

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.06.01 Образование и педагогические науки

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика обучения и воспитания (в дошкольном образовании)

(направленность (профиль))

НАУЧНО-КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ К СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аспирант

Д.Д. Буланова

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Руководитель

О.В. Дыбина

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

« ____ » _____ 2018г.

Тольятти 2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.....	13
1.1 Изучение проблемы социальной принадлежности в психолого-педагогических исследованиях	13
1.2 Теоретические аспекты проблемы формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.....	25
1.3 Обоснование технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.....	40
Выводы по первой главе.....	61
Глава 2. Экспериментальная работа по реализации технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.....	62
2.1 Выявление уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.....	62
2.2 Реализация технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.....	93
2.3 Выявление динамики уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.....	125
Выводы по второй главе.....	144
Заключение.....	146
Список используемой литературы.....	148
Приложения.....	171

Введение

Актуальность исследования. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначена необходимость формирования принадлежности к семье у детей дошкольного возраста в рамках освоения социально-коммуникативного направления развития.

В содержании психолого-педагогической работы с детьми в образовательных программах дошкольного образования выделены задачи, направленные на формирование у детей на всех этапах дошкольного детства знаний и представлений о семье, поддержания уважительного отношения к близким и побуждение к выполнению действий, обеспечивающих причастность ребенка к семейным делам.

Являясь первичным институтом социализации ребенка, семья оказывает непосредственное влияние на его всестороннее развитие. От семьи во многом зависит формирование личности ребенка. Именно в семье ребенок получает первоначальный опыт познания, человеческих взаимоотношений, опыт поведения и деятельности. В семье закладываются основы патриотизма, отношение к себе, другим людям, миру, природе.

Проблему формирования принадлежности к семье в той или иной степени затрагивали ученые в области педагогики, психологии, философии: Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, Т.А. Куликова, П.Ф. Каптерев, О.А. Карабанова, Г.Г. Филлипова, Э.Г. Эйдемиллер, – изучали семью в рамках общепсихологического подхода; И.Я. Баховен, Э. Дюркгейм, Ф. Ле Пле, О. Конт, Р. Мертон, Г. Меррей, Л.Г. Морган, Г. Тэджфел, Ф. Энгельс – рассматривали семью как малую социальную группу в рамках социологического подхода; Ю.Е. Алешина, М. Боуэн, Д. Джексон, А.А. Костюкович, С. Кратохвил, С. Минухин, В. Сатир, В.И. Слепкова, Ч. Фишман и другие – в русле системного подхода.

Несмотря на большое количество исследований в данной области, на

сегодняшний момент не дано определения понятия принадлежности ребенка к семье, не разработана технология формирования принадлежности к семье у детей дошкольного возраста.

Педагогические исследования последних лет выявили, что родители мало уделяют внимание процессу воспитания детей дошкольного возраста. Данная проблема ослабления межпоколенных связей обусловлена современными темпами жизни, сменой ценностных ориентиров, когда брак и семья не рассматриваются как нечто важное в жизни человека (Н.А. Дорохина).

Чувство принадлежности к семье необходима ребенку для того, чтобы испытывать уверенность в себе, комфорт, потребность и умение выражать желания и стремления в поведении и деятельности. Принадлежность к семье необходима для формирования основ гражданской позиции. Знания о семье, проявление эмпатии, заботы и внимания по отношению к своим близким доступно детям старшего дошкольного возраста в силу особенностей их психического и личностного развития.

Современные тенденции развития института семьи негативно сказываются на формировании принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста. Процесс формирования принадлежности к семье у старших дошкольников можно технологизировать, тем самым повысить его эффективность.

Технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста позволит сделать данный процесс управляемым, систематизированным, позволит отслеживать полученные результаты на каждом этапе реализации технологии, дают возможность внесения своевременной корректировки содержания, методов и приемов.

В современной педагогической науке не разработан диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности принадлежности к семье у ребенка.

Таким образом, актуальность проблемы на *социально-педагогическом*

уровне обусловлена потребностью общества в формировании принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится о необходимости формирования принадлежности дошкольников к семье, но между тем не разработано технологии осуществления данного процесса, отсутствует диагностика изучения уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Проблема формирования принадлежности детей дошкольного возраста к семье никогда не являлась предметом специального исследования. На сегодняшний день не сформулировано определение понятия принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, не выделены критерии и показатели сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста. Это объясняет актуальность исследуемой проблемы на *научно-теоретическом* уровне.

Актуальность проблемы на *научно-методическом* уровне обусловлено отсутствием разработанности в практике дошкольных учреждений диагностического инструментария и методических рекомендаций для педагогов по реализации технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность исследования позволяет выявить противоречия между:

– потребностью современного общества в формировании у подрастающего поколения ценностных ориентиров, связанных с формированием представлений о семье, поддержанием чувств и отношений к семье и овладением умениями и навыками реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности и состоянием педагогической теории по вопросу формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста;

– необходимостью формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных

организациях и отсутствием обоснованной технологии, включающей в себя структурные элементы (принципы, содержание, компоненты, этапы, формы, методы) осуществления данного процесса;

– необходимостью изучения уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста и отсутствием критериально-диагностического аппарата.

На основе противоречий можно сформулировать проблему исследования: какова технология формирования принадлежности к семье детей старшего дошкольного возраста?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить технологию формирования принадлежности к семье детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование основано на **гипотезе**, согласно которой процесс формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста возможен, если:

– раскрыта сущность понятия «принадлежности к семье ребенка старшего дошкольного возраста» как наличие сопричастности ребенка к семье, выраженное в ценностных ориентациях, чувствах, эмоциональных связях, отношений и мотивов, проявляющихся, в сформированных знаниях и представлениях о семье, в поведении и деятельности, направленных на свою семью;

– разработана и реализована технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста как система форм, методов, условий и средств обучения и воспитания, реализуемых поэтапно, направленных на формирование у детей представлений о семье, поддержание чувств и отношений к семье и обеспечение овладения

умениями и навыками реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности;

– разработан критериально-диагностический аппарат, необходимый для объективной оценки сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. На основе анализа теории и практики дошкольного образования дать определение понятия принадлежность к семье, охарактеризовать процесс формирования принадлежности к семье, степень разработанности данной проблемы на современном этапе и определить понятийно-категориальное поле исследования.

2. Разработать критериально-диагностический аппарат оценки сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

3. Изучить актуальное состояние сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

4. Разработать и экспериментально проверить технологию формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Методологической основой исследования являются:

– культурологический подход (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Н.Е. Щуркова), принимающий во внимание окружающие условия, историческое прошлое семьи, ценностные ориентации, традиции и обычаи, сложившиеся в семье, этнографические особенности семьи;

– деятельностный подход (АН. Леонтьев), позволяющий рассматривать ребенка как активного субъекта, включающегося в различные виды детской деятельности, обеспечивающие получение значимых представлений о семье, опыта отношений и деятельности, интериоризацию полученного опыта;

– системно-структурный подход к рассмотрению семьи (С. Минухин,

В. Сатир, Ч. Фишман), в рамках которого выделены различные семейные подструктуры и особенности взаимоотношений в них; позволяющий выделить компоненты и определить этапы формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, определить формы, методы и средства взаимодействия с различными участниками педагогического процесса (детьми, родителями и педагогами) на разных этапах реализации технологии.

Теоретическую основу исследования составляют:

– психолого-педагогические исследования проблемы формирования личности ребенка в семье (П.Ф. Каптерев, Т.А. Куликова, Г.А. Карабанова, Г.Г. Филлипова);

– культурно-историческая теория (Л.С. Выготский), рассматривающая период дошкольного детства как базовый в социализации ребенка, усвоения им семейных ценностей, формировании мировоззрения;

– концепция позиции ребенка как субъекта различных видов деятельности (М.В. Крулехт);

– субъектный подход (А.К. Осницкий), в котором субъектность рассматривается как осознание самого себя, ребенок способен устанавливать связь собственного «я» с другими людьми;

– положение о самоидентификации отечественных и зарубежных ученых (Ю.Б. Гиппенрейтер, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Г. Тэджфел, Дж. Тернер, З. Фрейд);

– подход к изучению формирования направленности на мир семьи у детей старшего дошкольного возраста (О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, О.П. Болотникова, О.А. Еник, А.Ю. Кузина, Л.А. Пенькова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина);

– психолого-педагогические исследования технологизации процесса обучения и воспитания (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко).

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие

методы исследования:

– теоретические: анализ философской, социологической и психолого-педагогической и методической литературы, программно-методической документации, систематизация, обобщение;

– эмпирические: анкетирование, беседы с детьми и взрослыми, наблюдение, изучение продуктов детской деятельности; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, методы математической (Хи квадрат Пирсона) и статистической обработки.

Эмпирическая база и основные этапы исследования.

Опытно-исследовательская работа проводилась в дошкольных образовательных организациях МБУ детский сад №56 «Красная гвоздика», МБУ детский сад № 147 «Сосенка», ДС №140 «Златовласка» АНО ДО «Планета детства «Лада» города Тольятти. В исследовании приняли участие 180 детей, родители воспитанников и 12 педагогов.

В осуществлении исследования можно выделить три этапа.

На первом этапе (2013-2016гг.) осуществлялся анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработанности проблемы формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, определялась цель исследования, формулировались гипотеза и задачи исследования, разрабатывался критериально-диагностический аппарат, проведен констатирующий эксперимент и осуществлен анализ его результатов.

На втором этапе (2016-2017гг.) – разработка, апробация и корректировка технологии формирования у детей старшего дошкольного возраста принадлежности к семье.

На третьем этапе (2018г.) – обобщались и систематизировались результаты опытно-экспериментальной работы; оформлялись материалы диссертационного исследования.

