается с чужим мнением, настаивает на своем.	Иногда становится инициатором деятельности, соглашается на любые роли в игре, может перехватывать инициативу у сверстников в знакомой ему деятельности, участвует в делах в зависимости от настроения, может высказывать свое мнение, стремится быть впереди всех, но быстро уступает свои позиции, осторожен в новых видах деятельности, стремится быть первым в знакомых делах, радуется вниманию взрослого и сверстника, предпочитает соглашаться с мнением других, но умеет настаивать на своем.	В играх занимает наблюдательную позицию, инициативу не проявляет, часто играет самостоятельно, предпочитает соглашаться с мнением других, свою точку зрения не высказывает, избегает своего первенства и участия в новых незнакомых делах, предпочитает наблюдать как играют другие, радуется вниманию взрослых и сверстников в зависимости от ситуации, в центре внимания находиться не любит.
Баллы	23-44	11-22	0-10

Таблица 4 – Уровни сформированности понятливости как психологического критерия самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста

Психологические критерии самостоятельности	Уровни выраженности психологических критериев самостоятельности		
	высокий	средний	высокий
Понятливость	В диалоге со взрослым проявляет собственную высокую активность, решительность в ответах на вопросы. В вербально задаваемых ситуациях готов сам оценить обстановку и принимать решение, не обращаясь за помощью к другим людям. На вопрос «Почему ...?» к предлагаемой ситуации всегда находит не менее двух адекватных ответов. Поведение в реальных ситуациях совпадает с моделью, которую описывает при ответах.	В диалоге со взрослым проявляет умеренную активность. В вербально заданных ситуациях предлагает исправить положение кому-то другому, обращается к посторонним за помощью. На вопрос «Почему...?» к предлагаемой ситуации указывает одну причину. Могут потребоваться наводящие вопросы и подсказки. Поведение в реальных ситуациях не совпадает с моделью, которую описывает при ответах.	В диалоге со взрослым пассивен, нерешителен, осторожен. Может проявлять тревожность. В вербально заданных ситуациях предлагает исправить положение кому-то другому, обращается за помощью или затрудняется находить решение. На вопрос «Почему ...?» к ситуации отвечать сам затрудняется, требуются наводящие вопросы. Поведение в реальных ситуациях не совпадает с описываемой при ответах моделью.
Баллы	20-28	10-20	0-10

Таблица 5 – Уровни сформированности автономности как психологического критерия самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста

Психологические критерии самостоятельности	Уровни выраженности психологических критериев самостоятельности		
	высокий	средний	высокий
Автономность	Способен самостоятельно ставить цели деятельности, решителен, в новых условиях способен быстро оценить изменение значимых условий и перестроить, при выполнении деятельности опирается в основном на собственные суждения, личностные качества, не видит себя в образе другого пола, не ждет помощи от других, красочно рассказывает о себе, организован, контролирует ситуацию.	Способность ставить цели ситуативны, зависят от условий и окружения ребенка. В целом умеет контролировать свои планы и поведение, однако в новых условиях бывает дезорганизован, не оценивает изменения значимых условий, обращается за помощью, может действовать импульсивно, путем проб и ошибок. Не видит себя в образе другого пола. Может поддаваться влиянию других и менять планы, бывает нерешителен.	Потребность в планировании не развита, цели ситуативны, заданы другими, не достигаются, планы нереальны и изменчивы, не умеет критически анализировать результаты деятельности. Часто просит помочь, импульсивен, действует путем проб и ошибок, в меняющихся условиях чувствует себя неуверенно. Самооценка неадекватная, может менять пол на противоположный (девочки — зайчики, мальчики — сестры), отсутствует контроль, легко уходит от цели, нерешителен.
Баллы	12-15	8-11	0-7

Уровни сформированности инициативности как психологического критерия эмоционально-мотивационного компонента самостоятельности в старшем дошкольном возрасте определяются от высокого к низкому в соответствии с выраженностью способности действовать по собственному побуждению (таблица 3). Высокий уровень инициативности выражается в постоянном стремлении ребенка быть инициатором деятельности, участвовать во всех делах, желании высказывать свое мнение и быть в центре внимания, активности начинании незнакомых дел, умением адекватно ситуации отстаивать свое мнение. При низком уровне инициативности ребенок предпочитает занимать наблюдательную позицию, соглашаться с чужим мнением, наблюдать как играют другие дети или уединиться для самостоятельной игры, избегать участия в незнакомых делах.

Уровни сформированности понятливости как психологического критерия когнитивного компонента самостоятельности в старшем дошкольном возрасте определяются от высокого к низкому в соответствии с умением ребенка моделировать свое поведение и планировать свои действия (таблица 4). Высокий уровень понятливости соответствует высокой активности и решительности ответов ребенка в вербально задаваемых ситуациях, в которых он готов сам оценить обстановку и принимать решение, не обращаясь за помощью к другим людям, при этом его поведение в реальных ситуациях совпадает с моделью, которую описывает при ответах. При низком уровне понятливости ребенок в диалоге со взрослым пассивен, нерешителен и осторожен. В вербально заданных ситуациях обращается за помощью к посторонним и затрудняется находить решение, при этом его поведение в реальных ситуациях не совпадает с описываемой при ответах моделью.

Уровни сформированности автономности как психологического критерия волевого компонента самостоятельности в старшем дошкольном возрасте определяются от высокого к низкому в соответствии с автономным, смешанным и зависимым типам субъектной регуляции ребенка (таблица 5). Высокий уровень автономности соответствует автономному типу субъектной регуляции и проявляется в способности самостоятельно ставить цели деятельности, решительности, умении быстро оценить изменение значимых условий и

перестроить свои действия. При выполнении деятельности ребенок опирается в основном на собственные суждения, не видит себя в образе другого пола, не ждет помощи от других, организован и контролирует ситуацию. Низкий уровень автономности соответствует зависимому типу субъектной регуляции и проявляется в не развитой потребности планировать свою деятельность, ситуативных или заданных другими целях, которые часто не достигает, нереальных и изменчивых планах, не умении критически анализировать результаты деятельности. Ребенок с низким уровнем автономности часто обращается за помощью к другим, действует путем проб и ошибок, импульсивен, в меняющихся условиях чувствует себя неуверенно, у него отсутствует самоконтроль, он легко уходит от цели, нерешителен.

Изучение особенностей эмоционального взаимодействия матери с ребенком проводилось с использованием методики «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой (2002) [66].

С целью дополнения полученных данных и описания поведения матери при взаимодействии с ребенком использована авторская анкета «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми» (О.Ю. Реева, Т.В. Маркелова, 2022) [138].

Согласно методике ОДРЭВ Е.И. Захаровой, рассмотрены следующие характеристики эмоционального взаимодействия. Характеристики чувствительности матерей (блок чувствительности):

- 1) способность воспринимать состояние ребенка;
- 2) понимание причин состояния ребенка;
- 3) способность к сопереживанию.

Характеристики эмоционального принятия (блок эмоционального принятия):

- 1) чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком;
- 2) безусловное принятие;
- 3) отношение к себе как к родителю.
- 4) преобладающий фон эмоционального взаимодействия.

Характеристики поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (блок поведенческих проявлений):

- 1) стремление к телесному контакту;
- 2) оказание эмоциональной поддержки;
- 3) ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия;
- 4) умение воздействовать на состояние ребенка.

Мы приняли краткие обозначения показателей данных характеристик.

В блоке чувствительность оценивается способность матерей воспринимать детские эмоциональные состояния (показатель «Восприятие состояний») и понимать причины их возникновения (показатель «Понимание причин»), а также способность к сопереживанию (показатель «Эмпатия»).

В блоке эмоциональное принятие исследуются проявления материнских чувств при взаимодействии с детьми (показатель «Чувства»), уровень эмоционального принятия (показатель «Безусловность»), отношение к родительской роли (показатель «Самоотношение») и эмоциональный фон взаимодействия (показатель «Эмоциональный фон»).

В блоке поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия изучается стремление матерей к телесному контакту (показатель «Тактильность»), оказанию поддержки (показатель «Поддержка»), умение ориентироваться на детские эмоции (показатель «Ориентация на состояние») и способность влиять на детское состояние (показатель «Воздействие»).

Для исследования вербальных реакций матерей во взаимодействии с детьми использована авторская анкета «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми», разработанная на основе исследований роли родительского программирования в развитии жизненного сценария детей (Приложение А) [138].

В анкете представлены двадцать вербальных реакций (фраз), свойственных матерям в отечественной культуре воспитания при взаимодействии с детьми. Данные фразы содержат неявно сформулированные, скрытые послания ребенку [110]. Матерям предлагается оценить по 4-х балльной шкале, как часто они произносят предложенные или подобные фразы в воспитательных целях (никогда (0б.), иногда (1б.), довольно часто (2б.), очень часто (3б.)).

В предлагаемых для оценки частоты использования во взаимодействии с детьми фразах отражено поведение матерей, соответствующее психологическому содержанию показателей десяти шкал (Приложение А). Значения по каждой из десяти шкал получаются суммированием баллов по двум соответствующим вопросам анкеты.

1. Непринятие – отказ принимать ребенка таким, какой он есть, неоправданные ожидания относительно пола ребенка, особенностей его развития, интересов и др.

Например, предлагается ситуация: «В воспитательных целях вы приводите в пример других детей: «Вот Маша так себя не ведет» или «А вот Петя так не делает, он воспитанный мальчик.» Вопросы анкеты 1, 11.

2. Ограничение самостоятельных действий – социальная пассивность, безволие и неуверенность матери, проявляющиеся в гиперопеке ребенка.

Например, предлагается следующая ситуация и вариант реакции матери: «Когда ребенок проявляет активность и хочет сделать что-нибудь сам, вы говорите ему: «Я лучше сам(а) сделаю» или «Не лезь, маленький еще, не дорос». Вопросы анкеты 2, 12.

3. Недоверие к миру – сдерживание физической и эмоциональной близости ребенка с окружающими как результат переживаний о его безопасности.

Например: «Чтобы не попасть в беду, ребенку не следует доверять другим людям, поэтому вы ему говорите: «Не рассказывай об этом никому, ты можешь доверять только мне» или «Люди злые, могут обидеть.» Вопросы анкеты 3, 13.

4. Собственничество – стремление контролировать поведение ребенка с одновременным умилением ребенком и подчеркиванием его уникальности.

Например: «Когда у ребенка что-то хорошо получается, вы гордитесь им и говорите: «Ты ведь у меня особенный(ая), не такой как все» или «Только у меня ты такой(ая) замечательный(ая)». Вопросы анкеты 4, 14.

5. Ограничение лидерства – сдерживание ребенка в проявлениях социальной активности и лидерских качеств.

Например: «Чрезмерное внимание окружающих может иметь негативные последствия. Вы говорите: «Не лезь вперед всех, не выделяйся» или «Не привлекай к себе внимание, только хуже будет». Вопросы анкеты 5, 15.

6. Ограничение достижений – препятствие успешности, сдерживание достижений ребенка.

Например: «Ребенок посещает дополнительные занятия. Если он не хочет заниматься, вы говорите: «Я себе во многом отказываю, не могу себе многое позволить, чтобы ты мог(ла) ходить на занятия». Вопросы анкеты 6, 16.

7. Ограничение активности мышления – одобрение пассивности ребенка в построении собственных умозаключений, требования подчинения, согласия с родительскими суждениями и оценками.

Например: «Вы лучше знаете, что нужно делать ребенку, поэтому говорите ему: «Делай, что сказали, не раздумывай» или «Не рассуждай, а делай, что сказано, не умничай». Вопросы анкеты 7, 17.

8. Инфантилизация – восприятие ребенка беспомощным, младше своего возраста.

Например: «Ребенок еще маленький, беззащитный. Вам бывает сложно представить, как он там без вас в детском саду. Вы говорите ему: «Мама всегда будет с тобой, никогда тебя не бросит». Вопросы анкеты 8, 18.

9. Стимулирование более взрослого поведения – отвержение детскости, поощрение сверхответственности, одобрение поступков, соответствующих более старшему возрасту.

Например: «Ребенок уже достаточно взрослый, чтобы вести себя подобающе. Вы говорите ему: «Что ты ведешь себя как маленький(ая)». Вопросы анкеты 9, 19.

10. Препятствие удовлетворению потребностей матери – существование ребенка, забота о нем и воспитание воспринимаются как помеха в реализации своих жизненных потребностей, планов.

Например: «Когда ребенок проявляет упрямство, вы говорите, разозлившись или в воспитательных целях: «Мне не нужен(а) такой(ая) плохой(ая) мальчик

(девочка)», «Я не люблю (или не буду любить) такого...», «Уйди, глаза б мои тебя не видели!» Вопросы анкеты 10, 20.

Результаты, полученные с помощью анкеты «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми» позволили дополнить психологическое содержание эмоционального взаимодействия матери с ребенком данными о вербальных реакциях матерей, ограничивающих самостоятельность детей.

Эмпирическое исследование включало следующие этапы.

На первом этапе изучались психологические критерии самостоятельности детей при помощи следующих методик:

- ~ карты проявлений инициативности (А.М. Щетинина, 2000);
- ~ теста Векслера (детский вариант) (WISC), субтест «Понятливость» (Д. Векслер, 1973, адаптация А.Ю. Панасюка);
- ~ теста «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин, 2009).

На втором этапе массив данных о выраженности психологических критериев самостоятельности был подвергнут кластерному анализу, по результатам выделены три психологических типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста – инициативно-автономный, инициативно-зависимый и безынициативный.

На третьем этапе исследованы особенности эмоционального взаимодействия матери с ребенком при помощи следующих методик:

- ~ Опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) (Е.И. Захарова, 2002);
- ~ авторской анкеты «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми» (О.Ю. Реева, Т.В. Маркелова, 2025).

На четвертом этапе к массиву данных о выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матерей с детьми был применен кластерный анализ, по результатам выделены три типа эмоционального взаимодействия матери с ребенком – чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный, нечувствительно-противоречивый, психологические характеристики которых

были дополнены данными об особенностях вербальных реакциях матерей при взаимодействии с детьми.

На пятом этапе типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком и характеристики эмоционального взаимодействия исследованы как детерминанты психологических критериев самостоятельности, проведено сравнение выраженности психологических критериев самостоятельности у детей, воспитываемых матерями с разными типами эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

На шестом этапе проведен анализ различий сформированности психологических критериев самостоятельности у детей разного пола, воспитываемых матерями с разными типами эмоционального взаимодействия с ребенком.

На седьмом заключительном этапе проводились систематизация, обобщение полученных результатов, сформулированы выводы и заключение.

Таким образом, эмпирическое исследование психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком проведено с использованием взаимодополняющих методов наблюдения, анкетирования, психологического тестирования, метода экспертных оценок, количественного, качественного и интерпретационного анализа данных.

Психодиагностический инструментарий представлен методиками, имеющими обширный диагностический потенциал, что определяется спектром изучаемых в данных методиках показателей и соответствием теоретических моделей психических феноменов, заложенных в методики, предложенной нами структурно-содержательной модели самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста.

2.2. Анализ сформированности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

В результате проведенного эмпирического исследования получены данные относительно выраженности психологических критериев самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста. Проверка с помощью критерия Колмогорова-Смирнова подтвердила нормальность распределения ($p \leq 0,05$).

Таблица 6 – Описательная статистика для показателей самостоятельности испытуемых, N=102

Психологические критерии самостоятельности	M	SD	Минимум	Максимум
Инициативность	28,86	9,31	6	44
Понятливость	16,41	4,79	8	26
Автономность	6,95	2,06	3	11
Примечание – M – среднее значение, SD – стандартное отклонение.				

Данные показывают, что дети старшего дошкольного возраста имеют значения выраженности инициативности ($M=28,86$), соответствующие высокому уровню сформированности, значения выраженности понятливости ($M=16,41$), соответствующие среднему уровню сформированности и значения выраженности автономности ($M=6,95$), находящиеся ниже среднего уровня сформированности.

Выявлены разные уровни сформированности психологических критериев самостоятельности у испытуемых старшего дошкольного возраста (таблица 7).

Таблица 7 – Количественные данные распределения испытуемых по уровням выраженности показателей психологических критериев самостоятельности, (%)

Психологические критерии самостоятельности	Низкий	Средний	Высокий
Инициативность	6,9	23,5	69,6
Понятливость	10,8	57,8	31,4
Автономность	52,9	47,1	0

Высокие оценки инициативности получили почти 70% детей. Однако, применение методик субтеста «Понятливость» детского варианта теста Векслера и методики ТСРР (авторы: С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин) выявило снижение выраженности показателей понятливости и автономности. А именно, только 31% детей имеет высокие значения выраженности показателя понятливость, при том, что высокие значения выраженности показателя автономность не были обнаружены у испытуемых.

Низкий уровень автономности обнаружен у 53% детей, в то время как низкий уровень сформированности понятливости выявлен у 11% испытуемых. 47% детей имеют средний уровень выраженности показателя автономность. Показатель понятливость сформирован на среднем уровне у 58%, на высоком уровне – у 31% испытуемых старшего дошкольного возраста.

Не выявлено испытуемых с высоким уровнем сформированности автономности.

Полученный результат распределения уровней сформированности инициативности, понятливости и автономности говорит о том, что дети 6-7 лет легко становятся инициаторами игровой деятельности и сотрудничества со взрослыми и сверстниками, но при этом затрудняются планировать свою деятельность и добиваться желаемых целей, импульсивны и изменчивы в своих планах, часто не в состоянии доводить начатую деятельность до конца, в своих суждениях бывают непоследовательны и противоречивы.

С целью подтверждения теоретической модели самостоятельности проводился корреляционный анализ.

В результате применения корреляционного анализа выявлены положительные корреляционные связи между психологическими критериями самостоятельности ($p \leq 0,01$) (рисунок 1). Выявлены положительные корреляционные связи между показателями инициативности и понятливости ($r=0,353, p \leq 0,01$), инициативности и автономности ($r=0,304, p \leq 0,01$), понятливости и автономности ($r=0,373, p \leq 0,01$).



Рисунок 1 – Корреляционная плеяда связей между показателями психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста (коэффициенты r-Спирмена).

Можно утверждать, что данные показатели значимо взаимосвязаны и относятся к одному феномену. Высокий уровень понятливости как психологического критерия самостоятельности обуславливает высокий уровень инициативности и способствует развитию автономности у детей. Данный результат подтверждает необходимость развития когнитивного компонента у детей 6-7 лет с целью формирования самостоятельности.

Для обоснования типов самостоятельности детей был проведен кластерный анализ (метод К-среднего). Результаты кластеризации представлены на рисунке 2.

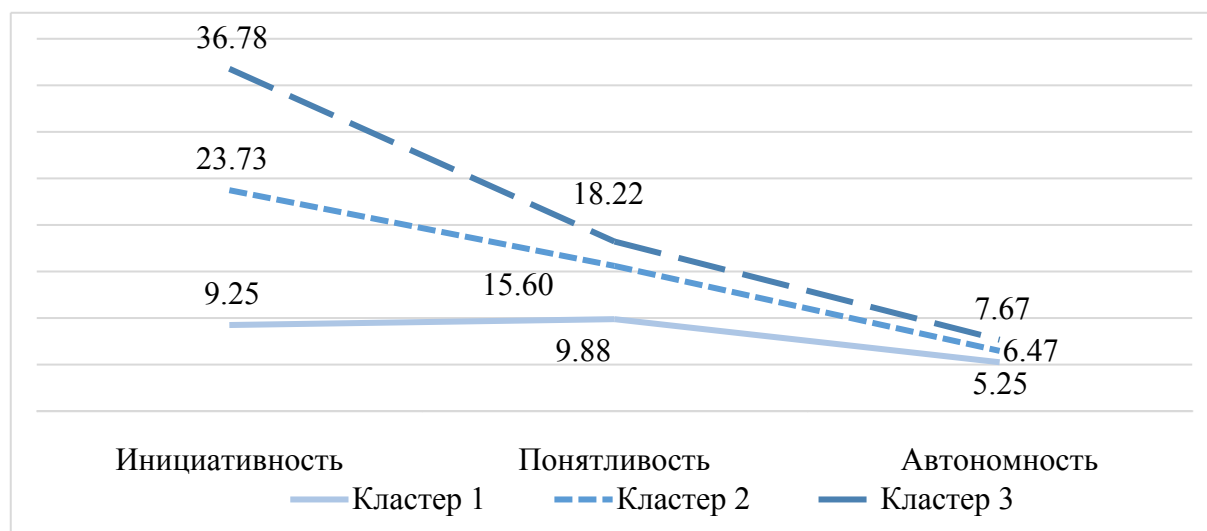


Рисунок 2 – Результаты кластерного анализа показателей психологических критериев самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста, (N=102)

В результате кластерного анализа выделены 3 кластера. Данные, представленные на рисунке 2, показывают разные значения выраженности показателей в трех кластерах. В первый кластер вошли 8 испытуемых с самыми низкими значениями показателей, второй кластер составляют испытуемые с более высокими значениями, в третий кластер включены испытуемые с самыми высокими значениями показателей психологических критериев самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста.

