

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

"ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ"

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра теоретической и прикладной психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ В СВЯЗИ С ДЕТСКО-
РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ И СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Работу выполнила:
студентка V курса группы Z1152
заочного отделения
направление 44.03.02 «Психолого-
педагогическое образование»
профиль «Психология образования»
Веснина Мария Назиповна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой

(подпись)

«_____» _____ 2018 г.

Руководитель:
кандидат психол. наук, доцент
кафедры теоретической и
прикладной психологии
Таллибулина Марина
Тимергалиевна

(подпись)

ПЕРМЬ

2018

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Проблема изучения мотивационной готовности к школе и детско-родительских отношений в связи с sibлинговыми позициями старших дошкольников.....	10
1.1 Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к школе.....	10
1.2 Детско-родительские отношения и их роль в становлении мотивационной готовности ребенка к школе.....	16
1.3 Особенности проявления мотивационной готовности к школе у дошкольников с разной sibлинговой позицией.....	22
1.4. Постановка проблемы и задачи исследования	28
Глава 2. Организация и методы исследования.....	32
2.1 Организация исследования и характеристика выборки.....	32
2.2 Методики исследования.....	32
2.3. Методы статистического анализа эмпирических данных	43
Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение	45
3.1 Сравнительный анализ выраженности показателей мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной sibлинговой позицией.....	45
3.2 Особенности взаимосвязи показателей мотивационной готовности к школе и стилей родительского воспитания в группах дошкольников с разной sibлинговой позицией.....	46
3.3 Анализ выраженности показателей мотивационной готовности к школе и межличностных отношений у старших дошкольников разного пола.....	58
Выводы.....	61

Заключение	64
Библиографический список	67
Приложения.....	Error! Bookmark not defined.

Введение

Школьное обучение – один из серьёзнейших этапов в жизни ребёнка. В психологии вопрос перехода ребёнка-дошкольника из детского сада в школу, и связанному с этим понятию готовности ребёнка к школьному обучению, весьма актуален, и на протяжении многих десятилетий постоянно возникает в работах как ученых-исследователей, так и психологов-практиков.

Готовность к школе – сложное интегральное понятие, определяемое как «готовность к усвоению определённой части культуры, входящей в содержание образования в виде учебной деятельности, что предполагает достаточный уровень развития ребёнка» (Стожарова, 2016, с. 90). Данный феномен включает три взаимосвязанных компонента: физическую, психологическую и педагогическую (или специальную) готовность.

Значение психологической готовности ребенка к школе трудно переоценить, поскольку эффективность подготовки детей к школе определяет как успешность их обучения, так и все дальнейшее развитие личности ребенка и даже особенности его профессионального становления.

Результаты многих психолого-педагогических исследований, проводимых, в частности, Авраменко Н.К., Лиштованной Э.А., Люблинской А.А., Стожаровой М.Ю. и др., и посвященные изучению процесса подготовки ребёнка к школе, показывают высокую значимость сформированности компонентов готовности к школе у будущих школьников. Так, к примеру, в работах Авраменко Н.К. было показано, что переживаемые детьми на этапе школьного обучения трудности могут быть спровоцированы именно недостаточной готовностью ребенка к школьному обучению (Авраменко, 2006).

Важной составляющей психологической готовности к школе является мотивационная готовность (М.Р. Гинзбург, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Н.И. Гуткина, М.Ю. Стожарова, и др.). Мотивационная готовность предполагает высокий уровень развития следующих учебных и социальных мотивов: учебно-познавательный (восходит к познавательной потребности,

связан с интересом к новым знаниям и умениям); социальный (основан на понимании необходимости и значимости учения, на стремлении ребёнка к роли ученика); оценочный (основан на стремлении ребёнка к получению высших оценок, одобрения его учебной деятельности) (Божович, 2010).

На наш взгляд, развитию именно мотивационного компонента готовности к школе у дошкольников, на сегодняшний день в практике образования уделяется недостаточно внимания, чаще педагоги и родители стремятся к формированию системы знаний, умений и навыков, не придавая должного значения мотивам и потребностям ребёнка, недооценивая их при овладении учебной деятельностью.

Кроме того, в настоящее время актуальной становится проблема изучения особенностей конфигурации семьи, а также связи детско-родительских отношений с учебной мотивацией старших дошкольников.

Факт влияния наличия братьев, сестер или отсутствия таковых на индивидуальную жизнь человека, его личностное развитие признается как отечественными (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В., Хоментausкас Г.Т. и др.), так и зарубежными исследователями (Тоумен У., Адлер А., Раттер М. и др.) (Алмазова, 2013).

Влияние детско-родительских отношений на мотивацию обучения у младших школьников изучалось Гоной О.О., Офицеровой С.В., Резванцевой М.О., Григорьевой С.И. и др. (Офицорова, 2017; Григорьева, 2007; Гонина, 2014). В частности, результаты сравнительно-сопоставительного анализа эмпирического исследования Офицеровой С.В. и Гоной О.О. свидетельствуют о том, что при оптимальном типе взаимодействия родителей и детей (такой тип предполагает предоставление ребёнку возможности высказаться, партнёрские отношения, поощрение активности ребёнка и уравнительные отношения между родителями и ребёнком), мотивация младших школьников характеризуется содержательными учебными мотивами, адекватным отношением к выполнению своих обязанностей и функций ученика. Принципиальное внимание уделяется содержанию оценки, а не

отметке как количественному выражению этой оценки; школьник принимает обучение как элемент приобщения к опыту и знаниям.

В Пермской научной психологической школе вопросы взаимодействия родителей и детей в семьях разной конфигурации разрабатывались Баландиной Л.Л., Корниенко Д.С., Силиной Е.А., Харламовой Т.М. и др. (Баландина, 2003; Силина, 2000; Корниенко, 2011 и др.).

Так, в работе Баландиной Л.Л. было показано, что важную роль в когнитивном развитии детей играют отношения с матерью: позитивное отношение, снижение директивных родительских установок значимо связано с высокими показателями интеллекта и успеваемости детей в разные возрастные периоды (Баландина, 2003).

Исследования Корниенко Д.С. и Харламовой Т.М. выявили, что параметры конфигурации семьи (такие, как её размер и порядок рождения детей), играют роль «промежуточных звеньев» во взаимосвязи разноуровневых свойств подсистем личности в структуре интегральной индивидуальности (Корниенко, 2011).

Однако специальных исследований, которые были бы посвящены изучению связи детско-родительских отношений с мотивационной готовностью к обучению старших дошкольников в зависимости от их сиблинговой позиции, на сегодняшний день не проводилось.

К тому же, недостаточно изученным представляется вопрос о специфике выраженности готовности к школьному обучению у старших дошкольников разного пола.

Всеми этими факторами и обусловлена актуальность проблемы нашего эмпирического исследования.

Цель исследования: изучение особенностей мотивационной готовности к школе у старших дошкольников в связи с характером детско-родительских отношений и сиблинговой позицией.

Объект исследования: мотивационная готовность к школе, детско-родительские отношения.

Предмет исследования: особенности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников в связи с характером детско-родительских отношений и сиблинговой позицией.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в выраженности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией.

2. Характер взаимосвязей между параметрами мотивационной готовности к школе и стилем родительского воспитания специфичен в группах дошкольников с разной сиблинговой позицией.

3. Существует специфика взаимосвязи стилей родительского воспитания и характера межличностных отношений у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией.

4. Выраженность параметров мотивационной готовности к школе и межличностных отношений варьирует в связи с полом старших дошкольников.

Задачи исследования:

1. Выявить различия в выраженности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией

2. Выявить специфику в характере взаимосвязей между параметрами мотивационной готовности к школе и стилем родительского воспитания в группах дошкольников с разной сиблинговой позицией.

3. Выявить специфику взаимосвязи стилей родительского воспитания и характера межличностных отношений у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией.

4. Выявить особенности выраженности параметров мотивационной готовности к школе и межличностных отношений старших дошкольников в связи с полом.

Методики исследования:

1. Гуткина Н.И.: «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка» (Гуткина, 2006);

2. Ильина М.Н.: «Определение у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника» (Ильина, 2007);

3. Ильина М.Н.: «Веселый-грустный» для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе; (Ильина, 2007).

4. Методика Жиль Р.: Тест межличностных отношений (Райгородский, 2001);

5. Опросник Марковской И.М.: «Взаимодействие родитель-ребенок» (заполнялся мамами дошкольников) (Марковская, 2005).

Теоретико-методологическая основа исследования: принципы культурно-исторического и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и разработанные на основе этих принципов теории познавательного, мотивационного и эмоционально-личностного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Л.Ф. Обухова, Е.О. Смирнова, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), а также отечественные подходы к проблеме психологической готовности к школе (Г.В. Бурменская, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, О.А. Карабанова, К.Н. Поливанова, Н.Г. Салмина и др.).

Научная новизна исследования: состоит в попытке выявления особенностей взаимосвязи мотивационной готовности к школе и детско-родительских отношений у дошкольников с разной sibлинговой позицией.

Теоретическая значимость исследования: проведенное исследование дополняет и расширяет имеющиеся знания о значимости детско-родительских и sibлинговых отношений в формировании мотивации к школьному обучению старших дошкольников.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть полезны психологам, работающим в системе дошкольного и школьного образования, при разработке программ подготовки детей к школе, в частности, мотивационной готовности к школе, психологической коррекции детско-родительских и межсibлинговых взаимоотношений.

Апробация результатов исследования:

Основные результаты исследования были представлены на следующих конференциях:

1). XXI Международная научно-практическая конференция «WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS», МЦНС «Наука и Просвещение», Пенза, 30 мая 2018г.

2). XV – городская научно-практическая конференция «ЯНПИС» (Ярмарка научно-практических инициатив студентов), Институт психологии ПГГПУ, Пермь, 25 мая 2018г.

По материалам исследования имеется 2 публикации:

1. *Веснина, М.Н.* Мотивационная готовность к школе в связи с детско-родительскими отношениями и сиблинговой позицией старших дошкольников [Текст] / М.Н. Веснина // XXI Международная научно-практическая конференция «WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS», МЦНС «Наука и Просвещение». – Пенза, 2018 (в печати).

2. *Веснина М.Н.* Мотивационная готовность к школе в связи с детско-родительскими отношениями и сиблинговой позицией старших дошкольников [Текст] / М.Н. Веснина // XV – городская научно-практическая конференция «ЯНПИС» (Ярмарка научно-практических инициатив студентов), Институт психологии ПГГПУ. – Пермь, 2018 (в печати);

Глава 1 Проблема изучения мотивационной готовности к школе и детско-родительских отношений в связи с сиблинговыми позициями старших дошкольников

1.1 Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к школе

Подготовка детей к школе предполагает, с одной стороны, такую организацию воспитательной работы в детском саду, которая обеспечивает высокий уровень общего, всестороннего развития дошкольников, с другой стороны, специальную подготовку детей к усвоению тех учебных предметов, которые они будут осваивать в начальных классах школы. Готовность является результатом системной подготовки.

В психолого-педагогической литературе (Венгер Л.А., Запорожец А.В., Лямина Г.М., Петроченко Г.Г., Тарунтаева Т.В. и др.) понятие «готовность к школе» определяется как развитие личности ребёнка в двух аспектах: как «общая готовность» и как «специальная готовность» к обучению в школе, которые, в свою очередь, имеют несколько взаимосвязанных компонентов. (Венгер, 2010).

Представим ниже компоненты готовности детей к школе в виде схемы (Рис. 1).

Специальная готовность включает в себя умение выполнять звуковой, слоговой анализ слова, готовность руки к письму, сформированность элементарных математических представлений.

Общая готовность, в свою очередь, предполагает несколько большее количество подструктурных компонентов.



Рис. 1. Компоненты готовности к школе (Григорьева, 2012).

Следует отметить, что общая готовность включает в себя психологическую и физическую готовность личности ребенка к обучению в школе. Психологическая готовность предполагает личностную готовность, которая характеризуется эмоционально-волевой сформированностью личности, а также мотивационной готовностью, развитыми коммуникативными навыками, адекватной самооценкой. В то же время интеллектуальная готовность включает развитые речевые навыки, познавательный интерес и наличие общих знаний и представлений об окружающем мире.

С точки зрения Л.С. Выготского и Л.И. Божович, ребёнок интеллектуально готов к школе, если он умеет обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира. Под личностной готовностью имеется в виду развитие мотивационной и произвольной сфер. К моменту поступления

в школу в составе мотивационной сферы ребёнка должны быть познавательные мотивы учения, связанные непосредственно с учебной деятельностью; социальные мотивы учения, связанные с потребностями в общении с людьми, в их оценке и одобрении, с желанием занять определённое место в системе общественных отношений.

В качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью, рассматривают умения ребёнка, возникающие на основе произвольной регуляции действий, таких как: сознательное подчинение своих действий правилам, внимательное слушание говорящего, самостоятельное выполнение заданий по зрительно воспринимаемому образцу (Гуткина, 2009).

В соответствии с точкой зрения, представленной в работах доктора педагогических наук Н.М. Коньшевой, при подготовке к обучению в школе следует обратить внимание на формирование у ребенка дошкольного возраста следующих составных компонентов психологической готовности:

- мотивационной готовности, т.е. внутреннего стремления к приобретению знаний;
- интеллектуально-познавательной готовности, т.е. развития основных психических процессов (восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления, речи) и приёмов умственной деятельности (анализа, синтеза, сравнения, классификации и т.д.);
- деятельностной готовности и развитости практических процессов и действий, т.е. ориентировку в задании, осуществление действия по его выполнению, самоконтроль;
- социально-личностной готовности, т.е. воспитания личностных качеств, предполагающее умение общаться и взаимодействовать с людьми, а также работоспособность (Коньшева, 2014).

Известно, что наибольшие трудности для самих детей и взрослых связаны с нежеланием детей учиться. Заставить ребёнка учиться невозможно, если он сам этого не захочет. Поэтому, мотивационная готовность дошкольников к

школе является не менее важным аспектом психологической готовности, чем, например, интеллектуальная готовность. Достаточно долгое время вопросы мотивационной готовности к школе больше интересовали педагогов и психологов, занимающихся научными исследованиями. Лишь в конце 80-х годов, когда в нашей стране начался образовательный эксперимент по обучению в начальной школе шестилеток, вопросы мотивационной готовности старших дошкольников обрели практическую значимость. Несмотря на то, что данный эксперимент давно завершился, причём с отрицательным результатом, и дети вновь поступают в школу с семи лет, вопрос мотивации к школе старших дошкольников и младших школьников не утратил своей актуальности, по причине изменившейся социальной ситуации (Дубровина, 2009).

В связи с этим, можно сформулировать проблему: достаточно распространённая сегодня практика подготовки детей к школе способствует значительному снижению в дальнейшем учебной мотивации учащихся.

Рассмотрим структуру мотивационной готовности к школе:

1. Интерес и положительное отношение к школе.

Система мотивов, определяющих желание ребёнка идти в школу, включает адекватные (познавательный, социальный и оценочный) мотивы и неадекватные (внешний, позиционный и игровой). Каждый из этих мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребёнка, но важно установить какой мотив является доминирующим.

У ребёнка, поступающего в школу возможна также и негативная мотивация к школьному обучению. Причины её выясняются индивидуально, в каждом конкретном случае. Но, как правило – это страх ребёнка перед школой, который формируют сами родители, непосредственно или косвенно. Ситуация в семье так же может повлиять на негативную мотивацию к школьному обучению дошкольника: отрицательный пример старших детей–школьников; пресыщение ребёнка самим процессом подготовки к школе, занятиями по типу школьного урока, усталость.

Интерес к школе у некоторых детей также не выраженный, поскольку у детей, посещающих подготовительные курсы при школе, отсутствует некая интригующая новизна предстоящего важного события - поступления в школу (Белова, 2005).

2. Сформированность внутренней позиции школьника.

Даже при наличии у ребёнка необходимого запаса знаний, навыков, умений, достаточного интеллектуального развития, ему трудно будет учиться, если у него не сформирована внутренняя позиция школьника, которую следует рассматривать как одну из составляющей мотивационной готовности к школе.

Внутренняя позиция школьника, представляющая психологическую предпосылку к овладению учебной деятельностью, не возникает на занятиях по типу школьного урока, а формируется преимущественно внутри ведущей деятельности дошкольника, а именно, в игровой деятельности, она может быть: сюжетно – ролевой, дидактической, с правилами, режиссёрской, а может проводиться через традиционные виды дошкольной деятельности. Если ребёнок старшего дошкольного возраста играет меньше, чем ему требуется, то он не приобретает такие качества, как самоконтроль, ответственность, осознанность, умение действовать по правилу и инструкции, у него не формируются социальные мотивы учения. Это часто происходит из-за элементарного недостатка времени, выделяемого на игру по остаточному принципу. В первую очередь, много времени затрачивается на репетиторов, на занятия по школьному типу, на всевозможные кружки, секции и т.д. В связи с этим, возникает проблема: поведение ребёнка остаётся ситуативным и произвольным.