Личный вклад соискателя в исследование заключается в том, что автором:

– дано определение понятия принадлежность к семье детей старшего дошкольного возраста;

– разработан критериально-диагностический аппарат, направленный на оценку сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста;

– выделены компоненты принадлежности к семье (эмоционально-ценностный, когнитивный, поведенческий) у детей старшего дошкольного возраста, раскрыта их уровневая характеристика;

– разработана и реализована технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста;

– экспериментально доказана эффективность разработанной технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– разработана технология формирования принадлежности детей старшего дошкольного возраста к семье как система форм, методов, условий и средств обучения и воспитания, реализуемых поэтапно, направленных на формирование у детей представлений о семье, поддержание чувств и отношений к семье и обеспечение овладения умениями и навыками реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности;

– разработан критериально-диагностический аппарат оценки сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– раскрыто понятие «принадлежность к семье», как осознание ребенком своей сопричастности к семье на основе значимых для него признаков, сформированных знаний и представлений о семье, ценностных ориентаций, чувств, эмоциональных связей, отношений и мотивов, выраженных в поведении и деятельности, направленных на свою семью;

– выделены критерии и показатели, раскрыта содержательная

характеристика уровней сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования подтверждается внедрением полученных результатов исследования в практику работы дошкольных образовательных организаций с целью оптимизации процесса формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, обеспечения сотрудничества дошкольных организаций с семьями воспитанников, повышения готовности педагогов реализовать технологию формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста в профессиональной деятельности;

в практику работы дошкольных образовательных организаций внедрена технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, предложена серия диагностических заданий направленных на выявление уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, предложены методические рекомендации по реализации технологии для педагогов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на концептуальные научные идеи и положения психологии и педагогики, соответствующим современным тенденциям развития дошкольного образования; комплексным характером используемых методов исследования, адекватных предмету, цели, задачам исследования, полученным результатам опытно-экспериментальной работы, подтверждающим выдвинутую гипотезу; применением объективных способов оценки результатов эксперимента.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Система научно-педагогических положений, составляющих концептуальную основу технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста:

– принадлежность к семье у ребенка старшего дошкольного возраста рассматривается нами как наличие сопричастности ребенка к семье,

выраженное в ценностных ориентациях, чувствах, эмоциональных связях, отношений и мотивов, проявляющихся, в сформированных знаниях и представлениях о семье, в поведении и деятельности, направленных на свою семью;

– под технологией формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста следует понимать систему форм, методов и средств обучения и воспитания, направленных на формирование у детей представлений о семье, поддержание чувств и отношений к семье и обеспечение овладения умениями и навыками реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности.

2. Этапы реализации технологии (эмоционально-ценностный, когнитивный, поведенческий) формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

3. Показатели и уровни сформированности у детей старшего дошкольного возраста принадлежности к семье характеризуются наличием представлений о семье, чувств и отношений к членам семьи и проявление их в деятельности и поведении.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе проведения экспериментальной работы, участия автора в научных конференциях, посредством выступления автора на педагогических советах дошкольных организаций, в ходе которых обсуждались результаты опытно-экспериментальной работы, публикации материалов исследования в изданиях ВАК, представлении материалов на заседаниях кафедры дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета.

Структура и объем НКР. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (200 источников) и 4 приложений. Текст иллюстрирован 2 рисунками, 8 таблицами.

Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

1.1 Изучение проблемы социальной принадлежности в психолого-педагогических исследованиях

Для того чтобы изучить выделенную проблему, необходимо рассмотреть понятие принадлежности в нескольких аспектах. Особое внимание следует уделить понятию социальной принадлежности, то есть некому отношению человека (ребенка) к социальной группе.

Д.Н. Ушаков определяет принадлежность как вещь, представляющую часть, необходимый составной элемент чего-нибудь [177].

С.И. Ожегов рассматривает понятие принадлежность как предмет, входящий в комплект с чем-нибудь, дополняющий что-либо. Принадлежать означает: находиться в чьей-либо собственности, в чьем-либо обладании, быть чьим-нибудь достоянием; быть свойственным, присущим чему-либо; входить в состав чего-либо, относиться к разряду каких-либо объектов, явлений [128].

Многие авторы рассматривают принадлежность человека к социальной группе. Так, человек может ощущать себя членом социальной группы, общества, частью этноса. При этом он приписывает себе те черты или признаки, которые его объединяют с другими представителями данной группы. Представляет себя частью системы, одним из ее элементов. Человек настраивает себя на выполнение соответствующей социальной роли.

Ряд авторов (С. Минухин, Ч. Фишман) рассматривают супружескую принадлежность, говоря о проблеме формирования чувства принадлежности к семье у мужчин, как следствие данной проблемы наступает дисгармония в семейных отношениях, что может привести к разрушению семьи [121, с. 179].

Гендерная принадлежность (идентичность) рассматривается как

отнесение себя к людям своего пола, субъективное ощущение человеком своей принадлежности к мужскому или женскому полу. Причем большинство авторов различают понятия гендерная и половая принадлежность. Половая принадлежность определяется через биологические признаки, в то время как гендерная включает в себя психологические и социокультурные характеристики. Бихевиористы придерживаются мнения о том, что гендерная роль является продуктом социального научения. Под влиянием общественных стереотипов складывается определенная модель поведения, характерная для человека своего пола. Подобная модель носит название гендерной роли. Исследования Дж. Мани показали, что индивид рождается без определенной гендерной роли, роль появляется позже, характеристики гендерной роли зависят от норм общества, в котором индивид находится. Уже в раннем возрасте ребенок начинает ассоциировать себя с человеком своего пола [197, с. 81]. Традиционно считается, что с возраста восемнадцати месяцев девочка подсознательно стремится подражать матери, а мальчик отцу, таким образом перенимая поведение, свойственное гендерным ролям, от своих родителей. В современном мире происходит переосмысление социальных гендерных ролей. (Р. Крукс, С. Баур) [93].

Понятие принадлежности ребенка к социальной группе исследовалось многими педагогами и психологами (Дж. Морено, А. Маслоу, Г. Лебон, Г. Меррей и др.) [195, 99, 39].

Следует отметить, что существует различие в понятиях социальная группа и агрегация. Агрегация — это скопление группы людей, необъединенных по общим признакам (например, люди, ждущие автобус на остановке) [120].

В социальной психологии социальная группа рассматривается как общность людей, объединенная какими-либо одинаковыми признаками. Представители данной общности взаимодействуют между собой по определенным нормам и правилам, которые приняты в данной группе.

Американский социолог Р. Мертон выделяет классификацию

социальных групп, и характеристики социальной группы в отличие от социальных общностей. К данным характеристикам он относит:

- устойчивое взаимодействие, способствующее прочности и стабильности существования группы;
- относительно высокую степень единства и сплоченности ее представителей;
- четко выраженную однородность состава, предполагающего наличие признаков, присущих всем членам группы;
- возможность вхождения в более широкие социальные общности в качестве структурных единиц [120].

По Р. Мертону существуют следующие виды социальных групп:

1. по характеру взаимодействия: первичные и вторичные группы;
2. по способу организации и регулирования взаимодействия: формальные и неформальные;
3. по количественному составу: большие и малые.
4. по степени принадлежности индивидов к группе: ингруппа, аутгруппа и референтная группа. Ингруппа — это такая группа, с которой ребенок себя идентифицирует. К данной группе относится собственная семья.
5. по социально значимым признакам: реальные и номинальные [120].

В последние десятилетия педагогическая и психологическая наука большое внимание уделяет изучению взаимоотношений реальных групп, отличающихся этнической принадлежностью. Диссертационные исследования посвящены аспектам проявления этнотолерантности. Однако данная проблема поднималась и ранее. Одно из известных исследований принадлежит Г. Лебону. В своем труде «Психология народов и масс» автор предлагает классификацию народов, в основу которой положен этнический признак. По мнению Г. Лебона морально-нравственные особенности народа и его интеллектуальный склад передается из поколения к поколению, начиная от одного представителя этноса к другому, распространяясь на целое

общество. Таким образом, опыт откладывается на генетическом уровне. У людей одной народности не только общие внешние черты, но и психические характеристики: образ мыслей, морально-нравственные ценности. Все эти особенности в совокупности называется национальным характером. То есть индивид автоматически, сам того не осознавая перенимает национальный характер у своих предков. Даже, если младенца – представителя одного народа, поместить совершенно в другие социальные условия, отличные от его этнических, проявление национального характера неизбежно. На представителя каждой нации действуют определенные социальные стереотипы и установки. Этнический стереотип – это «относительно устойчивые представления о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей» [99, с. 465]. Под этническими установками понимается «готовность индивида действовать в соответствии восприятием определенных явлений национальной жизни и отношений» [99, с. 466]. Этнические стереотипы в свою очередь ведут к формированию этнической картины мира, свойственной конкретным этносам. Данная картина мира настолько прочно интериоризируется в процессе филогенеза, что чрезвычайно трудно поддается эволюционным процессам. По Г. Лебону существуют низшие и высшие народы. Легко эволюционируют только высшие народы. Идею Г. Лебона достаточно много критиковали социологи и психологи, однако она дала толчок новым исследованиям в области изучения народов и группового взаимодействия [179].

Идея социальной принадлежности находит свое отражение в пирамиде потребностей А. Маслоу. Автор выделяет базовые и высшие потребности, потребность в принадлежности к обществу не считается базовой, как, например, потребность во сне и пище, однако и не стоит на вершине пирамиды. У А. Маслоу упоминается чувство принадлежности к семье, коллективу, сообществу [195]. Удовлетворение данной потребности служит базой для следующей потребности – потребности в уважении.

Поскольку человек является существом социальным, то ощущение социальной принадлежности для него необходимо.

Вопросы формирования социальной принадлежности относятся к области знаний социализации. Социализация определяется как процесс вхождения ребенка в общество, принятие им правил поведения, взятие на себя социальной роли и действие в соответствии с ней.

Г.М. Андреева определяет социализацию как процесс вхождения индивида в среду, усвоение им системы социальных влияний, приобщение к системе социальных связей [7, с. 168].

Б.Г. Ананьев рассматривал социализацию расширительно как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности. Конечная цель подобной социализации заключается в формировании индивидуальности [17].

Выделяют пять сторон социализации:

1. формирование знаний о людях, обществе и о себе;
2. выработка навыков практической деятельности;
3. выработка норм, ролей, позиций;
4. выработка аттитюдов, ценностных ориентаций;
5. включение в практическую деятельность [7, с. 168].

Для нашего исследования принципиально важно рассмотреть два института социализации ребенка – семью и детский сад.

Процесс социализации начинается с момента рождения ребенка и продолжается на протяжении всей жизни. Первым базовым институтом социализации служит семья. Именно в семье устанавливаются первые контакты с другими людьми. Именно от семьи зависит, каким образом процесс социализации будет происходить на более поздних этапах развития ребенка.