Получены значимые различия между показателями психологических критериев самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста в трех кластерах (таблица 8).

Таблица 8 – Достоверность различий между кластерами по показателям психологических критериев самостоятельности (U – критерий Манна-Уитни)

Психологические критерии самостоятельности	1 и 2 кластеры		1 и 3 кластеры		2 и 3 кластеры	
	U	p	U	p	U	p
Инициативность	4,00**	,000	,00**	,000	12,00**	,000
Понятливость	43,00**	,001	19,50**	,000	750,00**	,007
Автономность	120,00	,130	54,00**	,001	736,50**	,005
Примечание – ** – уровень значимости $p \leq 0,01$, * – уровень значимости $p \leq 0,05$						

Статистически значимые различия выявлены в трех кластерах по всем психологическим критериям самостоятельности ($p \leq 0,01$) за исключением автономности. Не выявлено статистически значимых различий по психологическому критерию автономность между первым и вторым кластерами.

Статистически значимые различия, полученные для психологических критериев самостоятельности в трех кластерах, позволяют описать психологические типы самостоятельности испытуемых (таблица 9).

Таблица 9 – Психологические характеристики типов самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста

Типы самостоятельности	Психологическая характеристика
Безынициативный	Низкая способность действовать по собственному побуждению (дефицит инициативы в разных видах деятельности, отсутствие инициации сотрудничества со взрослыми), недостаточное понимание своих возможностей самостоятельных действий, трудности моделирования собственного поведения, высокая зависимость от взрослого.
Инициативно-зависимый	Ситуативная способность действовать по собственному побуждению (проявление инициативы в разных видах деятельности и сотрудничестве со взрослыми), ограниченность понимания своих возможностей самостоятельных действий, и моделирования собственного поведения, зависимость от взрослых, избегание самостоятельных действий.
Инициативно-автономный	Высокая способность действовать по собственному побуждению (проявление инициативы в разных видах деятельности и инициативе сотрудничестве со взрослыми) высокий уровень понимания возможностей своих самостоятельных действий, независимость и настойчивость в достижении целей.

Кластерный анализ позволяет обосновать психологические типы самостоятельности детей старшего дошкольного возраста – безынициативный, инициативно-зависимый и инициативно-автономный.

Безынициативный тип самостоятельности составляют испытуемые с низкой выраженностью показателей инициативности, понятливости и автономности, что проявляется в низкой способности действовать по собственному побуждению, недостаточном понимании возможностей своих самостоятельных действий, трудностях моделирования собственного поведения и высокой зависимости от взрослых.

Инициативно-зависимый тип самостоятельности составляют испытуемые, отличающиеся средней выраженностью показателей инициативности,

понятливости и низкой выраженностью показателя автономности, что проявляется в ситуативной способности действовать по собственному побуждению, ограниченности понимания возможностей своих самостоятельных действий и моделирования поведения, высокой зависимости от взрослых, избегании самостоятельных действий.

Инициативно-автономный тип самостоятельности составляют испытуемые с высокой выраженностью психологических критериев самостоятельности, что проявляется в высокой способности действовать по собственному побуждению, понимании возможностей своих самостоятельных действий, умении моделировать свое поведение, независимости и настойчивости в достижении цели.

Таким образом, самостоятельность детей 6-7 лет характеризуется высокой способностью действовать по собственному побуждению, пониманием своих возможностей самостоятельных действий на основе имеющегося опыта и прогнозируемых оценок взрослого, но трудностями планирования действий и доведения начатой деятельности до результата. Степень выраженности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста позволяет выделить три типа самостоятельности – безынициативный, инициативно-зависимый и инициативно-автономный.

2.3. Анализ особенностей эмоционального взаимодействия матери с ребенком

В результате исследования особенностей взаимодействия матерей с детьми с помощью Опросника ОДРЭВ Е.И. Захаровой получены данные о выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком (таблица 10). Применение критерия Колмогорова-Смирнова подтвердило нормальность распределения показателей характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком (для всех показателей при $p \leq 0,05$, для показателя воздействие при $p \leq 0,01$).

Таблица 10 – Описательная статистика для показателей выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, N=102

Характеристики	М	SD	Минимум	Максимум
Восприятие состояния	4,1	,627	2,40	5,00
Понимание причин	3,58	,587	2,20	5,00
Эмпатия	3,12	,569	2,20	4,20
Чувства	4,05	,693	2,60	5,00
Безусловность	4,12	,595	2,20	5,00
Самоотношение	3,87	,730	1,80	5,00
Эмоциональный фон	3,54	,658	1,80	4,80
Тактильность	3,95	,787	2,20	5,00
Поддержка	3,84	,541	2,60	4,80
Ориентация на состояние	3,1	,499	2,00	4,20
Воздействие	3,65	,733	1,60	5,00
Примечание – М – среднее значение, SD – стандартное отклонение.				

Значения, превышающие средние (согласно методики), получены для показателей характеристик чувств, испытываемых в ситуациях взаимодействия (4,05), безусловного принятия (4,12), принятия себя в качестве родителя (3,87), умения оказывать эмоциональную поддержку ребенку (3,84) и ориентации на состояние ребенка при взаимодействии (3,1). Это говорит о том, что данные характеристики выражены на высоком уровне у испытуемых матерей во взаимодействии с детьми.

Для всех исследуемых характеристик получены значения, величина которых ниже критериальных согласно методике ОДРЭВ. Данные о количестве матерей с высокой, средней и низкой выраженностью характеристик эмоционального взаимодействия представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Количество испытуемых с разной выраженностью характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, N=102, (%)

Характеристики эмоционального взаимодействия матери с ребенком	Количество испытуемых		
	с высокой выраженностью	со средней выраженностью	с низкой выраженностью
Восприятие состояния	0	79	24
Понимание причин	0	63	37
Эмпатия	0	61	39
Чувства	54	35	11
Безусловность	71	17	12
Самоотношение	58	25	17
Эмоциональный фон	0	74	26
Тактильность	0	78	22
Поддержка	90	4	6
Ориентация на состояние	67	29	4
Воздействие	0	66	34

Установлено, что высокие значения выраженности характеристики оказание эмоциональной поддержки имеют 90% матерей. Высокие значения выраженности безусловного принятия детей диагностированы у 71% матерей, 67% испытуемых имеют высокую выраженность ориентации на состояние ребенка при взаимодействии, у 58% матерей установлены высокие значения выраженности принятия себя в качестве родителя и у 54% высокие значения выраженности чувств в ситуации взаимодействия с детьми.

Установлено наибольшее количество испытуемых с низкими значениями выраженности показателей эмпатии (39%) и понимания причин состояния ребенка (37%). Согласно данным, треть матерей (34%) испытывают сложности или не могут воздействовать на эмоциональное состояние своих детей. Некоторые матери затрудняются оказывать детям эмоциональную поддержку (6%) и не учитывают состояние ребенка при взаимодействии (4%).

Матери предпочитают следовать собственным планам, придерживаясь своих взглядов и социальных требований, воспринимают эмоциональные проявления ребенка как беспочвенные капризы, непослушание из вредности и т.п. Недостаток эмпатии проявляется в неумении разделить негативные переживания ребенка, в связи с чем ребенок зачастую остается наедине со своими переживаниями. При этом матери испытывают положительные чувства при взаимодействии с детьми, принимают детей такими какие они есть, считают, что умеют оказывать эмоциональную поддержку детям и ориентируются на их состояние при взаимодействии и, соответственно, высоко оценивают себя в качестве родителя.

Матери, организуя и направляя деятельность детей, подчиняют их своим планам, выстраивают взаимодействие мало ориентируясь на эмоциональное состояние детей, переживания и настроение, воспитательную функцию выстраивают вокруг создания безопасной среды, ограждая детей от трудностей и неприятностей повседневности, создания атмосферы эмоционального принятия и поддержки.

Для эмпирического обоснования типов эмоционального взаимодействия в матери с ребенком проведена кластеризация методом К-среднего. Результаты кластеризации представлены на рисунке 3.

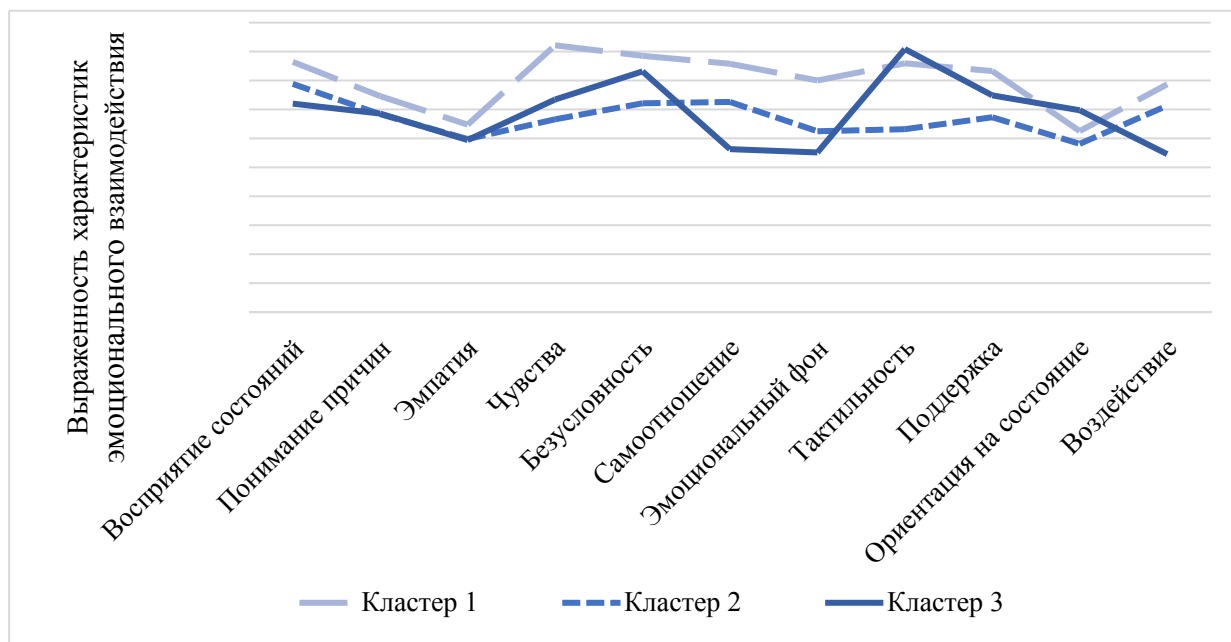


Рисунок 3 – Результаты кластерного анализа характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, N=102.

В результате кластерного анализа обоснованы 3 кластера. Данные о выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком в трех кластерах представлены в таблице 12.

Значения показателей исследуемых характеристик в таблице 12 позволяют сравнить их со средними и критериальными показателями согласно используемой методике ОДРЭВ Е.И. Захаровой [66]. Для каждой характеристики автором методики получены крайние значения (критериальные, N). При получении более низких значений изучаемой характеристики, можно делать вывод о ее дефицитности. Соответственно, при значениях, превышающих средние (M), можно сделать вывод о высоких значениях характеристики.

Таблица 12 – Описательная статистика характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком в трех кластерах, N=102

Характеристики	Модрэв	N	Кластер 1 N=54		Кластер 2 N=34		Кластер 3 N=14	
			M	SD	M	SD	M	SD
Восприятие состояний	4,22	3,7	4,32	0,51	3,94	0,56	3,60	0,81
Понимание причин состояний	3,85	3,2	3,73	0,51	3,42	0,56	3,43	0,81
Эмпатия	3,39	2,8	3,24	0,51	2,99	0,56	2,97	0,81
Чувства	3,9	3,3	4,61	0,51	3,33	0,56	3,67	0,81
Безусловность	3,84	3,2	4,43	0,51	3,61	0,56	4,16	0,81
Самоотношение	3,78	3,1	4,29	0,51	3,63	0,56	2,81	0,81
Эмоциональный фон	3,66	3,0	4,00	0,51	3,12	0,56	2,76	0,81
Тактильность	4,03	3,3	4,30	0,51	3,16	0,56	4,54	0,81
Поддержка	3,47	2,8	4,16	0,51	3,36	0,56	3,74	0,81
Ориентация на состояние	2,95	2,3	3,13	0,51	2,91	0,56	3,49	0,81
Воздействие	3,8	3,2	3,93	0,51	3,56	0,56	2,73	0,81

Примечание – 1. М – среднее значение, SD – стандартное отклонение;

2. Модрэв – среднее значение, согласно методике ОДРЭВ, N – критериальное значение

В первом кластере (54 испытуемых) высоко выраженными являются все характеристики эмоционального взаимодействия матерей с детьми, за исключением понимания причин эмоциональных состояний ребенка и эмпатии, которые имеют среднюю выраженность. Характеристик с низкой выраженностью не обнаружено. Во втором кластере (34 испытуемых) не выявлено высоко выраженных характеристик, преобладают значения средней выраженности за исключением четырех следующих характеристик с низкой выраженностью (эмпатия, чувства, эмоциональный фон, тактильность). В третьем кластере (14 испытуемых) высоко выражены характеристики безусловность, тактильность, поддержка, ориентация на состояние, низко выражены эмпатия, самоотношение, эмоциональный фон и воздействие.

Выявлены статистически значимые различия между всеми показателями исследуемых характеристик в трех кластерах, за исключением эмпатии. Это говорит о том, что испытуемые проявляют эмпатию по отношению к детям на сопоставимых уровнях во всех группах. Однако, сравнение значений с критериальными по методике ОДРЭВ выявляет недостаточность эмпатии у испытуемых во второй и третьей группах.

Также можно утверждать, что кластеры отличаются по характеристикам, являющимся для матерей показателями их успешности, как родителя. Такими характеристиками являются способность воспринимать состояние ребенка (восприятие состояний) и умение воздействовать на его эмоциональные состояния (воздействие). Показатели данных характеристик значимо взаимосвязаны между собой ($r=0,627$, $p \leq 0,01$) и взаимосвязаны с принятием себя как родителя (самоотношение) ($p \leq 0,01$) (приложение В). У испытуемых первой группы данные характеристики имеют высокую выраженность, испытуемым второй группы характерна средняя выраженность, испытуемые третьей группы имеют низкие значения выраженности показателей собственной успешности в качестве родителя.

Для изучения различий между кластерами проведен сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия U – критерий Манна-Уитни (таблица 13).

Таблица 13 – Достоверность различий выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком в трех кластерах, (U – критерий Манна-Уитни)

Характеристики	Кластеры 1 и 2		Кластеры 1 и 3		Кластеры 2 и 3	
	U	p	U	p	U	p
Восприятие состояний	559,0**	,002	164,0**	,001	174,0	,143
Понимание причин	653,0*	,022	312,0	,312	208,0	,492
Эмпатия	671,0*	,033	298,0	,221	216,0	,613
Чувства	40,0**	,000	37,0**	,000	182,0	,189
Безусловность	266,0**	,000	233,0*	,025	121,0**	,007
Самоотношение	341,5**	,000	32,0**	,000	76,5**	,000
Эмоциональный фон	135,0**	,000	16,0**	,000	151,5*	,048
Тактильность	171,5**	,000	283,5	,145	12,5**	,000
Поддержка	155,5**	,000	121,0**	,000	128,0*	,011
Ориентация на состояние	689,5*	,048	193,0**	,004	78,5**	,000
Воздействие	644,0*	,018	24,5**	,000	97,0**	,001
Примечание – ** – уровень значимости $p \leq 0,01$, * – уровень значимости $p \leq 0,05$						

Статистически значимые различия выявлены для всех характеристик между первой и второй группой испытуемых. Различия между первой и третьей группами и второй и третьей группами выявлены для большинства исследуемых характеристик. Полученные данные позволяют выделить и описать три психологических типа эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Психологические характеристики типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком, представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Психологические характеристики типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком

Типы эмоционального взаимодействия	Психологическая характеристика
Чувствительно-поддерживающий	Высокая способность к восприятию эмоционального состояния ребенка, понимание причин изменения эмоциональных состояний, высокая способность к эмпатии, безусловное принятие, положительный эмоциональный фон взаимодействия, удовлетворенность родительской ролью, умение оказывать эмоциональную поддержку и воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.
Нечувствительно-прагматичный	Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, удовлетворенность своей родительской ролью при сниженной способности к эмпатии и проявлению положительных чувств, дефицит телесного контакта при взаимодействии.
Нечувствительно-противоречивый	Стремление к ориентации на эмоциональное состояние при трудностях его понимания у ребенка, недостаток эмпатии при безусловном принятии ребенка и неудовлетворенность родительской ролью, негативный эмоциональный фон взаимодействия и неумение воздействовать на эмоциональные состояния ребенка при оказании эмоциональной поддержки, стремление к телесному контакту при построении взаимодействия.

Результаты проведенного кластерного анализа позволяют эмпирически обосновать три типа эмоционального взаимодействия матери с ребенком: чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный, нечувствительно-противоречивый.

К чувствительно-поддерживающему типу отнесены испытуемые, имеющие самые высокие относительно двух других групп значения выраженности характеристик блоков чувствительности и эмоционального принятия. Они

чувствительны к детским эмоциональным состояниям, понимают причины изменения состояний детей, проявляют эмпатию, готовы к безусловному принятию, эмоциональный фон их взаимоотношений с детьми положительный, они удовлетворены своей родительской ролью. Испытуемые этой группы умеют оказывать эмоциональную поддержку и воздействовать на эмоциональные состояния своих детей. Достоверность различий подтвердилась на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$) для всех исследуемых характеристик между первой и второй группой.

К нечувствительно-прагматичному типу отнесены испытуемые, которые, обладая способностью воспринимать состояния детей, не вполне понимают причины их состояний и недостаточно проявляют эмпатию, у них снижены характеристики положительных чувств при взаимодействии и безусловного принятия. Достоверность различий подтвердилась на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$) для всех характеристик блока поведенческих проявлений между этой группой испытуемых относительно других групп. Испытуемые данной группы не стремятся к телесному контакту во взаимодействии с детьми, мало ориентируются на эмоциональное состояние детей при взаимодействии и недостаточно оказывают им эмоциональную поддержку, но при этом умеют воздействовать на эмоциональное состояние детей. При меньшей эмоциональной включенности и эмпатии в отношении своих детей, испытуемые этой группы способны поддерживать баланс воспитательных методов.

К нечувствительно-противоречивому типу отнесены испытуемые со сниженной способностью воспринимать состояния детей и недостаточной эмпатией. Достоверность различий относительно двух других групп подтвердилась для характеристики безусловного принятия ($p \leq 0,01$), характеристики отношения к родительской роли ($p \leq 0,01$) и всех характеристик блока поведенческих проявлений, кроме стремления к телесному контакту. Испытуемые третьей группы отличаются высокой безусловностью принятия детей, но неприятием себя в родительской роли, низким эмоциональным фоном взаимодействия и неумением воздействовать на эмоциональное состояние детей. При этом они стремятся к

телесному контакту при взаимодействии с детьми, ориентируются на их состояние при взаимодействии и умеют оказывать эмоциональную поддержку.

С целью уточнения психологических особенностей испытуемых выделенных типов проводился опрос с применением авторской анкеты «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми» (приложение А).

Сопоставление данных, полученных с помощью анкеты, и типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком позволило описать паттерны вербального поведения матерей, характерные каждому из трех типов (таблица 15).
Таблица 15 – Данные о частоте наблюдений вербальных реакций у матерей с разными типами эмоционального взаимодействия

Характеристики вербальных реакций	Чувствительно-поддерживающий, N=54	Нечувствительно-прагматичный, N=34	Нечувствительно-противоречивый, N=14
	%	%	%
Препятствие удовлетворению потребностей матери	13	64,7	14,3
Стимулирование более взрослого поведения	88,9	88,2	100
Инфантилизация	87	94,1	100
Ограничение активности мышления	74,1	70,6	100
Ограничение достижений	24,1	50	76,8
Ограничение лидерства	40,7	47,1	28,6
Недоверие к миру	73,2	70,6	50
Собственничество	79,6	64,7	100
Ограничение самостоятельных действий	90,7	100	100
Непринятие	72,2	91,2	35,7

Установлено, что при разных типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком матери предпочитают различные вербальные реакции.