3. Познавательная потребность и познавательная инициатива.

Ребёнка нельзя заставлять учиться, если он этого не хочет. Насильственное обучение дошкольника азам чтения, когда у него ещё нет выраженной потребности, сопровождается огромным напряжением нервной системы, что в результате приводит, по мнению медиков и физиологов, к истощению нервной системы с одной стороны и стойкому отрицательному

переживанию, связанному с процессом чтения, с другой стороны. В результате, дети приобретают устойчивую неприязнь к процессу чтения на многие годы или даже на всю жизнь (Борозинец, 2009).

Ребёнок, приходя в школу, попадает в новую систему отношений, где преобладает оценка предметных действий ребёнка, результатов его деятельности, их соответствие образцам или правилам, ребёнок сам по себе менее интересен. В школе ребёнок встречает чужих людей, с которыми должен строить отношения, у него появляется потребность защищать своё «Я», своё «личное пространство». Негативный «Я – образ» и неуверенность в своих силах приводят к тому, что ребёнок начинает учиться слабее своих возможностей. Именно детям с заниженной самооценкой, тревожным, мнительным, неуверенным в своих силах полезно посещать подготовительные курсы при школе. В дальнейшем, таких детей не будет пугать новизна ситуации поступления в школу, они приобретут эмоциональную поддержку в лице детей, с которыми познакомятся на курсах, там же, возможно, лучше узнают учителя и его требования к предстоящему процессу обучения (Карабанова, 2015).

Мотивационная готовность к школе начинается, прежде всего, с любви ребёнка к себе и его веры в возможность быть лучше, т.е. со стремления к совершенству. Самооценка – один из важнейших механизмов саморегуляции, позволяющий ребёнку преодолевать трудности. Считается, что становление устойчивой самооценки как таковой происходит в возрасте 5-6 лет. Именно в этом возрасте важно помочь ребёнку сформировать адекватную самооценку, которая будет способствовать преодолению возможных жизненных сложностей, включая школьные (Руденко, 2012).

Существует мнение, что самооценка ребёнка становится к периоду обучения в школе устойчивой, но она всё также зависит от мнения и высказывания о нём взрослых, педагогов и родителей. Например, тревога матери по поводу возможных школьных проблем заражает ребёнка, вселяет в него страх перед школой, снижает самооценку. Некорректные высказывания родителей о способностях или об их отсутствии у ребёнка, о его

несостоятельности перед школой также способствуют понижению самооценки. Преодоления тревожности, повышения самооценки можно добиться посредством совместных усилий педагогов и родителей на пути продвижения ребёнка к успеху. При этом нельзя ругать ребёнка за ошибки, неудачи, сравнивать с более успешными детьми. Необходимо шаг за шагом показывать ребёнку, что он уже умеет и что должен сделать, чтобы достичь больших успехов.

Анализ литературных источников и опыт педагогов-психологов показывает, что ежегодно увеличивается количество детей неготовых к школе, не желающих идти в школу, при этом, среди них встречаются дети с достаточно высоким уровнем умственного развития и овладевшие навыками чтения и счета еще до школы. Поэтому компонент «мотивационная готовность ребенка к школе» на сегодняшний день является значительным в развитии дошкольника. Мотивационная готовность формируется с участием членов семьи и большую роль в этом играют мамы, как одни из основных социализирующих фигур для ребенка дошкольного возраста и сиблинги.

Данные аспекты недостаточно отражены в научной литературе. Сиблинговые отношения, в связи с готовностью к школе, освещены крайне мало. Комплексное исследование мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению, и работа педагога-психолога с семьями дошкольников будет являться основополагающим условием эффективности развития мотивационной готовности детей на данном этапе онтогенеза.

1.2 Детско-родительские отношения и их роль в становлении мотивационной готовности ребенка к школе

Семья – первый институт социализации, в который попадает человек. Она с раннего возраста направляет сознание, волю, чувства детей. От того, каковы традиции, какое место занимает в семье ребенок, будущий школьник, и какая

по отношению к нему воспитательная позиция членов семьи, зависит многое. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Поэтому мы считаем необходимым изучить вопрос влияния семьи на формирование готовности ребенка к школьному обучению, а также зависимость развития ребенка от характера внутрисемейных отношений и от понимания родителями важности правильного воспитания в семье.

Влияние семьи осуществляется постоянно, длительное время и в самых различных ситуациях и условиях. Поэтому нельзя недооценивать роль семьи в подготовке детей к школьному обучению. Умственное воспитание ребенка во многом определяется влиянием, которое повседневно оказывают на него родители, а также целенаправленная деятельность взрослых членов семьи по удовлетворению познавательных интересов детей, формированию новых увлечений, расширению их кругозора. Умственное развитие ребенка зависит от того, как удовлетворяются в семье его духовные потребности, как организуется его деятельность, какая речевая среда в семье и др.

Изучение практики воспитания показывает, что во многих семьях родители не уделяют должного внимания подготовке ребенка к школе. Чаще всего это происходит в результате недостаточного педагогического опыта родителей. Такие родители заботятся о материальном обеспечении детей, но не готовят их к школе, к систематическим учебным занятиям. В таких семьях нет интереса к чтению книг, такие родители не развивают речь ребенка, не работают над произношением, не прививают интереса, не воспитывают у детей психологическую готовность к труду, трудолюбие. Ребенок из такой семьи начинает показывать более слабые результаты своей деятельности, чем его одноклассники. В результате у него появляется отрицательное отношение к обучению.

Единственный ребенок в семье — это дополнительные трудности и заботы. Единственные дети растут среди взрослых, и часто это приводит к ошибкам в воспитании. В одних случаях детей балуют, ограничивают

самостоятельность. В других возлагают на ребенка огромные надежды и, переоценивая неокрепшие силы сына (дочери), родители загружают их занятиями (музыкой, языками, чтением). Такие дети быстро взрослеют, у них нет той детской непосредственности, игр, забав, свойственных другим (Дубровина, 2006).

Наблюдения показывают, что там, где дети растут в общении с братом, сестрой, они более приспособлены к жизни, быстро налаживают контакты. Родителям, у которых один ребенок, следует помнить, что не стоит воспитывать в нем сознание исключительности, так как это приводит к конфликтам с товарищами и трудностям социализации. Дети, не приученные к справедливой оценке своих поступков, долго не могут определить свое место в коллективе. Поэтому внимание к детям, заботу о них нужно проявлять в такой мере и формах, чтобы у них не возникала переоценка собственных сил и возможностей (Дубровина, 2006).

Формирование отношений между сиблингами начинается еще с младенческого возраста младшего брата или сестры. При этом младенец часто больше привязан к старшему сиблингу, чем тот к нему. Для ребенка раннего возраста старший сиблинг часто служит образцом для подражания (как социально-желательного, так и нежелательного поведения). Сиблинг может побуждать и вдохновлять ребенка раннего возраста, удовлетворять его потребность во внимании и поддержке. В дошкольном возрасте, в связи с развитием сюжетно-ролевой игры, сиблинг, как ближайший доступный сверстник помогает сформировать образ себя и попробовать быть разным, не боясь осуждения.

Для ребенка дошкольного возраста сиблинг может начинать удовлетворять такие эмоциональные потребности, как потребность в оценке действий и потребность в одобрении. В младшем школьном возрасте дети, возможно впервые в жизни, отделяются от своих родителей и должны приступить к установлению доверительных отношений с незнакомыми ранее

взрослыми и сверстниками. В этот период родители заботятся как об учебных навыках и достижениях ребенка, так и о его месте в коллективе (Фабер, 2012).

Как уже говорилось ранее, на развитие личности ребенка в целом большое влияние оказывает семья. Если ребенок воспитывается в неполной семье с раннего детства, то примером для него становится только один из родителей, что ограничивает его количество паттернов. В России неполные семьи, как правило, состоят из ребенка, матери и старшего поколения. В таком случае, обучение ребенка выражению эмоций основывается преимущественно на женском примере. Говоря о структуре семьи, обычно первым делом имеют в виду количество родителей ребенка. Отсюда и пошло разделение на полные и неполные семьи. Неполная семья ассоциируется с недостаточностью, незавершенностью, ущербностью. Однако физическое присутствие родителей в жизни ребенка само по себе не оказывает определяющего влияния на его развитие. Важно то, какие отношения складываются между ребенком и конкретным родителем, что ребенок чувствует к нему, как воспринимает и представляет себе его личность (Столин, 2007).

Значимой спецификой психического становления старшего дошкольника является сензитивность, во-первых, к усвоению нравственно психологических норм и правил поведения, во-вторых, к овладению целями и методами систематического обучения. В данный период у ребёнка проявляется качество, которое можно назвать обучаемостью.

Для удачного обучения и личностного становления ребёнка значимо, чтобы он пошёл в школу подготовленным, с учётом его всеобщего физического становления, моторики, состояния нервной системы. И это далеко не исключительные условия. Одним из самых нужных компонентов является психологическая подготовленность.

Психологи С.А. Бабаева, Л.Н. Винокуров, В.В. Гроховский, Г.М. Чуткина и другие, занимающиеся этой проблемой, признают, что в числе факторов, способных затормозить либо ускорить образование психологической

готовности ребёнка к школе, значительное место занимают особенности семейной микросреды, позиция родителей ребёнка. (Чуткина, 2010).

Батуев А.С. обнаружил зависимость между преобладающим стилем воспитания в семье и особенностями психического развития ребёнка, выявил связи между приоритетом тех или иных семейных предпочтений и ценностных ориентаций с качествами личности ребёнка (Батуев, 2012).

Стиль воспитания в семье и характер детско-родительских отношений по-разному влияют на становление отдельных компонентов психологической готовности дошкольников к школьному обучению. Отношения между родителями и детьми выражаются в направленности, силе и степени связи определённого характера детско-родительских отношений и соответствующего компонента психологической готовности ребёнка к обучению.

Зачастую, у большинства дошкольников менее развит мотивационный компонент, выражающийся в осознании ребёнком себя как будущего школьника и в наличии мотива приобретения различных знаний, умений и навыков. Именно мотивационный компонент психологической готовности детей к школе оказывается в большей зависимости от специфики семейного воспитания и стиля родительских отношений.

С преобладающим стилем родительских отношений связаны типы нарушенного семейного воспитания. Особенно часто встречаются такие типы нарушений в семейном воспитании как: «потворство», «недостаточность требований-обязанностей», «игнорирование потребностей ребёнка», «неразвитость родительских чувств» (Белова, 2004).

Среди перечисленных отклонений в родительских отношениях особенно мощное негативное воздействие на образование мотивационной готовности дошкольника к школе оказывают «потворство» и «игнорирование потребностей ребёнка».

«Потворство» проявляется в тех случаях, когда родители стремятся удовлетворить абсолютно все потребности ребёнка. Такое отношение родителей приводит к тому, что ребёнок не умеет и не хочет ставить перед

собой цели, которых необходимо добиваться, прилагая определённые усилия и терпение. Как правило, такие дети не имеют потребности в учении, не стремятся к усвоению учебной деятельности. Игнорирование такой потребности отрицательно сказывается на последующем включении ребёнка в учебный процесс. У него складывается негативный образ школы, в которой от него требуют что-либо вопреки его желаниям.

«Игнорирование потребностей ребёнка» является по своему содержанию противоположным «потворству» и проявляется в недостаточном стремлении родителей к удовлетворению потребностей ребёнка. У таких детей появляются сложности с вступлением в школьную жизнь. Родители зачастую навязывают ребёнку свою точку зрения, не учитывая мнения и стремлений ребёнка. В таких семьях нарушены интимно-эмоциональные связи с ребёнком, что приводит к формированию негативного отношения к школе как к месту, где его также не поймут, осудят, где его потребности не будут учтены и одобрены.

Основной причиной появления школьной дезадаптации, психогенного заболевания, либо психогенного формирования личности ребёнка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе, затрагивает учебную и внеучебную деятельность школьника, является специфическое отношение к ребёнку в семье. А именно стиль родительского поведения, актуальный климат в семье. Так, Е.В. Новикова, основываясь на взглядах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Л.С. Славиной и др., пишет, что «причиной появления психогенных нарушений являются не сами по себе неудачи в деятельности школьников младших классов, а их переживания по поводу этих неудач» (Новикова, 2001, с. 31). Переживания ребёнка в этом возрасте напрямую зависят от его взаимоотношений со значимыми для него взрослыми: родителями и учителями.

В заключении хотелось бы отметить, что особенности характера детско-родительских отношений оказывают непосредственное влияние на формирование психологической готовности ребёнка к школьному обучению. Целенаправленность воздействия тех или иных стилей родительских

отношений и нарушений в этих отношениях, сила и степень их влияния на развитие компонентов психологической готовности разная. Наиболее тесная связь прослеживается между особенностями детско-родительских отношений и сформированностью мотивационного компонента психологической готовности ребёнка к школьному обучению.

Родителям, воспитателям, и учителям нужно знать об этих особенностях для того, чтобы свести к минимуму негативное и усилить положительное влияние родительских отношений на становление психологической готовности ребёнка к школьному обучению и формирование полноценной личности. Обеспечить всестороннее развитие ребёнка и правильную подготовку его к школе могут только объединённые усилия воспитателей, учителей и родителей.

1.3 Особенности проявления мотивационной готовности к школе у дошкольников с разной сиблинговой позицией

Общность семейной среды (социо-образовательный уровень, материальные условия, личность родителей и т.д.), длительность и повседневность общения и взаимодействий между сиблингами только укрепляют ощущение крепости братско-сестринских отношений (Brody, 2002). К тому же, вплоть до подросткового возраста сиблинги остаются наиболее частыми партнерами по общению, так как вне школы большую часть времени братья и сестры проводят вместе (Cicirelli, 1995). По мере взросления, к внешним условиям добавляется еще и общий опыт позитивных и негативных эмоциональных переживаний. Еще одной особенностью сиблинговых отношений является то, что, с одной стороны, это отношения внутри семьи, а с другой, отношения со сверстниками, какова бы не была разница в возрасте между сиблингами.

Для ребенка дошкольного возраста братья и сестры могут начать удовлетворять такие эмоциональные потребности, как потребность в одобрении и потребность в оценке действий. Возможно, дети впервые в жизни, в младшем

школьном возрасте отделяются от своих родителей и должны приступать к построению доверительных отношений с незнакомыми ранее сверстниками и взрослыми. В этот период родители должны заботиться как об учебных навыках и достижениях ребенка, так и о его месте в новом коллективе (Фабер, 2012).

Манухина Н.М. подчёркивала важность отношений между сиблингами в семье, и указывала на особый опыт, который получают дети, имеющие сиблингов. Они вырабатывают собственные стереотипы взаимодействий: ведение переговоров, сотрудничество и соперничество.

Одновременно с акцентированием значимости межсиблинговых отношений Н.М. Манухина указывала на то, что психологи недостаточно осведомлены об особенностях развития сиблингов и не используют контексты сиблингов в своей работе (Манухина, 2011).

Е.О. Смирнова тоже подчёркивает особую важность изучения психологических особенностей детей с разным порядком рождения. Как показали психологические исследования Е.О. Смирновой, для становления личности необходимо общение не только с взрослыми, но и со сверстниками, детьми, которые немного старше или младше ребенка. В семье, где есть сиблинги, взаимодействие между ними способствует развитию личности каждого ребенка (Смирнова, 2013).

На недостаточность разработки проблемы сиблинговых отношений и психологических особенностей развития детей с разными сиблинговыми позициями в научных исследованиях указывают и другие авторы. Так, например, И.В. Литвиненко считает, что детальное исследование характера межсиблинговых отношений дает возможность для более полного раскрытия закономерностей развития личности ребенка в целом. В контексте семейных исследований именно вопросу сиблинговых отношений уделяется незаслуженно мало внимания (Литвиненко, 2011).

В рамках нашей работы представляется важным обобщить имеющиеся на сегодняшний день результаты и сделать обзор уже существующих

исследований, посвящённых изучению психологических особенностей детей с разным порядком рождения с тем, чтобы изучить особенности взаимосвязи межсиблинговых и детско-родительских отношений на мотивационную готовность к школьному обучению.