Следующим важным институтом социализации выступает детский сад. Ребенок из микросреды семьи попадает в более широкую социальную действительность, в которой существуют свои нормы, требования, роли, как

правило, отличные от тех, которые приняты в семье. Начинает осуществляться процесс социальной адаптации к дошкольному учреждению. Ребенок постепенно учится приспосабливаться к правилам и отношениям, принятым в данной среде. Успешность данного процесса зависит от того, насколько ребенка смогут подготовить к детскому саду родители, а также от грамотности взаимодействия с ребенком и его родителями педагогов дошкольных учреждений. Чем больше родители уделяют внимание налаживанию дружеских взаимоотношений между ребенком и другими людьми в рамках домашнего воспитания, тем успешнее данный процесс будет происходить в дошкольном учреждении.

Традиционно выделено три теории социализации: биогенетическая, социогенетическая и теория конвергенции двух факторов. Биогенетическая теория рассматривает социализацию как продукт развития генетически заложенных механизмов организма человека и его психики. Она отвергает возможность влияния социума на развитие индивида. В рамках социогенетической теории, напротив, утверждается глобальное влияние социальной среды и воспитания на процесс социализации индивида. При этом теория отвергает влияние генетической предрасположенности. Теория конвергенции двух факторов является наиболее прогрессивной и принятой на сегодняшний день, так как принимает, и биологические, и социальные факторы, как в равной степени значимые для социализации индивида [37].

В русле теории инстинктов социального поведения (У. Мак-Дугалл, В. Парето, В. Троттер и др.) как таковая социальная принадлежность обуславливается подчинением человека ряду инстинктов, таким как инстинкту продолжения рода, социальному (стадному) инстинкту. Врожденные инстинкты выражаются в эмоциях.

По теории социального подражания Г. Тарда существует некий коллективный разум, отдельный человек выступал его элементом. Принадлежность индивида к группе происходит за счет врожденного механизма импринтинга. То есть социальное подражание и импринтинг

(запечатление) происходят на инстинктивном уровне. По теории Г. Тарда основное подражание происходит за счет копирования форм поведения одними слоями общества других. Данный процесс происходит на инстинктивном бессознательном уровне. Индивиды сами не замечают и не осознают его. Таким образом, под действием ряда механизмов - имитации, социального внушения, заражения, дисциплины, появляется конформизм. Данная теория критиковалась за упущение межличностных отношений между конкретными людьми в микросреде [160].

На основе данных исследований впоследствии было основано западное течение бихевиоризм, сторонники которого утверждают, что поведение личности выстраивается на основе положительно и отрицательного подкрепления (А. Бандура, Скиннер, Уотсон, Торндайк и др.).

Отечественные психологи и педагоги-гуманисты (К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев и др.) придают большое значение социальным факторам, благодаря которым происходит усвоение общественной культуры ребенком, при этом не отрицают воздействия биологических факторов [153].

По мнению Л.С. Выготского индивидуальное и социальное начало в человеке нельзя рассматривать изолированно. В процессе развития происходит усвоение индивидуального и социального опыта. При этом индивидуальный и социальный опыт не противоречат друг другу [34].

Большое внимание усвоению культурного опыта придавал П.Ф. Каптерев. Опыт интериоризируется в психике ребенка, усваиваются язык, религия, быт народа. Ребенок наблюдает в повседневной жизни за взрослыми и усваивает культуру. Но вместе с тем, личность обладает способностью к саморазвитию. В процессе своей жизнедеятельности ребенок усваивает социальный опыт других людей, в последствии данный опыт переходит во внутренний план, то есть интериоризируется. За счет собственных возможностей и индивидуальных особенностей, способности к саморазвитию данный опыт используется ребенком в повседневной жизни при решении тех

или иных задач [153].

Данная идея поддерживается К.Н. Вентцелем. Автор, являясь сторонником свободного воспитания, делал акцент на возможности самоизменений в личности ребенка. Задача взрослого заключается в создании соответствующих условий, которые способствуют стимулированию активности и самостоятельности ребенка [153].

Известный отечественный педагог А.С. Макаренко отмечает существенное влияние коллектива на индивидуальное развитие личности, а так же характера социальных условий, в которых развивается личность [153].

З.Фрейд впервые вводит понятие «социальная идентификация» основываясь на исследованиях Г. Лебона. Социальную идентификацию он рассматривает как механизм социализации человека, формирования у него эмоциональной привязанности к другим людям, осознании принадлежности к группе, приобретение социальных установок [99]. Данный термин является близким по значению к рассматриваемой нами социальной принадлежности.

Понятие самоидентификация рассматривается как уподобление себя какому-либо образу или человек, стремление подражать ему (Н.В. Дмитриева, Ц.П. Короленко). Ее формирование и развитие начинается в дошкольном возрасте. Сначала ребенок осознанно подражает действиям взрослого, а затем процесс подражания интериоризируется и происходит на подсознательном уровне.

Г. Меррей вводит термин «аффилиация», который в переводе с английского обозначает «присоединение». Под аффилиацией Г. Меррей понимает стремление человека находиться в обществе близких людей, избегать одиночества. Благодаря данному механизму человек справляется со стрессом и фрустрацией [39].

В словарях по психологии и педагогике данное понятие рассматривается как потребность человека в общении, в эмоциональных контактах, проявлении дружбы, любви. Аффилиация проявляется в стремлении быть членом группы, взаимодействовать с окружающими,

оказывать помощь окружающим и принимать помощь от других членов группы [91, с. 14]. Рассматривая аффилиацию как потребность можно отметить сходство с потребностью в принадлежности, как базовой психологической потребностью (по теории А. Маслоу). Аффилиация также обуславливается потребностью в принятии. Если человек принимается представителями важной для него социальной группы, то чувствует себя психологически благополучно. Данное принятие обусловлено эмоциональными связями. Таким образом, прослеживается связь с потребностью в уважении, в престиже, что определяет успешность индивида в обществе.

Г. Тэджфел и Дж. Тернер в русле теории социальной идентичности вводят термин «групповая идентификация», обозначая его как процесс осознания себя как члена группы [72, с. 34]. Социальную идентификацию рассматривают как один из четырех когнитивных процессов, составляющих межгрупповые отношения.

Г. Тэджфел ввел так называемые континуумы, в которых может проявляться групповая идентичность: когнитивный, континуум убеждений, континуум аттитюдов, поведенческий континуум.

С. Московиси в рамках теории социальных представлений выделяет три структурных компонента: информация, поле представлений и установка. На основе сенсорного опыта путем интериоризации формируются определенные представления и знания, таким образом, человек овладевает информацией о том или ином объекте и социальном мире. С другой стороны информация выступает в качестве необходимого условия для формирования представлений. Для каждой социальной группы характерно своеобразие социальных представлений.

Благодаря механизму социальной ориентации ребенок начинает идентифицировать себя с окружающими, занимает определенную ячейку среди других людей, начинает воспринимать себя соответственно своему «социальному месту», вырабатываются определенные социальные роли. От

социальной ориентации во многом зависят перспективы ребенка, то место, которое он займет в обществе в будущем, к какой социальной группе себя отнесет и будет действовать в соответствии с нормами, принятыми именно в ней. Социальная ориентация определяет направленность личности, обуславливает формирование жизненных планов, установок [130].

Немалую роль в данном процессе играет механизм социального внушения. Г.М. Андреева рассматривает внушение наряду с заражением. Внушение представляет собой некритическое безусловное принятие информации и веру в нее. Внушение не требует доказательства и логики (В.М. Бехтерев). Большую роль в данном механизме играет авторитет суггестора (субъекта, который внушает). Исследования показали, что дети поддаются внушению намного лучше, чем взрослые. Так, для детей серьезным авторитетом выступают ближайшие взрослые. Результат внушения напрямую зависит от личности суггестора [8].

Определенное ожидаемое поведение выстраивается благодаря механизму социальной презентации. Каждый человек, в том числе и ребенок, естественным образом нуждается в принятии со стороны той или иной социальной группы (А. Маслоу). Для того, чтобы быть принятым тем или иным социальным сообществом, например, другими детьми в дошкольном учреждении, ребенку приходится вести себя определенным образом. Так, например, дети, обладающие достаточно развитыми социально-коммуникативными умениями становятся успешными, а дети, не умеющие общаться, к примеру агрессивные дети, напротив, становятся изолированными. Если обратиться к социометрическим исследованиям, то можно обнаружить следующую тенденцию: дети с высоким социометрическим статусом, так называемые «звёзды» и «предпочитаемые / принимаемые», как правило, умеют показать себя с лучшей стороны, продемонстрировать необходимые умения и навыки для того, чтобы быть принятыми и авторитетными среди сверстников. «Отвергаемые» дети по тем или иным причинам данных качеств не проявляют, и как следствие

оказываются в некой социальной изоляции.

Таким образом, социальная принадлежность у ребенка старшего дошкольного возраста формируется под влиянием ряда механизмов социализации:

- социальная ориентация – отнесение человеком себя к какой-либо социальной группе, осознание своего социального положения;
- социальная адаптация – приспособление к нормам, требованиям и ожиданиям со стороны общества;
- социальное внушение как безусловное принятие действий, информации, некритическое отношение к ним, неосознанное присвоение социального опыта;
- социальная презентация как стремление создавать положительное впечатление о себе;
- социальная фасилитация связана со стимулированием деятельности человека за счет значимых для него близких;
- социальная ингибиция предполагает сдерживание своих желаний и стремлений по причине их противоречия общепринятым нормам;
- социальное подражание предполагает стремление воспроизводить в своем поведении действия других людей, основанное на эмоциональной значимости (Г. Тард);
- социальная идентификация как отождествление человеком себя с группой значимых для него людей.

Вышеперечисленные механизмы описывает Н.Ф. Голованова [37].

Если продолжить рассмотрение действия данных механизмов с точки зрения их влияния на формирование социальной принадлежности, то можно определить их некую иерархию на различных уровнях: изначально механизмы социальной адаптации, идентификации, ориентации и внушения образуют некую когнитивную и эмоциональную составляющую, которая переходит в и мотивационную и поведенческую посредством механизмов подражания и презентации. Механизмы фасилитации и ингибиции

позволяют регулировать данный процесс, ускоряя и замедляя его.