Данные о достоверности различий частот встречаемости вербальных реакций у матерей с разными типами эмоционального взаимодействия приведены в таблице 16.

Таблица 16 – Достоверность различий частот встречаемости вербальных реакций у испытуемых с разными типами эмоционального взаимодействия матери с ребенком (критерий χ^2 - Пирсона)

Характеристики вербальных реакций	Чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-прагматичный		Чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-противоречивый		Нечувствительно-прагматичный и нечувствительно-противоречивый	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Препятствие удовлетворению потребностей матери	26,061**	,000	3,415	,181	13,15*	,011
Стимулирование более взрослого поведения	7,420	,191	23,471**	,000	14,873*	,011
Инфантилизация	19,938**	,003	19,922**	,003	2,400	,792
Ограничение активности мышления	15,428**	,009	14,633*	,012	11,203*	,024
Ограничение достижений	6,471*	,039	14,475**	,001	3,691	,158
Ограничение лидерства	1,002	,606	1,716	,424	3,573	,168
Недоверие к миру	11,052	,087	11,721*	,039	19,311**	,004
Собственничество	9,489	,148	14,523*	,024	29,338**	,000
Ограничение самостоятельных действий	19,288**	,002	24,500**	,000	16,098**	,007
Непринятие	21,800**	,000	15,310**	,004	30,655**	,000
Примечание — ** — уровень значимости $p \leq 0,01$, * — уровень значимости $p \leq 0,05$						

Статистически значимые различия между тремя типами эмоционального взаимодействия матери с ребенком выявлены для всех характеристик вербальных реакций матерей, кроме характеристики ограничение лидерства.

Матери с нечувствительно-прагматичным типом эмоционального взаимодействия чаще двух других типов допускают во взаимодействии с детьми поведенческие проявления в форме высказываний, указывающих на состояние неудовлетворенности собственных потребностей, когда существование ребенка,

забота о нем и воспитание воспринимаются как помеха в реализации своих жизненных планов. Почти 65% матерей данной группы указали в анкете, что допускают соответствующие высказывания. Например, такие матери в ситуациях нежелательного поведения ребенка в воспитательных целях могут произнести фразы: «Мне не нужен(а) такой(ая) плохой(ая) мальчик (девочка)», «Я не люблю (или не буду любить) такого...», «Глаза б мои тебя не видели!» Или, столкнувшись с тем, что приходится отказываться от многого, пребывая в негативных состояниях: «Все силы тебе отдаю, переживаю за тебя...», «Если бы не ты, то я бы ...», «Если бы ты не родился, я бы сейчас...».

С одной стороны, такие послания формируют у ребенка чувство вины за сам факт своего существования, а с другой стороны, в зависимости от контекста ситуации, показывают ребенку, что у матери имеются собственные планы самореализации. Получая данное послание от матерей, дети принимают или не принимают какую-либо из его частей. Если мать имеет жизненные цели, относящиеся к саморазвитию, то это становится положительным личным примером для детей и стимулом к развитию самостоятельности.

91% матерей с нечувствительно-прагматичным типом эмоционального взаимодействия допускают высказывания, указывающие на непринятие ребенка таким, какой он есть. Они сравнивают своих детей с другими, более успешными, могут произносить фразы: «Посмотри, как у него(нее) хорошо получается, делай как он(а)». Способность к восприятию детских состояний и умение сознательно применять методы воспитательных воздействий позволяют матерям этой группы произносить подобные фразы, создавая у своих детей мотивацию соревнования без возникновения отрицательных эмоций, чувства обиды и неполноценности по сравнению с другими детьми.

Полученные данные объясняют более высокие, относительно двух других типов, значения выраженности всех психологических критериев самостоятельности у детей, воспитываемых матерями с нечувствительно-прагматичным типом эмоционального взаимодействия.

Матерям с нечувствительно-противоречивым типом эмоционального взаимодействия свойственно произносить максимальное количество фраз, ограничивающих деятельность своих детей. Так 100% матерей данной группы ограничивают активность мышления и самостоятельные действия детей. Они противоречивы и непоследовательны в применении воспитательных воздействий. Противоречия состоят в том, что матери одновременно готовы стимулировать более взрослое поведение и инфантилизировать, желают воспитывать лидерские качества (в меньшей степени, чем в других группах ограничивают лидерство) и при этом ограничивают достижения своих детей. Все матери в группе стремятся контролировать детское поведение с одновременным умилением и подчеркиванием уникальности своих детей. Данные противоречия в дополнительной мере обуславливают снижение выраженности показателей психологических критериев самостоятельности у детей данной группы.

Таким образом, результаты анализа выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком позволили эмпирически обосновать чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный, нечувствительно-противоречивый типы эмоционального взаимодействия и дополнить их психологическое содержание данными о вербальных реакциях матерей, ограничивающих самостоятельность детей.

2.4. Анализ сформированности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от эмоционального взаимодействия матери с ребенком

Полученные данные позволяют провести анализ зависимости выраженности психологических критериев самостоятельности (инициативность, понятливость, автономность) от типов и характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, анализ сформированности психологических типов самостоятельности при разных типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком, анализ различий выраженности психологических критериев самостоятельности у

мальчиков и девочек, воспитываемых матерями с разными типами эмоционального взаимодействия с ребенком.

Данные о выраженности показателей психологических критериев самостоятельности детей при разных типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Средние значения выраженности показателей психологических критериев самостоятельности детей, воспитываемых матерями с разными типами эмоционального взаимодействия с ребенком

Типы взаимодействия	Показатели психологических критериев самостоятельности		
	инициативность	понятливость	автономность
Чувствительно-поддерживающий, N=54	28,41	17,22	7,00
Нечувствительно-прагматичный, N=34	31,41	16,50	7,56
Нечувствительно-противоречивый, N=14	24,43	13,07	5,29

Показатель инициативность имеет более высокую выраженность (31,41) при нечувствительно-прагматичном типе и более низкую выраженность (24,43) при нечувствительно-противоречивом типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Показатель понятливость имеет более высокую выраженность (17,22) при чувствительно-поддерживающем типе и более низкую выраженность (13,07) при нечувствительно противоречивом типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Показатель автономность имеет более высокую выраженность (7,56) при нечувствительно-прагматичном типе и более низкую выраженность (5,29) при нечувствительно-противоречивом типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

С целью описания различий проведен сравнительный анализ выраженности показателей психологических критериев самостоятельности у детей, воспитываемых матерями с разными типами эмоционального взаимодействия с

использованием непараметрического критерия U – Манна-Уитни. Данные представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Сравнительный анализ выраженности показателей психологических критериев самостоятельности детей, воспитываемых матерями с разными типами эмоционального взаимодействия с ребенком (критерий U- Манна-Уитни)

Показатели психологических критериев самостоятельности	Чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-противоречивый		Нечувствительно-прагматичный и нечувствительно-противоречивый	
	U	p	U	p
Инициативность	294,5	,204	159	,069
Понятливость	201,5**	,007	137*	,021
Автономность	182,5**	,003	106,5**	,002
Примечание – ** – уровень значимости $p \leq 0,01$, * – уровень значимости $p \leq 0,05$				

Между чувствительно-поддерживающим и нечувствительно-противоречивым типами эмоционального взаимодействия обнаружены статистические различия ($p \leq 0,01$) для показателей понятливости и автономности. Это говорит о том, что при чувствительно-поддерживающем и нечувствительно-прагматичном типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком, показатели понятливость и автономность сформированы на более высоком уровне, чем при нечувствительно-противоречивом типе.

Также при нечувствительно-прагматичном типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком показатели понятливость и автономность сформированы на более высоком уровне, чем при нечувствительно-противоречивом типе.

Не выявлено статистически значимых различий между выраженностью показателей психологических критериев самостоятельности у детей, воспитываемых матерями с чувствительно-поддерживающим и нечувствительно-прагматичным типом эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Результаты указывают на значимость для развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста умеренной эмоциональной включенности, чувствительности и умения воздействовать на эмоциональные состояния детей. Чрезмерно чувствительные, переживающие матери склонны, поддаваясь своим эмоциям, выстраивать вокруг своих детей безопасную среду, удерживать их возле себя, ограничивая их самостоятельность. Непоследовательность и противоречивость матерей в построении взаимодействия с детьми препятствует развитию самостоятельности детей.

В таблице 19 представлены данные о типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком в группах детей с разными психологическими типами самостоятельности.

Таблица 19 – Типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком испытуемых с разными психологическими типами самостоятельности, (%)

Психологические типы самостоятельности	Типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком		
	чувствительно-поддерживающий	нечувствительно-прагматичный	нечувствительно-противоречивый
Безынициативный, N=8	62,5	0	37,5
Инициативно-зависимый, N=45	51,1	33,3	15,6
Инициативно-автономный, N=49	53,1	38,8	8,2

Инициативно-автономный тип самостоятельности преимущественно формируется у детей при чувствительно-поддерживающем (53%) и нечувствительно-прагматичном (39%) типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком. Инициативно-зависимый тип самостоятельности выявлен при всех типах эмоционального взаимодействия. Безынициативный тип самостоятельности детей не выявлен при нечувствительно-прагматичном типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Данные о распределении психологических типов самостоятельности детей в группах матерей с разными типами эмоционального взаимодействия матери с ребенком, представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Психологические типы самостоятельности детей в группах испытуемых с разными типами эмоционального взаимодействия матери с ребенком, (%)

Типы эмоционального взаимодействия	Психологические типы самостоятельности		
	безынициативный	инициативно-зависимый	инициативно-автономный
Чувствительно-поддерживающий, N=54	9,3	42,6	48,1
Нечувствительно-прагматичный, N=34	0,0	44,1	55,9
Нечувствительно-противоречивый, N=14	21,4	50,0	28,6

При чувствительно-поддерживающей типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком у детей сформированы преимущественно инициативно-зависимый (43%) и инициативно-автономный (48%) типы самостоятельности. При нечувствительно-прагматичном типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком у детей также сформированы инициативно-зависимый (44%) и инициативно-автономный (56%) типы самостоятельности, безынициативный тип самостоятельности не выявлен. При нечувствительно-противоречивом типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком у детей сформирован преимущественно инициативно-зависимый тип самостоятельности (50%). Безынициативный тип самостоятельности в большей степени сформирован у детей при нечувствительно-противоречивом типе эмоционального взаимодействия (21%) и присутствует при чувствительно-поддерживающем типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком (9%).

С целью определения статистически значимых различий между частотами встречаемости трех психологических типов самостоятельности детей при разных типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком проводился анализ с применением критерия χ^2 -Пирсона (таблица 21).

Таблица 21 – Достоверность различий в частотных распределениях психологических типов самостоятельности детей при разных типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком (критерий χ^2 - Пирсона)

Психологические типы самостоятельности	χ^2	p	Чувствительно- поддерж. и нечувствительно- прагматичный		Чувствительно- поддерж. и нечувствительно- противоречивый		Нечувств.- прагматичный и нечувств.- противоречивый	
			χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Безынициативный, N=8	0,500	0,480	,000**	,000	0,5	0,480	0,000* *	,000
Инициативно- зависимый, N=45	8,530*	,014	1,684	,194	27,800* *	,000	2,909	,088
Инициативно- автономный, N=49	15,46**	,000	1,089	,297	39,200* *	,000	9,783* *	,002
Примечание – ** – уровень значимости $p \leq 0,01$, * – уровень значимости $p \leq 0,05$								

Инициативно-автономный тип самостоятельности диагностирован чаще при чувствительно-поддерживающем и нечувствительно-прагматичном типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком. Статистически значимые значения критерия χ^2 -Пирсона получены для данных типов эмоционального взаимодействия относительно нечувствительно-противоречивого типа эмоционального взаимодействия матери с ребенком ($p \leq 0,01$).

Инициативно-зависимый тип самостоятельности сформирован у детей преимущественно при чувствительно-поддерживающем типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком, чем при нечувствительно-противоречивом типе ($\chi^2=27,8$, $p \leq 0,01$).

Безынициативный тип самостоятельности сформирован при чувствительно-поддерживающем и нечувствительно-противоречивом типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком. Статистически значимых различий между частотами встречаемости безынициативного типа у двух данных типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком не обнаружено.

Результаты, представленные с таблиц 19-21, говорят о том, что существует взаимосвязь типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком и типов самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. А именно:

~ инициативно-автономному типу самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует чувствительно-поддерживающий тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком и препятствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия;

~ инициативно-зависимому типу самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствуют чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-прагматичный типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком;

~ безынициативному типу самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком и препятствует нечувствительно-прагматичный тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

С целью определения характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, детерминирующих выраженность показателей психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста проводился множественный регрессионный анализ. Распределение большинства переменных, которые применялись в регрессионном анализе, было близко к нормальному, однако наблюдалась левосторонняя (понимание причин состояний, тактильность, или правосторонняя (восприятие состояний, эмпатия, чувства, эмоциональный фон, ориентация на состояние) асимметрия в переменных. Для приведения данных к нормальному распределению при проведении регрессионного анализа была проведена процедура z-нормализации.

Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 22.

Регрессионный анализ, проведенный для прогнозирования выраженности показателей психологических критериев самостоятельности, показал, что характеристики эмоционального взаимодействия матери с ребенком позволяют объяснить около 30% вариативности показателя инициативность, 32%

вариативности показателя понятливость и 29% вариативности показателя автономность.

Таблица 22 – Результаты множественного регрессионного анализа для прогнозирования выраженности психологических критериев самостоятельности детей по характеристикам эмоционального взаимодействия матери с ребенком, N=102

Характеристики эмоционального взаимодействия	Стандартизированный регрессионный коэффициент, β	Регрессионный коэффициент, b	Уровень статистической значимости, p
Психологический критерий инициативность			
Понимание причин	0,367	5,829	,004
Поддержка	-0,234	-4,029	,043
$R^2=0,304$, скорректированный $R^2=0,219$			
Психологический критерий понятливость			
Понимание причин	0,463	3,782	,000
Чувства	0,607	4,195	,003
Тактильность	-0,459	-2,796	,000
$R^2=0,323$, скорректированный $R^2=0,240$			
Психологический критерий автономность			
Восприятие состояний	0,324	1,065	0,028
Ориентация на состояние ребенка	-0,424	-1,750	0,000
$R^2=0,288$, скорректированный $R^2=0,201$			

Наиболее значимой для показателей психологических критериев самостоятельности является характеристика понимания причин эмоциональных состояний детей, относящаяся к блоку чувствительность. Способность матери понимать причины изменения эмоциональных состояний ребенка способствует высоким значениям показателей инициативность ($\beta=0,367$, $p\leq 0,01$) и понятливость ($\beta=0,454$, $p\leq 0,01$).

Характеристика блока чувствительности – способность воспринимать состояния детей, способствует показателю автономность ($\beta = 0,324$, $p\leq 0,05$).

Характеристика блока эмоционального принятия – чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком, способствует показателю понятливость ($\beta = 0,607$, $p \leq 0,01$).

Для всех характеристик, относящихся к блоку поведенческих проявлений, получены отрицательные регрессионные коэффициенты. Это говорит о том, что ориентация матерей на состояние ребенка при построении взаимодействия препятствует показателю автономность ($\beta = -0,424$, $p \leq 0,01$); стремление матерей к телесному контакту с ребенком препятствует показателю понятливость ($\beta = -0,459$, $p \leq 0,01$), оказание матерями эмоциональной поддержки детям препятствует показателю инициативность ($\beta = -0,234$, $p \leq 0,05$). Очевидно, это связано с тем, что в отношении характеристик блока поведенческих проявлений взаимодействия матерей с детьми для поддержки детской самостоятельности матерям важно находить баланс в выражении своих чувств. То есть, речь идет о чрезмерном проявлении данных характеристик во взаимодействии матери и ребенка. Если мать постоянно ориентируется на эмоциональное состояние ребенка, пренебрегая другими обстоятельствами, то ребенок не получает соответствующий опыт преодоления таких обстоятельств, в дальнейшем теряется в подобных ситуациях и не действует самостоятельно, ожидает помощи от других, остается зависимым. Если мать чрезмерно стремится к телесному контакту с ребенком, то у ребенка нарушаются представления о границах собственного тела и, соответственно, собственной самостоятельности. Если мать постоянно эмоционально поддерживает ребенка, не разбираясь в смыслах возникающих ситуаций, игнорируя важные для социализации аспекты, то ребенок не получает опыт самостоятельного преодоления состояния фрустрации при встрече с неодобрением и критикой со стороны других людей. В дальнейшем, получив однажды неодобрение, теряет мотивацию из-за сильных негативных переживаний и начинает избегать проявления инициативы, выбирая зависимое поведение.

С целью описания особенностей самостоятельности в зависимости от пола ребенка был проведен анализ распределения типов самостоятельности в группах мальчиков и девочек и сравнительный анализ выраженности психологических

критериев самостоятельности. Данные о количестве мальчиков и девочек с разными психологическими типами самостоятельности приведены в таблице 23.

Таблица 23 – Количество мальчиков и девочек с разными психологическими типами самостоятельности, N=102, (%)

Типы самостоятельности	Относительное количество испытуемых	Мальчики, N=38	Девочки, N=64
Безынициативный	7,84	0	12,5
Инициативно-зависимый	44,12	55,3	37,5
Инициативно-автономный	48,04	44,7	50

Инициативно-автономный и инициативно-зависимый типы самостоятельности диагностированы у мальчиков и девочек, безынициативный тип самостоятельности выявлен только у девочек.

С целью описания различий выраженности психологических критериев самостоятельности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста проведен сравнительный анализ с применением непараметрического критерия U-Манна-Уитни (таблица 24).

Таблица 24 – Средние значения выраженности показателей психологических критериев самостоятельности детей и достоверность различий у детей разного пола (критерий U-Манна-Уитни), N=102

Показатели психологических критериев самостоятельности	Среднее значение по выборке	Мальчики, N=38		Девочки, N=64		U	p
		M	SD	M	SD		
Инициативность	28,86	29,47	6,59	28,50	10,64	1210,5	,97
Понятливость	16,41	17,92	4,77	15,52	4,61	849	,01
Автономность	6,95	7,71	2,13	6,50	1,89	766	,002
Примечание – M – среднее значение, SD – стандартное отклонение.							

Результаты анализа показывают статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) выраженности показателей автономности и понятливости у мальчиков и девочек. Мальчики являются более автономными ($U=766$, $p \leq 0,01$) и проявляющими более высокую понятливость ($U=849$, $p \leq 0,01$), чем девочки.

Можно утверждать, что у мальчиков на более высоком уровне, чем у девочек сформированы волевой (показатель автономность) ($U=766$, $p \leq 0,01$) и когнитивный (показатель понятливость) ($U=849$, $p \leq 0,01$) компоненты самостоятельности, что обусловлено характерными различиями эмоционального взаимодействия матерей с детьми разного пола, более высокими требованиями к самостоятельности мальчиков.

С целью выявления статистических различий между показателями характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком в зависимости от пола ребенка был проведен статистический анализ данных с применением непараметрического критерия U-Манна-Уитни. Показатели характеристик материнско-детского взаимодействия, по которым были получены статистически значимые различия, представлены в таблице 25.

Таблица 25 – Средние значения выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком и достоверность различий у детей разного пола (критерий U-Манна-Уитни)

Характеристики эмоционального взаимодействия	Пол ребенка		U	p
	мужской	женский		
Чувства	3,7	4,2	706	0,000
Безусловность	3,8	4,2	829,5	0,007
Ориентация на состояние ребенка	2,9	3,2	932,5	0,047

Результаты анализа указывают на значимые отличия показателей характеристик эмоционального взаимодействия матерей с мальчиками и девочками. В отношении мальчиков менее выражены характеристики чувств, возникающих у матери при взаимодействии (Чувства) ($U=706$, $p \leq 0,01$), безусловного принятия (Безусловность) ($U=829,5$, $p \leq 0,01$) и ориентации на состояние ребенка при взаимодействии ($U=932,5$, $p \leq 0,01$), чем в отношении девочек.

Можно говорить о том, что матери при взаимодействии с мальчиками в меньшей степени учитывают их эмоциональные состояния, имеют сниженные

показатели безусловного принятия и переживания положительных чувств, чем во взаимодействии с девочками. Данный результат обуславливает различия сформированности психологических критериев самостоятельности у мальчиков и девочек.