Изучение разных аспектов сиблинговых отношений в современной западной психологии ведется достаточно интенсивно. Такие психологи, как К. Кениг, Ф. Гамильтон, Дж. Кеттел, Дж. Данн и др. стояли у истоков этих исследований. В последнее время сиблинговые отношения анализируются и исследуются следующими западными психологами: Х. Канг, В. Бедфорд, Р. Стивард, Х. Риггио, И. Коннидис, Л. Кэмпбел и др. На сегодняшний день накоплен огромный массив данных, но из всего этого многообразия большинство исследований направлено на обнаружение роли объективных факторов и условий развития сиблингов, таких как: разница в возрасте, пол, структура семьи, порядок рождения и др. При этом, долгое время оставались вдалеке от внимания исследователей эмоционально-личностные аспекты отношений между сиблингами, а также внутренние, собственно психологические механизмы их формирования. Тем не менее, стали изучаться особенности Я-концепции, интеллектуального уровня, социальных достижений, коммуникативной компетентности сиблингов, связанных с анализом предполагаемого влияния сиблинговой позиции (под которой понимается место ребенка среди братьев и сестер: единственный ребенок, старший или первенец, младший и др.) (А. Адлер, Ф. Гальтон, А. Анастаси и др.).

Последователь З. Фрейда, А. Адлер первым выделил «порядковые позиции», такие как: единственный ребёнок, старший в семье, средний ребёнок, младший из двух детей, младший из трёх и большего числа детей; и рассмотрел порядок рождения как основную детерминанту установок, сопутствующую стилю жизни. Он утверждал, что позиция каждого ребёнка в семье предполагает наличие определённых трудностей (например, необходимость

уступать центральное положение в семье после того, как был объектом всеобщего внимания и тому подобное) (Анастаси, 2011).

Адлер считал, что понимание индивидуальных особенностей всего человека допустимо только на основе информации о его семейной позиции, определяемой порядком рождения. Даже если два ребенка живут в одной и той же семье и имеют одних и тех же родителей, социальная ситуация их развития различна. Семья развивается, в ходе этого развития у нее появляются новые потребности, и удовлетворение этих потребностей распределяется между детьми в зависимости от порядка их рождения, благодаря этому внутри семьи существует особая атмосфера вокруг каждого из детей (Адлер, 1998).

На основании клинических наблюдений и теоретических размышлений Адлер пришел к следующим выводам:

1. Дети в одной и той же семье рождаются в различных жизненных условиях. Ребенок рожденный вторым попадает в иную психологическую обстановку по сравнению с первенцем.

2. Представление ребенка о себе и его аттитюды зависят от порядка рождения.

3. Дети могут захватывать чужие семейные позиции. Так, если первый ребенок в семье страдает слабоумием, то следующий за ним может взять на себя роль перворожденного.

4. Значимые отличия в возрасте между сиблингами сокращают соперничество между ними.

5. Порядок рождения - не безусловная детерминанта, это только тенденция. Стиль родительского поведения, их отношение к детям не менее важны для личностного развития детей.

6. При разнице в возрасте между сиблингами более трех лет могут формироваться подгруппы, оказывающие значительное влияние на порядковые позиции (Адлер, 1998).

Исследования социальных достижений обнаружили связь порядка рождения с высокими научными, социальными, политическими успехами

личности. Например, Ф. Гальтон заметил, что в составе членов Королевского научного общества преобладают единственные дети и первенцы, а Дж. Кеттел показал, что среди 855 выдающихся американских ученых большинство составляют старшие и младшие дети, в то время как средние крайне редко достигают значительных успехов в науке (Анастаси, 2011). Была выявлена зависимость уровня интеллектуального развития ребенка от порядка рождения. Так, в большинстве случаев констатировалось снижение коэффициента интеллектуального развития у детей, занимающих сиблинговые позиции средних и младших детей, по сравнению с единственными и старшими детьми. По данным Т.А. Думитрашку, в популяциях с высоким уровнем рождаемости наблюдается снижение уровня интеллекта. Показатели вербального интеллекта, способности к абстракции, памяти, уровня креативности детей из многодетных семей значительно чаще оказываются ниже, чем у детей единственных (Батуев, 2011, с 135-139).

Обнаружена связь особенностей Я-концепции ребенка и его сиблинговой позиции. Самооценка старших и единственных детей оказывается выше, чем у средних и младших, они более автономны и самодостаточны. Вместе с тем единственные и старшие дети более склонны к негативной оценке своего психологического состояния и проявляют ипохондрические тенденции. Для них характерна повышенная тревожность, связанная со стремлением поддержать свой высокий статус, они более склонны к невротизации.

Выявлены различия в коммуникативной компетентности детей с разным порядком рождения. Старшие и единственные дети оказываются более чувствительны к межличностным отношениям, мнению других людей, потребность в объединении у них выражена ярче. Первенцы более ориентированы на общение с взрослыми, склонны к директивности в общении. Младшие дети проявляют наибольшую компетентность в кооперации со сверстниками, сотрудничестве и налаживании отношений, у них много друзей, в группе сверстников они считаются наиболее популярными. Исследователи объясняют указанные различия тем, что младшие и средние дети имеют

продуктивный опыт общения, как с ровесниками, так и со старшими и младшими детьми в семье. Не претендуя на исключительность своего положения среди братьев и сестер, они более доброжелательны, готовы пойти навстречу и адаптировать свои ожидания в отношении поведения сверстников, более готовы к равноправному сотрудничеству (Фабер, 2012).

Анализ литературы показал недостаточную эмпирическую представленность проблемы взаимосвязи мотивационной готовности детей к школьному обучению с наличием у них сиблингов, а также взаимоотношений детей и родителей, и детей друг с другом, с учётом пола и ролевых позиций дошкольников.

При этом важна социализирующая роль сиблинговых отношений. Так как механизмом социализации для старшего сибса является идентификация лишь с родителем того или иного пола, тогда как младший сиблинг, помимо родителей идентифицирует себя и со старшим братом (сестрой).

Следовательно, старший сиблинг или показывает пример положительного отношения к школьному обучению, что формирует у младшего наличие мотивационной готовности к школе, или же, показывает пример негативного отношения к школе, что впоследствии отражается на младшем сибсе как нежелание ребенка поступать в учебное заведение и отсутствие мотивации к обучению.

Особенности сиблинговых отношений в основном изучены у подростков и представителей юношеского возраста. В свою очередь, дошкольный и младший школьный возраст недостаточно представлены в исследованиях по проблеме особенностей детских (сиблинговых) отношений.

Вместе с тем, дошкольный и младший школьный возраст, являются значимыми этапами в жизни любого ребёнка. Это время позитивных преобразований и изменений. В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей, произвольность и самоконтроль, а также умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата. Ребёнок

овладевает своим поведением, более точно понимая нормы поведения дома и в общественных местах, развиваются также высшие чувства как: нравственные эстетические, моральные.

Малоизученность представленной проблемы, а именно роль сиблинговых позиций на мотивацию к обучению в школе, представляет, на наш взгляд, особый интерес и актуальность для психологии образования. Существует острая необходимость оптимизации детско-родительских и сиблинговых отношений в семье. Следствием чего станет положительное формирование психологической готовности ребенка к школьному обучению.

1.4 Постановка проблемы и задачи исследования

Анализ психологической литературы по вопросам детско-родительских отношений свидетельствует о её значимости, поскольку многие психологические теории не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались учеными на протяжении всего развития психологической науки и практики. Специфика детско-родительских отношений в зарубежной психологии исследуется в рамках психоаналитического (Эриксон Э., Фрейд З., Фромм Э., Винникот Д., и др.), бихевиористского (Уотсон Дж., Скиннер Б., Сирс Р., Бандура А. и др.) и гуманистического (Гордон Т., Роджерс К., В. Сатир и др.) направлений. Исследованиями в этой области в отечественной психологии занимались: Божович Л.И., Выготский Л.С., Дубровина И.В., Лисина М.И., Леонтьев А.Н., Мухина В.С., Хоментausкас Г.Т., Эльконин Д.Б. и др. Различные аспекты особенностей внутрисемейных отношений изучали: Буянов М., Варга А.Я., Гиппенрейтер Ю., Личко А.Е., Спиваковская А.С., Эйдемиллер Э.Г., Фромм А. и др.

Проведенный теоретический анализ показал, что готовность к школьному обучению у выпускников детского сада предполагает наличие мотивов к обучению и положительное отношение к школе. Эти факторы наиболее важны для школьной успеваемости.

Мотивация обучения – это осознание ребёнком важности обучения в школе, которому необходимо уделять большую часть времени. Если ребенок не заинтересован в занятиях, не понимает, зачем ему нужны те или иные знания, то вполне очевидно становится то, что ему не хочется тратить свое время и силы на их приобретение. Формирование мотивации выражается в соподчинении мотивов, то есть возникновении у ребенка такой структуры потребностей и мотивов, при которой он становится способным подчинять свои непосредственные, импульсивные желания сознательно поставленным целям.

В рамках теоретической части работы нами были рассмотрены особенности влияния семейной ситуации на мотивацию к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста. Выявлено, что огромное влияние на формирование учебной мотивации оказывает состав семьи, семейная ситуация, стили воспитания дошкольника и некоторые другие факторы. Семья для детей – это необходимая среда полноценного развития и успешного социального становления. От того как ребенок чувствует себя в родном доме, насколько интенсивно общаются с ним взрослые, во многом зависят темпы его умственного и волевого развития. Уникальность семейного воспитания и его огромное значение объясняется, прежде всего, его первичностью, особой значимостью близких взрослых в жизни ребенка в силу его биологической и психологической зависимости от них. Изучая литературу, мы выявили недостаточную эмпирическую изученность проблемы взаимосвязи мотивационной готовности детей к школьному обучению с наличием у них сиблингов, а также взаимоотношений детей с родителями, с учетом пола дошкольников.

Принимая во внимание системную организацию семьи, где изменение ее структуры (состава) неизменно влечет за собой изменения во

взаимоотношениях между ее членами, мы поставили перед собой исследовательский вопрос: «Существует ли связь между мотивационной готовностью к обучению в школе и характером детско-родительских отношений у старших дошкольников, имеющих сиблинга?»

Цель исследования: изучение особенностей мотивационной готовности к школе у старших дошкольников в связи с характером детско-родительских отношений и сиблинговой позицией.

Объект исследования: мотивационная готовность к школе, детско-родительские отношения.

Предмет исследования: особенности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников в связи с характером детско-родительских отношений и сиблинговой позицией.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в выраженности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией.

2. Характер взаимосвязей между параметрами мотивационной готовности к школе и стилем родительского воспитания специфичен в группах дошкольников с разной сиблинговой позицией.

3. Существует специфика взаимосвязи стилей родительского воспитания и характера межличностных отношений у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией.

4. Выраженность параметров мотивационной готовности к школе и межличностных отношений варьирует в связи с полом старших дошкольников.

Задачи исследования:

1. Выявить различия в выраженности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией

2. Выявить специфику в характере взаимосвязей между параметрами мотивационной готовности к школе и стилем родительского воспитания в группах дошкольников с разной сиблинговой позицией.

3. Выявить специфику взаимосвязи стилей родительского воспитания и характера межличностных отношений у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией.

4. Выявить особенности выраженности параметров мотивационной готовности к школе и межличностных отношений старших дошкольников в связи с полом.

Глава 2 Организация и методы исследования

2.1 Организация исследования и характеристика выборки

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №49» г. Перми в период с января по март 2017 года. Всего в исследовании приняли участие 120 человек:

- 30 старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга (15 мальчиков; 15 девочек);
- 30 старших дошкольников, имеющих старшего сиблинга (15 мальчиков; 15 девочек);
- 60 матерей обследуемых дошкольников.

Возраст детей-участников исследования - 6-7 лет. Возраст младших сиблингов 1-5 лет, возраст старших сиблингов 7-10 лет. Средний возраст опрошенных матерей: 34 года.

Участие в исследовании было исключительно добровольное. Тестирование дошкольников проводилось только с письменного согласия родителей. Участникам исследования гарантировалась конфиденциальность полученных данных и их использование исключительно в научно-исследовательских целях.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым дошкольником, в спокойной обстановке, в первой половине дня. Диагностика матерей проводилась на родительском собрании в начале его проведения.

2.2 Методики исследования

Для диагностики показателей уровня мотивационной готовности старших дошкольников к школьному обучению нами использовались следующие методики:

1. Гуткина Н.И.: «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка» (Гуткина, 2006);

2. Ильина М.Н.: «Определение у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника» (Ильина, 2007).;

3. Ильина М.Н.: «Веселый - грустный», для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе (Ильина, 2007).

Для диагностики характера детско-родительских отношений нами применялись следующие методики:

1. Методика Жиль Р.: «Тест межличностных отношений» (Райгородский, 2017);

2. Опросник Марковской И.М.: «Взаимодействие родитель-ребенок» - тест проведен на мамах (Марковская, 2005).

Остановимся подробнее на характеристике используемых в исследовании методик.

Методика Гуткиной Н.И. «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка» (Гуткина, 2006).

Целью этой методики является выявление степени выраженности познавательного или игрового мотивов в аффективно-потребностной сфере.

Порядок проведения исследования:

Ребенка приглашают в комнату, где на столике выставлены обычные, не слишком яркие и привлекательные игрушки, предлагают ему в течение одной минуты рассмотреть, потрогать их. Затем педагог приглашает его к себе и предлагает послушать сказку. Ребенку зачитывают наиболее интересную для его возраста сказку, которую он раньше не слышал. На самом интересном моменте педагог прерывает чтение и интересуется у испытуемого, что ему больше хочется в данный момент: поиграть с выставленными на столике игрушками или дослушать сказку до конца.

Текстовый материал:

Сказка

Почему зайцы зимой носят белые шубки

Встретились как-то в лесу Мороз и заяц, Мороз сразу расхвастался:

— Я самый сильный в лесу. Любого одолею, заморожу, в сосульку обращаю.

— Не хвастай, Мороз Васильевич, не одолеешь! — молвит заяц.

— Нет, одолею!

— Нет, не одолеешь! — заяц стоит на своем.

Спорили они, спорили, и надумал Мороз зайца заморозить. И говорит:

— Давай, заяц, об заклад биться, что я тебя одолею.

— А давай! — согласился заяц. (Здесь чтение прерывается и ребенку задается вопрос о том, хочется ли ему поиграть с игрушками, или дослушать сказку.)

Начал тут Мороз зайца морозить. Стужу-холод напустил, ледяным ветром закружил.

А заяц во всю прыть бегать да скакать взялся. На бегу-то не холодно. Катается по снегу, и поет: «Князю тепло, князю жарко! Греет, горит — Солнышко ярко!».

Стал уставать Мороз, думает: «Какой крепкий заяц!» А сам еще сильнее лютует, такого холода напустил, что кора на деревьях лопается и пни трещат. А зайцу все нипочем — то на гору бегом, то с горы кувырком обратно, то чертогоном по лугу носится.

Совсем выбился Мороз из сил, а заяц и не думает замерзнуть. Отступился Мороз от зайца:

— Да разве тебя, косой, заморозишь — ловок да прыток ты больно!

И подарил Мороз зайцу белую шубку. С той поры зимой все зайцы ходят в белых шубках.

Выводы:

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают дослушать сказку. Дети со слабой познавательной потребностью выбирают вариант поиграть с игрушками со столика. Но их игра, как правило, носит манипулятивный характер: то за одно возьмутся, то за другое.

Методика Ильиной М.Н.: «Определение у старших дошкольников сформированности внутренней позиции школьника» (Ильина, 2007).

Для выявления у детей шести-семи лет «внутренней позиции школьника» как показателя мотивационной готовности к школе применялась методика М.Н. Ильиной: «Определение у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника». Методика представляет собой экспериментальную беседу (опросник).

Во время беседы, проводимой индивидуально с каждым ребенком, дошкольнику предлагают ответить на следующие десять вопросов:

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты хочешь еще на год остаться в детском саду (дома)?
3. Какие занятия тебе больше всего нравятся? Почему?
4. Ты любишь, когда тебе читают книжки?
5. Ты сам просишь, чтобы тебе прочитали книжку?
6. Почему ты хочешь идти в школу?
7. Тебе нравятся школьная форма и школьные принадлежности?
8. Если тебе дома разрешит носить школьную форму и пользоваться школьными принадлежностями, а в школу разрешит не ходить, то это тебя устроит? Почему?
9. Если мы будем сейчас играть в школу, то кем ты хочешь быть: учеником или учителем?
10. Во время игры в школу, что у нас будет длиннее — урок или перемена?