Н.Ф. Голованова, изучая формирование социального опыта ребенка, выделила его структурные компоненты: содержательный, позиционно-оценочный и функциональный. При этом социализация рассматривается как некий процесс саморазвития – самостоятельное выстраивание себя ребенком. Содержательный компонент выражается в представлениях, базирующихся на ценностных установках. В современной психологии структуру социальных представлений принято рассматривать как триединство компонентов: когнитивного, эмоционального и действенного (поведенческого). Важной стороной социального опыта детей считается их речевая коммуникация: суждение, высказанное ребенком обозначается его поступком, даже, если сказанное не было совершено. Социальные представления в свою очередь создают в сознании ребенка определенную модель социальных отношений, на основе которой ребенок устанавливает избирательные связи с окружающими людьми. На основе эмоционального компонента формируется определенный репертуар поведения [37, с.188-193].

Рассматривая проблему социальной принадлежности, мы пришли к выводу о том, что социальная принадлежность – это отождествление индивидом себя как члена социальной группы. Человек может относить себя к большим и малым социальным группам. Социальная принадлежность может формироваться на нескольких уровнях: микроуровне, мезоуровне и макроуровне. На формирование социальной принадлежности оказывают влияние как биологические факторы (наследственность, инстинкты), так и социальные (социальная среда, в которой пребывает ребенок), механизмы социализации. Также определенную роль в данном процессе имеет способность личности к саморазвитию. Социальная принадлежность во многом определяет образ мыслей, характер отношений и взаимодействия субъекта с другими людьми. Социальные стереотипы и установки определяются спецификой социальной группы, к которой принадлежит индивид. В формировании социальной принадлежности можно выявить три

компонента: когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий. Этническая, гендерная, семейная принадлежность можно рассматривать как виды социальной принадлежности, которые имеют однородные черты: истоки, механизмы формирования.

1.2 Теоретические аспекты проблемы формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

Рассматривая данные аспекты целесообразно раскрыть понятия семья, принадлежность к семье.

Понятие семья появилось достаточно давно, поэтому к настоящему времени существует множество определений данного понятия.

Семья рассматривается как:

- малая социальная группа людей, объединенная родственными связями;
- основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью [188];
- группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе [87].

Следует различать между собой понятия брак и семья. Если брак – это официально регулируемая форма отношений, определяющая права и обязанности супругов по отношению друг к другу и детям, то семья характеризуется в большей степени эмоциональной близостью.

Типичные особенности современной семьи заключаются в следующем:

- рост числа неполных семей;
- сокращение и обеднение отношений в семье;
- перекладывание родительских функций на общественные институты (детский сад, школа);
- смена роли женщины в семье (О.А. Карабанова) [101].

В настоящее время в психологических исследованиях выделены задачи, функции семьи, типы семей.

Сложность изучения семьи и семейных взаимоотношений заключается в том, что экспериментатору приходится проникать во внутренний мир семьи, что не всегда корректно. Именно поэтому, эксперимент, как метод изучения семейных взаимоотношений, применяется ограниченно (Т.А. Куликова) [112, с. 192].

Если обратиться к системному подходу к рассмотрению семьи, то можно рассмотреть проблему принадлежности к семье с точки зрения влияния друг на друга подструктур: родительских, детских и детско-родительских (А.А. Костюкович, С. Минухин, В.И. Слепкова и др.). Семья рассматривается как совокупность взаимосвязанных между собой элементов [121]. Элементами же в данном случае выступают люди – члены отдельно взятой семьи. Следовательно, ребенок является элементом семейной системы, выполняет определенные функции. Другие элементы системы тоже выполняют определенные функции по отношению к ребенку. В ходе жизнедеятельности семьи выстраивается определенная система детско-родительских отношений. Существуют некие семейные правила – общепринятое поведение в определенной ситуации. Гармоничное развитие ребенка напрямую зависит от того, насколько полноценно и правильно элементы системы функционируют. То есть, каким образом взрослые относятся к ребенку, каким образом поощряют или наказывают, будет сказываться на отношении ребенка к родителям и ближайшим родственникам. Нельзя забывать о том, что у ребенка действует механизм подражания. Ребенок идентифицирует себя с родителями. Это во многом будет определять его дальнейшее поведение. Дело в том, что в семье происходит усвоение определенных стереотипов, типов реагирования на те или иные ситуации, способы поведения в них. Отношение ребенка к своим же родителям во многом определяется их отношением и поведением относительно ребенка. По мнению Т.А. Куликовой большую роль в данном

процессе играют семейные традиции. В русле системного подхода работали такие ученые, как Д. Джексон, С. Кратохвил, В. Сатир, из отечественных авторов Ю.Е. Алешина, Э.Г. Эйдемиллер и др.

Известный представитель системного подхода к описанию семьи М. Боуэн вводит понятие эмоциональная система, под которой понимается сложная структура чувственных и поведенческих реакций, присущих большинству живых организмов. Регулирование эмоциональной системы происходит под влиянием двух противоположных направлений: стремление к слиянию и стремление к индивидуализации. Во взаимоотношениях ключевую роль играют тревога и дифференциация «Я». Тревога рассматривается как эмоциональная составляющая, а дифференциация «я» как интеллектуальная. Чем выше интеллектуальная составляющая, тем благоприятнее складываются семейные взаимоотношения, так как человек, не поддаваясь эмоциональным порывам, обдумывает способы своего поведения в той или иной ситуации, что существенно облегчает выход из конфликта, или может его предотвратить вовсе.

А.В. Черников рассматривает семью как социальную систему, которая являясь открытой, взаимодействует с окружающим миром.

В рамках системного подхода В. Сатир семья рассматривается как целостная система, которая реализует совокупность функций, обеспечивающих полное удовлетворение потребностей ее членов, имеет внешние и внутренние границы и иерархию ролевой структуры отношений.

В. Сатир выделяет супружескую и детско-родительскую подсистему семьи. Основными характеристиками данной подсистемы являются: эмоциональная близость и привязанность, наличие семейных ролей [151].

По теории В. Сатир именно родители оказывают наибольшее влияние на развитие чувства отверженности у ребенка. В тех семьях, где существует жесткая иерархия, и взаимоотношения определяются влиянием власти взрослых на детей, происходит остановка или регресс в развитии позитивного отношения к себе. Таким образом, у ребенка снижается

самооценка, и формируется негативное отношение к миру. Во взрослом возрасте это проявляется в наличии каких-либо комплексов, неуверенности в отношениях с окружающими людьми, либо, наоборот, в деспотии по отношению к людям, которые не могут психологически себя защитить [117].

Уже в младенчестве у ребенка формируется определенный тип привязанности по отношению к матери, а у матери к ребенку (Дж. Боулби). Привязанность может быть надежной, ненадежной и амбивалентно надежной [22].

Если следовать теории привязанности Дж. Боулби, то чувство принадлежности к семье во многом зависит от типа привязанности ребенка по отношению к другим членам семьи. В частности, если привязанность устойчивая (надежная), то чувство принадлежности сформировано на эмоциональном уровне – ребенок чувствует себя защищенным. Тип привязанности определяет отношение ребенка к себе самому как члену семьи, отношение к другим членам семьи разных поколений. На основе того или иного типа привязанности формируется целая система межличностных взаимоотношений между членами семьи, чувство сплоченности, событийности. Отсюда следует, что взрослые члены семьи имеют прямое влияние на то, как будет формироваться принадлежность к семье у ребенка. Если во младенческом возрасте только лишь закладывается тот или иной тип привязанности на эмоциональном уровне (ребенок боится разлуки с матерью, радуется ее появлению), то в старшем дошкольном возрасте уже можно говорить о вполне сформированной системе внутрисемейных отношений, со своими представлениями о семье, о роли тех или иных членов семьи, о своей роли в семье, о значимости членов семьи друг для друга. На основе этих представлений и отношений выстраивается поведение ребенка, направленное на своих близких и окружающих людей. Оптимальной считается надежная привязанность, за счет которой ребенок становится открытым по отношению к своим близким и к миру в целом, может познавать новое, доверять окружающим. Для полноценного развития ребенку необходимо чувствовать

любовь, заботу, поддержку окружающих взрослых. Отсюда следует, что именно взрослые должны обеспечить ребенку комфортное пребывание в семье. Но не всегда родители, в силу отсутствия специальных педагогических знаний, способны самостоятельно полноценно осуществлять процесс воспитания детей. В данном случае педагоги дошкольных учреждений должны предоставить консультативную помощь родителям, что является одной из задач дошкольных образовательных учреждений.

В. Сатир выделяет следующие характеристики семьи, как системы:

- общая энергетика семьи (идеалы, ценности, установки и т.д.);
- структура семьи (отдельно взятые люди – члены семьи, из которых она состоит);
- границы семьи;
- стили общения в семье [117].

В. Сатир замечает, что семейные системы могут быть как открытыми, так и закрытыми. Она выделяет специфические особенности каждой из видов систем. Каждой семье свойственна определенная модель взаимоотношений. Благоприятнее для семьи, если она является открытой системой. В такой семье для ребенка создаются все необходимые условия для познания окружающего мира и налаживания социальных контактов с другими людьми. Если же система закрытого типа, то как правило, она препятствует полноценному всестороннему развитию ребенка. Основными чертами такой системы являются: жесткая иерархичность, сопротивление переменам. В такой системе могут действовать чрезмерные запреты. Даже, если внутри семьи отношения благополучные, то к внешнему миру члены семьи относятся с настороженностью или враждебностью. Естественно, что подобный тип отношений передается и ребенку, который впоследствии усваивает данную систему отношений за которой следует определенная линия поведения. Если рассматривать связь теории системного подхода и теории привязанности, то можно отметить, что между родителями и детьми в закрытой семейной системе преобладает ненадежная или амбивалентно

надежная привязанность. В течение жизни семейная система может изменяться. Это зависит от пересмотра ценностей, убеждений членов семьи, которые в свою очередь влияют друг на друга и на функционирование системы в целом.

П.Ф. Каптерев, выделяя недостатки семейного воспитания, к одному из них относит эгоизм семьи и ограниченность ее кругозора. Происходит данное явление в том случае, когда семья ограниченно взаимодействует с внешней общественной средой, тем самым делаясь, закрытой системой. Дети в таких семьях ограничены в социальных контактах, чрезмерно подвержены родительской опеке, что ведет к инфантилизму и безынициативности [153, с. 394].