Проведенный анализ различий сформированности психологических критериев самостоятельности у мальчиков и девочек при разных типах эмоционального взаимодействия матери с ребенком, выявил характерные особенности (таблица 26).

Таблица 26 – Достоверность различий выраженности психологических критериев самостоятельности у мальчиков и девочек, воспитываемых матерями с разными типами эмоционального взаимодействия с ребенком (критерий Манна-Уитни), (ср.зн.)

Показатели психологических критериев самостоятельности	Пол ребенка		U	p
Чувствительно-поддерживающий тип				
	Мужской, N=15	Женский, N=39		
Инициативность	27,2	28,9	243	,337
Понятливость	19,7	16,3	168,5	,016
Автономность	7,6	6,8	212,0	,114
Нечувствительно-прагматичный тип				
	Мужской, N=19	Женский, N=15		
Инициативность	31,1	31,2	124,0	,511
Понятливость	17,2	15,7	109	,237
Автономность	8,1	6,9	84,5	,04
Нечувствительно-противоречивый тип				
	Мужской, N=4	Женский, N=10		
Инициативность	30,5	22	11,0	,198
Понятливость	15,0	12,3	14,0	,382
Автономность	6,3	4,9	18,5	,826

Результаты указывают на существование статистически значимых различий выраженности показателя понятливость у мальчиков и девочек, воспитываемых матерями с чувствительно-поддерживающим типом эмоционального взаимодействия. Показатель понятливость у мальчиков выражен на более высоком уровне, чем у девочек ($U=168,5$, $p \leq 0,05$).

Существуют статистически значимые различия выраженности показателя автономность у мальчиков и девочек, воспитываемых матерями с нечувствительно-прагматичным типом эмоционального взаимодействия. Показатель автономность у мальчиков выражен на более высоком уровне, чем у девочек ($U=84,5$, $p \leq 0,05$).

Не выявлено статистически значимых различий выраженности показателей психологических критериев самостоятельности у мальчиков и девочек, воспитываемых матерями с нечувствительно-противоречивым типом эмоционального взаимодействия в матери с ребенком.

Таким образом, высоким значениям показателей инициативность, понятливость и автономность способствуют чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-прагматичный типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком. Высоким значениям инициативности, понятливости и автономности препятствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Чувствительно-поддерживающий тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком способствует развитию инициативно-автономного типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Нечувствительно-прагматичный тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком способствует развитию инициативно-зависимого типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком способствует развитию безынициативного типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Сформированности инициативности и понятливости как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует умение матери понимать причины, вызывающие изменения эмоционального

состояния у ребенка. Сформированности понятливости как психологического критерия самостоятельности способствуют материнские положительные чувства во взаимодействии с ребенком. Сформированности автономности как психологического критерия самостоятельности способствует умение матери воспринимать эмоциональные состояния ребенка. Сформированности инициативности, понятливости, автономности как психологических критериев самостоятельности препятствует чрезмерная выраженность поведенческих характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, а именно – телесного контакта, эмоциональной поддержки и ориентации на состояния ребенка при взаимодействии.

Матери с нечувствительно-прагматичным типом эмоционального взаимодействия в матери с ребенком в большей степени поддерживают автономность сыновей и склонны содействовать зависимому поведению дочерей. Матери с чувствительно-поддерживающим типом эмоционального материнско-детского взаимодействия больше поддерживают у мальчиков способность понимать возможности своих самостоятельных действий на основе имеющегося опыта, чем у девочек; в большей степени воспитывают у девочек принятие подчиненной позиции и послушание.

У мальчиков при чувствительно-поддерживающем типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком понятливость как психологический критерий самостоятельности сформирована на более высоком уровне, чем у девочек ($U=168,5$, $p \leq 0,05$). У мальчиков при нечувствительно-прагматичном типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком автономность как психологический критерий самостоятельности сформирована на более высоком уровне, чем у девочек ($U=84,5$, $p \leq 0,05$).

2.5. Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком

На основе полученных данных о зависимости развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста от эмоционального взаимодействия матери с ребенком в рамках данного исследования разработана программа «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком» (приложение Б).

В основу программы положены научные идеи А. Адлера [4, 5] о равенстве и сотрудничестве с ребенком, отказе от превосходства над ребенком, учет потребностей ребенка, Э. Берна [13] о родительском программировании и жизненном сценарии, В.В. Макарова [110], гуманистической психологии К. Роджерса [146, 147] о помогающем отношении между родителем и ребенком, отличающемся принятием ребенка как индивида, имеющего ценность. Используются материалы практикумов Ю.Б. Гиппенрейтер [40], тренинга взаимодействия родителей и детей И.М. Марковской [112], повышения родительской эффективности Т. Гордона [45].

Под психологической компетентностью матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком понимается особое психическое системное образование личности родителя (матери), включающее подсистему когнитивно-смысловых, эмоциональных, поведенческих и других характеристик, позволяющих эффективно управлять своими психоэмоциональными состояниями и оказывать эмоциональную поддержку ребенку. Психологическая компетентность матери является внутренним инструментом стимулирования развития самостоятельности ребенка [125].

Разработанная программа предназначена для матерей, воспитывающих детей дошкольного возраста, была апробирована и внедрена в муниципальных бюджетных дошкольных учреждениях Яковлевского городского округа Белгородской области «Радонежский» и «Светлячок». Программа рассчитана на реализацию в течение учебного года в объеме 40 часов.

Целью программы является повышение психологической компетентности матерей в сфере эмоционального взаимодействия с детьми, способствующего развитию самостоятельности ребенка.

Задачами программы являются расширение знаний об эмоциональных поведенческих реакциях взрослых, влияющих на развитие самостоятельности у ребенка, и причинах возникновения этих реакций; развитие умений справляться с собственными психоэмоциональными состояниями; расширение возможностей понимания причин возникновения различных эмоциональных состояний у детей; выработка эффективных навыков взаимодействия, сотрудничества с ребенком, способствующих развитию самостоятельности детей.

Программа построена на принципах системности, безоценочном принятии, отсутствии директивности, диалоговом взаимодействии.

Программа реализуется в форме лекционных и практических занятий с применением методов беседы, групповых дискуссий, диспута, психодиагностических заданий, кейсов, психогимнастики и др. С целью оказания индивидуальной поддержки использовались индивидуальные консультации в очном и дистанционном формате.

Занятия по программе проводятся в смешанном формате: очном и дистанционном с использованием дистанционных интернет- и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих взаимодействие участников между собой и с ведущим программы. Для обсуждения возникающих вопросов организован общий чат участников в мессенджере.

Программа содержит три направления работы, объединенные в диагностический, просветительский и практический модули.

Диагностический модуль включает психодиагностику особенностей эмоционального взаимодействия матерей с детьми, поведенческих реакций матерей при взаимодействии с детьми и особенностей сформированности самостоятельности у детей перед началом программы и психодиагностику сформированности самостоятельности у детей после завершения программы.

Просветительский модуль направлен на расширение знаний о развитии самостоятельности детей, влиянии эмоциональной стороны взаимодействия матери с ребенком на развитие детской самостоятельности. Темы просветительского модуля объединяются с занятиями практического модуля согласно тематическому плану в рамках одной встречи.

Практический модуль представляет собой ситуационный практикум, направленный на отработку приемов эффективного взаимодействия, развитие навыков оказания эмоциональной поддержки, способствующих развитию самостоятельности у детей. Практические занятия включают работу с психологическими кейсами, содержащими проблемные ситуации взаимодействия с ребенком, рассмотрение вариантов решения ситуаций, предлагаемых в видеоматериалах (фрагменты художественных и документальных фильмов), обсуждение образов героев литературных произведений (сказок, притч).

Психологические кейсы, видео и стимульные материалы ситуационного практикума разработаны на основе исследований Р. Гулдинг и М. Гулдинг [46], В.В. Макарова [110], О.А. Шиян, И.И. Воробьевой [32], А.Я. Варги [21] и др.

С целью развития у матерей осознанности индивидуальных потребностей ребенка, соответствующих возрасту, отличающихся от родительских ожиданий и представлений, понимания причин, стимулирующих употребление высказываний, содержащих скрытые послания и директивы, сдерживающие развитие самостоятельности детей, применена авторская анкета «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми».

На занятиях практического модуля матерям предлагается решать кейсы, обсуждать проблемные видеофрагменты или отрывки литературных произведений, соответствующие показателям вербальных реакций матерей (таблица 27).

Таблица 27 – Показатели вербальных реакций матерей при взаимодействии матери с ребенком

Показатели	Психологический смысл	Фразы	Причины	Влияние на ребенка
Препятствие удовлетворению потребностей матери	Существование ребенка, забота о нем и воспитание воспринимаются как помеха в реализации своих жизненных потребностей, планов.	«Глаза б мои тебя не видели», «Чтоб ты сквозь землю провалился», «Мне не нужен такой плохой мальчик», «Сколько тревог и лишений ты мне принес, появившись на свет» «Я все силы отдавала тебе, поэтому так и не смогла выйти замуж».	Недовольство своей жизнью, нереализованные планы, неготовность к ответственности, сложности принятия важных решений, трудные роды, осложненная беременность, часто болеющий ребенок.	Вызывает недовольство собой, формируется представление о себе «Я плохой»
Инфантилизация	Восприятие ребенка беспомощным, младше своего возраста.	«Мама тебя никогда не бросит», «Не торопись взрослеть», «Детство — самое счастливое время жизни».	Отсутствие самореализации, страх одиночества, страхи за будущее ребенка, нет веры в самостоятельность, чувство вины перед ребенком	Инфантилизация, инвалидизация
Стимулирование более взрослого поведения	Отвержение детскости, поощрение сверхответственности, одобрение поступков, соответствующих более старшему возрасту.	«Что ты ведешь себя как маленький», «Пора стать самостоятельнее», «Ты уже не ребенок, чтобы...» «Ты — моя единственная опора...»	Сильная загруженность матери, желание передать ответственность, страх ответственности за ребенка	Опыт чрезмерной ответственности для незрелой личности, являясь травмирующим, может напоминаться как страх неосознанно во взрослой жизни

Продолжение таблицы 27

Показатели	Психологический смысл	Фразы	Причины	Влияние на ребенка
Ограничение активности мышления –	Одобрение пассивности ребенка в построении собственных умозаключений, требования подчинения, согласия с родительскими суждениями и оценками.	«Не рассуждать, а делай, что сказано», «Не умничать», «Не думай об этом, забудь». «Отвлекись» «Не бери в голову», «Не рассуждай, а делай»	Страхи за безопасность ребенка, желание оградить от трудностей. Неуверенность родителя – мысли о том, что ребенок не будет слушаться, о трудностях воспитания.	Снижение концентрации внимания, отсутствие критического мышления, в будущем легко манипулироваться таким человеком
Ограничение достижений	Препятствие успешности, сдерживание достижений ребенка.	«Мы сами не могли получить высшее образование, но отказываем себе во всем только ради того, чтобы ты закончил институт». «Это занятие не для тебя, все равно ничего не получится».	Зависть к успехам ребенка. Страхи, связанные с успешностью, достижениями, установки – за успех надо платить, страх ошибиться и быть наказанным.	Сложно достичь цель, ощущается препятствие, когда на последнем шаге человек отказывается от достигнутого: «Я не могу себе это позволить, потому что родители заплатили за это слишком высокую цену»
Ограничение лидерства	Сдерживание ребенка в проявлениях социальной активности и лидерских качеств	«Не высовывайся», «не выделяйся», «будь как все», «тише едешь – дальше будешь»	Страх быть замеченным, быть в центре внимания, наказания и ошибок	Трудности высказывать свои мысли, действовать, проявлять инициативу

Продолжение таблицы 27

Показатели	Психологический смысл	Фразы	Причины	Влияние на ребенка
Собственническое	Стремление контролировать поведение ребенка с одновременным умилением ребенком и подчеркиванием его уникальности	«Ты ведь у меня не такой, как все» Смысл: «Не принадлежит никому, кроме меня». Подчеркивается уникальность ребенка, непохожесть на других в положительном смысле.	Невозможность «отпускать» ребенка, желание реализовать свои амбиции, состояние «мой ребенок особенный». Чувство ревности к значимым для ребенка людям (воспитателю, бабушке, папе)	У ребенка возникает состояние своей уникальности «я особенный», неадекватная самооценка
Недоверие к миру	Сдерживание физической и эмоциональной близости ребенка с окружающими как результат переживаний по поводу его безопасности	«Не доверяй», «Не рассказывай об этом никому, ты можешь доверять только мне» или «Люди злые, могут обидеть».	Любая близость опасна, если это не близость со мной», нарушение доверительных отношений, социальные страхи	Сложности формирования доверительных отношений, недоверие к людям, различные социальные страхи
Ограничение самостоятельных действий	Социальная пассивность, безволие и неуверенность матери, проявляющиеся в гиперопеке ребенка	«Не делай этого, я лучше сама сделаю»; «Не лезь, маленький, не дорос». «Не лазай по деревьям, не скачи... ит.д.»	Невозможность справиться с волнениями о здоровье и безопасности ребенка. Смысл: «Не делай сам, опасно, за тебя буду делать я».	Пассивность, нежелание браться за новые дела, снижение познавательной активности
Непринятие	Отказ принимать ребенка таким, какой он есть, неоправданные ожидания относительно пола ребенка, особенностей его развития, интересов и др.	«Твой друг это может, а ты нет, делай как он» Основные варианты: 1)недовольство полом ребенка (хотели мальчика, родилась девочка). 2)высказывания типа: «Будь как ...», «Стремись к идеалу», «Почему твой друг это может, а ты —	Несовпадение ожиданий родителей с реальными возможностями и особенностями ребенка. неготовность меняться, боязнь перемен, категоричность.	Ребенок реализует не свои цели, старается соответствовать заданным родителями требованиям, например, в семье все врачи, ты должен продолжить династию.

		нет?»		
--	--	-------	--	--

По окончании программы получена обратная связь от участников в форме свободных отзывов и с помощью метода незаконченных предложений.

Свободные отзывы содержали следующие высказывания: «я начала разрешать ребенку больше дел выполнять самостоятельно и меньше тревожиться за него»; «теперь я уделяю больше внимания тому, что говорю и стараюсь следить за своими словами», «хочу больше прислушиваться к ребенку, его желаниям»; «я с другой стороны посмотрела на своего ребенка», «лучше давать ребенку выбор, чем указывать, что делать», «мне стало легче выбирать занятия для ребенка», «поняла, что не надо прятать свои чувства, и если мне не нравится, что делает ребенок, то надо говорить о своих чувствах», «меньше кричу на ребенка, стараюсь больше за что-то похвалить», «когда стараюсь не задавать вопросы и ругать, а поддерживать, тогда дочь меня начинает слушаться» и др.

Также для получения обратной связи использовался метод незаконченных предложений. Основы предложений сформулированы с целью стимулирования более конкретных содержательных ответов: «Моим открытием на занятиях стало то, что...»; «Я поняла, что ...»; «Я узнала, что...».

Анализ применения методики незаконченных предложений показал, что у участников преобладают высказывания, связанные с улучшением качества взаимодействия с ребенком (снижение количества конфликтов, улучшение эмоционального фона взаимодействия с ребенком); повышением уровня знаний, способности к рефлексии и эмоциональной саморегуляции матерей.

К высказываниям об улучшении качества взаимодействия с ребенком относятся, например, такие завершения предложений: «Я поняла, что, если с ребенком говорить как с равным, то он чувствует мою любовь», «...когда стала предупреждать ребенка заранее и напоминать..., он сам может теперь спокойно ложиться спать», «...есть разные способы, как не конфликтовать с ребенком, мы стали договариваться, я меньше повышаю голос» и др.

К высказываниям о повышении уровня знаний и способности к рефлексии относятся, например, следующие завершения предложений: «Моим открытием на

занятиях стало то, что я требую от ребенка заниматься тем, чему сама хотела научиться в детстве»; «...социально одобряемые требования к родителям в детском саду и школе не всегда приносят пользу ребенку, если родители будут все делать за ребенка, чтобы им соответствовать»; «...важнее научить ребенка самостоятельности, а не чтению и письму к школе», «...оказалось, что я тоже сравнивала дочь с другими девочками, хотя и знаю, что это неправильно»; «...в том, как я разговариваю с детьми, видны мои страхи и ожидания, вот почему я не даю им что-то делать самим»; «... что мало разговариваю с ребенком о его чувствах и мало обращаю внимания на них, а это так важно»; «...тому, как говорить с детьми надо научиться, мне не хватало знаний», и др.

К высказываниям о повышении эмоциональной саморегуляции матерей относятся такие предложения: «Я поняла то, что для взрослых очевидно, ребенок не знает, ему нужно рассказывать и показывать, раньше меня это злило», «...много требую от ребенка не по возрасту, стала сдерживать себя от громких эмоций»; «...что личный пример настолько важный, и это так видно по поведению ребенка», «... что важно не раздражаться, когда ребенок медлительный, потому что доброта родителей в том, что они воспитают самостоятельность», и т.д.

До начала реализации программы проведена психодиагностика особенностей сформированности самостоятельности у детей в контрольной и экспериментальной группах. Результаты указывают на отсутствие значимых различий выраженности психологических критериев самостоятельности детей. Психодиагностика с применением методики ТСРР в контрольной группе не выявила статистически значимых различий между показателями предварительного и итогового тестирования.

После завершения занятий по программе проведена итоговая психодиагностика сформированности самостоятельности детей экспериментальной группы. Положительные корреляционные связи между инициативностью и автономностью ($r=0,304$, $p \leq 0,01$), понятливостью и автономностью ($r=0,373$, $p \leq 0,01$) как психологическими критериями самостоятельности, позволяют сделать вывод об эффективности программы на

основании анализа данных о сформированности автономности. Сравнительный анализ данных в экспериментальной группе до и после участия матерей в программе проводился с помощью методики ТСРР (Типология субъектной регуляции ребенка, авторы С.В. Хусаинова и Г.С. Прыгин). Результаты данной методики позволяют определить выраженность автономности как психологического критерия самостоятельности детей.

Результаты выраженности автономности как психологического критерия самостоятельности испытуемых старшего дошкольного возраста до и после реализации программы «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком» в контрольной и экспериментальной группах представлены на рисунке 4.

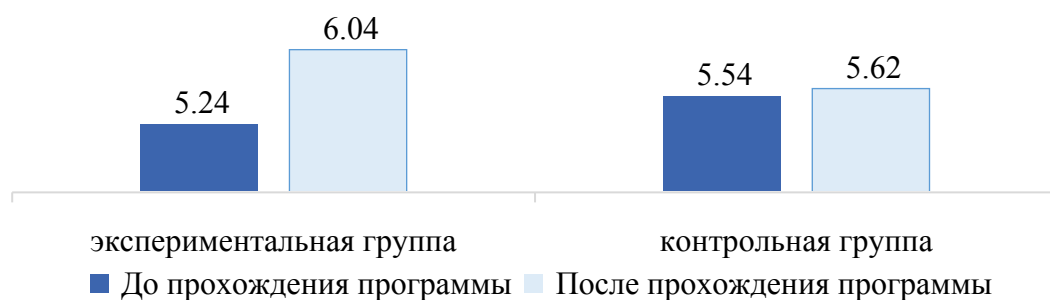


Рисунок 4 – Значения выраженности показателя автономность у детей до и после участия матерей в программе, (ср.б.)

Результаты статистического анализа эффективности программы повышения психологической компетентности матерей с применением Т-критерия Вилкоксона представлены в таблице 27.

Таблица 27 – Сравнение значений выраженности показателя автономность у испытуемых старшего дошкольного возраста до и после реализации программы, (Т-критерий Вилкоксона)

Группы	Выраженность автономности, ср.б.		Т эмп.
	до	после	
Экспериментальная	5,24	6,04	28**
Контрольная	5,54	5,62	117
Примечание – ** – уровень значимости $p \leq 0,01$			

Из таблицы 27 видно, что полученные различия статистически значимы ($T_{\text{эмп.}}=28$, $p \leq 0,01$). Группы испытуемых составили дети с зависимым типом субъектной регуляции. Через месяц после завершения занятий по программе 12% испытуемых экспериментальной детской группы были продиагностированы как дети со смешанным типом субъектной регуляции.

Результаты проведенного сравнительного анализа данных сформированности самостоятельности детей до и после реализации программы «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком» подтвердили ее эффективность.

Таким образом, после реализации данной программы отмечается повышение уровня психологической компетентности матерей в вопросах эмоционального взаимодействия с детьми и развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Разработанная программа апробирована и внедрена в практику образовательных дошкольных учреждений Белгородской области.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. В зависимости от выраженности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста эмпирически обоснованы следующие психологические типы самостоятельности: инициативно-автономный, инициативно-зависимый и безынициативный.