Во время обработки результатов учитывают все ответы, кроме шестого и седьмого. При сформированной «внутренней позиции школьника» ответы на вопросы должны звучать приблизительно следующим образом:

1. Хочу идти в школу.
2. Не хочу еще на год остаться в детском саду (дома).
3. Те занятия, на которых учили буквы, цифры и т. д.
4. Люблю, когда мне читают книжки.
5. Сам прошу, чтобы мне почитали.
8. Нет, не устроит, хочу ходить в школу.
9. Хочу быть учеником.
10. Пусть будет длиннее урок.

Методика Ильиной М.Н.: «Веселый - грустный» (Ильина, 2007).

Для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе нами была проведена методика «Веселый - грустный».

Процесс проведения исследования выглядит следующим образом: на рис.2 и рис.3 изображены дети в различных ситуациях, связанных со школой и учением.

Содержание рисунков:

1. Двое детей идут в школу, а один ребенок смотрит на них в окно.
2. Ученик у доски отвечает на урок; рядом сидит учитель.
3. Дети в классе сидят за партой во время урока.
4. Ученик в школьном коридоре, разговаривает с учительницей.
5. Ребенок дома, выполняет домашнее задание.
6. Ученик в школьном вестибюле возле раздевалки.

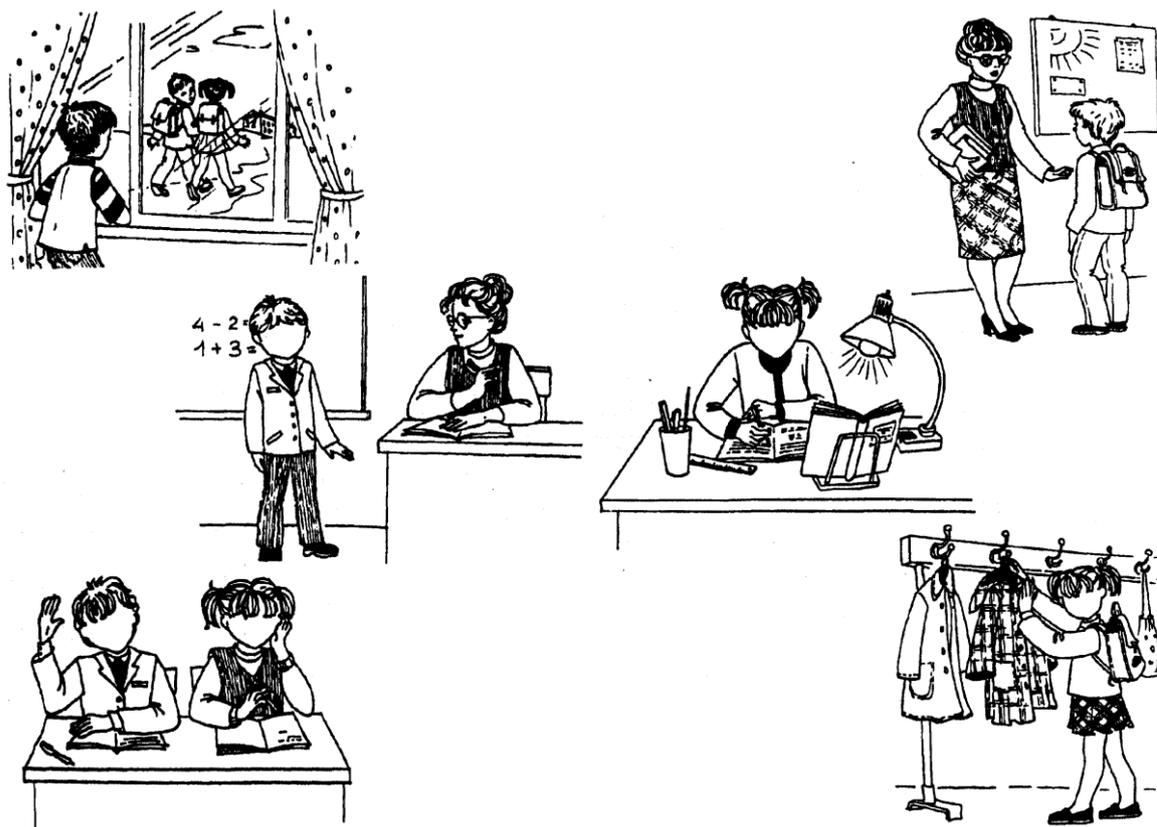


рис. 2

рис. 3

На всех картинках специально отсутствуют лица персонажей. Попросите ребенка описать, какое, по его мнению, выражение лица у детей на картинках - веселое или грустное, и объяснить, почему.

Обычно дети с радостью отвечают на вопросы, им интересно размышлять на эту тему, но если ребенок говорит "Не знаю", то в этом случае ему необходимо задать дополнительные вопросы: "Как ты думаешь, что здесь происходит? Кто это нарисован?" и т.п.

Эмоционально неблагоприятными, тревожными считаются ответы примерно такого содержания:

- у мальчика, смотрящего из окна, очень грустное лицо, так как он плохо учился и его наказали;
- мальчика вызвали к доске отвечать урок, а он не подготовился, не знает, что сказать, поэтому у него грустное лицо;

- у этого мальчика грустное лицо, так как учительница поставила ему плохую оценку;
- мальчика ругают за плохое поведение, поэтому он такой грустный;
- мальчик выполняет домашнее задание, но заданий очень много и он боится, что не успеет все сделать; поэтому он грустный;
- мальчик грустный, он опоздал в школу, теперь его отругают.

Ответы, в которых описывается веселый или серьезный ребенок, отражают позитивный настрой дошкольника к обучению в школе и оцениваются как эмоционально благополучные.

Если ребенок дает пять-шесть «тревожных» результатов, то это свидетельствует о том, что он «болезненно» относится к предстоящему поступлению в школу, для него данный этап жизни связан с сильными переживаниями.

Тест межличностных отношений Жюль Р. (Райгородский, 2017).

Цель этого теста - исследование социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими, некоторых поведенческих характеристик и черт личности.

Тест «Межличностные отношения ребенка» позволяет определить конфликтные зоны в системе межличностных отношений ребенка, давая тем самым возможность, влияя на эти отношения, воздействовать на дальнейшее развитие личности ребенка. Тест межличностных отношений ребенка является визуально-вербальным, состоит из сорока двух картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также семнадцати текстовых заданий, в среднем рассчитан на пятнадцать-тридцать минут. Методика Рене Жюль может быть использована при обследовании детей от четырех до двенадцати лет.

Особенности проведения процедуры обследования: Перед началом работы с методикой ребенку говорят, что от него ждут ответы на вопросы по картинкам. Для дошкольников вопросы методики необходимо читать вслух и давать все необходимые вербальные разъяснения. В этом случае ответ ребенка

может оказаться чисто вербальным или в виде указания. Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных на рисунке людей, либо идентифицировать себя с одним из персонажей, занимающим то или иное место в группе. Он может выбрать его ближе или дальше от определенного лица. В текстовых заданиях ребенку предлагается выбрать типичную форму поведения, причем некоторые задания строятся по типу социометрических.

Таким образом, эта методика позволяет получить информацию об отношении ребенка к разным окружающим его людям (к семейному окружению) и явлениям.

Целесообразна только индивидуальная форма проведения тестирования. Опрос следует проводить без посторонних лиц, особенно родителей. До конца опроса не следует углубляться в родственные или другие отношения ребенка с называемыми им людьми, чтобы не фиксировать его внимание на некоторых из них: это лучше выяснить после.

Таблица 1

**Интерпретация результатов методики
«Межличностные отношения ребенка» Рене Ж.**

Шкала и номера соответствующих заданий	Признак и баллы
Отношение к матери (1- 4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40- 42)	1. Местоположение детей относительно родителей: - на одинаковом расстоянии (0 баллов).
Отношение к отцу (1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42)	- близость к одному из родителей или отдаленность от одного из них, ребенок отделен от родителя братом или сестрой, находится ближе к брату/сестре (1 балл).
Отношение к матери и отцу как к родительской чете (1, 3, 4, 6-8, 13-14, 17, 40, 42)	2. Разделение предметами, людьми или расстоянием: - отсутствие преград, нахождение на одном уровне (0 баллов).
Отношение к братьям / сестрам (2, 4-6, 8-13, 15-19, 30, 40, 42)	- ребенка и родителей/братьев, сестер разделяют предметы (1 балл).
Любознательность (5, 26, 28, 29, 31, 32) («близость к рассказывающему что-то взрослому», «зависимость от	Комментарии активного характера, положение ребенка в поле взаимодействия – 1 балл. Комментарии индифферентного или

взрослого, ведомость взрослым», «социальная адекватность поведения»).	пассивного характера, положение вне поля взаимодействия – 0 баллов.
Общительность в группе (4, 7, 8, 20, 22-24, 40)	- Ребенок находится в центре взаимодействия с другими (1 балл). - Ребенок находится вне поля взаимодействия с другими (одинокая фигура) – 0 баллов.
Конфликтность, агрессивность (22-25, 33-35, 37, 38)	И. Н. Гильяшева и Н. Д. Игнатьева дифференцируют здесь 3 типа реакций: 1. Активно – раздражительная (кричать, смеяться, протестовать, отобрать, ударить, пойти куда-то вопреки запрету, злиться, обзывать). 2. Пассивно – страдальческая (плакать, обидеться, жаловаться). Здесь речь идет о более приемлемых формах поведения и снижении эффективности деятельности. 3. Нейтральная, индифферентная реакция (не сказать ничего, ничего не сделать, пожать плечами, сделать замечание, продолжать свою деятельность дальше). Здесь речь идет о более адекватной реакции, о фрустрационной толерантности или, иначе говоря, отсутствии фрустрации и устойчивости к ней.
Реакция на фрустрацию (25, 33-38)	Таким образом, относительно шкалы “Конфликтность, агрессивность” баллы выставляются следующим образом: - Реакции или комментарии активно агрессивно типа – 1 балл. - Реакции или комментарии пассивно – страдальческого или нейтрального типа – 0 баллов. Относительно шкалы “Реакция на фрустрацию” баллы распределяются следующим образом: Реакции или комментарии активно агрессивно типа реакции пассивно – страдальческого типа – 0 баллов. Реакции нейтрального типа (фрустрационная толерантность) – 1 балл.

Отгороженность (7-10, 14-19, 21, 22, 24, 30, 40-42) («стремление к уединению» - этот фактор положительно коррелирует с интеллектом)	Ребенок находится вне поля взаимодействия с другими (одинокая фигура) – 1 балл. - Ребенок находится в центре взаимодействия с другими (0 баллов).
---	---

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» Марковской И.М.
(Марковская, 2007).

Опросник направлен на оценку родителями ситуации взаимодействия с ребенком и возникающих на этой основе воспитательных симптомокомплексов.

Методика включает шкалы, отражающие представления о характере отношения к детям многими зарубежными и отечественными психологами и

дает полную картину взаимоотношения родителей к детям. Опросник содержит шестьдесят утверждений, две шкалы включают в себя по десять утверждений, а оставшиеся восемь шкал – по пять утверждений.

В качестве оснований для шкал опросника автором были взяты параметры, выделяемые в ряде исследований по данной проблеме: автономия – контроль (Е. С. Шеффер и Р. К. Белл); отвержение – принятие (А.И. Захаров и А.Я Варга); требовательность (О. Коннер); степень эмоциональной близости (В. Шутц); строгость (П. Слатер); непоследовательность – последовательность (А.И. Захаров); сотрудничество (Р.Ф. Бейлз); авторитетность (И.М. Марковская); удовлетворенность (И.М. Марковская).

Описание шкал:

1-я шкала: *нетребовательность - требовательность родителя.*

Данные этой шкалы показывают тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем более высокого уровня ответственности он ожидает от ребенка.

2-я шкала: *мягкость - строгость родителя.*

По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о степени принуждения ребенка к чему-либо.

3-я шкала: *автономность - контроль по отношению к ребенку.*

Чем выше показатели по этой шкале, тем выраженнее контролирующее поведение по отношению к ребенку.

4-я шкала: *эмоциональная дистанция - эмоциональная близость ребенка к родителю.*

Эта шкала отражает представление родителя о близости к нему ребенка. Сравнивая данные родителя и данные ребенка, можно судить о точности представлений родителей, о переоценке или недооценке близости к нему ребенка.

5-я шкала: *отвержение - принятие ребенка родителем.*

Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием его благоприятного развития, его самооценки.

6-я шкала: *отсутствие сотрудничества - сотрудничество.*

Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношении родителей и детей.

7-я шкала: *тревожность за ребенка.*

8-я шкала: *непоследовательность - последовательность.*

Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия. В этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений.

9-я шкала: *воспитательная конфронтация в семье.*

Результаты этой шкалы отражают самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния. Такая замена объясняется тем, что показатели этих шкал могут дать ценную информацию для психолога -

консультанта, к которому родители обращаются за помощью и которому необходимо иметь более полную информацию о характере воспитания в семье.

10-я шкала: *удовлетворенность отношениями ребенка с родителем.*

По данным этой шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре детско-отцовских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

2.3 Методы статистического анализа эмпирических данных

Статистический анализ полученных в результате диагностики данных осуществляется в несколько этапов в соответствии с поставленными задачами и гипотезами исследования.

Первая гипотеза о том, что *существуют различия в выраженности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной sibлинговой позицией*, предполагала сравнение участников исследования по показателям следующих методик: «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка»; «Определение у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника»; методика «Веселый-грустный» для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе; методика Жилия Р. «Тест межличностных отношений»; опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» Марковской И.М.. Данная задача решалась средствами **сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента.**

Вторая и третья гипотеза заключались в том, что *характер взаимосвязей между параметрами мотивационной готовности к школе и стилем родительского воспитания специфичен в группах дошкольников с разной sibлинговой позицией и что существует специфика во взаимосвязи стилей родительского воспитания и характера межличностных отношений у старших дошкольников с разной sibлинговой позицией.* Данные гипотезы

предполагали сравнение участников исследования по показателям следующих методик: «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка»; «Определение у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника»; методика «Веселый-грустный» для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе; методика Жилия Р. «Тест межличностных отношений»; опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» Марковской И.М.. Данная задача решалась средствами **корреляционного анализа (по Пирсону)**.

Четвертая гипотеза заключалась в том, что *выраженность параметров мотивационной готовности к школе и межличностных отношений варьирует в связи с полом старших дошкольников*, предполагала сравнение участников исследования по показателям следующих методик: «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка»; «Определение у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника»; методика «Веселый-грустный» для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе; методика Жилия Р. «Тест межличностных отношений»; опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» Марковской И.М.. Данная задача решалась средствами **сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента**.

Таким образом, для обработки полученных данных использовались следующие методы математической статистики: t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ (по Пирсону).

Глава 3 Результаты исследования и их обсуждение

3.1 Сравнительный анализ выраженности показателей мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией

Итоги сравнительного анализа выраженности показателей мотивационной готовности у старших дошкольников, имеющих младшего или старшего сиблинга, представлены в таблице 2 и *Приложении 1*.

Таблица 2

Значимые различия в параметрах мотивационной готовности к школе у старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга, и старших дошкольников, имеющих старшего сиблинга

Параметры мотивационной готовности	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	Уровень значений p
	Ребенок, имеющий м.л.сиблинга	Ребенок, имеющий ст.сиблинга		
Познавательный интерес	0,90	0,80	1,07	0,28
Позиция школьника	6,93	6,40	1,54	0,12
Эмоциональное отношение к школе	4,40	3,46	2,82	0,006

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия.

Сравнительный анализ показателей выраженности мотивационной готовности у старших дошкольников, имеющих младшего или старшего сиблинга показал, что эмоциональное отношение к школьному обучению благоприятнее у детей, имеющих младшего сиблинга ($t=2,82$, $p<0,05$).

Полученную взаимосвязь можно объяснить тем, что старшие дети в семье, как правило, являются более самостоятельными, более «взрослыми», более эмоционально зрелыми и исходя из этого, их отношение к процессу обучения в школе более благоприятное.

К тому же, старший сиблинг нередко демонстрирует отрицательный опыт обучения в школе. Дети, имеющие младших сиблингов, не видят и не

подозревают о возможных трудностях, с которыми им придется столкнуться в школе, и потому имеют более эмоционально положительное отношение к процессу обучения.

В целом, следует отметить, что группы дошкольников, у которых есть старший или младший сиблинг скорее похожи, чем отличаются. Мы наблюдаем различия всего по трем переменным из двадцати шести (Приложение 1). При этом одна из этих переменных (эмоциональное отношение к школе) напрямую относится к школьному обучению. Из чего следует, что гипотеза о существовании различия в выраженности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией, подтвердилась частично.