Таким образом, типы внутрисемейных отношений, правила, установки, стереотипы, образ мыслей, ценности и идеалы составляют некую неповторимость каждой отдельной семейной системы. Данные отличительные особенности оказывают непосредственное влияние на формирование индивидуальности ребенка. Поэтому, очень важно, чтобы система функционировала правильно.

Рассматриваемая проблема находит отражение в диссертационных исследованиях Е.А. Азаровой, Е.А. Безнощенко, Е.В. Гольберт, Н.И. Демидовой, Н.В. Додокиной, Н.А. Дорохиной, Н.А. Каратаевой, С.М. Каракотовой, И.В. Ткаченко, А.Ю. Черняевой (приложение А).

В данных диссертационных исследованиях рассматриваются отдельные аспекты проблемы семейного воспитания.

Особый интерес представляют исследования Н.И. Демидовой, Н.А. Каратаевой и Е.В. Гольберт. Авторы уточняют понятия семейные отношения, образ семьи, уважительное отношение к семейным традициям, предлагают структурно-функциональные модели и компоненты отношения к семейным традициям (Н.А. Каратаева), содержание образа семьи (Н.И. Демидова). На сегодняшний день нет определения понятия принадлежность к семье.

Научно-исследовательской лабораторией «Педагогический поиск» кафедры дошкольной педагогики и психологии педагогического факультета Тольяттинского государственного университета совместно с базовыми дошкольными учреждениями АНО ДО «Планета детства «Лада» г. Тольятти под руководством д.п.н., профессора О.В. Дыбиной изучается проблема направленности на мир семьи.

Мир семьи рассматривается как «сообщество людей, для которых характерны родственные связи, а также ценности, определяющие быт, отношения, деятельность и поведение» [53, с. 5].

Под направленностью на мир семьи понимается «сосредоточенность восприятия, мышления, чувств, эмоций, поведения ребенка на мир семьи, с целью его восприятия, осмысления, принятия и преобразования» [53, с. 4].

Выделены следующие компоненты этой структуры:

- интеллектуальный;
- эмоционально-чувственный;
- мотивационно-потребностный;
- поведенческий.

Беря во внимание, что многие зарубежные и отечественные исследователи рассматривают взаимоотношение ребенка с семьей с точки зрения эмоциональной близости как определяющей характеристики, а также возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, можно расценивать эмоциональный компонент как центральный, базовый, на основу которого уже накладываются когнитивные установки и поведенческий репертуар.

Анализ исследований позволяет рассматривать нам принадлежность к семье у ребенка старшего дошкольного возраста как наличие сопричастности ребенка к семье, выраженное в ценностных ориентациях, чувствах, эмоциональных связях, отношений и мотивов, проявляющихся, в сформированных знаниях и представлениях о семье, в поведении и деятельности, направленных на свою семью. Ребенок относит себя к семье

как определенной социальной группе, воспринимает себя как члена семьи, ее часть, присваивает себе схожие с членами семьи черты (внешность, характер, родство), осознает и принимает их. Но, вместе с этим, воспринимает себя и как отдельного субъекта, наделенным индивидуальностью. Следовательно, взаимоотношения ребенка с семьей определяются двумя направлениями: «я и семья» и «я как часть семьи».

В зависимости от характера семейных отношений и приписываемых ролей, ребенок в большей или меньшей степени ощущает свою важность и необходимость. Усваивает в связи с этим определенные стереотипы и правила, выстраивает систему отношений с другими людьми (близкими и дальними), что находит отражение в его действиях и поведении.

Можно выделить ряд структурных компонентов принадлежности ребенка к семье:

1. Эмоционально-ценностный компонент.

Данный компонент включает в себя эмоции, чувства, отношения, побуждения относительно членов своей семьи.

Обратимся к механизму формирования эмоционально-мотивационного компонента.

Если обратиться к исследованиям К. Лоренца, Дж. Боулби, З. Фрейда, Э. Вестермарка, то можно сделать вывод о том, что большую роль в формировании данного компонента имеет импринтинг. Импринтинг – это приобретенное вскоре после рождения как заимствованное из поведения родителей или сверстников (К. Лоренц) [143]. Импринтинг определяет наличие привязанности у ребенка по отношению к близким членам семьи, а также определяет модель его поведения на инстинктивном уровне.

Дж. Боулби выделяет стадии формирования привязанности:

Первая стадия (0-3 месяца) – появляется первая неразборчивая реакция на людей.

Вторая стадия (3-6 месяцев) – ребенок сосредотачивает внимание на знакомых людях. С помощью сигналов привлекает к себе внимание.

Третья стадия (6 месяцев – 3 года) – формируется интенсивная привязанность и активный поиск близости. Таким образом, можно объяснить причину плача ребенка, когда его на какое-то время покидает близкий человек.

Четвертая стадия (3 года – окончание детства) – на основе ранее приобретенных форм формируется партнерское поведение.

Первым эмоциональным проявлением ребенка служит комплекс оживления. В раннем возрасте ребенок способен выражать свое эмоциональное состояние по поводу происходящей в данный момент ситуации. В этом возрасте происходит зарождение самосознания личности (Д.Б. Эльконин) – восприятие себя как субъекта, активно действующего и познающего окружающий мир. Ребенок начинает требовать, чтобы с его мнением считались.

Особенно интенсивно происходит эмоциональное развитие в период возрастного кризиса. Ребенку очень важно показать свою самостоятельность и независимость, проявить свое «я», реализовать потребность в уважении и принятии. Если запрета на выход эмоций нет, то развитие происходит благополучнее, чем в обратной ситуации. К старшему дошкольному возрасту должна произойти эмоциональная децентрация (Ж.Пиаже), что ведет к способности проявлять эмпатию. Исследования ученых (Н.И. Демидова, М.А. Дорохина, С.М. Каракотова, О.В. Кучмаева, Т.М. Мишина, Ф.А. Мустаева, В.В. Попова, Т.А. Репина, Н.Ю. Синягиной и др.) показали, что в семьях, где непринято открыто выражать свои эмоции и потребности, дети ведут себя пассивно и инфантильно, либо чрезмерно ярко (аффективно) выражают свое эмоциональное состояние, так как не имели живого образца для подражания. Дети в семьях, где родители проявляют любовь, заботу, уважение и внимание социально приемлемыми способами, напротив, интеллектуально развиты эмоционально стабильны, спокойны, уверены в себе и успешны. Кроме того, в таких семьях дети открыто выражают свои эмоции и отношение к другим членам семьи, что способствует

психологическому комфорту. Таким образом, очень важно, чтобы родители демонстрировали ребенку одобрение, уважение, поощрение, подкрепление. Ответственность за процесс формирования принадлежности к семье во многом лежит на родителях.

Исследования В. Сатир показали, что большую роль в эмоциональном самочувствии ребенка в семье оказывают особенности поведения родителей по отношению к детям. Большое внимание автор уделяет построению взаимоотношений в «закрытых» семейных системах, так как в них и появляются различного рода проблемы. Для таких систем всегда характерно наличие причинно-следственных связей. В таких системах ребенок выступает средством для вымещения агрессии и жизненных неудач родителей. В. Сатир: «В трудный момент нужно найти человека, которого можно обвинить во всех грехах» [151, с. 26–28]. Ребенку приписывается роль «козла отпущения», на которого проецируются причины всех проблем. В «закрытых системах» действует запрет на выражение эмоций. Причем сами родители действуют неосознанно, не понимая, что их поведение негативно сказывается на личности ребенка, его представлениях, эмоциональных переживаниях, мотивационно-потребностной сфере, и как следствие, выразится вовне. Ответная реакция ребенка может проявиться в виде неврозов, расстройств, истерик, замкнутости по отношению к родителям. В таких семьях детям труднее найти общий язык с братьями и сестрами, наблюдается ревностное отношение. Обычно такое бывает, когда родители сосредотачивают внимание на одном ребенке и не уделяют его другому; одному ребенку всячески демонстрируют свое одобрение и поддержку, ставя при этом его на «пьедестал почета» в пример второму ребенку, который оказывается менее успешным, на чем родители регулярно акцентируют внимание. Исследуя семью девушки, якобы больной шизофренией, В. Сатир выявила, что причины отклонений пациентки вызваны отношением «родительской подсистемы» к ней и ее брату. Как выяснилось позже, сами родители в детстве воспитывались в закрытых семейных системах [151].

2. Когнитивный компонент.

Е.А. Аркин говорит о формировании у ребенка целостного образа семьи, который выступает как часть образа мира. Образ семьи формируется в первую очередь, поскольку семья является первичным институтом социализации ребенка. Члены семьи – это первые люди, с которыми ребенок вступает в социальное взаимодействие. Образ семьи формируется уже в первые годы жизни ребенка. Ребенок, являясь частью семейной системы, видит ее изнутри, поскольку включен в деятельность семьи [10].

В процессе деятельности ребенок усваивает экстерииоризованные «значения» (А.Н. Леонтьев). Это «поле значений» образует образ семьи [117].

Исследования С.А. Козловой показывают, что взаимодействия ребенка с другими людьми осуществляется не только в диаде «ребенок - взрослый», «ребенок-ребенок», но и в таких образованиях как мир взрослых и мир детей. Выделяются уровни приближенности взрослых по отношению к ребенку. К первому уровню относится подсистема членов семьи ребенка, которая, как правило, состоит из представителей различных возрастных, половых и профессиональных категорий. Следовательно, ребенок получает представления о роли, о домашних обязанностях, о личностных качествах отца, матери, о профессиях и деловых качествах родителей и ближайших родственников. У ребенка формируется образ человека его пола на основе опыта взаимодействия с отцом (у мальчиков) и матерью (у девочек), впоследствии чего ребенок идентифицирует себя с лицом своего пола. Поэтому очень важно, чтобы ребенок рос в полной семье или, по крайней мере, взаимодействовал с взрослыми людьми своего пола [106].

Т.А. Куликова выделяет несколько линий, которые влияют на становление положительного образа семьи у ребенка-дошкольника [112]:

- формирование у детей представлений о семье;
- введение ребенка в азы семейной экономики;
- осуществление педагогически грамотного полового воспитания детей.