Инициативно-автономный тип отличается высокой выраженностью показателей инициативности и понятливости, средней выраженностью показателя автономности, что проявляется в высокой способности действовать по собственному побуждению, понимании возможностей своих самостоятельных действий, умении моделировать свое поведение, независимости и настойчивости в достижении цели.

Инициативно-зависимый тип отличается средней выраженностью показателей инициативности, понятливости и низкой выраженностью показателя автономности, что проявляется в ситуативной способности действовать по собственному побуждению, ограниченности понимания возможностей своих самостоятельных действий, высокой зависимости от взрослых, избегании самостоятельных действий.

Безынициативный тип отличается низкой выраженностью показателей инициативности, понятливости и автономности, что проявляется в низкой способности действовать по собственному побуждению, понимать возможности своих самостоятельных действий и высокой зависимости от взрослых.

Гипотеза о психологических типах самостоятельности на основе выраженности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста подтвердилась.

2. В зависимости от выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, отражающих чувствительность матери к эмоциональным состояниям, принятие и их поведенческие проявления при взаимодействии эмпирически обоснованы следующие типы эмоционального

взаимодействия матери с ребенком: чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный, нечувствительно-противоречивый.

Чувствительно-поддерживающий тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком отличается высокой способностью к восприятию эмоционального состояния ребенка, пониманием причин изменения эмоциональных состояний, высокой способностью к эмпатии, безусловным принятием, положительным эмоциональным фоном взаимодействия, удовлетворенностью родительской ролью, умением оказывать эмоциональную поддержку и воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Нечувствительно-прагматичный тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком отличается сниженной способностью к эмпатии и проявлению положительных чувств, дефицитом телесного контакта при взаимодействии, удовлетворенностью родительской ролью, умением воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком отличается стремлением к ориентации на эмоциональное состояние при трудностях его понимания у ребенка, недостатком эмпатии при безусловном принятии ребенка и неудовлетворенностью родительской ролью, негативным эмоциональным фоном взаимодействия и неумением воздействовать на эмоциональные состояния ребенка при оказании эмоциональной поддержки, стремлением к телесному контакту при построении взаимодействия.

3. Сформированности инициативности, понятливости и автономности как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствуют чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-прагматичный типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком и препятствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Подтвердилась гипотеза о существовании взаимосвязи психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

4. Сформированности инициативно-автономного типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует чувствительно-поддерживающий тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком и препятствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Сформированности инициативно-зависимого типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствуют чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-прагматичный типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Сформированности безынициативного типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком и препятствует нечувствительно-прагматичный тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

5. Сформированности инициативности и понятливости как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует понимание матерью причин, вызывающих изменения состояния ребенка.

Сформированности понятливости как психологического критерия самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствуют положительные чувства матери (любовь, нежность, симпатия, гордость), возникающие при взаимодействии с ребенком.

Сформированности автономности как психологического критерия самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует умение матери воспринимать состояния ребенка.

Сформированности инициативности, понятливости, автономности как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста препятствует высокая выраженность в поведении матери при взаимодействии с ребенком телесного контакта, эмоциональной поддержки и ориентации на состояния ребенка.

6. Сформированность понятливости, автономности как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста у мальчиков выше, чем у девочек, что обусловлено различиями выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матерей с детьми разного пола.

При взаимодействии с девочками матери более ориентированы на их эмоциональные состояния и безусловное принятие, в большей степени переживают положительные чувства, чем при взаимоотношениях с мальчиками, что отражается в вербальных реакциях матерей. Вербальные реакции матерей в отношении девочек характеризуются более выраженными ограничениями ребенка в построении собственных умозаключений и в самостоятельных действиях, чем в отношении мальчиков.

7. При нечувствительно-прагматичном типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком автономность как психологический критерий самостоятельности более сформирован у мальчиков, чем у девочек. Что обусловлено выраженностью у данного типа таких характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, как ориентация на эмоциональное состояние ребенка при построении взаимодействия и умение воздействовать на состояние ребенка, а так же большей поддержкой мальчиков в самостоятельных действиях, чем девочек.

При чувствительно-поддерживающем типе эмоционального взаимодействия понятливость как психологический критерий самостоятельности более сформирован у мальчиков, чем у девочек, что обусловлено высокой выраженностью у данного типа характеристик чувствительности и эмоционального принятия детей, умением оказывать эмоциональную поддержку и воздействовать на эмоциональные состояния, а так же большей поддержкой мальчиков в построении собственных умозаключений, чем девочек.

Подтвердилась гипотеза о существовании различий выраженности психологических критериев самостоятельности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в зависимости от типа эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

8. Эффективность программы «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком» подтверждают результаты сравнительного анализа данных сформированности самостоятельности детей до и после занятий с помощью Т-критерия Вилкоксона ($T_{\text{эмп.}} = 28, p \leq 0,01$). После реализации программы отмечается повышение уровня психологической компетентности матерей в вопросах эмоционального взаимодействия с детьми и развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты выполненного исследования позволяют сформулировать положение о том, что самостоятельность детей старшего дошкольного возраста зависит от особенностей эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

В данном диссертационном исследовании, построенном на единстве взаимодополняющих научных принципов, подходов и концепций, самостоятельность детей старшего дошкольного возраста рассмотрена как интегративное свойство личности, проявляющееся в способности действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого.

Основываясь на том, что управление поведением опирается на интериоризированный ребенком образ взрослого, социальное одобрение и собственные представления о своем поведении, самостоятельность в старшем дошкольном возрасте состоит в целенаправленной активности, проявляющейся в способности действовать по собственному побуждению с опережением внешних требований, умении планировать свои действия на основе имеющегося опыта и прогнозируемых оценок взрослого, независимости и настойчивости в достижении цели.

Содержательное наполнение структуры самостоятельности детей старшего дошкольного возраста отражено в следующих психологических критериях:

- ~ инициативность (эмоционально-мотивационный компонент),
- ~ понятливость (когнитивный компонент),
- ~ автономность (волевой компонент).

Структурные компоненты самостоятельности детей старшего дошкольного возраста могут быть подвергнуты оценке с помощью эмпирически измеряемых критериев, а именно показателей способности действовать по собственному побуждению (инициативность), умения моделировать собственное поведение и планировать действия (понятливость), субъектной регуляции как характеристики независимости и настойчивости в достижении цели (автономность).

Проведенное исследование показывает, что самостоятельность как возрастно-психологический феномен является сложным структурным образованием, имеющим характерные особенности в каждом возрастном периоде. Специфика развития самостоятельности в онтогенезе состоит в том, что в каждом возрасте она является результатом взаимодействия собственной активности ребенка в эмоциональной, мотивационной, когнитивной, волевой сферах и условий, создаваемых социальным окружением. Самостоятельность является результатом становления у ребенка личностного интереса к деятельности, умения инициировать разные виды деятельности, развития процессов предвидения успешности в деятельности и прогнозирования оценок взрослого, возможности достигать результата в соответствующих возрасту целях, сформированных при взаимодействии с матерью и другими значимыми взрослыми.

Взаимодействие матери с ребенком рассматривается как инициативное воздействие матери на ребенка, его эмоциональное состояние, поведение и понимание происходящего, посредством высказываний и невербальных действий, содержащих прямые или косвенные похвалу, порицание, поддержку, одобрение и др. Реакции матери при взаимодействии с ребенком являются специфическим ответом на проявление самостоятельности ребенка и отражают эмоциональное отношение матери к ребенку.

Эмоциональная сторона взаимодействия включает характеристики, отражающие чувствительность матери к эмоциональным состояниям ребенка, эмоционального принятия и поведения матери при взаимодействии с ребенком.

Результаты теоретико-эмпирического исследования подтверждают выдвинутые нами гипотезы о психологических типах самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, взаимосвязи психологических критериев самостоятельности и типов эмоционального взаимодействия матери с ребенком, различиях сформированности самостоятельности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в зависимости от типа эмоционального взаимодействия матери с ребенком и позволяют сделать следующие **выводы:**

1. Под самостоятельностью детей старшего дошкольного возраста понимается интегративное свойство личности, проявляющееся в умении действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого. Психологическими критериями самостоятельности детей старшего дошкольного возраста являются инициативность (эмоционально-мотивационный компонент), понятливость (когнитивный компонент), автономность (волевой компонент).

2. В зависимости от выраженности психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста определяются следующие психологические типы самостоятельности: инициативно-автономный, инициативно-зависимый и безынициативный.

Инициативно-автономный тип самостоятельности детей старшего дошкольного возраста характеризуется высокой выраженностью показателей инициативности и понятливости, средней выраженностью показателя автономности, что проявляется в высокой способности действовать по собственному побуждению, понимании возможностей своих самостоятельных действий, умении моделировать свое поведение, независимости и настойчивости в достижении цели.

Инициативно-зависимый тип самостоятельности детей старшего дошкольного возраста характеризуется средней выраженностью показателей инициативности, понятливости и низкой выраженностью показателя автономности, что проявляется в ситуативной способности действовать по собственному побуждению, ограниченности понимания возможностей своих самостоятельных действий, высокой зависимости от взрослых, избегании самостоятельных действий.

Безынициативный тип самостоятельности детей старшего дошкольного возраста характеризуется низкой выраженностью показателей инициативности, понятливости и автономности, что проявляется в низкой способности действовать по собственному побуждению, понимать возможности своих самостоятельных действий и высокой зависимости от взрослых.

3. В зависимости от выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком, отражающих чувствительность матери к эмоциональным состояниям, принятие и их поведенческие проявления при взаимодействии, определяются следующие типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком: чувствительно-поддерживающий, нечувствительно-прагматичный, нечувствительно-противоречивый.

Чувствительно-поддерживающий тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком характеризуется высокой способностью к восприятию эмоционального состояния ребенка, пониманием причин изменения эмоциональных состояний, высокой способностью к эмпатии, безусловным принятием, положительным эмоциональным фоном взаимодействия, удовлетворенностью родительской ролью, умением оказывать эмоциональную поддержку и воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Нечувствительно-прагматичный тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком характеризуется сниженной способностью к эмпатии и проявлению положительных чувств, дефицитом телесного контакта при взаимодействии, удовлетворенностью родительской ролью, умением воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком характеризуется стремлением к ориентации на эмоциональное состояние при трудностях его понимания у ребенка, недостатком эмпатии при безусловном принятии ребенка и неудовлетворенностью родительской ролью, негативным эмоциональным фоном взаимодействия и неумением воздействовать на эмоциональные состояния ребенка при оказании эмоциональной поддержки, стремлением к телесному контакту при построении взаимодействия.

4. Сформированности инициативности, понятливости, автономности как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствуют чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-прагматичный типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком и

препятствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Сформированности инициативно-зависимого типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствуют чувствительно-поддерживающий и нечувствительно-прагматичный типы эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

Сформированности безынициативного типа самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует нечувствительно-противоречивый тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком и препятствует нечувствительно-прагматичный тип эмоционального взаимодействия матери с ребенком.

5. Сформированности инициативности и понятливости как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует понимание матерью причин, вызывающих изменения состояния у ребенка.

Сформированности понятливости как психологического критерия самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствуют положительные чувства матери (любовь, нежность, симпатия, гордость), возникающие при взаимодействии с ребенком.

Сформированности автономности как психологического критерия самостоятельности детей старшего дошкольного возраста способствует умение матери воспринимать состояния ребенка.

Сформированности инициативности, понятливости, автономности как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста препятствует высокая выраженность в поведении матери при взаимодействии с ребенком телесного контакта, эмоциональной поддержки и ориентации на состояния ребенка.

6. Сформированность автономности и понятливости как психологических критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста у мальчиков выше, чем у девочек, что обусловлено различиями

выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матерей с детьми разного пола.

При нечувствительно-прагматичном типе эмоционального взаимодействия матери с ребенком автономность как психологический критерий самостоятельности более сформирована у мальчиков, чем у девочек. При чувствительно-поддерживающем типе эмоционального взаимодействия понятливость как психологический критерий самостоятельности более сформирована у мальчиков, чем у девочек.

7. Эффективность программы «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком» подтверждают результаты сравнительного анализа данных сформированности самостоятельности детей до и после занятий. После прохождения программы отмечается повышение уровня психологической компетентности матерей в вопросах эмоционального взаимодействия с детьми и развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Выполненная работа, посвященная исследованию зависимости самостоятельности детей старшего дошкольного возраста от эмоционального взаимодействия матери с ребенком, не охватывает весь спектр проблем, связанных с факторами, детерминирующими развитие самостоятельности детей в данный период. Перспективным направлением дальнейшего исследования является изучение факторной структуры самостоятельности, валидизация методики исследования вербальных реакций матерей при взаимодействии с детьми старшего дошкольного возраста с целью изучения взаимосвязи самостоятельности и поведенческих реакций матерей при взаимодействии и другие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрахам, К. Психоаналитические труды: [в 3 т.] / К. Абрахам; под науч. ред. С.Ф. Сироткина, И.Н. Чирковой. – Ижевск : ERGO, 2009. – 376 с.
2. Абульханова–Славская, К. А. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические философские, социокультурные аспекты) / К. А. Абульханова–Славская // М.: Моск. психол.–соц. ин–т; Воронеж: Изд-во НПО «МО–ДЭК», 2001. – С. 36–52.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 81 с.
5. Адлер, А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Когито–центр, 2002. – 219 с.
6. Ансимова, Н. П. Роль семейного воспитания в формировании психологической культуры детей дошкольного возраста / Н. П. Ансимова, А. Г. Ерофеева // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5 (128). – С. 144-151.
7. Арутюнян, М. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи [Текст] / М. Арутюнян // Отец в современной семье: Сборник статей. – Вильнюс, 1988. – С. 26 – 33.
8. Атарова, А. Н. Интеграция детских видов деятельности как условие развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. Н. Атарова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2023. – №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-detskih-vidov-deyatelnosti-kak-uslovie-razvitiya-samostoyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>.
9. Атарова, А. Н. Развивающий потенциал пространства дошкольной образовательной организации в решении задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. Н. Атарова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – №2. Режим

доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvivayuschiy-potentsial-prostranstva-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-v-reshenii-zadach-razvitiya-samostoyatelnosti-detey.p>

10. Бабаева, Т. И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе [Текст] / Т. И. Бабаева // Воспитываем дошкольника самостоятельным: Сборник статей / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. – СПб., 2000. – С. 3– 14.

11. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

12. Белобрыкина, О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников/ О. А. Белобрыкина // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С.31-39.

13. Берн, Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн, СПб.: Братство, 1992. – 223 с.

14. Бернс, Р. Я-концепция и воспитание / Р. Бернс; Пер. с англ. М.: «Прогресс», 1986. – 424 с.

15. Бичерова, Е. Н. Динамика когнитивно-рефлексивных показателей исследовательской инициативности младших школьников [Электронный ресурс] / Е. Н. Бичерова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №80. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-kognitivno-refleksivnyh-pokazateley-issledovatel'skoy-initsiativnosti-mladshih-shkolnikov>.

16. Бодалев, А. А. О взаимосвязи общения и отношения [Текст] / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – М. – 1994. – № 1. – с. 122–127.

17. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. Психол. Исследование / Л. И. Божович, Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.

18. Боулби, Д. Привязанность / Д. Боулби; Общ. ред. и вступ. ст. Г.В. Бурменской; Пер. с англ. Н.Г. Григорьевой и Г.В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.

19. Будинайге, Г. Л. Теоретические основы системной семейной психотерапии [Электронный ресурс] / Г. Л. Будинайге, А. Я. Варга // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – №4. – Режим доступа: <https://psyjournal.ru/articles/teoreticheskie-osnovy-sistemnoy-semeynoy-psihoterapii>.

20. Бухаленкова, Д. А. Развитие саморегуляции в игре: во что и как играть с дошкольниками? / Д. А. Бухаленкова, В. Л. Сухих, В. А. Якупова // СДО, 2021. – №1 (103). – С. 8-16.

21. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Варга Анна Яковлевна. – МГУ. – Москва, 1986. – 206 с.

22. Валитова, И. Е. Динамика оценки матерью эмоционального компонента взаимодействия с ребенком в контексте его возрастного развития / И. Е. Валитова, Е. С. Киричик // «Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія». Т. 14. – 2024. – № 3. – С. 159-170.

23. Васина, Ю. М. Роль психокоррекционных технологий в формировании родительских установок в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Ю. М. Васина, А. С. Сологуб // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4 (60). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-psihokorreksionnyh-tehnologiy-v-formirovanii-roditelskih-ustanovok-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim>.

24. Веракса, А. Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников / А. Н. Веракса, О. В. Алмазова, Д. А. Бухаленкова, М. Н. Гаврилова // Культурно-историческая психология, 2020. – Т.16(1) – С.111–121.

25. Веракса, А. Н. Применение компьютерных игровых технологий для развития регуляторных функций дошкольников / А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленкова // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 106-132.

26. Веракса, Н. Е. Развитие саморегуляции у детей дошкольного возраста с помощью игры: анализ современных исследований / Н. Е. Веракса, М. Н. Гаврилова, В. Л. Сухих // Вопросы психологии. – 2021. – № 2. – С. 120-134.
27. Веракса, А. Н. Социальный аспект в развитии регуляторных функций в детском возрасте: обзор современных зарубежных исследований / А. Н. Веракса // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2014. – № 4. – С. 91-101.
28. Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникотт; Пер. с англ. Н. М. Падалко. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1998. – 80 с.
29. Возрастно–психологический подход в консультировании детей и подростков : учебное пособие / Г. В. Бурменская и др.; 2–е изд., испр. и доп. – Москва : МПСИ, 2007. – 480 с.
30. Войтенко, М. Ю. Структура феномена социально-психологического благополучия личности детей: концептуальные представления и результаты эмпирического исследования [Электронный ресурс] / М. Ю. Войтенко, Т. В. Дробышева // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2024. – №4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-fenomena-sotsialno-psihiologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti-detey-kontseptualnye-predstavleniya-i-rezultaty>.
31. Волчегорская, Е. Ю. Родительская позиция как фактор развития когнитивных компонентов саморегуляции ребенка [Электронный ресурс] / Е. Ю. Волчегорская, Ю. В. Гольцева, Н. Н. Руссу // Вестник ЮУрГГПУ. – 2022. – №2 (168). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-pozitsiya-kak-faktor-razvitiya-kognitivnyh-komponentov-samoregulyatsii-rebenka>.
32. Воробьева, И. И. Как родителям говорить с ребенком так, чтобы он учился размышлять и исследовать? / И. И. Воробьева, О. А. Шиян; UniverCity: Города и Университеты : Сборник статей; Под редакцией С.Н. Вачковой, Н.И. Кондратьевой. – Т.7. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор», 2023. – С. 109-127.

33. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 224с.
34. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62 – 68.
35. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст]. Из неопубликованных трудов; Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. – Изд-во : Академии педагогических наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва, 1960. – 490 с.
36. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; Под ред. А.М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1983. – 367 с. – 3 т.
37. Выготский, Л. С. Детская психология. Собрание сочинений: в 6 т. / Под ред. Д.Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с. – 4 т.
38. Гарбузов, В. И. Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта / В. И. Гарбузов. – Санкт–Петербург : КАРО, 2015. – 296 с.
39. Герасимова, Е. Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада : дис. ... док. пед. наук: 13.00.07 / Герасимова Евгения Николаевна. – Санкт–Петербург, 2002. – 339 с.
40. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – АСТ, Астрель, Харвест; Москва, 2008. – 128 с.
41. Гликман, И. З. Теория и методика воспитания / И. З. Гликман. – М. : Владос-пресс, 2002. – 318 с.
42. Головей, Л. А. К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «Родитель–ребенок»: теоретический и эмпирический аспекты / Л. А. Головей, С. С. Савенышева, В. Е. Василенко, Е. Е. Энгельгардт // Вестник Санкт–Петербургского университета. Социология. – 2014. – №2. – С.84-95.
43. Головей, Л. А. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника/ Л. А. Головей, В. Е. Василенко, С. С. Савенышева // Социальная психология и общество. – 2016. – Т.7. – № 2. – С. 5–18.