3.2 Особенности взаимосвязи показателей мотивационной готовности к школе и стилей родительского воспитания в группах дошкольников с разной сиблинговой позицией

Взаимосвязи мотивационной готовности и детско-родительских отношений в группах старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга и старших дошкольников, имеющих старшего сиблинга изучались с помощью корреляционного анализа Пирсона.

Итоги корреляционного анализа показателей мотивационной готовности у старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга представлены в *Приложении 2*. По результатам анализа, в данной группе детей, не были выявлены значимые корреляционные связи. Вероятно, это связано с тем, что в семье, где есть младший сиблинг, перед дошкольником нет ни положительного, ни отрицательного опыта посещения школы. И в данном случае, обучение в школе не связано с детско-родительскими отношениями.

Итоги корреляционного анализа показателей мотивационной готовности у дошкольников, имеющих старшего сиблинга представлены в таблице 3 и в *Приложении 3*.

Таблица 3

Значимые взаимосвязи параметров мотивационной готовности и стилей детско-родительских отношений у дошкольников имеющих старшего сиблинга

Параметры мотивационной готовности к школе	Стили детско-родительских отношений		
	Требовательность	Контроль	Непоследовательность
Внутренняя позиция школьника	-0,36		0,43
Эмоциональное отношение к школе		0,38	

Сформированность «внутренней позиции школьника» в проведенном нами исследовании имеет прямую корреляционную связь с уровнем непоследовательности в воспитании ребенка матерью ($r=0.43$). Чем выше уровень непоследовательности матери, тем больше ребенок ощущает себя будущим школьником.

Чем более родитель, в данном конкретном случае мать, непоследователен в воспитании ребенка, в предъявляемых ему требованиях, в применении наказаний и поощрений, тем выше сформированность у ребенка «внутренней позицией школьника». Матери, которые, последовательны в воспитании ребенка, вероятно, тщательнее планируют и структурируют его жизнь, что вызывает меньшую сформированность «внутренней позиции школьника». Этот факт нуждается в дополнительных исследованиях. Полученных данных оказалось недостаточно для полного и точного понимания обнаруженного факта.

Контролирующее поведение, по отношению к ребенку, на прямую взаимосвязано с эмоциональным отношением ребенка к процессу обучения ($r=0,38$). Чем выше контроль над ребенком, тем более положительное эмоциональное отношение складывается у дошкольника к школе. И чем ниже контролирующее поведение матери по отношению к дошкольнику, тем менее положительное отношение к обучению у него складывается. Вероятно, это связано с тем, что низкий контроль будущий школьник оценивает как

проявление безразличного отношения к нему со стороны матери. Длительное отсутствие наблюдения и низкий контроль за ребенком со стороны матери может приводить к большей самостоятельности ребенка. В таком случае ребенок может рассматривать школу как элемент давления, посягательства на его автономию, потому как в школе ему придется следовать требованиям учителя и выполнять некоторые обязанности, возложенные на школьника. Исходя из этого, у дошкольника изначально может складываться негативное отношение к процессу обучения в школе. Если требования высокие, то ребенок заранее знает, чего от него ожидают родители и стремится соответствовать этим ожиданиям, и, в связи с этим, может рассматривать обучение в школе как возможность еще больше проявить себя. А значит, что чем больше мама контролирует ребенка, тем лучше он готов к школе, поскольку школа предполагает высокий уровень саморегуляции. Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что в данном случае внешний контроль со стороны матери переходит во внутренний самоконтроль дошкольника.

Сформированность у дошкольника «внутренней позиции школьника» обратно коррелирует с уровнем требовательности родителя по отношению к ребенку ($r = -0,36$). То есть чем более высокие требования ставят перед дошкольником родители, тем менее сформирована у ребенка «внутренняя позиция школьника», и тем меньше он чувствует себя будущим школьником. Родитель, ставящий чрезмерно высокие требования по отношению к дошкольнику, может подавлять интерес ребенка к школе. Нетребовательность или же низкая требовательность матери, вероятно, больше способствует формированию у ребенка «внутренней позиции школьника».

Сравнивая взаимосвязи в двух выборках дошкольников, мы видим, что связь с параметрами мотивационной готовности и детско-родительских отношений обнаруживается только в выборке дошкольников, имеющих старшего сиблинга. Соответственно, если ребенок видит положительное отношение матери к обучению в школе старшего брата или сестры, то и у него складывается положительная мотивация к школе, и наоборот.

Таким образом, гипотеза о том, что характер взаимосвязей между параметрами мотивационной готовности к школе и стилем родительского воспитания специфичен в группах дошкольников с разной сиблинговой позицией подтверждается частично.

Обратимся далее к рассмотрению значимых взаимосвязей между детско-родительскими и межличностными отношениями старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга. Итоги корреляционного анализа показателей детско-родительских отношений и межличностных отношений у *старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга* представлены в таблице 4 и в *Приложении 2*.

Таблица 4

Значимые взаимосвязи стилей детско-родительских и межличностных отношений у старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга

Стили межличностных отношений	Стили детско-родительских отношений					
	Строгость	Эмоциональная близость	Сотрудничество	Тревожность за ребенка	Непоследовательность	Удовлетворенность отношениями с ребенком
Отношение к матери					-0,36	-0,51
Отношение к братьям и сестрам			0,39	-0,37		
Отношение к другу	-0,48					0,36
Отношение к учителю		-0,40				
Конфликтность, агрессивность				0,44		
Реакция на фрустрацию				-0,39		

Примечание:

жирным шрифтом выделены общие для групп дошкольников взаимосвязи.

Наибольшее число связей с параметрами межличностных отношений дошкольника имеет параметр тревожность за ребенка. Так, в группе старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга было обнаружено три связи обусловленных тревожностью матери за ребенка.

Уровень тревожности матери за ребенка имеет прямые корреляции с конфликтностью и агрессивностью дошкольника ($r= 0,44$). Чем выше тревожность матери за ребенка, тем он более конфликтен и агрессивен. Соответственно, ребенок, чья мать отличается высокой тревожностью, характеризуется такими качествами как конфликтность, агрессивность и негативным отношением к младшим сиблингам.

Шавыриной А.А. эмпирически доказано, что непоследовательность семейного воспитания, неудовлетворенность родителя взаимоотношениями с ребенком, конфронтация в семье, отвержение ребенка и тревожность родителя за ребенка могут провоцировать проявления негативизма и упрямства как черт личности у дошкольников (Шавырина, 2012).

Уровень тревожности обратно коррелирует с реакцией ребенка на фрустрацию ($r= -0,39$). Чем выше тревожность матери, тем хуже ребенок реагирует на неудовлетворение его потребностей. Уровень тревожности матери по отношению к ребенку обратно коррелирует с уровнем отношения дошкольника к младшим братьям и сестрам ($r= -0,37$). Чем выше тревожность матери за ребенка, тем хуже его отношения с сиблингами, и наоборот.

Исходя из выявленных взаимосвязей, мы можем сказать о том, что тревожность матери за ребенка может негативно сказываться на его личностном профиле в целом.

Также, с точки зрения стилей родительского воспитания, родителям важна степень удовлетворенности отношениями с ребенком. В нашем исследовании уровень удовлетворенности отношениями с ребенком имеет обратные корреляции с отношением ребенка к матери ($r= -0,51$). Вероятно, имеет место такой аспект: мать дошкольника полностью удовлетворена

отношениями с ребенком, в то время как ребенок считает, что в недостаточной мере получает внимание, отзывчивость и заботу со стороны родителей.

Степень удовлетворенности отношениями матери с ребенком имеет прямую корреляцию с отношением дошкольника к своим друзьям и сверстникам ($r=0,36$). Чем выше удовлетворенность отношениями матери с ребенком, тем благоприятнее отношения ребенка с друзьями. Возможно, это связано с благоприятным эмоциональным климатом в семье в целом. Если в семье ребенку прививают грамотное, учтивое, внимательное отношение, то впоследствии ребенок проецирует это отношение и на других, окружающих его людей, в том числе сверстников. Благодаря этому, складываются положительные эмоциональные отношения между дошкольником и его друзьями.

Отношение к другу имеет обратную корреляцию со строгостью родителя ($r= -0,48$). Чем выше уровень строгости матери по отношению к ребенку, тем более благоприятные отношения складываются у ребенка с его друзьями. Суровость, строгость мер применяемых к ребенку, жесткость правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителем и ребенком, могут привести к тому, что ребенок-дошкольник не находя отзывчивость и понимание со стороны родителей, вынужден находить их в общении со сверстниками. Если же мать проявляет гибкость и мягкость по отношению к ребенку, то у такого дошкольника нет необходимости искать дополнительной поддержки среди сверстников.

Эмоциональная близость ребенка к родителю обратно коррелирует с отношением ребенка к учителю ($r= -0,40$). Соответственно, чем больше эмоциональная близость родителя с ребенком, тем хуже эмоционально-положительное отношение ребенка к своему учителю (воспитателю), а чем меньше эмоциональная близость родителя с ребенком, тем отношение дошкольника к воспитателю лучше. Возможно, это связано с тем, что при довольно близких отношениях с матерью, ребенок желает делиться самым сокровенным и важным с родителем, и в таком случае ребенку нет

необходимости налаживать близкие и доверительные отношения с учителем, и наоборот.

Уровень сотрудничества между ребенком и его матерью прямо коррелирует с отношением дошкольника к сиблингам ($r= 0,39$). Чем выше уровень сотрудничества между ребенком и матерью, тем лучше складываются отношения дошкольника с братьями и сестрами. То есть семья здесь выступает как единое целое.

Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие с родителями, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей, и потому в такой семье у ребенка складываются благоприятные отношения с сиблингами. Отсутствие сотрудничества может быть результатом нарушенных отношений авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания.

Непоследовательность родителя, в данном случае матери, имеет отрицательную взаимосвязь отношения ребенка к матери ($r= -0,36$). То есть, чем более родитель непостоянен в своих целях, требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений, тем хуже складываются отношения дошкольника к матери. И, наоборот, чем более постоянна мать в своих требованиях и установках, тем лучше ребенок понимает что от него требуется, и чего ему ожидать в случае какой-либо провинности, тем самым формируется положительное отношение к матери.

С. Броуди описано неблагоприятное воздействие непоследовательности материнского поведения, в результате чего ребенок теряет ощущение стабильности, становится тревожным (Савеньшева, 2010).

Итоги корреляционного анализа показателей детско-родительских отношений и межличностных отношений у дошкольников, имеющих старшего сиблинга представлены в таблице 5 и в Приложении 3.

Таблица 5

Значимые взаимосвязи стилей детско-родительских и межличностных отношений у дошкольников, имеющих старшего сиблинга

Стили межличностных отношений	Стили детско-родительских отношений				
	Контроль	Эмоциональная близость	Сотрудничество	Непоследовательность	Воспитательная конфронтация в семье
Отношение к матери	-0,49			0,42	
Отношение к братьям и сестрам					-0,52
Отношение к бабушке и дедушке			0,38		
Отношение к учителю		0,39			
Любознательность					-0,44
Стремление к уединению, отгороженность					0,37

Примечание: жирным шрифтом выделены общие для групп дошкольников взаимосвязи.

Наибольшее число связей с параметрами межличностных отношений дошкольника имеет воспитательная конфронтация в семье. Так в группе дошкольников, имеющих старшего сиблинга было обнаружено три связи относящихся к воспитательной конфронтации в семье.

Уровень воспитательной конфронтации в семье имеет обратную корреляционную связь с отношением ребенка к своим братьям и сестрам ($r = -0,52$). Чем выше уровень воспитательной конфронтации в семье, тем хуже отношения у ребенка с сиблингами. Отсутствие воспитательной конфронтации в семье приводит к высокой сплоченности между членами семьи, что способствует благоприятному развитию отношений между сиблингами. Отсутствие разногласий между членами семьи по вопросам воспитания приводят к последовательности и формированию сотрудничества в семье.

Сотрудничество и благоприятная атмосфера в семье поддерживает эмоционально положительные отношения между братьями и сестрами.

Любознательность ребенка обратно коррелирует с уровнем воспитательной конфронтации в семье ($r = -0,44$). Чем выше уровень любознательности ребенка, тем ниже уровень конфронтации в семье и наоборот. Низкий уровень конфронтации в семье способствует формированию эмоционально-положительных отношений между ее членами.

Проживание ребенка в семье, в которой присутствует низкий уровень конфронтации, способствует развитию любознательности в ребенке. Так же в исследованиях М. Эйнсворт было показано, что чем ниже уровень конфронтации и надежнее привязанность, тем выше инициативность и уверенность в себе ребенка. Высокий уровень конфронтации в семье, большое внимание к ошибкам и неудачам ребенка, критичное отношение к его самостоятельному выбору – все это препятствия на пути развития любознательной личности (Прихожан, 2007).

Стремление к уединению, отгороженность прямо коррелируют с уровнем воспитательной конфронтации в семье ($r = 0,37$). Чем выше уровень конфронтации в семье, тем сильнее ребенок стремится к уединению. Разногласия членов семьи по вопросам воспитания, несомненно, отразятся на внутреннем состоянии ребенка. Когда каждый член семьи отстаивает свою позицию, руководствуется только своими методами и средствами воспитания, а порой настраивает ребенка против других членов семьи, ребенок теряет и все больше стремится к уединению. Он не знает, кого слушать, с кого брать пример, как правильно поступать в той или иной ситуации, так как все значимые окружающие его взрослые по-разному оценивают его слова, поступки, и действия. В виду такой неопределенности ребенок предпочитает отгородиться от членов семьи и стремится к уединению.

Контролирующее поведение по отношению к ребенку обратно коррелирует с отношением ребенка к матери ($r = -0,49$). Чем выше контроль за ребенком, тем менее положительное отношение к матери складывается у

дошкольника, и наоборот. Высокий контроль матери может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности, все это негативно складывается на отношениях с ребенком. Низкий контроль может быть связан с проявлением доверия и стремлением матери привить ребенку самостоятельность. Проявление доверия со стороны матери, и предоставление возможности ребенку быть самостоятельным приводит к эмоционально положительному отношению дошкольника к родителю.

Непоследовательность матери по отношению к ребенку прямо коррелирует с отношением ребенка к матери ($r= 0,42$). Чем выше уровень непоследовательности родителя в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений, тем лучше складываются отношения ребенка с матерью.

По имеющимся данным в литературе непоследовательность родителя должна иметь обратную корреляционную связь с отношением ребенка к матери, что противоречит результатам проведенного нами исследования. По полученным данным требуется дополнительное исследование.

Эмоциональная близость матери с ребенком имеет прямую корреляционную связь с отношением ребенка к учителю ($r= 0,39$). Высокая эмоциональная близость с матерью ведет к благоприятному отношению будущего школьника к учителю. Эмоциональный контакт между матерью и ребенком рассматривается как базисная психологическая модель, необходимая для развития личности ребенка. Принимающая, любящая, эмпатийная мать, которая вовремя реагирует на потребности ребенка, формирует у него так называемую безопасную привязанность. Дети с безопасной привязанностью отличаются уверенным поведением, они не боятся новых ситуаций, у них формируется базовое доверие к миру, которое обуславливает дальнейшее отношение к людям и определяет особенности эмоциональных переживаний ребенка. Благодаря этому, ребенок не боится вступать в новые отношения и появление нового значимого для него взрослого – учителя, воспринимается

ребенком как нечто положительное, способное дать ребенку что-то новое и интересное (Савина, 2003).

Отношения с бабушкой и дедушкой прямо коррелируют с наличием сотрудничества между матерью и ребенком ($r = 0,38$). Чем выше сотрудничество, тем более эмоционально положительные отношения складываются у ребенка с его дедушкой и бабушкой.

Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, как с родителями, так и с остальными членами семьи. Признание прав и достоинств ребенка приводит к тому, что в семье складывается теплая атмосфера любви, поддержки и взаимопонимания. Пребывая в такой атмосфере, ребенок формирует положительные отношения ко всем членам семьи, и в том числе к бабушке с дедушкой.

Отсутствие сотрудничества приводит к разладу в семье, и как следствие к напряженным, отрицательным отношениям между членами семьи.

Итак, полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. В выборках дошкольников, имеющих младшего или старшего сиблинга, была выявлена корреляционная связь между эмоциональной близостью дошкольника с матерью и его отношением к учителю. В выборке старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга, корреляционная связь обратная, а в выборке дошкольников имеющих старшего сиблинга, данная связь прямая. Если мама достаточно близка со старшими детьми, то те, в свою очередь, меньше привязываются к учителю, а в случае, когда контакта с матерью нет, возникает большая необходимость в учителе, как в фигуре значимого взрослого. Для младшего в семье ребенка обнаружена прямая связь эмоциональной близости с матерью и отношения к учителю.