С. Минухин пишет о так называемом наборе когнитивных схем, который присущ каждой семье и отдельным ее членам. Данный набор когнитивных схем определяет мировоззрение конкретной семьи. У ребенка в семье закладываются представления о нормах общения между собой, нормах поведения, семейных традициях. Данный набор когнитивных схем составляет конкретные социальные установки. Формируется некий образ семьи. Определенный состав семьи, модель семьи воспринимается как норма, а иной не принимается.

Исследования, проведенные под руководством А.Г. Гогоберидзе, показывают, что взрослые члены семьи и дети не владеют достаточными сведениями друг о друге [81]. Так, родители не интересуются увлечениями детей, а дети, в силу недостаточного времяпрепровождения с родителями, мало могут рассказать об увлечениях родителей. Некоторые дети даже не знают полных имен и мест работы родителей. Все это говорит об утрате межпоколенных связей, и, как следствие, недостаточно сформированных представлений о семье у детей, восприятия семьи как ценности, о слабых эмоциональных связях между родителями и детьми.

Т.А. Куликова подчеркивает важность эмоциональных связей между членами семьи. Если ребенок чувствует проявление сопереживания, поддержки, заботы и внимания со стороны близких, то чувствует себя более защищено и комфортно. Более того, у ребенка складывается положительный образ семьи, как своей собственной, так и семьи как социального института. Это во многом определит позицию ребенка по отношению к семье в будущем. Если же ребенок чувствует проявление эмоциональной депривации, равнодушия или жестокости, то складывается негативный образ семьи. Ребенок может испытывать страх или раздражение по отношению к своим родственникам [112].

К когнитивному компоненту относятся знания и представления детей о семейных традициях, о боевом прошлом семьи, о семейных ролях, предметном мире семьи, связях между членами семьи, родословной.

3. Поведенческий компонент.

На уровне поведения ребенок совершает определенные действия по отношению к членам своей семьи. Как правило, своим поведением ребенок выражает эмоции, отношение к своим родным. Могут быть различные поведенческие проявления заботы, любви, внимания. Например, ребенок может попытаться оказать помощь в домашних делах – убрать за собой игрушки или полить цветы, тем самым выражая в действиях свое эмоциональное отношение. Важно, чтобы ребенок действовал социально приемлемым способом. Ребенок усваивает способы поведения в семье прежде всего от взрослых ее членов. Родители, старшие братья и сестры, бабушки и дедушки являются образцами для подражания.

У ребенка в старшем дошкольном возрасте уже действуют определенные когнитивные установки, заложенные старшими поколениями. Ребенок даже перенимает привычки, подражает позам, интонациям своих родителей, повторяет слова и фразы. Не всегда он совершает все эти действия целенаправленно, а зачастую, подсознательно, обучаясь таким образом.

Ребенок применяет знания о мире семьи в повседневной жизни. Поведенческий компонент строится на основе эмоционально-ценностного и когнитивного компонентов. Поведение ребенка выступает неким следствием его когнитивных схем и установок, а также сформированных личностных качеств, таких как, эмпатии, дружелюбия, вежливость. Сформированность знаний и умения выражать свои эмоции по отношению к окружающим людям во многом определяется нормами поведения, принятыми в конкретной семье. Будет ли ребенок вести себя порядочно во многом определяется желанием и умением его родителей сдерживать свой гнев, агрессию, и проявлять любовь и заботу.

Исследования Э.Г. Эйдемиллера позволяют выявить зависимость между стилями родительского воспитания и поведением ребенка [187]. Например, при повышенной моральной ответственности у родителей, для

которой характерно сочетание высоких требований к ребенку и одновременно пониженное внимание к нему, стимулируется развитие черт тревожно-мнительной акцентуации характера у ребенка. Гиперпротекция (стиль воспитания, при котором ребенок находится в центре внимания, и взрослые стремятся к максимальному удовлетворению его потребностей) провоцирует развитие демонстративного поведения, истероидных проявлений у ребенка, восприятие близких членов семьи, как некий обслуживающий персонал, существующий для удовлетворения всех сиюминутных желаний ребенка.

Принадлежность к семье у ребенка старшего дошкольного возраста можно рассматривать как некую подсистему взаимоотношений ребенок-взрослый, с другой стороны, как систему ребенок-ребенок, если говорить о сиблинговых позициях. Опять-таки взаимодействие в этих системах будет зависеть от норм, обычаев, ритуалов, принятых в конкретной семье. Е.Н. Водовозова пишет о необходимости дисциплины, которая позволяет воспитывать морально-нравственные и волевые качества у детей. Отсутствие дисциплины ведет за собой атрофирование чувства долга [153, с. 68]. Вместе с тем стремление родителей максимально контролировать все события говорят об авторитарном стиле семейного воспитания, который неблагоприятно сказывается на формировании принадлежности ребенка к семье. П.Ф. Каптерев упоминает, что многие родители не учитывают потребности ребенка, стремятся подчинить его своим правилам, ссылаясь на свой авторитет. Последствием подобного обращения может стать снижение самооценки у ребенка, утрачивание чувства собственной значимости [153, с. 395].

Ошибочно предполагать, чувство принадлежности к семье может сформироваться у ребенка только стихийным путем. Как правило, если не уделять данному процессу должного внимания, то чувство принадлежности становится «неполноценным». Упуская определенные детали, родители провоцируют у детей чувство отстраненности, ограниченности, тревоги.

Старший дошкольник в силу возраста уже способен дать некую оценку себе и другим людям, характеру отношений внутри семьи, воспринимать и анализировать отношение к себе со стороны окружающих. Именно поэтому необходимо целенаправленно организовывать формирование принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста. Вести данную работу целесообразно не только с детьми, но и со всей семьей в целом: и с родителями воспитанников, и, возможно, с другими родственниками, которые часто взаимодействуют с семьей. Взрослые члены семьи как правило не замечают, что неправильно взаимодействуют с ребенком. Педагоги должны ненавязчиво, тактично обеспечить применение правильных подходов в общении взрослых с детьми.

Таким образом, ребенок или взрослый, являясь частью семьи, принадлежит к ней. Очень важно для полноценного развития, чтобы ребенок ощущал себя важным элементом семейной системы.

Процесс формирования принадлежности к семье у ребенка старшего дошкольного возраста достаточно многогранен. Ребенок способен усваивать разностороннюю информацию о мире семьи, причем как своей семьи, так и семьи как абстрактном понятии. Ребенок способен усваивать семейные обычаи и традиции, нормы поведения, способы проявления своих эмоциональных состояний. А также непосредственно проявлять знания и отношения в поведении и деятельности.

Большую роль в формировании принадлежности ребенка к семье играют его родители. В первую очередь именно они закладывают знания о семье, чувства и эмоции, модели поведения.

Педагогам дошкольных образовательных организаций следует учитывать выше сказанное в своей работе при формировании принадлежности к семье у детей. Для того чтобы сделать данный процесс более оптимальным, необходимо применение технологического подхода, который позволяет привести педагогический процесс в систему.

1.3 Обоснование технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

Существует множество определений понятия образовательная технология.

Технология – это искусство, мастерство, умение; совокупность способов, методов обработки материалов. Изначально технология является техническим (производственным) понятием.

Образовательная технология рассматривается как:

- совокупность психолого-педагогических установок, которые определяют сочетание форм, методов, средств обучения (Б.Т. Лихачев).
- содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).
- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).
- алгоритм действий педагога и учащегося, обеспечивающий достижение запланированного результата.

По мнению Г.К. Селевко, понятие педагогическая технология может быть представлена тремя аспектами: научным, процессуально-описательным (алгоритм деятельности) и процессуально-действенным (осуществление педагогического процесса) [146].

Таким образом, педагогическая технология с одной стороны, выступает в качестве науки, а с другой, в качестве способов практических действий.

В структуре педагогической технологии выделяют концептуальную основу, содержательную часть (цели, задачи, содержание учебного материала), процессуальную часть (организация деятельности, методы, формы работы, контроль деятельности, диагностика).

Педагогическая технология предполагает реализацию на трех уровнях: общедидактическом (как целостный образовательный процесс),

частнометодическом (авторская частная методика) и локальном (как технология конкретного вида деятельности).

Г.К. Селевко выделяет требования, которым должны соответствовать педагогические технологии (критерии технологичности). К ним относят:

Концептуальность – любая педагогическая технология должна опираться на какие-либо ведущие дидактические, методологические, философские идеи;

Системность – технология должна состоять из взаимосвязанных между собой элементов, взаимообусловленных и взаимодополняемых;

Управляемость – предполагает планирование, проектирование образовательного процесса на основе результатов диагностики и текущую коррекцию результатов;

Эффективность – технология должна гарантировать результаты обучения;

Воспроизводимость – возможность применения педагогической технологии другими педагогами в аналогичных условиях.

Классификация педагогических технологий включает в себя множество оснований. Так, например, по преобладающему методу выделяют: проблемные, поисковые технологии, игровые технологии, творческие технологии, технологии развивающего обучения и другие. По подходу к ребенку выделяют авторитарные, гуманно-личностные, личностно-ориентированные технологии, технологию сотрудничества.

Научно-исследовательской лабораторией «Педагогический поиск» кафедры дошкольной педагогики и психологии педагогического факультета Тольяттинского государственного университета под руководством д.п.н., профессора О.В. Дыбиной была разработана технология формирования у детей дошкольного возраста направленности на мир семьи.

Под технологией формирования направленности на мир семьи авторы понимают систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, который

активизируется и интенсифицируется разными видами детской деятельностью [162, с. 14].

Выделяют следующие технологии формирования направленности на мир семьи у старших дошкольников:

– игровая технология формирования у ребенка направленности на мир семьи (О.В. Дыбина, А.Ю. Кузина);

– музейная технология по формированию у ребенка направленности на мир семьи (В.В. Щетинина);

– технология моделирования по формированию у ребенка направленности на мир семьи (О.А. Еник);

– тренинговая технология формирования у ребенка направленности на мир семьи (О.П. Болотникова);

– технология культурных практик формирования у ребенка направленности на мир семьи (С.Е. Анфисова);

– технология клубной деятельности по формированию у ребенка направленности на мир семьи (Е.А.Сидякина).

Рассмотрим содержание технологий.

Под игровой технологией формирования направленности на мир семьи авторы понимают последовательность действий по отбору и разработке игр, включению детей в игровую деятельность, осуществление процесса игры и подведение итогов проведенной игровой деятельности (О.В. Дыбина, А.Ю. Кузина) [162, с. 15].