44. Голубева, Е. В. Диагностика типов детско-родительских отношений / Е. В. Голубева, О. Н. Истратова // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – №1. – С. 25–34.
45. Гордон, Т. Р. Е. Т. Повышение родительской эффективности. Популярная педагогика. / Томас Гордон; Пер. с англ. О. Мечковский. – Екатеринбург : АРД АТД, 1997. – 197 с.
46. Гулдинг, М. М. Психотерапия нового решения. Теория и практика / М. Гулдинг, Р. Гулдинг; Пер. с англ. В.М. Саринной. – М. : Независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
47. Гуськова, Т. В. Что такое самостоятельный ребенок / Т. В. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 11. – С. 60–64.
48. Данилов, М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М. А. Данилов. – М. : Просвещение, 2008. – 82 с.
49. Данилов М. А. Теоретические основы обучения и проблемы воспитания познавательной активности и самостоятельности / М. А. Данилов. – Казань, 1972.
50. Донченко, М. Ю. Психологическая самостоятельность ребенка глазами родителей [Электронный ресурс] / М. Ю. Донченко // Новое поколение: достижения и результаты молодых ученых в реализации научных исследований. Сборник научных трудов по результатам IV Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург : Научный центр «LJournal». – Режим доступа: <https://doi.org/10.18411/npdrmuvrni-05-2023-04>
51. Дорошенко, В. А. Эмоционально-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста и детско-родительские отношения в современной информационной среде / В. А. Дорошенко, С. С. Савенышева // Петербургский психологический журнал. – 2023. – № 43. – С. 20-43.
52. Дружинин, В. Н. Психологические типы семьи в европейской культуре / В. Н. Дружинин. – Изд. : Москва, 1995. – 170 с.

53. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
54. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
55. Елисеева Е. В. Разработка понятия «познавательная самостоятельность» в отечественной педагогике XX века [Электронный ресурс] / Е. В. Елисеева, Н. Н. Жигалова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – №08 (85). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razrabotka-ponyatiya-poznavatel'naya-samostoyatel'nost-v-otechestvennoj-pedagogike-xx-veka.html>.
56. Емельянова И. Н. Теория и методика воспитания / И. Н. Емельянова. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.
57. Епанчинцева, Г. А., Специфика материнских установок женщин, имеющих детей в возрасте от 5 до 7 лет / Г. А. Епанчинцева, Т. Н. Козловская, А. М. Потокина // Вестник ОГУ. – 2018. – №5. С. – 94–99.
58. Жуйкова, И. В. Влияние воспитательных воздействий родителей на поведенческие стратегии мальчиков в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / И. В. Жуйкова // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2014. №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vospitatelnyh-vozdeystviy-roditeley-na-povedencheskie-strategii-malchikovv-podrostkovom-vozhraсте>.
59. Журавлева, Н. П. Формирование инициативности студентов-первокурсников в ситуациях учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.08 / Надежда Петровна Журавлева. – Волгоград, 2006. – 205 с.
60. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений. Избранные психологические труды: в 2 т. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с. – 2 т.
61. Запорожец, А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / А. В. Запорожец; под ред. А.В. Запорожца, Г.А. Марковой. – М. : «Педагогика», 1980. – 272 с.

62. Захаров, А. И. Виды нервности. Детская патопсихология: Хрестоматия / А. И. Захаров; под ред. Н.Л. Белопольской. – М. : Когито-Центр, 2-е изд., 2001. – С. 209-268.
63. Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков / А. И. Захаров. – М. : Издательство ЭКСМО–Пресс, 2000 г. – 448 с.
64. Захаров, А. И. Семейное воспитание и его дефекты / А. И. Захаров; под ред. А.А. Бодалева. – Социальная психология личности. – Л. : Знание, 1974. – С. 189-206.
65. Захарова, Г. И. О связи типа родительского отношения и особенностей нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста / Г. И. Захарова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психологи». Выпуск 19. – № 45. – 2012. – С. 60–63.
66. Захарова, Е. И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско–родительского взаимодействия / Е. И. Захарова // Журнал практического психолога. – 1996. – № 6. – С. 10–19.
67. Захарова, Е. И. Родительство как возрастно–психологический феномен: автореф. дис. ... д–ра психол. наук: 19.00.13 / Захарова Елена Игоревна; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 46 с.
68. Зайцева, О. Ю. Воспитание самостоятельности через сюжетосложение у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О. Ю. Зайцева, Е. А. Выборова // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №4 (37). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-samostoyatelnosti-cherez-syuzhetoslozhenie-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>.
69. Земска, М. Семья и личность / М. Земска; Пер. с польского Л.В. Васильева. – М. : Прогресс, 1986. – 133 с.
70. Зобков, А. В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности / А. В. Зобков // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2, № 3. – С. 234.
71. Зобков, В. А. Генезис отношения человека к себе / В. А. Зобков. – Владимир : Калейдоскоп, 2018. – 172 с.

72. Зобков, В. А. Психология воспитания отношения человека к себе : учеб. пособие / В. А. Зобков. – Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – 80 с.

73. Изотова, М. Х. Мишени психологической коррекции детско-родительских отношений / М. Х. Изотова, Г. И. Галиева // Вестник ОГУ. – 2019. – №1 (219). – С.88 – 93.

74. Ильина, М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей / М. Н. Ильина. – СПб. : Питер. – 2006. – 368 с.

75. Казначеева, В. А. Связь стилей семейного воспитания с самооценкой и уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / В. А. Казначеева // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2021. – №5. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-stiley-semeynogo-vospitaniya-s-samootsenkoy-i-urovnem-trevozhnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>.

76. Калинина, Е. А. Родительские директивы как форма проявления родительского отношения и как источник психологических проблем ребенка 5–6 лет : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Калинина Евгения Анатольевна. – Тамбов, 2004. – 194 с.

77. Калиновская, К. С. Родительские действия в контексте представления о самостоятельности ребенка [Электронный ресурс] / К. С. Калиновская, Е. Ю. Федоренко, О. С. Островерх, О. В. Александрова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – №3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskie-deystviya-v-kontekste-predstavleniya-o-samostoyatelnosti-rebenka>.

78. Карабанова О. А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 3(35). – С. 71–79.

79. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся

по направлению и специальности психология / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2004. – 320 с.

80. Карабанова О. А. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками / О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 2. – С. 36-47.

81. Карабанова, О. А. Современное детство и дошкольное образование - на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой / О. А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2022. – № 3(47). – С. 60 – 68.

82. Кобазева, Ю. А. Детско–родительские отношения как фактор формирования коммуникативной компетентности старших дошкольников / Ю. А. Кобазева // Психология. Спорт. Здравоохранение: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции. – Санкт–Петербург : Частное научно–образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2020. – С. 62–64.

83. Ковалева, Н. В., Особенности формирования субъектной идентичности личности в дошкольный период / Н. В. Ковалева, М. В. Борцова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2018. – №3. – С.106-110.

84. Ковалев, Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987, №3, С. 41 – 49.

85. Коваленко, С. В. Родительские установки как фактор развития адекватной самооценки детей младшего школьного возраста / С. В. Коваленко, Е. И. Осипова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 5.

86. Комарова, О. Н. Родительское отношение как фактор развития личности ребенка [Электронный ресурс] / О. Н. Комарова, А. Л. Рассказова // Вестник Московского информационно-технологического университета.

Московского архитектурно-строительного института. – 2022. №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskoe-otnoshenie-kak-faktor-razvitiya-lichnosti-rebenka>.

87. Комлик, Л. Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско–родительских отношений [Электронный ресурс] / Л. Ю. Комлик, В. С. Меренкова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-roditeley-i-detsko-roditelskih-otnosheniy>.

88. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин ; Российская акад. образования, Психологический ин-т. - 2-е изд., испр. и доп. – Москва : URSS : Ленанд, 2010. - 316 с.

89. Конопкин, О. А. Структурно–функциональный и содержательно–психологический аспекты осознанной саморегуляции / О. А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. Т. 2, № 1, с. 27– 42.

90. Коротаева, Е. В. Развитие инициативности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Е. В. Коротаева, А. В. Святцева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-initsiativnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta>.

91. Кричевцова, Е. И. Особенности инициативности и ее развитие в старшем дошкольном возрасте : дис. ...канд. пед. наук : 5.8.2 / Кричевцова Екатерина Игоревна. – М., 2022. – 245 с.

92. Крупнов, А. И. Факторная структура инициативности личности сотрудников органов внутренних дел с разным стажем профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / А. И. Крупнов, Э. И. Карамова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2007. – №3-4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/faktornaya-struktura-initsiativnosti-lichnosti-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-s-raznym-stazhem-professionalnoy-deyatelnosti>.

93. Кузнецова, О. З. Исследование инициативности как психолого-педагогического феномена / О. З. Кузнецова // МНКО. – 2024. – №6 (109). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-initsiativnosti-kak-psihologo-pedagogicheskogo-fenomena>.

94. Кудряшова, Т. Ю. Особенности психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста : дис. ...канд. психол. наук: 5.3.7 / Кудряшова Татьяна Юрьевна. – Нижний Новгород, 2024. – 207 с.

95. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.

96. Лагутина, Ю. В. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах детского сада : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Лагутина Юлия Викторовна. – Санкт-Петербург, 2022. — 23 с.

97. Левитов, Н. Д. Вопросы психологии характера / Н. Д. Левитов. – Изд. акад. пед. наук РСФСР институт психологии. – М. : Педагогика, 1952. – 383с.

98. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

99. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения : сборник / А. Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2009. – 422 с.

100. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации / Д. А. Леонтьев, Е. Р. Калитеевская, Е. Н. Осин. – Москва // Личностный потенциал : структура и диагностика / ред. Д.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2011. – С. 611-641.

101. Леонтьев, Д. А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев // Вопросы образования. – 2024. – №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-fenomena-samostoyatelnosti-k-mehanizmam-samodeterminatsii>.

102. Леонтьев, Д. А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д. А. Леонтьев // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 2. – С. 3–17.

103. Леонтьев, Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире. Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии житнетворчества / Д.А. Леонтьев; под ред. Е.И. Яцуты. Кемерово : ИПК «Графика», 2002. – С.3-34.

104. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986.– 144 с.

105. Логинова, С. В. Взаимодействие индивидуально-психологических и семейных факторов психологического благополучия детей дошкольного возраста : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Логинова Светлана Васильевна. – Казань, 2019. – 154 с.

106. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 249 с.

107. Ломов, Б. Ф. Общение как проблема общей психологии. Методол. Проблемы социальной психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1975. – 132 с.

108. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.

109. Магомедова, М. Феномен автономии личности в возрастной психологии [Электронный ресурс] / М. Магомедова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-avtonomii-lichnosti-v-vozrastnoy-psihologii>.

110. Макаров, В. В. Транзактный анализ – восточная версия / В. В. Макаров, Г.А. Макарова. – М. : Академический Проект, ОППЛ, 2002. – 496 с.

111. Малер, М. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / М. С. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман; пер. с англ. Е.А. Шадрова, Е.А. Перова. – Москва: Когито–Центр, 2011. – 411 с.

112. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2005. — 150с.

113. Марковская, Н. Г. Место семьи в системе ценностных ориентации личности : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Марковская Надежда Георгиевна. – М., 1990. – 22 с.

114. Молчанова, Г. В. Феномен родительства и особенности социализации детей старшего дошкольного возраста в пространстве общения со взрослыми и со сверстниками [Электронный ресурс] / Г. В. Молчанова, Г. Р. Хузеева // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2023. – №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-roditelstva-i-osobennosti-sotsializatsii-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-prostranstve-obscheniya-so-vzroslymi-i-so>.

115. Овчарова, Р. В. Родительская толерантность как фактор развития личности ребенка: монография / Р. В. Овчарова, И. А. Николаева. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2019. – 180 с.

116. Овчарова, Р. В. Семья как фактор социально-педагогической запущенности ребенка / Психология трудного детства: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 15-летию научной школы доктора психологических наук, профессора, академика АПСН и РАЕ, заслуженного деятеля науки и образования, заслуженного работника высшей школы РФ Р. В. Овчаровой / науч. ред. Р.В. Овчарова. – Курган: Курганский гос. ун-т, 2014. – 307 с.

117. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 940 с.

118. Осницкий, А. К. Психологические механизмы самостоятельности [Текст] / А. К. Осницкий; Российская акад. образования, Психологический ин-т. – М. Москва : Психологический ин-т, 2010. – 230 с.

119. Осницкий, А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека [Электронный ресурс] / А. К. Осницкий //

Психологические исследования: электрон. научный журнал. – 2009. – №5(7). – Режим

доступа: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7.html>.

120. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.

121. Первин, Л. А. Психология личности: Теория и исследования / Л. А. Первин, О. П. Джон; Пер. с англ. М.С. Жамкочьян; под ред. В.С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.

122. Перегудина, В. А. Исследование особенностей родительских установок отцов и матерей, воспитывающих детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / В. А. Перегудина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 4. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN422.pdf>

123. Петренко, Е. Н. Произвольная регуляция, родительское воспитание и их взаимодействие как факторы психологического благополучия дошкольников : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Петренко Евгения Николаевна. — Новосибирск, 2022. — 25 с.

124. Петровский, А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. – Ереван : Луйс, 1983. – 121 с.

125. Плякина, Е. В. Структура психологической компетентности: определение и диагностика [Электронный ресурс] / Е. В. Плякина, М. А. Хмелькова // Высшее образование сегодня. – 2019. – №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-psihologicheskoy-kompetentnosti-opredelenie-i-diagnostika>.

126. Поливанова, К. Н. Представления педагогов о детской самостоятельности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / К. Н. Поливанова, О. С. Островерх, А. С. Струкова // СДО. – 2022. – №3 (111). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-pedagogov-o-detskoj-samostoyatelnosti-v-doshkolnom-vozraste>.

127. Полякова, М. Н. Диагностика самостоятельности как интегративной характеристики развития ребенка дошкольного возраста / М. Н. Полякова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – №10. – С. 6–18, с. 12.

128. Порембская, Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лидия Александровна Порембская; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – М-во просвещения РСФСР. – Ленинград : Б. и., 1953. – 23 с.

129. Поскребышева, Н. Н. Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Наталия Николаевна Поскребышева; Московский педагогический государственный ун-т. – Москва, 2010. – 28 с.

130. Поскребышева, Н. Н. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка / Н. Н. Поскребышева, О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. 2014. №1 (13). – С. 72-83.

131. Прихожан, А. М. Психология сиротства. 2-е изд. / А. М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400с.

132. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. – 565 с.

133. Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева; Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1981. — 224 с.

134. Пупырева Е. В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Пупырева Екатерина Владимировна. – Москва, 2007. – 225 с

135. Пую, Ю. В. Истоки и генезис феномена манипулирования / Ю. В. Пую // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №72. – С. 15–25.

136. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Д. Райвери, П. Хайманн. – М. : Академический проект, 2001. – 520 с.

137. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1985. – 200 с.

138. Реева, О. Ю. Вербальные реакции матерей в ответ на самостоятельность детей старшего дошкольного возраста/ О. Ю. Реева, Т. В. Маркелова // Научное мнение. – 2026. – № 1-2. – С. 66-74.

139. Реева, О. Ю. Влияние негативных родительских установок на отношение родителей к старшим дошкольникам / О. Ю. Реева // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: международная научно-практическая конференция : сборник статей – Белгород: Издательство ООО «ГиК», 2021 – 447 с.

140. Реева, О. Ю. Влияние негативных родительских установок на развитие самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста / О. Ю. Реева // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. Т. 8 (74). – 2022. – № 4.– С. 169–182.

141. Реева, О. Ю. Компоненты самостоятельности, их проявления и функции у детей старшего дошкольного возраста / О. Ю. Реева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия : Педагогические и психологические науки. – 2024. – № 2(76). – С. 113-126.

142. Реева, О. Ю. Родительские установки как причины развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста / О. Ю. Реева // Актуальные проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности: сборник научных статей по итогам проведения международной научно-практической конференции / под ред. Н.С. Ткаченко. – Белгород: ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ», 2020. –С. 36 - 40.

143. Реева, О. Ю. Роль эмоционального отношения матерей в развитии самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста / О. Ю. Реева // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. Т. 29. – 2023. – № 1. – С. 62–69.

144. Реева, О. Ю. Эмоциональное отношение родителей к детям старшего дошкольного возраста / О. Ю. Реева // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 2(42). – С. 156- 165.

145. Римашевская, Л. С. Изучение субъектных проявлений ребенка в процессе взаимодействия со сверстниками и развития детской самостоятельности в исследованиях кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета / Л. С. Римашевская, А. Н. Атарова // Современное дошкольное образование. – 2019. – №1(91). – С. 58–69.

146. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия. / К. Роджерс; Пер. с англ. М. : «Рефл–бук», К. : «Ваклер», 1997. – 320 с.

147. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс; пер. с англ. Р. Кучкаровой. – Москва : Психотерапия, 2006. – 507с.

148. Родители и дети: Психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. – М. : «Когито-Центр», 2003. – 230 с.

149. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

150. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд-во : Питер, 2002. – 720 с.

151. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / Под ред. Е.В. Шорохова, К.А. Абульханова–Славская, А.В. Брушлинский; Акад. пед. наук СССР. Ин–т философии АН СССР. Ин–т психологии АН СССР. – Москва : Педагогика, 1973. – 424 с.

152. Руднова, Н. А. Родительские убеждения как фактор когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка [Электронный ресурс] / Н. А. Руднова, Д. С. Корниенко, М. Н. Гаврилова, Ю. С. Шведчикова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskie-ubezhdeniya-kak-faktor-kognitivnogo-i-sotsialno-emotsionalnogo-razvitiya-rebenka>

153. Рыбакова, А. И. Теоретические аспекты детско–родительских отношений: понятие, типы, виды нарушений / А. И. Рыбакова // Ученые записки Российского социального государственного университета. – 2017. – №1. – С. 14–21.

154. Савенышева, С. С. Материнское отношение как фактор психического развития ребенка раннего возраста / С. С. Савёнышева, В. Ф. Чинова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. – 2013. – № 3. – С. 32–41.

155. Савенышева, С. С. Эмоциональная саморегуляция дошкольников и детско–родительские отношения / С. С. Савенышева, Н. Н. Смирнова, А. В. Жаркова // Изв. Сарат. ун–та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т.9, вып. 1 (33). – С. 48–57.

156. Самоукина, Н. В. Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребенком/ Н. В. Самоукина // Вопр. психол. – 2000. – №3. – С.28–37.

157. Семенова, В. Э. Риски влияния цифровых устройств на развитие детей: некоторые проблемные зоны к концу дошкольного детства / В. Э. Семенова, Л. Э. Семенова // Ментальное здоровье - интеграция подходов : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород : Приволжский исследовательский медицинский университет. – 2023. – С. 33–38.

158. Сергиенко, Е. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 415 с.

159. Симановский, А. Э. Воспитание ребенка-дошкольника в семье: опасность формирования виктимного поведения [Электронный ресурс] / А. Э. Симановский // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – №2 (131). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-rebenka-doshkolnika-v-semie-opasnost-formirovaniya-viktimnogo-povedeniya>.

160. Славутская, Е. В. Взаимосвязь родительских установок и семейных взаимоотношений у родителей дошкольников разных возрастных групп / Е. В. Славутская, А. В. Павлова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – №1. – С. 257–265.

161. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2009. – 304 с.
162. Смирнова, Е. О. Дошкольник в современном мире / Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврентьева. – Москва : Дрофа, 2008. – 270 с.
163. Смирнова, Е. О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е. О. Смирнова, М. В. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 4-12.
164. Смирнова, Е. О. Особенности проявления инициативы современных дошкольников / Е. О. Смирнова, Ю. С. Солдатова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – №11(1). – С. 12–26.
165. Смирнова, Е. О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы / Е. О. Смирнова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – №11(4). – С. 79–89.
166. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е. О. Смирнова. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.
167. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 49–57.
168. Смирнова, Е. О. Современная детская субкультура и ее последствия / Е. О. Смирнова // Современное дошкольное образование. – 2022. – № 6(114). – С. 35-41.
169. Смирнова, Е. О. Специфика современного дошкольного детства / Е. О. Смирнова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 33–40.
170. Смирнова, Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе [Текст] / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 5-15.
171. Солнцева, О. В. Освоение позиции субъекта в игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец. 13.00.07 / Солнцева Ольга Викторовна. – СПб., 1998. – 19 с.

172. Спиваковская, А. С. Как быть родителями: о психологии родительской любви / А. С. Спиваковская. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.

173. Спиваковская, А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции / А. С. Спиваковская // Семья и формирование личности. – М. – 1981. – С. 38–45.

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

175. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во : ЭКСМО-Пресс, 2000. - 464 с. – 2 т.

176. Столин, В. В. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики; Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / В. В. Столин, Е. Т. Соколова, А. Я. Варга; под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – 1989. – № 3. – С. 16–37.