Вероятно, это связано с тем, что старший в семье ребенок после рождения младшего сиблинга перестает быть единственным в семье, в связи с чем, внимание матери уменьшается. Ему приходится делить мать с младшим сиблингом, и, как следствие, искать большего внимания со стороны учителя.

Младший ребенок изначально появляется в условиях, когда в семье, помимо него, уже есть сиблинг, а значит, сразу находится в ситуации разделения внимания матери. И потому он выстраивает отношения с учителем так же, как и с родителем.

2. В выборке дошкольников, имеющих младшего сиблинга было выявлено несколько взаимосвязей, относящиеся к уровню тревожности матери по отношению к ребенку. Исследование показало, что ребенок, чья мать высоко тревожна, более конфликтен, агрессивен, и более негативно реагирует на неудовлетворение его потребностей, нежели ребенок, чья мать обладает сравнительно низким уровнем тревожности.

3. В выборке дошкольников, имеющих старшего сиблинга было выявлено несколько корреляционных связей между уровнем воспитательной конфронтации в семье и межличностными отношениями ребенка. Отсутствие воспитательной конфронтации в семье связано с показателем сплоченности между членами семьи, что способствует благоприятному развитию отношений между сиблингами, развитию любознательной, открытой личности. В выборке дошкольников, имеющих младшего сиблинга параметр воспитательной конфронтации в семье не выявил взаимосвязей ни с одним из показателей.

4. Исследование обеих групп дошкольников показало взаимосвязь между уровнем сотрудничества в семье и отношениями ее членов. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Семья представляется как единое целое, что способствует развитию эмоционально положительных отношений между членами семьи.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что существует специфика взаимосвязи стилей родительского воспитания и характера межличностных отношений у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией получила эмпирическое подтверждение.

3.3 Анализ выраженности показателей мотивационной готовности к школе и межличностных отношений у старших дошкольников разного пола

Итоги сравнительного анализа выраженности мотивационной готовности к школе старших дошкольников разного пола, представлены в *Приложении 4*.

По результатам анализа не были выявлены значимые различия параметров мотивационной готовности в связи с полом дошкольников. Мы предполагаем, что это связано с тем, что эмоционально и психологически в этом возрасте половых различий очень мало и они лишь косвенно влияют на мотивационную готовность.

Исследование проводилось в рамках одного холдинга МАДОУ «ЦРР детский сад №49», три учреждения, входящие в состав холдинга работают по одной образовательной программе, следовательно, методика по формированию мотивационной готовности к обучению в школе незначительно отличается между подготовительными группами. Перед мальчиками и девочками стоят одинаковые задачи, и, вероятно поэтому, их мотивационная готовность значимо не различается.

Значимые различия межличностных отношений у старших дошкольников разного пола представлены в таблице 6 и на рисунке 4.

Таблица 6

Значимые различия в межличностных отношениях у старших дошкольников разного пола

Переменные	Средние значения		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости – p
	Девочки	Мальчики		
Отношение к бабушке и дедушке	2,56	1,30	2,95	0,004
Конфликтность, агрессивность	3,03	4,43	-2,39	0,02

Сравнительный анализ показателей межличностных отношений у старших дошкольников разного пола выявил, что девочки лучше относятся к бабушкам и дедушкам, чем мальчики ($t=2,95$, $p<0,05$).

Полученные различия, вероятно, можно объяснить тем, что девочки более трепетно относятся к предыдущему поколению, возможно девочки более отзывчивы в вопросах семьи и семейных ценностей, больше ощущают преемственность, семейственность. Быть может, это связано с тем, что девочек традиционно включают в данный контекст раньше и активней, и потому отношения с бабушками и дедушками у них складываются более теплые. В то время как мальчики больше склонны к самостоятельности (Горшкова, 2015).

Так, семейный терапевт Джон Грей отмечает, что если девочке предоставляют слишком много свободы, ей может показаться, будто ее отталкивают, обижают, не любят. Мальчиков же нередко устраивают подобные отношения, поскольку они чувствуют, что родители признают их самостоятельность (Грей, 2014).

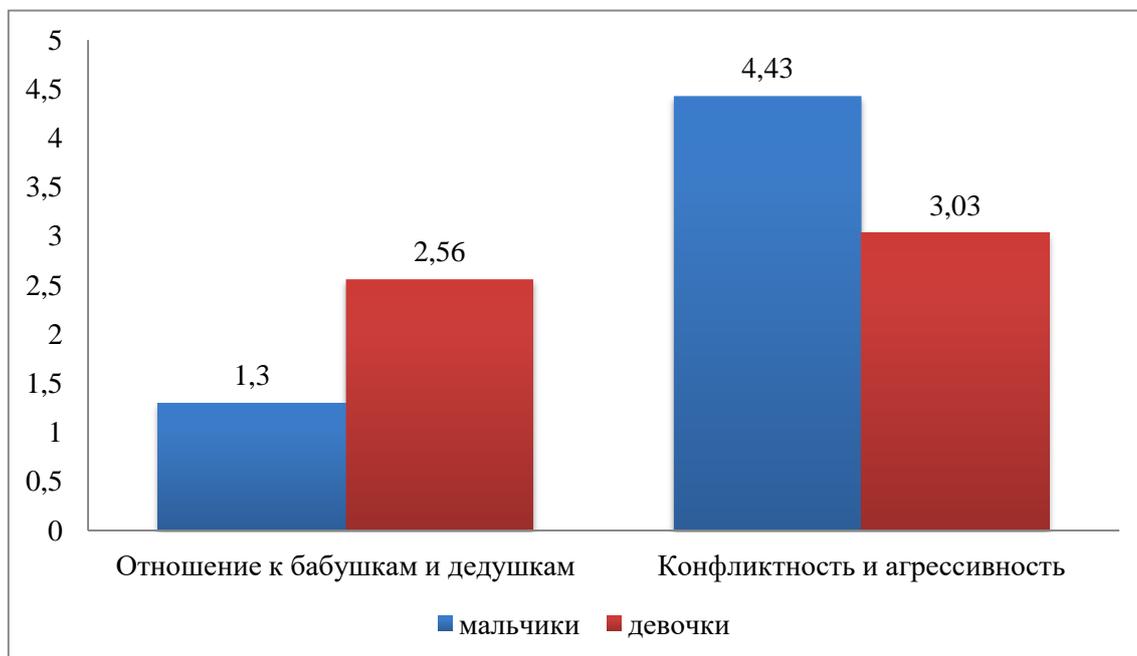


Рис. 4. Значимые различия в межличностных отношениях у старших дошкольников разного пола

Сравнительный анализ также выявил следующее различие: мальчики больше склонны к проявлениям конфликтного и агрессивного поведения, чем девочки ($t = -2,39$, $p < 0,05$).

Данное различие вполне ожидаемо, и подтверждается большим количеством других исследований. Парманова А.С., Лохматихина О.Ю., Арсеньева Е.С., Меньшикова Т.И. объясняют это тем, что мальчики более склонны привлекать к себе внимание своим активным поведением. В дошкольном возрасте они могут не видеть других путей привлечения к себе внимания, нежели как создание конфликтных ситуаций. Мальчики больше девочек стремятся к лидерству, нередко в дошкольном возрасте они добиваются этого через агрессию, насилие (Меньшикова, 2006; Парманова, 2014; Лохматина, 2016; Арсеньева, 2017).

Исследование Алешкина Н.И. и Щукиной И.А., а также исследование Бочило М.Г. показало, что мальчики в отличие от девочек более возбудимы, несдержанны, раздражительны, еще и потому что мультфильмы и игры для мальчиков, как правило, несут в себе соревновательную цель, что способствует развитию агрессивности в ребенке (Алешкин, 2002; Бочило, 2017).

Таким образом, гипотеза о том, что выраженность параметров мотивационной готовности к школе и межличностных отношений варьирует в связи с полом старших дошкольников подтверждается частично. Так как значимые различия были выявлены только в показателях межличностных отношений старших дошкольников.

Выводы

В результате проведенного эмпирического исследования были обнаружены следующие закономерности:

1. В целом, следует отметить, что группы дошкольников, у которых есть старший или младший сиблинг скорее похожи, чем отличаются. Мы наблюдаем различия всего по трем переменным из двадцати шести. При этом одна из этих переменных (эмоциональное отношение к школе) напрямую относится к школьному обучению. Из чего следует, что гипотеза о существовании различий в выраженности мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией, подтвердилась частично.

2. Сравнивая взаимосвязи в двух выборках дошкольников, мы видим, что связь с параметрами мотивационной готовности и детско-родительских отношений обнаруживается только в выборке дошкольников имеющих старшего сиблинга. Соответственно, если ребенок видит положительное отношение матери к обучению в школе старшего брата или сестры, то и у него складывается положительная мотивация к школе, и наоборот.

Таким образом, гипотеза о том, что характер взаимосвязей между параметрами мотивационной готовности к школе и стилем родительского воспитания специфичен в группах дошкольников с разной сиблинговой позицией подтверждается частично.

3. В выборках дошкольников, имеющих младшего или старшего сиблинга, была выявлена корреляционная связь между эмоциональной близостью дошкольника с матерью и его отношением к учителю. В выборке старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга, корреляционная связь обратная, а в выборке дошкольников имеющих старшего сиблинга, данная связь прямая. Если мама достаточно близка со старшими детьми, то те, в свою очередь, меньше привязываются к учителю, а в случае, когда контакта с матерью нет, возникает большая необходимость в учителе как в фигуре

значимого взрослого. Для младшего в семье ребенка существует прямая связь эмоциональной близости с матерью и отношений с учителем.

Вероятно, это связано с тем, что старший в семье ребенок после рождения младшего сиблинга перестает быть единственным в семье, в связи с чем, внимание матери к нему уменьшается. Ему приходится делить мать с младшим сиблингом, и, как следствие, искать большего внимания со стороны учителя. Младший ребенок изначально появляется в условиях, когда в семье, помимо него, уже есть сиблинг, а значит, сразу находится в ситуации разделения внимания матери. И потому он выстраивает отношения с учителем, также как и с родителем.

4. В выборке дошкольников, имеющих младшего сиблинга было выявлено несколько взаимосвязей, относящиеся к уровню тревожности матери по отношению к ребенку. Исследование показало, что ребенок, чья мать высоко тревожна, более конфликтен, агрессивен, и более негативно реагирует на неудовлетворение его потребностей, нежели ребенок, чья мать обладает низким уровнем тревожности.

5. В выборке дошкольников, имеющих старшего сиблинга было выявлено несколько корреляционных связей между уровнем воспитательной конфронтации в семье и межличностными отношениями ребенка. Отсутствие воспитательной конфронтации в семье обуславливает сплоченность между членами семьи, что способствует благоприятному развитию отношений между сиблингами, развитию любознательной, открытой личности. В выборке дошкольников, имеющих младшего сиблинга параметр воспитательной конфронтации в семье не выявил взаимосвязей ни с одним из показателей.

6. Исследование групп дошкольников с разной сиблинговой позицией показало взаимосвязь между уровнем сотрудничества в семье и отношениями ее членов. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Семья представляется как единое целое, что способствует развитию эмоционально положительных отношений между членами семьи.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что существует специфика во взаимосвязи стилей родительского воспитания и характера межличностных отношений у старших дошкольников с разной сиблинговой позицией нашла свое подтверждение.

7. Исследование выраженности мотивационной готовности и характера межличностных отношений у старших дошкольников разного пола не выявило значимых различий, касающихся мотивации к школьному обучению. Это связано с тем, что эмоционально и психологически в этом возрасте половых различий очень мало и они лишь косвенно связаны с мотивационной готовностью детей к школе.

8. Сравнительный анализ показателей межличностных отношений у старших дошкольников разного пола выявил, что девочки лучше относятся к бабушкам и дедушкам, чем мальчики. Полученные различия, вероятно, можно объяснить тем, что девочки, возможно, более отзывчивы в вопросах семьи и семейных ценностей, больше ощущают преемственность и семейственность.

9. Итоги сравнительного анализа выборок дошкольников разного пола показал, что мальчики более склонны к проявлениям конфликтного и агрессивного поведения, чем девочки. Данное различие вполне ожидаемо, и подтверждается большим количеством других исследований. Парманова А.С., Лохматихина О.Ю., Арсеньева Е.С., Меньшикова Т.И. объясняют это тем, что мальчики более склонны привлекать к себе внимание своим активным поведением. В дошкольном возрасте они могут не видеть других путей привлечения к себе внимания, нежели как создание конфликтных ситуаций (Меньшикова, 2006; Парманова, 2014; Лохматина, 2016; Арсеньева, 2017).

Таким образом, гипотеза о том, что выраженность параметров мотивационной готовности к школе и межличностных отношений варьирует в связи с полом старших дошкольников, подтверждается частично. Так как значимые различия были выявлены только в показателе межличностных отношений старших дошкольников.

Заключение

Анализ литературных источников и исследования педагогов-психологов показывает, что ежегодно увеличивается количество детей неготовых к школе, не желающих идти в школу, при этом, среди них встречаются дети с достаточно высоким уровнем умственного развития и овладевшие навыками чтения и счета еще до школы.

В этой связи изучение и развитие мотивационного компонента психологической готовности к школе на сегодняшний день является актуальным и важным. Мотивационная готовность формируется с участием членов семьи и большую роль в этом играют мамы и сиблинги, как одни из основных социализирующих фигур для ребенка дошкольного возраста.

Данные аспекты недостаточно отражены в научной литературе. Сиблинговые отношения в связи с готовностью к школе освещены крайне мало. Комплексное исследование мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению, и работа педагога-психолога с семьями дошкольников будет являться основополагающим условием эффективности развития мотивационной готовности детей на данном этапе онтогенеза.

Семья – первый институт социализации, в который попадает человек. От того, каковы традиции, какое место занимает в семье ребенок, будущий школьник, и какая по отношению к нему воспитательная позиция членов семьи, зависит многое. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе.

Влияние семьи на ребенка осуществляется постоянно, длительное время и в самых различных ситуациях и условиях. Поэтому нельзя недооценивать роль семьи в подготовке детей к школьному обучению. Умственное воспитание ребенка во многом определяется влиянием, которое повседневно оказывают на него родители, а также целенаправленной деятельностью взрослых членов

семьи по удовлетворению познавательных интересов детей, формированию новых увлечений, расширению их кругозора.

Исследователи, занимающиеся изучением психологической готовности ребенка к школе – С.А. Бабаева, Л.Н. Винокуров, В.В. Гроховский, Г.М. Чуткина и другие – признают, что в числе факторов, способных затормозить либо ускорить образование психологической готовности ребёнка к школе, значительное место занимают особенности семейной микросреды, позиция родителей ребёнка (Чуткина, 2010).

Принимая во внимание системную организацию семьи, где изменение ее структуры (состава) неизменно влечет за собой изменения во взаимоотношениях между ее членами, мы поставили перед собой исследовательский вопрос: «Существует ли связь между характером детско-родительских отношений старших дошкольников имеющих сиблинга с мотивационной готовностью к обучению в школе?».

Проведенное эмпирическое исследование выявило, что эмоциональное отношение к школьному обучению благоприятнее у детей, имеющих младшего сиблинга. Полученную взаимосвязь можно объяснить тем, что старшие дети в семье, как правило, являются более самостоятельными, более «взрослыми», более эмоционально зрелыми и исходя из этого, их отношение к процессу обучения в школе более благоприятное.

Контролирующее поведение по отношению к ребенку напрямую взаимосвязано с эмоциональным отношением ребенка к процессу обучения. А значит, что чем больше мама контролирует ребенка, тем лучше он готов к школе, поскольку школа предполагает высокий уровень саморегуляции.

Кроме того, корреляционный анализ показал, что чем более высокие требования ставят перед дошкольником родители, тем менее сформирована у ребенка «внутренняя позиция школьника», и тем меньше он чувствует себя будущим школьником.

Исследование выраженности мотивационной готовности и характера межличностных отношений у старших дошкольников разного пола не выявило

значимых различий, касающихся мотивации к школьному обучению. Вероятно, это связано с тем, что эмоционально и психологически в этом возрасте половых различий очень мало и они лишь косвенно влияют на мотивационную готовность.

Таким образом, выдвинутые в нашем исследовании гипотезы получили **частичное эмпирическое подтверждение**. Проведенное исследование дополняет и расширяет имеющиеся знания о значимости детско-родительских и сиблинговых отношений в формировании у ребенка мотивации к школьному обучению.