Концептуальную основу игровой технологии составляют положение об игре как специфическом виде деятельности, положение о сюжетно-ролевой игре Д.Б. Эльконина, о дидактической игре А.К. Бондаревской, положение о необходимости обучению детей сюжетосложению Н.Я. Михайленко, положение об игре как основы для технологии (Б.П. Никитин, О.В. Дыбина).

Технология представлена системой игр, которая разработана с учетом информационной, регуляторной и эмоциональной насыщенности игр. В технологии выделены две группы игр: к первой группе относятся игры,

направленные на получение информации о мире семьи, игры, направленные на овладение детьми способами действий, связанных с миром семьи; ко второй группе относят игры, направленные на проявление позиции ребенка по отношению к миру семьи. В основе первой группы игр лежат дидактические игры, руководящая роль при реализации игр сначала принадлежит педагогу. Затем, когда ребенок приобретает достаточные знания и умения, то сам может стать организатором игры. В основе второй группы игр находятся сюжетно-ролевые и режиссерские игры. В ходе данных игр реализуется позиция ребенка по отношению к миру семьи. Общение с педагогом в ходе игры строится по типу сотрудничества, в котором педагог выступает в роли партнера по общению.

Технология реализуется поэтапно. На первом этапе осуществляется обогащение детей представлениями и способами действия, связанными с миром семьи (подготавливается, проводится игра, организуется подведение итогов), на втором этапе реализуется направленность на мир семьи посредством самостоятельной игровой деятельности детей.

В результате ребенок приобретает умения самостоятельно исследовать различные семейные явления, понимать их, принимает правила поведения в семье, знает свое место в семье.

Под музейной технологией формирования направленности на мир семьи понимается последовательность и совокупность действий всех субъектов дошкольного образовательного учреждения (педагогов, детей и родителей) по проектированию и созданию музея семьи, включению детей в различные виды деятельности в условиях образовательной среды музея семьи (Щетинина В.В.) [162, с. 23].

Технология опирается на ряд теоретико-методологических положений: положения о «музейной педагогике» (А.В. Бакушинский, М.Ю. Билалов, Г.А. Викторова, Б.А. Столяров, М.В. Соколова и др.), положения о детском музее и образовательной среде детского музея (Н.П. Макарова), положение о субъектной позиции, субъектном опыте ребенка-дошкольника (П.Я.

Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн, Н.Е. Щуркова, И.С. Якиманская и др.), концепция целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности (М.В. Крулехт).

Технология направлена на создание образовательной среды музея семьи.

Музей семьи рассматривается двояко: с одной стороны, как элемент предметно-развивающей среды, содержащий в себе предметы, отражающие жизнь и быт конкретной семьи, имеющий некую историческую ценность; с другой стороны, как социальная структура, являющаяся связующим звеном между поколениями семьи.

Технология базируется на следующих принципах: принцип интеграции образовательного и музейного контекстов, принцип дополнительности в содержании работы детского сада и музея, принцип соответствия форм работы направленности музея, принцип персонализации содержания музея; принцип целостности проживания образовательной информации, принцип вовлеченности детей в деятельность с музейными предметами, принцип креативности.

Важным элементом музейной технологии является развивающая образовательная среда. В среде выделяется материальный, личностный и процессуально-деятельностный компоненты. Важным считается обеспечение субъектной позиции ребенка в процессе деятельности с музейными экспонатами. Деятельность ребенка должна носить творческий познавательный характер.

Выделены педагогические условия, которые обеспечивают реализацию музейной технологии направленности на мир семьи. К ним относятся: сотрудничество всех субъектов образовательного процесса, создание музея семьи как детского педагогического музея, субъектная позиция ребенка в освоении видов деятельности, творческая позиция педагогов в создании музейного пространства.

В реализации технологии выделяются блоки: конструктивно-

проектировочный (создание музейной среды), подготовительно-мотивационный (вызвать у детей интерес к миру семьи), обогащение субъектного опыта ребенка посредством музея семьи, реализация направленности на мир семьи в музее семьи, презентация детьми музея семьи, рефлексия.

В ходе деятельности в музее семьи у детей формируются представления о прошлом семьи, гордость за семейные достижения, осознание ценности музейных экспонатов, владение способами получения информации о прошлом мира семьи.

Технология моделирования по формированию направленности на мир семьи представляет собой последовательность действий и операций по созданию моделей, включению детей в моделирующую деятельность, осуществление моделирования, подведение итогов (О.А. Еник) [162, с.40].

В основе технологии лежат методологические положения об использовании системного анализа в решении сложных проблем различных областей исследования, об использовании знаково-символических средств для их функционирования.

Моделирование рассматривается автором как метод познания. Модель – представление о системе, в котором отражается вся ее структура и процесс функционирования, которые зафиксированы в виде схем алгоритмов, программ и т.д.

Выделены правила, на которых основывается теория моделирования: модель всегда представляет (замещает) реальный объект, который она имитирует; модель является вторичной для естественных материальных объектов, таких как, например, семья, и является первичной для искусственных объектов (тех, которые создаются человеком), предшествует их появлению; модель является упрощенным вариантом самого объекта, которая отражает некоторые его свойства, для одного объекта может строиться несколько моделей; модель должна быть адекватна оригиналу, то есть воспроизводить его значимые свойства; модель является средством для

проведения эксперимента, а не самоцелью (если необходимо проводить эксперимент на модели, а не на самом объекте).

А.Г. Гейн предложил классификацию моделей:

по способу представления выделяют описательные, натуральные, знаковые модели;

по описанию строения – системные, бессистемные;

по временному фактору – статические, динамические;

по известности внутренней структуры – открытые, черные ящики;

по характеру причинно-следственных связей – детерминированные, вероятностные.

Особую важность представляет применение знаковой модели, в основе которой лежит знаково-символическая функция мышления.

Выделяют познавательную и замещающую функции знаково-символических средств. В соответствии с данными функциями выделены виды знаково-символической деятельности: замещение, кодирование, схематизация, моделирование.

Моделирование включает в себя три этапа: построение модели, работа с моделью, перенос действие с моделью на реальную область.

Содержание деятельности по моделированию автор определяет в следующем порядке:

- предварительный анализ;
- выбор средств и построение модели;
- работа с моделью (преобразование, видоизменение);
- соотнесение построенной модели с реальностью.

Важным условием реализации технологии является формирующая функция моделирования, то есть дети должны строить модели самостоятельно.

Тренинговая технология представляет собой определенную последовательность действий по отбору и разработке игр и упражнений, а также тренинговых программ, направленных на формирование

направленности на мир семьи (О.П. Болотникова) [162, с. 56].

В ее основу легли следующие теоретико-методологические положения: положение В.В. Никандрова о психологическом тренинге, положение С.И. Макшанова о субъект-субъектном характере тренинга, положения зарубежных и отечественных ученых о групповой динамике, положения В.Ю. Большакова, И.В. Вачкова, К. Рудестама о групповой сплоченности как необходимом условии тренинга.

Технология реализуется с учетом принципов активности, исследовательской (творческой) позиции, объективации (осознания) поведения, партнерского общения, принципа рефлексии.

Условиями реализации технологии являются: состав и количество участников, физические условия, продолжительность сеансов во времени, проницаемость групп для новых участников, стадии развития группы, методы тренинговой работы.

Технология предполагает три этапа: введение, основная часть, заключение.

Реализация технологии может осуществляться по нескольким направлениям: работа с детьми, работа с родителями и совместная работа родителей и детей.

Технология клубной деятельности по формированию у детей направленности на мир семьи (Е.А. Сидякина) базируется на ряде теоретико-методологических положений, некоторыми из которых являются положение о саморазвитии и самореализации личности в сфере досуга (Т.И. Бакланова, А.И. Беляева, А.С. Каргин), положение об организации клуба, специфике и методике клубной работы (Л.Л. Белая, И.Н. Ерошенков, Т.И. Фролова, С.Т. Шацкий и др.).

В технологии выделяется психологический, социальный и педагогический аспекты.

Выделяются принципы: всеобщности и доступности, самостоятельности, индивидуального подхода, систематичности и

целенаправленности, преемственности, занимательности, деятельности, гуманистичности, сотрудничества, активного привлечения ближайшего социального окружения (родителей, взрослых, детей).

Функции технологии: самореализационная, коммуникативная, просветительская, гедонистическая, рекреационная, прокреативная.

Технология реализуется пошагово (подготовительный, практический и заключительный шаг).

Технология культурных практик формирования у ребенка направленности на мир семьи (С.Е. Анфисова) направлена на разработку содержания культурных практик, включение детей в процесс восприятия и освоения культурных практик, интериоризацию детьми моделей поведения и рефлексию [162].

Среди культурных практик автор выделяет чтение, фольклор и коллекционирование.

Технология опирается на ряд теоретико-методологических положений: о значимости периода дошкольного детства для вхождения в мир социальных отношений (Л.С. Выготский), о идентификации развития личности в онтогенезе (Ю.Б. Гиппенрейтер, В.С. Мухина и Л.Ф. Обухова), положения Е.В. Бондаревской о воспитании человека культуры, общенаучные методологические педагогические подходы (аксиологический, синергетический, культурологический, гуманистический, деятельностный, средовой).

К принципам технологии относятся: принцип природосообразности, культуросообразности, принцип индивидуально-личностного подхода.

В реализации технологии выделяют ценностно-ориентационный шаг, содержательный шаг (ознакомление, освоение, проживание), рефлексивный шаг, шаг совершенствования.

Каждая из рассматриваемых технологий имеет свою специализацию, рассматривает то или иное средство, как некий стержень, вокруг которого выстраивается образовательный процесс по реализации формирования

направленности у старших дошкольников на мир семьи. В качестве средств выступают игровая деятельность, создание музея семьи, моделирование, тренинги, клубная деятельность, вовлечение дошкольников в культурные практики.

Технологии построены таким образом, что каждое из отобранных средств позволяет решить различные группы задач: воздействует на когнитивную, эмоциональную, мотивационную и поведенческую сферы. Однако реальный педагогический процесс не ограничен применением только лишь одного средства. В педагогическом процессе могут применяться различные методы и средства, оптимально подобранные для решения той или иной педагогической задачи.

Изучив технологии, мы пришли к выводу о необходимости создания комплексной технологии, позволяющей формировать у старших дошкольников принадлежность к семье.