177. Столин, В. В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования; Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

178. Суворова, О. В. Детско-родительские отношения и нравственная социализация старшего дошкольника [Электронный ресурс] / О. В. Суворова, С. Н. Сорокоумова, А. С. Калачян // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-i-nravstvennaya-sotsializatsiya-starshego-doshkolnika>.

179. Суворова, О. В. Общение со сверстниками как условие эффективной социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста / О. В. Суворова, Т. А. Серебрякова, О. А. Костина, Н. Н. Шешукова // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 2(74). – С. 289-308.

180. Суворова, О. В. Смысловое поле нравственного воспитания родителей как условия морального выбора старшего дошкольника / О. В. Суворова, А. А. Шалина // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований. Материалы Международной научно-практической конференции «XVI Левитовские чтения». Редколлегия: М.О. Резванцева (отв. ред.), Т.Н. Мельников, Е.А. Густова и др. – Москва, 2021. – С. 163-169.

181. Терницкая, С. В. Поиск коррелятов между родительскими установками и эмоциональным интеллектом в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / С. В. Терницкая // Гуманизация образования. – 2024. – №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/poisk-korrelyatov-mezhdu-roditelskimi-ustanovkami-i-emotsionalnym-intellektom-v-semyah-vospityvayuschih-detey-doshkolnogo-vozrasta>.

182. Ткаченко, Н. С. Множественный регрессионный анализ влияния стиля материнского воспитания на психологическую готовность ребенка к обучению в школе [Электронный ресурс] / Н. С. Ткаченко, О. Е. Панич, Л. В. Годовникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnozhestvennyy-regressionnyy-analiz-vliyaniya-stilya-materinskogo-vospitaniya-na-psihologicheskuyu-gotovnost-rebenka-k-obucheniya-v>.

183. Тюстина, Г. Г. Взаимосвязь типов родительской позиции и ценностно-ориентационной сферы детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Г. Г. Тюстина, А. Н. Ежова, С. В. Коваленко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – №4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tipov-roditelskoy-pozitsii-i-tsennostno-orientatsionnoy-sfery-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>.

184. Удова, О. В. Особенности проявления ответственности у детей старшего дошкольного возраста / О. В. Удова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 11. – С. 95–99.

185. Узнадзе, Д. Н. Общее учение об установке. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе; Акад. наук Грузинской ССР, Ин-т психологии им. Д.Н. Узнадзе. – Москва : Наука, 1966. – 452 с.

186. Уотсон, Б. Дж. Психология как наука о поведении / Б. Дж. Уотсон. – М. : ООО «Издательство АСТ–ЛТД». – 1998. – 704 с.

187. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя детского сада / под ред. В.А. Петровского, А. М. Виноградовой, К.Н. Поливановой. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.

188. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности. Избранные труды : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. – М. : Изд. НПО «МОДЭК», 2009. – 599 с. – 1 т.

189. Феоктистова, С. М. Роль детско-родительских отношений в гендерной социализации детей дошкольного возраста / С. М. Феоктистова, С. Н. Толстикова // Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук : Тезисы VII Международной студенческой научно-практической конференции, Москва, 14 марта 2024 года. – Москва: ООО "Издательство "Спутник+", 2024. – С. 83-84.

190. Фрейд, А. Норма и патология в детстве [Текст]: оценка детского развития: сборник работ / А. Фрейд. Изд-во : Институт общегуманитарных исследований. Серия: Теория и практика психоанализа, 2016. – 204 с.

191. Фрейд, А. Психология "Я" и защитные механизмы; Пер. с англ. / А. Фрейд. – М. : Педагогика–пресс, 1993. – 140 с.

192. Фрейд, А. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд; пер с англ. и нем. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. – Т.1 . – 384с.

193. Фрейджер, Р. Радикальный бихевиоризм. Б. Скиннер / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен; По ред. А. Боричева. – Прайм–Еврознак, 2007. – 128 с.

194. Фромм, Э. Азбука для родителей / Э. Фромм. – Л. : Лениздат, 1991. – 319 с.

195. Фурманова, В. М. Феноменология родительских ожиданий по отношению к ребенку / В. М. Фурманова // Наукосфера. – 2021. – № 7–2. – С. 114–118.
196. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ / Карен Хорни; Перевод с англ. В. В. Старовойтова; Общ. ред. [и послесл.] Г.В. Бурменской. – М. : Прогресс : Универс., 1993. – 478 с.
197. Хузеева, Г. Р. Особенности представлений о родительстве и принятие родительской позиции [Электронный ресурс] / Г. Р. Хузеева, Т. П. Авдулова, Т. В. Кротова, К. О. Гайдукова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2025. – №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-predstavleniy-o-roditelstve-i-prinyatie-roditelskoy-pozitsii>.
198. Хусаинова, С. В. Типологические особенности и развитие саморегуляции поведения старшин дошкольников : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Хусаинова Светлана Викторовна. – М. : РГБ, 2003. – 121 с.
199. Циринг, Д. А. Особенности семейных взаимоотношений, детерминирующие формирование личностной беспомощности у подростков / Д. А. Циринг, И. В. Пономарева, Ю. В. Честюнина, Е. А. Евстафеева, К. Ю. Эвнина // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 59. – С. 22–33.
200. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Диана Александровна Циринг; Томский гос. ун-т. – Томск, 2010. – 42 с.
201. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг – М. : Академия, 2010. – 410 с.
202. Циринг, Д. А. Психодиагностика личностной беспомощности: проблемы и методы / Д. А. Циринг, Е. А. Евстафеева // Сибирский психологический журнал. – 2011. – №41. – С.111-120.
203. Циринг Д. А. Семейная система как средовой фактор формирования личностной беспомощности: теоретическое обоснование [Электронный ресурс] / Д. А. Циринг, М. В. Овчинников, К. Ю. Эвнина, Е. А. Евстафеева // Личность в

меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. №3 (6). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-sistema-kak-sredovoy-faktor-formirovaniya-lichnostnoy-bespomoshchnosti-teoreticheskoe-obosnovanie>.

204. Циринг, Д. А. Феномен личностной беспомощности у младших школьников / Д. А. Циринг // Начальная школа. Плюс до и после. – 2009. – №1. – С. 79-82.

205. Цукерман, Г. А. Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности / Г. А. Цукерман, О. Л. Обухова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 129-149.

206. Цукерман, Г. А. О детской самостоятельности / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова, Вопросы психологии. – 1990. – №6. С. 37 – 44.

207. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер. – М., ОИРО, 2010. – 432 с.

208. Чебровская, С. В. Психологические аспекты самостоятельности дошкольников / С. В. Чебровская // Амурский научный вестник. – 2014. – № 4. – С. 183-189.

209. Чебровская, С. В. Психосемантический анализ понятия самостоятельный в обыденном сознании / С. В. Чебровская // Амурский научный вестник. – 2013. – № 3. – С. 197-204.

210. Чебровская, С. В. Самостоятельность дошкольников в оценке современных исследователей: статья [Текст] / С. В. Чебровская // Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в образовательных учреждениях: сб. материалов научно-практического семинара: Биробиджан, 12-13 ноября 2009: в 2 ч. – Биробиджан: Изд-во ГОУВПО «ДВГСГА», 2009. – Ч. 2. – С. 199-208.

211. Шалина, А. А. Психолого-педагогические условия развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора : дис. ...канд. психол. наук: 5.3.4 / Шалина Альбина Анатольевна. – Рязань, 2022. – 232 с.

212. Шанц, Е. А. Характеристика инициативы как формы социальной активности личности [Электронный ресурс] / Е. А. Шанц // Наука и школа. 2011.

№6. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-initsiativy-kak-formy-sotsialnoy-aktivnosti-lichnosti>.

213. Шведовская, А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Шведовская Анна Александровна. – Москва, 2006. – 204 с.

214. Шинкарёва, Н. А. Особенности и организационно-педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Шинкарева, Е. Л. Амосова // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №4 (37). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-samostoyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>.

215. Шиян, О. А. Взаимосвязь инициативы в игре и диалектического мышления у дошкольников / О. А. Шиян, А. Н. Якшина, Ю. О. Оськина // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 5-14.

216. Шиян, О. А. Субъектность в дошкольном возрасте как возможность и реальность / О. А. Шиян // Деятельностный подход в образовании. – Москва : Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2022. – С. 112-122.

217. Шпиц, Р. А. Психоанализ раннего детского возраста / Р. Шпиц; Пер. А.М. Боковой, В.В. Старовойтова. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. – 159 с.

218. Штайнер, К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер; пер. с англ. – СПб. : Питер. – 2003. – 416 с.

219. Шурухина, Г. А. Основные направления исследования инициативности в современной психологии [Электронный ресурс] / Г. А. Шурухина // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. №4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-issledovaniya-initsiativnosti-v-sovremennoy-psihologii>.

220. Шутова, Н. В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального воздействия // Дис. ... д-ра психологических наук : 19.00.10 / Шутова Наталья Вадимовна. – Нижний Новгород, 2009. – 424 с.

221. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно–методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

222. Щетинина, В. В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности : дис. ... канд. педагогических наук : 13.00.07 / Щетинина Валентина Владимировна. –Москва, 2006. – 233 с.

223. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 3–е изд. – Санкт–Петербург : Питер, 2002. – 656 с.

224. Элкин, Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни: Пер. с англ. / Д. Элкин. – М. : Когито–центр, 1996. – 16 с.

225. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3–е изд. – М. : Московский психолого–социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.

226. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Книга по Требованию, 2013. – 228 с.

227. Эльконин, Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / Д. Б. Эльконин; Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Элькониной. – Москва : Просвещение, 1965. – 295 с.

228. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – Изд–во : Питер, 2019. – 448 с.

229. Яковлева, Ю. В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Юлия Владимировна Яковлева. – Челябинск, 2011. – 27 с.

230. Acar, I. H. Examining the Roles of Parent–Child and Teacher–Child Relationships on Behavior Regulation of Children at Risk / I. H. Acar, J. C. Torquati, A. S. Garcia, L. Ren // *Merrill-Palmer Quarterly* Vol. 64. – no. 2. – pp. 248-274.

231. Bandura, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Greenwich, CT: Information Age Publishing. – 2006. – pp. 307-338.

232. Bandura, A. «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change». *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84. – no.2. – pp. 191-215.

233. Bari, A. Inhibition and impulsivity: behavioral and neural basis of response control / A. Bari, T. W. Robbins // *Prog. Neurobiol.* – 2013. – Vol. 108. – P. 44–79.

234. Belsky, J. For better and for worse: differential susceptibility to environmental influences / J. Belsky, M. J. Bakermans-Kranenburg, M. H. Van, I. Jzendoorn // *Current Directions in Psychological Science*. 2007. 16(6) – P. 300-304.

235. Belsky, J. Social-Contextual Determinants of Parenting [Elektronnyi resurs]. University of California, Davis, USA. – 2014. <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/social-contextual-determinants-parenting>.

236. Benjamin, L. S. Structural analysis of social behavior // *Psychological review*, v.81, 1978.

237. Bowlby, J. *Maternal Care and Mental Health*. Geneva : World Health Organization, 1951.

238. Bredikyte, M. Pretend play as the space for development of selfregulation: cultural-historical perspective / M. Bredikyte, A. Brandisauskiene // *Frontiers Psychology*. – 2023. – № 14. Eisenberg, N., The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change / N. Eisenberg, A. Sadovsky, T.L. Spinrad, R.A. Fabes // *Developmental psychology*. – 2005. – 41(1). – P. 193- 211.

239. Burgess, P.W. Theories of frontal lobe executive function: clinical applications / P. W. Burgess, J. S. Simons // In: *Effectiveness of Rehabilitation for*

Cognitive Deficits / P.W. Halligan, D.T. Wade (eds.). – New York: Oxford Univ. Press, 2005. – P. 211–231.

240. Eisenberg, N. Relations among maternal socialization, effortful control, and maladjustment in early childhood / N. Eisenberg, T. I. Spinrad, N. D. Eggum // *Development and Psychopathology*. 154 2010.22(3). – P. 507-525.

241. Jaggy, A. The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study / A. Jaggy, I. Kalkusch, B. Weiss // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2023. – № 64. – P. 13–25.

242. Harris, M.A. Do Parents Foster Self-Esteem? Testing the Prospective Impact of Parent Closeness on Adolescent Self-Esteem. *Child Development* / M. A. Harris, E. Ferrer, M. Allemand // – 2015. – Vol. 86, no. 4. – pp. 995-1013.

243. Karreman, A. Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis / A. Karreman, C. Van Tuijl., M. A. van Aken Deković // *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*. – 2006.15(6). – P. 561-579.

244. Karreman, A. Relations among temperament, parenting and problem behavior in young children / A. Karreman, de Haas S., C. Van Tuijl, M.A. van Aken, M. Deković // *Infant Behavior and Development*. – 2010. 33(1). – P. 39-49.

245. Kovar, L. C. Wasted Lives A Study A Children in mental Hospital and their Families. N.Y. / L. C. Kovar. – 1979. – pp. 1–27.

246. Lengua, L. J Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children / L. J. Lengua, E. Honorado, N. R. Bush // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2007.28(1) – P. 40-55.

247. Lengua, L.J. Effortful control as a moderator of the relation between contextual risk factors and growth in adjustment problems / L. J. Lengua, N. R. Bush, A. C. Long, E. A. Kovacs, A. M. Trancik // *Development and psychopathology*. – 2008.20(2) – P.509-528.

248. Leve, L. D. Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17 / L. D. Leve, H. K. Kim, K. C. Pears // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 2005. 33(5). – P. 505-520.

249. Levy, D.M. Maternal Overprotection / D.M. Levy. – N–Y: Norton, 1966.

250. Morris, A.S. Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment / A. S Morris, J. S. Silk, L. Steinberg, F.M. Sessa // *Journal of Marriage and Family*. – 2002. 64(2). – P. 461–471.

251. Newman, J. Relationship between Maternal Parenting Style and High School Achievement and Self-Esteem in China, Turkey and U.S.A / J. Newman, H. Gozu, S. Guan, J.E. Lee // *Journal of Comparative Family Studies*. – 2015. – Vol.46. – no.2. – pp. 265-288.

252. Pomerantz, E. M. The Role of Parental Control in Children's Development in Western and East Asian Countries / E. M. Pomerantz, Q. Wang // *Current Directions in Psychological Science*. – 2009. – Vol. 18. – no. 5. – pp. 285-289.

253. Ryan, R. M. Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / Richard M. Ryan, Edward L. Deci // New York : The Guilford Press, 2017. – 756 c.

254. Richard, S. The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children / S. Richard, G. Baud-Bovy, A. Clerc-Georgy, E. Gentaz // *British Journal of Psychology*. – 2021. – № 112. – P. 690–719.

255. Slagt, M. Differential susceptibility to parenting in middle childhood: Do impulsivity, effortful control and negative emotionality indicate susceptibility or vulnerability? / M. Slagt, Dubas J. Semon, van Aken M.A.G // *Infant and Child Development*. – 2016. – №25(4). – P. 302-324.

256. Slagt, M. Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis / M. Slagt, J.S. Dubas, M. Deković, M.A. van Aken // *Psychological Bulletin*. 2016. 142(10). – P. 1068.

257. Spinrad, T.L. Relations of Maternal Socialization and Toddlers' Effortful Control to Children's Adjustment and Social Competence / T.L. Spinrad, N. Eisenberg, B. Gaertner, T. Popp, C.L. Smith // *Developmental Psychology*. 2007. – №43(5). – P. 1170-1186.

258. Sunarty, K. Development Parenting Model to Increase the Independence of Children / K. Sunarty, G. D. Dirawan // International Education Studies. – 2015 – Vol. 8. – no. 10.

259. Valiente, C. Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting / C. Valiente, K. Lemery-Chalfant, M. Reiser // Social Development. – 2007. – №16(2). – P. 249-267.

260. Zimmer-Gembeck, M.J. Autonomy development during adolescence. / M. J. Zimmer-Gembeck, W. A. Collins // In: G.R. Adams, M. Berzonsky (Eds.), Blackwell Handbook of adolescence. Oxford: Blackwell Publishers, 2003. – P. 175-204.

Анкета «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми».

Мама (фамилия, имя) _____

Ребенок (фамилия, имя) _____

Оцените, как часто вы произносите при взаимодействии с ребенком фразы, похожие на предложенные ниже. Могли бы вы поступить таким образом? Если вы используете не все фразы в подобных ситуациях, то подчеркните те из них, которые больше всего подходят и поставьте для них оценку.

0 – никогда 1 – иногда 2 – довольно часто 3 – очень часто

№	Ситуации и высказывания	0-3
1	В воспитательных целях вы приводите в пример других детей: «Вот Маша так себя не ведет» или «А вот Петя так не делает, он воспитанный мальчик»?	
2	Когда ребенок проявляет активность и хочет сделать что-нибудь сам, вы говорите ему: «Я лучше сам(а) сделаю» или «Не лезь, маленький еще, не дорос».	
3	Чтобы не попасть в беду, ребенку не следует доверять другим людям, поэтому вы ему говорите: «Не рассказывай об этом никому, ты можешь доверять только мне» или «Люди злые, могут обидеть».	
4	Когда у ребенка что-то хорошо получается, вы гордитесь им и говорите: «Ты ведь у меня особенный(ая), не такой как все» или «Только у меня ты такой(ая) замечательный(ая)».	
5	Чрезмерное внимание окружающих может иметь негативные последствия. Вы говорите: «Не лезь вперед всех, не выделяйся» или «Не привлекай к себе внимание, только хуже будет».	
6	Ребенок посещает дополнительные занятия. Если он не хочет заниматься, вы говорите: «Я себе во многом отказываю, не могу себе многое позволить, чтобы ты мог(ла) ходить на занятия».	
7	Вы лучше знаете, что нужно делать ребенку, поэтому говорите ему: «Делай, что сказали, не раздумывай» или «Не рассуждай, а делай, что сказано, не умничай».	
8	Ребенок еще маленький, беззащитный. Вам бывает сложно представить, как он там без вас в детском саду. Вы говорите ему: «Мама всегда будет с тобой, никогда тебя не бросит».	
9	Ребенок уже достаточно взрослый, чтобы вести себя подобающе. Вы говорите ему: «Что ты ведешь себя как маленький(ая)».	
10	Когда ребенок проявляет упрямство, вы говорите, разозлившись или в воспитательных целях: «Мне не нужен(а) такой(ая) плохой(ая) мальчик (девочка)», «Я не люблю (или не буду любить) такого...», «Уйди, глаза б мои тебя не видели!»	
11	Когда хочется помочь ребенку освоить какой-нибудь навык, вы говорите: «Посмотри, как у Пети (Ани) хорошо получается...».	
12	Беспокоясь за безопасность ребенка, вы запрещаете ему совершать многие действия: «Не лазай по деревьям, не скачи по ступенькам, не катайся на скейте и т.д.»	
13	Ребенок не может быть с кем-то так же близок, как с мамой (родителями). Вы говорите ему: «Никто не будет тебя любить так, как я(мы)».	
14	Вы говорите ребенку: «Ты у меня лучше всех, необыкновенный(ая)».	
15	Исходя из принципа «инициатива наказуема», в подходящей ситуации, вы	

	можете сказать: «Будь как все, не высывайся!»	
16	Сложно наблюдать за ребенком, если он делает что-то неправильно. Вы стараетесь его поправить и показать, как надо сделать. Если у ребенка что-то не получается, вы можете сказать: «Это занятие не для тебя, все равно хорошо не получится».	
17	Если вы указываете ребенку, что ему следует делать, а он отказывается или начинает спорить, вы говорите: «Не изобретай велосипед, не рассуждай, а делай как говорят».	
18	Вы говорите своему ребенку: «Не торопись взрослеть, детство – самое счастливое время жизни».	
19	Хочется, чтобы ребенок наконец повзрослел: «Ты уже не маленький(ая), пора становиться самостоятельнее».	
20	Из-за рождения ребенка приходится от много отказываться. Вы можете сказать ребенку, когда злитесь или устали: «Все силы тебе отдаю, переживаю за тебя» или «Если бы не ты, то я бы ...», «Если бы ты не родился, я бы сейчас...».	