Полученные знания мы можем использовать в рамках просветительской деятельности с педагогами и родителями с целью объяснения важности подготовки детей к обучению в школе, а так же в рамках профилактической и консультативной работы с целью развития навыков общения и взаимодействия с дошкольниками для повышения мотивационной готовности к школе. Кроме того полученные данные мы можем использовать и в работе с дошкольниками. Например, в рамках коррекционно-развивающего направления мы можем создать социально – психологические условия для целостного психологического развития дошкольников. В рамках консультационной работы возможно проведение групповых и индивидуальных занятий с дошкольниками с целью развития мотивов учебной деятельности.

Перспектива дальнейшего исследования кроется в том, что мы могли бы взять во внимание еще третью выборку – дошкольника из многодетной семьи. Кроме этого мы могли бы взять во внимание другие компоненты психологической готовности ребенка к школе, например, эмоционально-волевая сформированность личности старшего дошкольника.

Библиографический список

1. *Адлер, А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов. [Текст] / А. Адлер. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 448 с.
2. *Алешкин, Н.И.* Влияние мультипликационных фильмов агрессивного содержания на поведение детей дошкольного возраста [Текст] / Н.И. Алешкин, И.А. Щукина // Сибирский психологический журнал. – 2002. - № 16 – 17. – С. 56 – 61.
3. *Алмазова, О.В.* Типология взаимоотношений взрослых сиблингов [Текст] / О.В. Алмазова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – №2. С. 134 – 146.
4. *Анастаси, А.* Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси. – М.: Аква, 2011. – 453 с.
5. *Арсеньева, Е.С.* Проблема агрессии у дошкольников [Текст] / Е.С. Арсеньева // NOVAINFO.RU. – 2017. – № 58. – С. 437 – 443.
6. *Баландина, Л.Л.* Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи : дис. ... канд. психол. наук / Л.Л. Баландина. – Пермь, 2003.
7. *Батуев, А.С.* Высшие интегративные системы мозга. [Текст] / А.С. Батуев. – М.: Айрис-Пресс, 2012. – 289 с.
8. *Белова, Е.* Размышления перед школой: (Советы родителям) [Текст] / Е. Белова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №8. С. 80 – 83.
9. *Белова, Т.В.* Готов ли ребенок к обучению в первом классе. Определение психологической готовности ребенка к школе [Текст] / Т.В. Белова, В.А. Солнцева. – М.: Издательство «Ювента», 2005. – 64с.
10. *Божович, Л.И.* Личность ребенка и ее формирования в детском возрасте. [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Интел, 2010. – 311 с.
11. *Борозинец, Н.М.* Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста в условиях предшкольной подготовки: монография [Текст] / Н.М. Борозинец. - Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 125с.

12. *Бочило, М.Г.* Взаимосвязь потенциально опасного медийного дискурса и проявление агрессивности у младших школьников [Текст] / М.Г. Бочило // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. – № 38. – С. 8 – 15.

13. *Венгер, А.Л.* Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования [Текст] / А.Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – С. 77 – 90.

14. *Гонина, О.О.* Связь мотивационной готовности к школьному обучению и содержания общения дошкольников с близкими взрослыми [Текст] / О.О. Гонина // ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет». – 2013. – №12. – С. 141 – 142.

15. *Головей, Л.А.* Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства [Текст] / Л.А. Головей, С.С. Савеньшева, В.Е. Василенко // Психологический журнал. – 2015. – №2. – С. 32 – 43.

16. *Горшкова, М.А.* Семейное воспитание в отечественном образовании: монография [Текст] / М.А. Горшкова, Н.К. Кутякова [и др.]. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. – 146 с.

17. *Грей, Д.* Дети - с небес. Уроки воспитания. Как развивать в ребенке дух сотрудничества, отзывчивость [Текст] / Д. Грей. – Киев, 2014. – 352с.

18. *Григорьева, Г.Г.* Выступление с конференции "Особенности внедрения ФГТ к дошкольному образованию в системе повышения квалификации педагогических кадров" [Электронный ресурс] / Г.Г. Григорьева. – 2012.

19. *Григорьева С.И.* Влияние детско-родительских отношений на мотивацию обучения у младших школьников [Текст] / С.И. Григорьева, М.О. Рязанцева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2007. - №4 .– С. 17 – 23.

20. *Грюнвальд, Б.Б.* Консультирование семьи. [Текст] / Б.Б. Грюнвальд, Г.В. Макаби. – М.: Когиторо-Центр, 2008. – 415 с.

21. *Гуткина, Н.И.* Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Н.И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 31. – С. 17 – 25.

22. *Дубровина, И.В.* Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Уч. пособие для студентов средн. пед. учебн. завед. [Текст] / И.В. Дубровина. – М.: Академия, 2009. – 325 с.

23. *Епифанова, С.Д.* Особенности взаимодействия педагогов и родителей в период подготовки детей к обучению в школе в условиях ДООУ [Текст] / С.Д. Епифанова // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.) – Казань: Бук, 2015. – С. 52 – 55.

24. *Задорова, Ю.А.* Исследование привязанности матери и ребенка дошкольного возраста [Текст] / Ю.А. Задорова // Вестник костромского государственного университета. Серия: педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №4. – С. 65 – 69.

25. *Зобнина, Т.В.* Проявление родительского отношения в особенностях эмоционального взаимодействия матерей и их детей раннего возраста [Текст] / Т.В. Зобнина, Н.В. Моторина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №1. – С. 52 – 55.

26. *Зырянова, Н.М.* Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] / Н.М. Зырянова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – №2. – 10 с.

27. *Ильина, М.Н.* Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения [Текст] / М.Н. Ильина. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 208 с.

28. *Коньшева, Н.М.* Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Н.М. Коньшева, О.И. Бадулина, М.В. Зверева; под ред. проф. Н.М. Коньшевой. – 4-е издание, перераб. и доп. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. – 58 с.

29. *Корниенко, Д.С.* Интегральная индивидуальность и конфигурация семьи: монография [Текст] / Д.С. Корниенко, Л.Л. Баландина, Т.М. Харламова. – Пермь, 2011. – 222 с.

30. *Корытченкова, Н.И.* Влияние стилей семейных отношений и агрессивность личности ребенка: дисс. канд. психол. наук. [Текст] / Н.И. Корытченкова. – Новосибирск, 2000. – 197 с.

31. *Красильникова, Е.Н.* Взаимосвязи характеристик sibлинговых и детско-родительских отношений / Е.Н. Красильникова, Ф.В. Дериш [Электронный ресурс] // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1 / 2014 : электронный научный журнал / ред. кол.: Е.А. Силина (отв. ред.), А.А. Волочков, Д.С. Корниенко, Т.В. Евтух (отв. секретарь) ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 249 с.

32. *Литвиненко, Н.В.* Адаптация школьников в критические периоды развития как предмет психолого-педагогического исследования [Текст] / Н.В. Литвиненко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 10. – С. 122 – 127.

33. *Лохматина, О.Ю.* Гендерные различия агрессивного поведения в младшем школьном возрасте / О.Ю. Лохматина [Текст] // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях: сб. науч. тр. – Рязань, 2016. – С. 379 – 381.

34. *Манухина, Н.М.* Родители и взрослые дети: Парадоксы отношений [Текст] / Н.М. Манухина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2011. – 248 с.

35. *Марковская, И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И.М. Марковская – СПб.: Речь, 2005. – 150с.

36. *Меньшикова, Т.И.* Диагностика агрессивного поведения дошкольников [Текст] / Т.И. Меньшикова // Вестник таганрогского государственного педагогического института. – 2006. – № 2. – С. 121 – 125.

37. *Нижегородцева, Н.В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 256 с.
38. *Новикова, Е.В.* Эмоциональная устойчивость школьника [Текст] / Е.В. Новикова, Б.И. Кочубей. – М.: Знание, 2001. – 80 с.
39. *Офицерова, С.В.* Влияние детско-родительских отношений на учебную мотивацию младших школьников [Текст] / С.В. Офицерова, А.С. Лукьянов // Северо-Кавказский федеральный университет. – 2017. – №6. – С. 223 – 230.
40. *Парманова, А.С.* Гендерные различия в эмоциональной сфере младших школьников в условиях раздельного обучения [Текст] / А.С. Парманова // Студенческая наука и XXI век. – 2014. – № 11. – С. 94 – 96.
41. *Подольская, Т.А.* Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка [Текст] / Т.А. Подольская, А.Д. Гусова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – №3(16). – С. 158 – 160.
42. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / Н.М. Коньшева, О.И. Бадулина, М.В. Зверева; под ред. проф. Н. М. Коньшевой. – 4-е издание, перераб. и доп. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. – 58 с.
43. *Прихожан, А.М.* Психология сиротства [Текст] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб: Питер, 2007, 416 с.
44. *Райгородский, Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Методика ОРО А.Я. Варги и В.В. Столина, Проективная методика исследования личности Рене Жилия] [Текст] / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
45. *Рогов, Е.И.* Настольная книга психолога образования. [Текст] / Е.И. Рогов. – СПб.: Речь, 2010. – 328 с.
46. *Руденко, Т.А.* Год до школы: от А до Я. Тетрадь по подготовке к школе. [Текст] / Т.А. Руденко. М.: Генезис, 2012. – 46 с.

47. *Руфо, М.* братья и сестры, болезнь любви [Текст] / М. Руфо. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 288 с.
48. *Савеньшева, С.С.* Материнское отношение как фактор психического развития ребенка [Текст] / С.С. Савеньшева; под ред. Г.С. Никифорова // Психология здоровья дошкольника: Учебное пособие / СПб.: Речь, 2010. С.223 – 248.
49. *Савина, Е.А.* Родители и дети: Психология взаимоотношений [Текст] / Е.А. Савина; под ред. Е.О. Смирновой. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 230 с.
50. *Силина, Е.А.* Успешность обучения детей из многодетных семей [Текст] / Е.А. Силина // Вестник ПГГГУ. Серия 1. Психология. – 2000. – № 1-2. – С. 81 – 86.
51. *Смирнова, Е.О.* Ребенок – взрослый – сверстник [Текст] / Е.О. Смирнова. – М.: МГППУ, 2013. – 140 с.
52. *Стожарова, М.Ю.* Формирование школьной зрелости дошкольников [Текст] / М.Ю. Стожарова. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 115 с.
53. *Столин, В.В.* Семья как объект психологической диагностики и неврачебной психотерапии. В сб.: Семья и формирование личности [Текст] / В.В. Столин; под ред. А.А. Богдалева. – М., 2007. С. 26 – 38.
54. *Фабер, А.* Братья и сестры. Как помочь вашим детям жить дружно [Текст] / А. Фабер, Э. Мазлиш. – М.: Эксмо, 2012. – 320 с.
55. *Фрейд, А.* Введение в детский психоанализ. Норма и патология детского развития. «Я» и механизмы защиты [Текст] / А. Фрейд. – Минск: Попурри, 2010. – 448 с.
56. *Чуткина, Г.М.* Социально-перцептивные аспекты воспитательной деятельности современного учителя [Текст] / Г.М. Чуткина // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. – 2010. – №2. – С. 180 – 185.

57. *Шавырина, А.А.* Влияние детско-родительских отношений на проявление негативизма и упрямства у детей старшего дошкольного возраста: дисс. канд. психологических наук [Текст] / А.А. Шавырина. – М., 2012. – 150 с.

58. *Эльконин, Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) [Текст] / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.

59. *Brody, G.H.* Siblings and sibling relationships [Text] / G.H. Brody, E. Neubaum-Carlan // In N.J. Salkind (Ed.) Macmillan psychology reference series: Vol. 1. – Child Development. – New York: Macmillan Reference USA. – 2002. – Pp. 363 – 365.

60. *Cicirelli, V.G.* Sibling Relationships across the Life Span [Text] / V.G. Cicirelli. – Plenum Press, New York, 1995. – 255 p.

Приложения

Значимые различия в параметрах мотивационной готовности к школе у старших дошкольников, имеющих младшего сиблинга, и старших дошкольников, имеющих старшего сиблинга

	Среднее - 1	Среднее - 2	t-знач.	сс	p	N набл. - 1	N набл. - 2	Ст.откл. - 1	Ст.откл. - 2	F-отн. - дисперс.	p - дисперс.
Познават.интерес	0,900	0,800	1,077	58	0,285	30	30	0,305	0,406	1,777	0,127
Позиция школьника	6,933	6,400	1,549	58	0,126	30	30	1,284	1,379	1,153	0,703
Эмоциональное отношение	4,400	3,466	2,829	58	0,006	30	30	1,220	1,332	1,191	0,640
Нетребовательность/ требовательность	13,633	14,333	-1,406	58	0,165	30	30	2,173	1,647	1,741	0,141
Мягкость/ строгость	13,033	13,433	-0,626	58	0,533	30	30	2,385	2,555	1,147	0,712
Автономность/ контроль	15,350	15,566	-0,269	58	0,788	30	30	3,277	2,947	1,237	0,570
Эмоциональная дистанция/ близость	20,233	19,433	1,755	58	0,084	30	30	1,959	1,546	1,605	0,208
Отвержение/ принятие	19,033	18,716	0,549	58	0,585	30	30	2,116	2,344	1,226	0,586
Отсутствие сотрудничества/ сотрудничество	19,000	19,633	-0,866	58	0,389	30	30	2,994	2,658	1,268	0,525
Тревожность за ребенка	14,233	14,866	-0,857	58	0,394	30	30	3,147	2,542	1,532	0,255
Непоследовательность/ последовательность	18,233	19,566	-1,496	58	0,139	30	30	3,874	2,9678	1,704	0,156
Воспитательная конфронтация в семье	9,933	10,066	-0,132	58	0,895	30	30	3,832	3,973	1,075	0,846
Удовлетворенность отношениями с родителем	19,400	18,833	0,632	58	0,529	30	30	3,710	3,217	1,329	0,447
Отношение к матери	9,566	8,666	0,899	58	0,371	30	30	3,539	4,179	1,394	0,375
Отношение к отцу	5,300	5,766	-0,518	58	0,606	30	30	2,365	4,328	3,347	0,001
Отношение к матери и отцу как к семейной чете	3,933	4,000	-0,122	58	0,902	30	30	1,910	2,274	1,416	0,353
Отношение к братьям и сестрам	6,900	4,933	3,071	58	0,003	30	30	2,695	2,242	1,444	0,327
Отношение к бабушке и дедушке и др.	2,000	1,866	0,290	58	0,772	30	30	1,640	1,907	1,352	0,421

Отношение к другу	0,366	1,000	-2,282	58	0,026	30	30	0,808	1,286	2,530	0,014
Отношение к учителю	1,666	1,700	-0,123	58	0,901	30	30	1,124	0,952	1,394	0,376
Любознательность	3,100	2,966	0,390	58	0,697	30	30	1,373	1,272	1,164	0,684
Стремление к лидерству	1,733	1,366	1,735	58	0,087	30	30	0,739	0,889	1,447	0,324
Общительность	0,866	0,666	1,074	58	0,286	30	30	0,681	0,758	1,237	0,569
Стремление к уединению, отгороженность	2,066	2,333	-0,496	58	0,621	30	30	2,148	2,005	1,147	0,713
Конфликтность, агрессивность	3,566	3,900	-0,544	58	0,588	30	30	2,079	2,630	1,600	0,211
Реакция на фрустрацию	0,966	0,600	1,497	58	0,139	30	30	0,964	0,932	1,070	0,856

Значимые взаимосвязи параметров мотивационной готовности и стилей детско-родительских отношений у дошкольников имеющих младшего сиблинга

	Требовательность	Строгость	Контроль	Эмоциональная близость	Принятие	Сотрудничество	Тревожность за ребенка	Непоследовательность	Воспитательная конфронтация в семье	Удовлетворенность отношениями с ребенком
познават.интерес	0,046	0,241	-0,136	0,098	-0,341	0,075	0,168	-0,300	0,200	-0,176
позиция школьника	0,151	0,270	-0,276	0,047	-0,043	-0,233	-0,175	0,141	-0,120	-0,305
эмоциональное отношение	-0,124	-0,111	-0,096	-0,069	0,228	0,018	-0,231	0,212	-0,141	0,153
Отношение к матери	0,166	0,095	0,200	-0,124	-0,255	-0,341	0,294	-0,361	0,295	-0,516
Отношение к отцу	0,102	-0,191	-0,060	0,036	-0,050	-0,228	-0,171	-0,105	0,135	-0,206
Отношение к матери и отцу как к семейной чете	0,226	0,023	0,111	-0,170	-0,131	-0,132	0,042	-0,104	0,126	-0,180
Отношение к братьям и сестрам	0,334	-0,069	0,013	0,265	0,172	0,393	-0,375	0,279	-0,100	0,135
Отношение к бабушке и дедушке и др.	-0,319	-0,176	-0,131	0,053	0,029	-0,224	0,180	-0,097	-0,016	-0,039
Отношение к другу	-0,254	-0,489	0,093	-0,077	0,163	-0,028	0,141	0,004	-0,214	0,363
Отношение к учителю	0,089	0,210	-0,079	-0,401	-0,169	-0,174	0,207	-0,250	0,274	-0,123
Любознательность	0,162	0,135	-0,302	-0,060	-0,309	-0,226	-0,069	-0,160	0,263	-0,278
Стремление к лидерству	-0,127	-0,151	-0,244	0,044	-0,192	-0,171	0,086	-0,097	0,188	-0,148
Общительность	0,012	0,087	0,021	0,101	0,110	-0,185	-0,193	0,273	-0,267	-0,291
Стремление к уединению, отгороженность	0,071	0,275	-0,042	0,053	-0,087	0,209	0,002	0,039	-0,104	0,083
Конфликтность, агрессивность	0,078	0,204	0,101	-0,168	-0,027	0,171	0,448	-0,213	-0,012	0,121
Реакция на фрустрацию	-0,137	-0,194	0,232	0,113	0,085	-0,083	-0,394	0,306	0,027	0,042