Таблица 1 – Показатели регистрации вербальных реакций матерей с помощью авторской анкеты «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми»

Показатели вербальных реакций матерей	Психологическая сущность	Вопросы анкеты
Непринятие	Отказ принимать ребенка таким, какой он есть, неоправданные ожидания относительно пола ребенка, особенностей его развития, интересов и др.	1, 11
Ограничение самостоятельных действий	Социальная пассивность, безволие и неуверенность матери, проявляющиеся в гиперопеке ребенка	2, 12
Недоверие к миру	Сдерживание физической и эмоциональной близости ребенка с окружающими как результат переживаний по поводу его безопасности	3, 13
Собственничество	Стремление контролировать поведение ребенка с одновременным умилением ребенком и подчеркиванием его уникальности	4, 14
Ограничение лидерства	Сдерживание ребенка в проявлениях социальной активности и лидерских качеств	5, 15
Ограничение достижений	Препятствие успешности, сдерживание достижений ребенка	6, 16
Ограничение активности мышления	Одобрение пассивности ребенка в построении собственных умозаключений, требования подчинения, согласия с родительскими суждениями и оценками	7, 17
Инфантилизация	Восприятие ребенка беспомощным, младше своего возраста	8, 18
Стимулирование более взрослого поведения	Отвержение детскости, поощрение сверхответственности, одобрение поступков, соответствующих более старшему возрасту	9, 19
Препятствие удовлетворению потребностей матери	Существование ребенка, забота о нем и воспитание воспринимаются как помеха в реализации своих жизненных потребностей, планов	10, 20

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

ПРОГРАММА

«ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРИ ПРИ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РЕБЕНКОМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

Пояснительная записка

Программа «Повышение психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком старшего дошкольного возраста» предназначена для матерей, воспитывающих детей дошкольного возраста.

Целью программы является повышение психологической компетентности матерей в сфере эмоционального взаимодействия с детьми, способствующего развитию самостоятельности ребенка.

Задачами программы являются расширение знаний об эмоциональных поведенческих реакциях взрослых, влияющих на развитие самостоятельности у ребенка, и причинах возникновения этих реакций; развитие умений справляться с собственными психоэмоциональными состояниями; расширение возможностей понимания причин возникновения различных эмоциональных состояний у детей; выработка новых навыков взаимодействия, сотрудничества с ребенком, способствующих развитию самостоятельности детей.

Программа построена на принципах системности проводимых занятий, безоценочном принятии, отсутствии директивности, диалоговом взаимодействии.

В старшем дошкольном возрасте происходит становление самостоятельности, связанное с развивающейся способностью ребенка сознательно подчинять свои действия непривлекательным, но важным целям, следовать им в своей деятельности, регулировать свое поведение. В то же время, сегодня большинство детей уже в дошкольном возрасте овладевают электронными устройствами, открывающими доступ в виртуальный социальный мир. В связи с этим изменяется качество взаимодействия родителей с детьми, сокращается время их совместной деятельности. Виртуальный мир становится более значимым для ребенка, чем непосредственное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, что приводит к трудностям социализации, неспособности без помощи взрослого, самостоятельно разрешать конфликтные ситуации, к снижению мотивационных, когнитивных, регуляторных компонентов учебной деятельности.

Развитие самостоятельности связано со способностью ребенка осознавать свои действия и состояния, формирующейся во внеситуативно-личностном общении со взрослыми. Родители, интенсивно и разносторонне развивая своих детей в условиях информационной, материальной, коммуникативной среды, способствуют их взрослению, стремятся воспитывать самостоятельность и одновременно переживают чувства опасности, неопределенности, отпуская их от себя.

Потребность детей стать самостоятельными, наталкиваясь на сдерживающие, подчиняющие социальным требованиям и ограждающие от опасностей реакции взрослых, постепенно снижается, трансформируясь в инфантильность, отсутствие интересов и уход от ответственности.

Сформированность самостоятельности в старшем дошкольном возрасте во многом определяется особенностями взаимодействия матери с ребенком. Уникальность материнской позиции, широта ее влияния на детское развитие определяется эмоциональными связями матери и ребенка. Эмоциональное отношение матери к ребенку является деятельным: мать непосредственно участвует в событиях, проживает их вместе с ребенком, стремится оградить ребенка от трудностей и опасностей повседневности, испытывая широкую гамму материнских чувств.

Под самостоятельность детей старшего возраста понимается интегративное свойство личности, проявляющееся в способности действовать по собственному побуждению, моделировать свое поведение в соответствии с поставленной целью и достигать результата без помощи взрослого.

Под психологической компетентностью матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком понимается особое психическое системное образование личности родителя (матери), включающее подсистему когнитивно-смысловых, эмоциональных, поведенческих и других характеристик, позволяющих эффективно управлять своими психоэмоциональными состояниями и оказывать эмоциональную поддержку ребенку. Психологическая компетентность матери является внутренним инструментом стимулирования развития самостоятельности ребенка.

Программа апробирована и внедрена на базе муниципальных бюджетных дошкольных учреждениях Яковлевского городского округа Белгородской области «Радонежский и «Светлячок». Программа рассчитана на реализацию в течение учебного года в объеме 40 часов.

Таблица 1 – Паспорт программы

Наименование программы	Программа повышения психологической компетентности матери при эмоциональном взаимодействии с ребенком старшего дошкольного возраста
Цель и задачи программы	Цель: повышение психологической компетентности матерей в сфере эмоционального взаимодействия с детьми, способствующего развитию самостоятельности ребенка. Задачи: ~ расширение знаний об эмоциональных поведенческих реакциях взрослых, влияющих на развитие самостоятельности у ребенка, и причинах возникновения этих реакций; ~ развитие умений справляться с собственными психоэмоциональными состояниями; ~ расширение возможностей понимания причин возникновения различных эмоциональных состояний у детей; ~ выработка новых навыков взаимодействия, сотрудничества с ребенком, способствующих развитию его самостоятельности
Участники программы	матери, воспитывающие детей дошкольного возраста
Срок реализации программы	В течение четырех месяцев (сентябрь-декабрь или февраль-май)
Объем программы	40 часов
Программные модули	1. диагностический, 2. просветительский, 3. практический
Структура программы, цели программных модулей	1. Диагностический модуль с целью выявления особенностей эмоционального взаимодействия матерей с детьми, поведенческих реакций матерей при взаимодействии с детьми и особенностей сформированности самостоятельности у детей. 2. Просветительский модуль направлен на расширение знаний о развитии самостоятельности детей, влиянии эмоциональной стороны взаимодействия матери с ребенком на развитие детской самостоятельности. 3. Практический модуль, направленный на обучение матерей приемам эффективного взаимодействия, развитие навыков оказания эмоциональной поддержки, способствующих развитию самостоятельности у детей.
Показатели эффективности программы	Способность матерей к сознательной регуляции своих вербальных и невербальных реакций при эмоциональном взаимодействии с ребенком, возникающая как результат развития следующих психологических образований: 1. Осознанности индивидуальных потребностей ребенка,

	соответствующих возрастным особенностям развития, отличающихся от собственных родительских ожиданий и представлений. 2. Понимание причин, стимулирующих употребление высказываний, содержащих скрытые послания и директивы, сдерживающие развитие самостоятельности детей.
Основные принципы реализации программы	1. системность 2. безоценочное принятие, 3. отсутствие директивности, 4. диалоговое взаимодействие.
Формы занятий и методы	Формы занятий: лекционные и практические занятия. Основные методы: психогимнастика, демонстрация видеоматериалов, анализ литературных произведений, беседа, дискуссия, диспут, метод кейсов, психодиагностика, индивидуальные консультации.
Требования к материально – техническому обеспечению	Помещение, оборудованное для лекционной работы, групповой тренинговой деятельности, индивидуальных консультаций, методические материалы (бланки психодиагностических методик, методические рекомендации, печатные материалы к кейсам и другим заданиям)

Содержание программы

1. Диагностический модуль

Цели: психологическая диагностика особенностей эмоционального взаимодействия матерей с детьми, поведенческих реакций матерей при взаимодействии с детьми, сформированности психологических критериев самостоятельности у детей (инициативности, понятливости, автономности) до начала реализации программы. Психологическая диагностика сформированности самостоятельности детей, анализ результатов и получение обратной связи от участников программы после ее завершения.

После реализации программы психодиагностика проводится при помощи методики Тест «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин, 2009).

Таблица 2 – Психодиагностический инструментарий

Психодиагностика эмоционального взаимодействия матерей с детьми	Психодиагностика самостоятельности детей
1. Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) (Е.И. Захарова, 2002) 2. Авторская анкета «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми»	1. Карта проявлений инициативности (А.М. Щетинина, 2000) 2. Тест Векслера (детский вариант) (WISC), субтест «Понятливость» (Д. Векслер, 1973, адаптация А.Ю. Панасюка) 3. Тест «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин, 2009)

2. Просветительский модуль

Цели: расширение знаний о развитии самостоятельности детей, влиянии эмоциональной стороны взаимодействия матери с ребенком на развитие детской самостоятельности.

Занятия практического модуля позволяют матерям приобрести умения и навыки эмоциональной саморегуляции, освоить приемы эффективного взаимодействия с ребенком, оказания эмоциональной поддержки ребенку, способствующие развитию его самостоятельности.

В рамках просветительского модуля матерям оказывается психологическая помощь в форме индивидуальных психологических консультаций.

3. Практический модуль

Тематический план практического модуля

Тема, цели занятия	Формы и методы занятий	Колич. часов
1. Знакомство. Знакомство участников друг с другом, с целями и задачами программы, формами работы, выявление их ожиданий и опасений, психодиагностика с применением Опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) (Е.И. Захарова, 2002) и авторской анкеты «Вербальные реакции матерей при взаимодействии с детьми».	Форма проведения: практическое занятие. Методы: беседа, дискуссия, психогимнастика, психодиагностические процедуры.	4
2. Все взрослые когда-то были детьми, но мало кто из них об этом помнит. Расширение знаний о развитии самостоятельности детей, причинах, способствующих и препятствующих самостоятельности, знакомство с понятиями родительские установки, представления, ожидания, предписания, родительское программирование.	Формы проведения: проблемная лекция, практическое занятие. Методы: психогимнастика, беседа, дискуссия, «мозговой штурм».	4
3. Будь самим собой. Способствовать осознанию собственных ожиданий и представлений о взрослении ребенка, знакомство с понятием «принятие ребенка», поведенческими проявлениями родительского предписания «Не будь собой» при взаимодействии с ребенком, формирование навыков саморегуляции, эмоционального взаимодействия, поддерживающих индивидуальность ребенка (активное слушание, Я-сообщения)	Формы проведения: проблемная лекция, практическое занятие. Методы: психогимнастика, беседа, дискуссия, диспут, метод кейсов	4
4. Радуйся жизни. Способствовать осознанию различий между недовольствами собой, нереализованными собственными потребностями и ожиданиями в отношении ребенка, знакомство с поведенческими проявлениями родительского предписания «Не живи» при взаимодействии с ребенком, формирование навыков саморегуляции, эмоционального взаимодействия (активное слушание, Я-сообщения, перефразирование и др.)	Формы проведения: проблемная лекция, практическое занятие. Методы: психогимнастика, демонстрация видеоматериалов, беседа, дискуссия, диспут, метод кейсов	4
5. Будь целостным. Способствовать осознанию и обсуждению участниками состояний опасения за ребенка, его будущее, актуализации состояний, связанных родительскими предписаниями «Не расти» и «Не будь	Формы проведения: проблемная лекция, практическое занятие. Методы: психогимнастика, анализ ситуаций	4

ребенком», знакомство с их поведенческими проявлениями при взаимодействии с ребенком, формирование навыков саморегуляции, эмоционального взаимодействия.	литературных произведений, беседа, дискуссия, диспут, метод кейсов	
6. Делай сам и размышляй. Способствовать осознанию и обсуждению участниками состояний тревоги о безопасности и здоровье ребенка, опасений не справиться с задачами воспитания во взаимосвязи с желанием сдерживать самостоятельность ребенка, актуализации состояний, связанных родительскими предписаниями «Не делай» и «Не думай», знакомство с их поведенческими проявлениями при взаимодействии с ребенком, формирование навыков саморегуляции, эмоционального взаимодействия.	Формы проведения: проблемная лекция, практическое занятие. Методы: психогимнастика, демонстрация видеоматериалов, беседа, дискуссия, диспут, метод кейсов	4
7. Ты всё можешь! Способствовать обсуждению состояний участников, связанных с достижениями и успехами ребенка, проявлениями детьми лидерских качеств, стимулирование дискуссии на тему положительных и отрицательных сторон успешности и лидерства, актуализации состояний, связанных родительскими предписаниями «Не достигай успеха» и «Не будь лидером», знакомство с их поведенческими проявлениями при взаимодействии с ребенком, формирование навыков саморегуляции, эмоционального взаимодействия.	Формы проведения: проблемная лекция, практическое занятие. Методы: психогимнастика, анализ литературных произведений, беседа, демонстрация видеоматериалов, дискуссия, метод кейсов.	4
8. Для всего мира ты можешь быть никем, для кого-то ты можешь быть всем миром Способствовать обсуждению состояний участников, связанных с недоверием к окружающим людям, зависимости от мнения других людей, о чувстве гордости за ребенка, актуализации состояний, связанных родительскими предписаниями «Не принадлежи» и «Не будь близким», знакомство с их поведенческими проявлениями при взаимодействии с ребенком, формирование навыков саморегуляции, эмоционального взаимодействия.	Формы проведения: проблемная лекция, практическое занятие. Методы: психогимнастика, анализ ситуаций литературных произведений, беседа, дискуссия, диспут, метод кейсов.	4
9. Поверить в благополучие ребенка Расширить знания участников о природе страха, понятиях страх, тревога, опасения, способствовать освоению новых способов снятия эмоционального напряжения, снижения уровня тревоги.	Формы проведения: проблемная лекция, практическое занятие. Методы: психогимнастика, анализ ситуаций литературных произведений, беседа, демонстрация видеоматериалов, дискуссия, метод кейсов.	4
10. Заключительное занятие. Подведение итогов.	Форма проведения: практическое занятие Методы: психогимнастика, психодиагностические	4

	процедуры, беседа, получение обратной связи, метод незаконченных предложений.	
--	---	--

Список использованной литературы

1. Александрова, И. В. Сюжетно-ролевая игра как средство воспитания самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста / И. В. Александрова // Наукосфера. – 2023. – № 5-2. – С. 74-80.
2. Бахотский, Е. Я люблю играть / Е. Бахотский. – Ресурс, 2023. — 128 с.
3. Берн, Э. Трансакционный анализ и психотерапия: [Пер. с англ.] / Эрик Берн. – СПб.: Братство, 1992. – 223 с.
4. Столин, В.В., Бодалев А.А. и др. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
5. Винникотт, Д.В. Маленькие дети и их матери / Дональд Вудс Винникотт; Пер. с англ. Н.М. Падалко. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 80 с.
6. Винникотт, Д.В. Разговор с родителями / Дональд Вудс Винникотт; Пер. с англ. Н.М. Падалко. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1995. – 92 с.
7. Воробьева, И. И. Как родителям говорить с ребенком так, чтобы он учился размышлять и исследовать? / И. И. Воробьева, О. А. Шиян // UniverCity: Города и Университеты : Сборник статей / Под редакцией С.Н. Вачковой, Н.И. Кондратьевой. Том Выпуск 7. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2023. – С. 109-127.
8. Гинот, Х. Г. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии. / пер. с англ. И. Романовой, науч. ред. Е. Рыбина. – 2-е изд. Изд-во Института психотерапии, 2005. – 272 с.
9. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – АСТ, Астрель, Харвест; Москва, 2008. – 128 с.
10. Гордон, Т.Р.Е.Т. Повышение родительской эффективности / Популярная педагогика. / Томас Гордон; Пер. с англ. О. Мечковский. – Екатеринбург: АРД АТД. – 1997. – 197 с.
11. Гулдинг, М.М. Психотерапия нового решения. Теория и практика / Мэри Гулдинг, Роберт Гулдинг; Пер. с англ. В.М. Саринной. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
12. Дубравин, Д. Психология эмоций: чувства под контролем / Д. Дубравин. – Киев : Агенция «Айпио», 2015. – 240 с.
13. Захарова, Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е.И. Захарова // Журнал практического психолога. – 1996. – № 6. – С. 10–19.
14. Ильин, Е.П. Психология страха: учебное пособие для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению 44.03.01/44.04.01 "Педагогическое образование" / Евгений Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 381 с.
15. Калинина, Е.А. Родительские директивы как форма проявления родительского отношения и как источник психологических проблем ребенка 5–6 лет: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Тамбов, 2004. – 194 с.
16. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986.– 144 с.
17. Макаров, В.В. Транзактный анализ – восточная версия/ В.В. Макаров, Г.А. Макарова. – М: Академический Проект, ОППЛ, 2002. – 496 с.
18. Макшинов, С.И. Психогимнастика в тренинге [Текст] / Н. Ю. Хрящева, С. И. Макшинов; под ред. Н. Ю. Хрящевой. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 267 с.
19. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. — 150с.

20. Миллс, Дж. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка»/ Дж. Миллс, Р.Ф. Кроули / Пер. с англ. Т.К. Кругловой. — М.: Независимая фирма "Класс", 2000. — 144 с.
21. Окландер, В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / В. Окландер. — М.: Независимая фирма "Класс", 2005. — 336 с.
22. Пезешкян, Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем./Общ. ред. А.В. Брушлинского и А.З. Шапиро, предисл. А.В. Брушлинского, коммент. А.З. Шапиро. — М.: Прогресс, 1992. — 240 с.
23. Родители и дети: Психология взаимоотношений / Под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. — М.: «Когито-Центр», 2003. — 230 с.
24. Смирнова, Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. — 2019. — № 2(34). — С. 33–40.
25. Смирнова, Е. О. Современная детская субкультура и ее последствия / Е. О. Смирнова // Современное дошкольное образование. — 2022. — № 6(114). — С. 35-41.
26. Спиваковская, А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви / А.С. Спиваковская. — М.: Педагогика, 1986. — 160 с.
27. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А. С. Спиваковская. — М.: Изд-во МГУ, 1988.
28. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. — 88 с.

Список используемых видеоматериалов

1. Документальный фильм «Джон», 1969 г.
<https://rutube.ru/video/032bac001fc6e1cea28c27ac592a65f9/>
2. Фильм Р. Быкова «Я больше сюда никогда не вернусь»
<https://rutube.ru/video/ee0360a94a4f1efa914176779e02ca08/>
3. Киножурнал Ералаш выпуск №23, «Вот это внук!»
<https://rutube.ru/video/dca923217be0052d7f72a66ab70d2488/>
4. Киножурнала Ералаш, выпуск №281, «Цветик - семицветик»
<https://rutube.ru/video/c679b632e8108664e0bbaa8e90151ca8/>
5. Фильм «Ранние отношения и развитие ребенка»
<https://rutube.ru/video/94eb2a0ef26f733cdc4980605e88fe1a/>
6. Киножурнала Ералаш, выпуск №25 «Серёга, Выходи!»
https://www.yandex.ru/video/preview/4760805119105786234?related_episode=23
7. Психологические эксперименты над детьми в СССР
<https://www.yandex.ru/video/preview/4483387731664310413>

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Результаты корреляционного анализа показателей характеристик эмоционального взаимодействия матерей с детьми
(коэффициент корреляции Спирмена, N=102)

Характеристики	Восприятие состояния	Понимание причин	Эмпатия	Чувства	Безусловность	Самоотношение	Эмоциональный фон	Тактильность	Поддержка	Ориентация на состояние	Воздействие
Восприятие состояния	1,000	,542**	,200*	,215*	-,014	,373**	,376**	,075	,358**	,007	,627**
Понимание причин	,542**	1,000	-,040	,036	-,170	,132	,240*	,129	,112	,113	,360**
Эмпатия	,200*	-,040	1,000	,122	,057	,103	,177	,032	,193	-,049	,020
Чувства	,215*	,036	,122	1,000	,632**	,491**	,712**	,453**	,528**	,004	,372**
Безусловность	-,014	-,170	,057	,632**	1,000	,297**	,328**	,335**	,349**	-,084	,025
Самоотношение	,373**	,132	,103	,491**	,297**	1,000	,675**	,091	,426**	-,127	,541**
Эмоциональный фон	,376**	,240*	,177	,712**	,328**	,675**	1,000	,265**	,628**	-,029	,522**
Тактильность	,075	,129	,032	,453**	,335**	,091	,265**	1,000	,331**	,425**	,065
Поддержка	,358**	,112	,193	,528**	,349**	,426**	,628**	,331**	1,000	,117	,367**
Ориентация на состояние	,007	,113	-,049	,004	-,084	-,127	-,029	,425**	,117	1,000	-,079
Воздействие	,627**	,360**	,020	,372**	,025	,541**	,522**	,065	,367**	-,079	1,000

Примечание – * Корреляция значима на уровне 0,05, ** Корреляция значима на уровне 0,01