Значимые взаимосвязи параметров мотивационной готовности и стилей детско-родительских отношений у дошкольников имеющих старшего сиблинга

	Требовательность	Строгость	Контроль	Эмоциональная дистанция/ близость	Принятие	Сотрудничество	Тревожность за ребенка	Непоследовательность	Воспитательная конфронтация в семье	Удовлетворенность отношениями с родителем
Познават.интерес	-0,257	-0,112	-0,161	-0,021	0,010	0,121	-0,093	0,268	-0,162	-0,026
Позиция школьника	-0,364	-0,109	-0,273	0,012	0,121	0,210	-0,239	0,439	-0,300	0,279
Эмоциональное отношение	-0,104	0,019	0,387	-0,201	0,027	0,001	0,212	-0,043	-0,012	0,155
Отношение к матери	-0,248	-0,037	-0,496	-0,040	0,264	0,075	-0,263	0,421	-0,1522	0,190
Отношение к отцу	0,291	0,106	0,160	-0,102	0,027	0,253	0,238	-0,005	-0,227	0,125
Отношение к матери и отцу как к семейной чете	-0,055	-0,195	0,084	0,058821	0,003	0,262	0,089	0,281	-0,171	0,174
Отношение к братьям и сестрам	-0,087	0,023	0,271	-0,190	0,163	-0,114	0,337	0,088	-0,525	0,127
Отношение к бабушке и дедушке и др.	-0,051	-0,016	0,139	0,090	-0,147	0,384	-0,238	-0,022	0,146	-0,318
Отношение к другу	0,065	0,020	0,218	0,121	-0,068	0,020	0,263	-0,072	0,114	-0,149
Отношение к учителю	0,285	-0,128	-0,041	0,395	0,300	0,254	0,196	0,208	-0,286	0,129
Любознательность	0,186	-0,069	-0,151	-0,080	0,106	0,098	0,115	0,123	-0,449	0,007
Стремление к лидерству	0,101	0,155	0,194	0,256	0,026	-0,159	0,144	-0,290	-0,046	-0,014
Общительность	-0,073	-0,296	-0,020	-0,019	-0,025	-0,216	0,101	-0,020	-0,049	-0,306
Стремление к уединению, отгороженность	0,048	0,118	0,071	-0,037	-0,309	-0,306	-0,024	-0,247	0,377	-0,071
Конфликтность, агрессивность	-0,198	-0,121	0,272	0,061	0,076	0,004	0,101	-0,102	0,073	0,242
Реакция на фрустрацию	-0,044	0,176	0,028	0,100	-0,195	-0,047	-0,096	0,084	0,165	-0,287

**Значимые различия мотивационно готовности и характера межличностных отношений у старших дошкольников
в связи с полом**

	Среднее - 1	Среднее - 2	t-знач.	сс	p	N набл. - 1	N набл. - 2	Ст.откл. - 1	Ст.откл. - 2	F-отн. - дисперс.	p - дисперс.
Познават.интерес	0,933	0,766	1,827	58	0,072	30	30	0,253	0,430	2,875	0,005
Позиция школьника	6,833	6,500	0,956	58	0,342	30	30	1,341	1,358	1,025	0,946
Эмоциональное отношение	3,933	3,933	0,000	58	1,000	30	30	1,229	1,484	1,455	0,317
Требовательность/ нетребовательность	14,233	13,733	0,996	58	0,323	30	30	2,284	1,529	2,230	0,034
Мягкость/ строгость	13,200	13,266	-0,104	58	0,917	30	30	2,203	2,728	1,533	0,255
Автономность/ контроль	15,416	15,500	-0,103	58	0,917	30	30	2,694	3,491	1,679	0,168
Эмоциональная дистанция/ близость	20,066	19,600	1,006	58	0,318	30	30	1,837	1,753	1,097	0,804
Отвержение/ принятие	18,533	19,216	-1,196	58	0,236	30	30	2,181	2,242	1,057	0,882
Отсутствие сотрудничества/ сотрудничество	19,366	19,266	0,135	58	0,892	30	30	3,079	2,598	1,403	0,366
Тревожность за ребенка	14,900	14,200	0,948	58	0,346	30	30	2,509	3,166	1,591	0,216
Непоследовательность/ последовательность	18,333	19,466	-1,265	58	0,210	30	30	3,407	3,530	1,073	0,849
Воспитательная конфронтация в семье	10,066	9,933	0,132	58	0,895	30	30	4,118	3,675	1,255	0,544
Удовлетворенность отношениями с родителем	18,466	19,766	-1,471	58	0,146	30	30	3,775	3,024	1,558	0,238
Отношение к матери	9,200	9,033	0,165	58	0,869	30	30	4,196	3,576	1,376	0,394
Отношение к отцу	5,533	5,533	0,000	58	1,000	30	30	2,775	4,091	2,172	0,040
Отношение к матери и отцу как к семейной чете	4,066	3,866	0,369	58	0,713	30	30	2,258	1,925	1,375	0,395

Отношение к братьям и сестрам	5,566	6,266	-1,023	58	0,310	30	30	2,473	2,815	1,295	0,489
Отношение к бабушке и дедушке и др.	2,566	1,300	2,956	58	0,004	30	30	1,832	1,465	1,562	0,235
Отношение к другу	0,766	0,600	0,577	58	0,566	30	30	1,165	1,069	1,185	0,649
Отношение к учителю	1,700	1,666	0,123	58	0,901	30	30	1,055	1,028	1,053	0,889
Любознательность	3,333	2,733	1,801	58	0,076	30	30	1,184	1,387	1,373	0,397
Стремление к лидерству	1,500	1,600	-0,462	58	0,645	30	30	0,973	0,674	2,083	0,052
Общительность	0,733	0,800	-0,355	58	0,723	30	30	0,691	0,761	1,211	0,608
Стремление к уединению, отгороженность	2,300	2,100	0,372	58	0,710	30	30	2,215	1,936	1,309	0,472
Конфликтность, агрессивность	3,033	4,433	-2,390	58	0,020	30	30	2,008	2,500	1,550	0,243
Реакция на фрустрацию	0,866	0,700	0,670	58	0,505	30	30	1,008	0,915	1,212	0,607

ПРИЛОЖЕНИЕ 5.

Сводная таблица

№	пол		возраст симблинга	познават.интерес	позиция школьника	Эмоц.отношение	Требовательность/ нетребовательность	Мягкость/ строгость	Автономность/ контроль	Эмоциональная дистанция/ близость	Отвержение/ принятие	Отсутствие сотрудничества/ сотрудничество	Тревожность за ребенка	Непоследовательность/ последовательность	Воспитательная конфронтация в семье	Удовлетворенность отношениями с родителем	Отношение к матери	Отношение к отцу	Отношение к матери и отцу как к семейной чете	Отношение к братьям и сестрам	Отношение к бабушке и дедушке и др.	Отношение к другу	Отношение к учителю	Любознательность	Стремление к лидерству	Общительность	Стремление к уединению, отгороженность	Конфликтность, агрессивность	Реакция на фрустрацию
1	1	1	1	8	5	17	14	14	18	19	16	14	16	12	12	16	10	7	7	1	0	2	5	2	2	0	2	2	
2	1	1	1	4	4	10	8	12	23	22	21	15	25	5	21	8	5	3	7	5	1	2	3	2	0	0	2	2	
3	2	1	1	6	4	11	11	17	19	22	19	15	17	5	24	7	5	3	7	4	2	1	0	0	1	0	5	2	
4	1	1	1	3	5	13	13	19	21	17	24	17	12	15	23	11	3	3	5	2	0	0	1	1	0	3	6	0	
5	2	1	1	8	4	14	16	9,5	20	19	20	8	24	10	19	5	8	5	7	3	0	2	5	2	1	2	4	1	
6	2	1	1	5	4	16	16	13	17	20	21	15	18	13	19	10	4	5	8	0	0	2	1	1	0	4	5	0	
7	1	1	1	7	6	11	12	16	18	21	19	14	20	6	25	5	3	2	2	2	2	0	2	1	1	5	4	0	
8	1	1	1	8	5	15	13	11,5	26	17	23	12	19	11	22	8	6	4	9	1	0	0	4	2	1	5	1	2	
9	2	1	0	7	5	16	14	14	20	19	19	18	18	8	16	11	7	7	3	1	0	2	4	1	1	3	7	0	
10	2	1	1	8	5	14	12	20	22	22	22	12	25	5	21	14	5	6	6	1	0	1	0	1	3	0	3	2	
11	1	1	1	8	4	17	15	14	21	20	16	14	16	13	12	12	2	2	6	2	0	1	3	1	1	1	3	1	
12	2	1	1	7	5	14	14	12	22	19	19	13	17	8	13	12	7	3	9	1	0	2	2	2	1	3	2	1	
13	1	1	1	8	3	11	17	15	19	18	15	19	19	7	16	6	2	1	3	1	0	1	2	1	1	9	4	0	
14	2	1	1	7	4	14	16	12	21	22	23	14	16	12	21	5	7	1	6	5	0	4	4	2	1	1	8	0	
15	2	1	1	8	5	14	8	12,5	21	21	20	13	19	9	21	3	5	2	11	2	2	2	4	3	0	4	2	0	
16	2	1	1	8	4	13	13	9	22	21	22	11	23	7	20	9	3	3	8	0	0	1	3	2	1	2	0	0	
17	1	1	1	7	6	13	12	16	19	19	13	12	17	10	19	12	8	7	5	5	0	3	5	3	1	1	0	0	
18	1	1	1	8	5	13	14	14	20	17	18	17	18	8	17	14	8	6	6	2	0	2	4	2	2	0	4	1	

19	2	1	0	7	6	13	9	19	21	23	17	5	25	9	25	9	8	4	7	0	0	0	2	1	1	1	2	3
20	1	1	1	7	4	13	16	13,5	20	16	19	11	18	11	19	4	2	1	9	2	0	2	4	1	1	2	4	2
21	1	1	1	8	4	8	13	15	18	17	12	18	12	19	12	16	8	6	3	3	0	1	4	3	1	0	2	2
22	1	1	1	5	5	14	11	19	20	17	16	17	14	16	19	12	6	5	5	4	0	3	4	2	1	1	3	0
23	1	1	1	6	2	17	12	20,5	21	19	20	13	13	11	19	12	7	4	7	2	0	1	4	1	1	4	3	0
24	1	1	1	8	4	13	13	14,5	20	20	22	17	16	6	24	11	7	7	4	0	1	2	4	3	0	2	4	0
25	2	1	0	6	6	11	11	17	18	22	19	15	22	6	23	8	2	2	9	3	0	3	4	2	1	0	6	1
26	2	1	1	7	5	14	14	14,5	21	17	16	19	17	9	17	14	2	3	8	5	0	2	3	2	1	0	5	0
27	2	1	1	7	0	14	11	19,5	20	17	16	17	16	13	20	6	8	2	5	0	3	3	2	2	0	0	7	2
28	2	1	1	7	4	14	12	20	22	22	22	12	25	5	21	7	4	4	14	1	0	0	3	2	1	5	2	2
29	1	1	1	8	4	17	14	17	21	19	21	16	16	11	20	9	4	5	11	2	0	1	3	2	0	1	6	1
30	2	1	1	7	5	15	17	20,5	16	17	20	14	14	18	22	11	3	5	10	0	0	4	4	2	0	3	1	2
31	1	2	1	7	6	16	17	15,5	21	21	20	18	17	10	18	7	11	5	7	4	5	3	4	2	0	1	2	1
32	2	2	1	6	3	13	9	17,5	21	22	24	13	25	5	21	12	8	8	6	1	0	2	2	2	1	2	6	1
33	1	2	1	8	3	17	10	16	20	20	18	16	18	9	19	3	3	1	5	0	1	3	4	1	1	4	4	0
34	2	2	0	5	1	15	18	14	20	19	18	17	17	12	17	3	0	0	5	0	2	1	0	3	0	3	9	0
35	1	2	1	5	4	17	10	15	21	21	19	21	23	5	23	9	11	6	7	3	2	4	4	1	0	1	2	1
36	2	2	1	6	5	12	13	20,5	20	22	18	21	19	12	20	7	11	4	6	1	0	2	4	1	1	1	4	0
37	1	2	1	7	2	13	14	9	20	20	22	11	23	13	21	19	4	3	2	3	0	1	2	0	0	3	2	0
38	1	2	1	6	3	15	14	17,5	17	19	24	11	17	10	14	4	6	1	7	7	0	2	4	1	0	3	2	0
39	1	2	1	8	6	13	15	20	19	16	19	15	15	14	17	5	3	5	9	5	1	2	2	2	0	3	8	1
40	2	2	0	5	5	16	12	16	18	19	24	14	18	12	22	7	17	6	2	0	0	1	3	1	0	1	6	0
41	2	2	0	4	4	15	15	15	20	16	16	15	17	18	15	7	2	5	4	1	1	1	2	1	1	3	8	0
42	2	2	1	6	3	14	11	18,5	19	17	16	18	15	12	19	10	3	4	7	1	1	1	3	2	1	3	5	0
43	1	2	0	5	5	16	15	19,5	19	21	22	14	20	5	20	6	9	2	9	1	0	1	2	1	0	2	5	0
44	2	2	1	6	4	15	15	15,5	19	18	21	12	16	14	22	10	4	3	3	1	0	1	3	1	0	4	1	0
45	2	2	1	8	2	13	13	9	22	22	22	11	22	9	20	19	1	3	4	0	0	3	4	2	0	0	6	0
46	1	2	1	7	3	14	14	17,5	20	18	21	12	21	21	16	4	2	2	0	4	2	1	0	0	0	7	0	4
47	2	2	1	8	6	11	10	18,5	16	21	21	14	24	9	23	11	3	5	6	3	4	1	3	1	1	0	6	0
48	1	2	0	6	3	15	12	15	20	22	17	15	20	8	21	9	3	3	4	2	0	1	3	4	0	2	2	1

49	2	2	1	6	2	16	18	14	18	17	18	15	16	12	18	8	16	6	2	0	0	2	4	2	1	2	3	1
50	1	2	1	7	3	15	15	16	22	12	23	12	18	11	12	7	7	7	3	6	3	2	4	2	1	0	1	2
51	1	2	1	7	3	13	10	13,5	22	21	20	14	19	6	17	5	4	2	4	2	1	2	3	1	2	2	4	1
52	2	2	0	3	2	14	12	19,5	20	16	17	17	16	13	19	4	2	1	1	0	2	0	0	2	1	8	7	0
53	1	2	1	7	3	14	10	12	20	20	21	16	23	6	20	8	7	7	4	4	1	1	4	0	2	1	0	0
54	1	2	1	8	3	15	14	12	18	17	19	15	23	5	20	7	3	1	5	0	0	1	3	0	1	5	3	0
55	1	2	1	6	2	16	16	16,5	17	18	18	16	19	8	13	16	8	7	6	0	2	2	5	1	1	0	1	2
56	2	2	1	4	4	15	15	14,5	18	19	16	14	17	14	12	13	2	2	4	2	0	1	3	1	3	2	1	0
57	2	2	1	8	2	11	11	15	18	21	19	14	22	7	23	11	3	7	6	1	1	2	3	1	1	0	7	1
58	2	2	1	8	5	12	17	11	18	17	14	16	22	5	21	11	5	3	8	1	0	1	3	1	0	5	1	2
59	1	2	1	8	3	16	13	16,5	21	21	23	15	23	10	23	11	4	7	6	2	1	4	4	2	1	1	7	0
60	2	2	1	7	4	13	15	17	19	16	19	14	22	7	19	7	11	4	6	1	0	2	4	2	0	1	4	0