Важно выделить концептуальную основу, принципы, на которых целесообразно строить процесс формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, отобрать содержание, простроить компоненты технологии, выделить логику ее освоения, этапы и подэтапы, смоделировать ожидаемые результаты, а также выделить условия реализации технологии. В данном случае педагоги смогут подбирать либо самостоятельно разрабатывать содержание конкретных мероприятий, направленных на реализацию технологии. Формы, методы и средства, с помощью которых реализуется технология, не будут ограничены ее узкой специализацией.

На основе изучения технологий направленности ребенка на мир семьи нами было выстроено содержание технологии формирования у старших дошкольников принадлежности к семье.

Под технологией формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста следует понимать систему форм, методов и средств обучения и воспитания, направленных на поэтапное формирование у

детей представлений о семье, поддержание чувств и отношений к семье и обеспечение овладения умениями, опыт поведения и деятельности реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности.

Концептуальную основу технологии составляют:

- психолого-педагогические исследования проблемы формирования личности ребенка в семье (П.Ф. Каптерев, Г.А. Карабанова, Т.А. Куликова, Г.Г. Филлипова);

- системный подход к рассмотрению семьи (С. Минухин, В. Сатир, Ч. Фишман);

Важным составляющим концептуальной основы технологии должна стать культурно-историческая теория (Л.С. Выготский).

В русле культурно-исторической теории Л.С. Выготский рассматривает социальную среду как важный фактор развития личности дошкольника. Именно взаимодействие со взрослым дает необходимый толчок к развитию. Ребенок изучает и присваивает опыт, который транслирует ему взрослый. Общение должно носить диалогичный характер. Опыт старших поколений интериоризируется и переходит в интрапсихический план. Таким образом, Л.С. Выготский подчеркивает важность общения и взаимодействия ребенка со взрослым как важное средство развития последнего.

Об интериоризации внешней психической деятельности во внутренний план говорится в работах АН. Леонтьева. Деятельность рассматривается как форма активности, обусловленная мотивацией и целеполаганием. В отличие от активности деятельность носит целенаправленный характер, побуждается определенным мотивом, потребностью. Совершаемые действия и операции носят логически обоснованный характер и приводят к определенному результату. Одним из психических новообразований старших дошкольников является соподчинение мотивов, когда социальные мотивы доминируют над личными. Данное положение является важным для формирования семейной принадлежности у детей, а именно деятельностного (поведенческого) компонента, так как в семье приходится прибегать к компромиссу,

учитывать не только свои интересы, но и интересы других членов семьи. Таким образом, мотивом деятельности ребенка может выступать стремление к общему семейному благу, а не только удовлетворение собственных потребностей и интересов, стремление доставить радость близким, оказать посильную помощь.

Вместе с тем ребенок проявляет стремление к самостоятельности и активности, становясь субъектом своей собственной деятельности.

В качестве ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста ученые выделяют игру. Однако помимо игры для ребенка характерно включение и в другие виды деятельности. Во ФГОС ДО говорится о следующих специфичных видах детской деятельности: игровая, продуктивная, восприятие, познавательно-исследовательская, музыкальная, коммуникативная, двигательная, трудовая, конструирование [168]. Таким образом развитие ребенка происходит не только в игре, но и в других видах детской деятельности. М.В. Крулехт говорит об активной позиции ребенка как субъекта различных видов деятельности, подчеркивая значение трудовой деятельности, через освоение различных видов деятельности ребенок учится применять освоенный им социальный опыт для вхождения в социальный и предметный мир, усвоение его ценностей. Многие ученые подчеркивают значимость различных видов деятельности для всестороннего развития личности дошкольника. Важным моментом является то, что партнером по взаимодействию, транслятором социального опыта, эталоном для подражания, помощником и проводником ребенка в освоении различных видов деятельности выступает взрослый. Ребенок усваивает отдельные стороны человеческого опыта, стремится подражать действиям взрослого, перенимает его привычки, манеру поведения. Образцом для подражания в первую очередь выступает близкий взрослый, воспитатель либо член семьи. Взаимодействуя со сверстниками ребенок также получает определенный социальный опыт, опыт взаимоотношений, опыт познания. Общение и взаимодействие детей также приводит к становлению их личности.

Субъектный подход (А.К. Осницкий) позиционирует ребенка как активного деятеля, имеющего избирательное отношение к деятельности, самостоятельно определяющего степень своей вовлеченности в деятельность, самостоятельно определяющего приоритетные виды деятельности. Ребенок обладает активной позицией и рефлексией.

- положение о самоидентификации отечественных и зарубежных ученых (Ю.Б. Гиппенрейтер, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Г. Тежфел, Дж. Тернер, З. Фрейд);

- подход к изучению формирования направленности на мир семьи у детей старшего дошкольного возраста (О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, О.П. Болотникова, О.А. Еник, А.Ю. Кузина, Л.А. Пенькова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина);

- психолого-педагогические исследования технологизации процесса обучения и воспитания (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко).

Структура технологии предполагает соблюдение ряд правил (принципов), без которых она не сможет функционировать.

Поскольку ребенок рассматривается как субъект деятельности, обладающей определенной активностью и самостоятельностью, целесообразно ввести Принцип активности. Однако, поскольку технология предполагает включенность в процесс не только детей, но и педагогов и родителей, все участники образовательного процесса должны быть наделены правом проявлять активность и свободно выражать свою точку зрения в социально приемлемой форме.

Поскольку ребенок является субъектом различных видов деятельности, мы решили не ограничиваться одним средством или одним методом работы, уместно ввести принцип вариативности применения форм и методов работы (взаимодействия) с детьми и другими участниками педагогического процесса. Современная педагогика накопила достаточный опыт применения разнообразных методов, форм и средств работы со всеми участниками

образовательного процесса. Применение многих из них подтвердило свою эффективность. Важно применять те или иные методы и формы работы в зависимости от этапа реализации технологии и их возможности воздействия в конкретной ситуации.

Необходимость внутренней мотивации к деятельности обуславливает наличие принципа эмоциональной вовлеченности в процесс. Причем данная эмоциональная вовлеченность должна быть характерна не только для ребенка, но и для других участников процесса – родителей и педагогов. Мотивация обуславливает побуждение к деятельности.

Поскольку мы отказались от хаотичного применения форм, методов и средств обучения и воспитания и взаимодействия с семьями воспитанников, технология должна реализоваться поэтапно, системно. Таким образом, целесообразным становится введение принципа системности.

Поскольку семья является закрытой системой, то предполагается соблюдение принципа оптимального взаимодействия дошкольной организации и семьи.

Технология направлена на проектирование воспитательно-образовательного процесса по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Технология предполагает последовательное решение задач:

1. поддерживать положительные эмоции, отношения, побуждения детей относительно членов своей семьи;
2. формировать знания и представления у детей старшего дошкольного возраста о семье;
3. обеспечивать овладение умениями реализовать полученные представления, эмоции и отношения в поведении и деятельности.

В реализации технологии можно выделить несколько тесно связанные между собой направления:

- работа в системе «педагог-дети»;
- работа в системе «педагог-родители»;

работа в системе «родители-дети».

В содержании технологии целесообразно выделить три компонента.

Эмоционально-мотивационный компонент предполагает поддержание у детей интереса, желания и инициативы во взаимодействии с членами семьи, в получении информации о мире семьи, в проявлении заботы и внимания, участия в семейных делах. Важно привлекать родителей воспитанников, так как они оказывают большое влияние на эмоциональное состояние ребенка, на развитие его личности. Таким образом, необходимо организовать работу со всей семьей, а не только с ребенком.

Когнитивный компонент направлен на формирование знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста о семье; о составе семьи, формирование образа семьи как таковой, формирование образа своей семьи, о роли семьи в жизни человека, формирование представлений о семейных ролях каждого члена семьи, знание имен родителей и родственников, места их работы, увлечения и т.д.; формирование представлений о семейных традициях, о родословной семьи; о своей причастности к миру семьи; о роли семьи в разные эпохи развития родной страны; знания и представления боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек).

Поведенческий компонент направлен на овладение детьми умениями реализовать свои знания и умения в поведении и деятельности.

Технология предполагает поэтапную реализацию заявленных компонентов.

Формы и методы организации деятельности:

Среди методов работы с детьми целесообразно выделить три группы:

- методы стимулирования;
- методы формирования сознания;
- методы формирования опыта поведения и деятельности.

Первая группа методов направлена на реализацию задач эмоционально-мотивационного компонента.

Вторая группа методов позволяет решать какую-либо конкретную задачу по реализации когнитивного компонента технологии.

Третья группа методов позволяет решать задачи деятельностного компонента.

Для реализации компонентов технологии целесообразно применять различные методы: игровые (сюжетно-ролевые, дидактические, режиссерские игры и т.д.), метод проектов, тренинги, моделирование и другие. В дидактических играх, например, «Лента времени», «Чьи предметы?», закрепляются знания и представления о семье. В сюжетно-ролевых и режиссерских играх в «Семью» можно отрабатывать человеческие взаимоотношения.

Применение игр в качестве метода и средства формирования у дошкольника принадлежности к семье обусловлено его возрастными особенностями. В игре дети «проживают» различные бытовые ситуации, отрабатывают способы действия, модели поведения в тех или иных ситуациях, примеривают на себя различные роли. Это помогает детям встать на место партнера по общению, понять его точку зрения, эмоции, мотивы поведения. Игра является ведущим видом деятельности дошкольников.

Целесообразно применять проектную деятельность, в которую необходимо вовлекать и родителей воспитанников. Проектная деятельность позволяет развивать познавательную активность детей, развивает их интерес к миру семьи. С помощью данного метода ребенок может проявить самостоятельность и активность в получении сведений о семье, о членах семьи. Можно предложить разнообразные темы для проектов, например, «Герои моей семьи», «Музей семьи», «Путешествие в прошлое семьи» и другие. Проектная деятельность затрагивает не только когнитивный компонент, но и эмоционально-мотивационный и поведенческий, так как в процессе выполнения проекта у ребенка могут формироваться определенные чувства и отношения к членам своей семьи. Дети овладевают умениями, помогающими им получать информацию о мире семьи, осуществлять

действия, направленные на оказание помощи поддержки членам своей семьи, умения сохранять семейные реликвии, чтить и преумножать семейные традиции.

Метод моделирования позволяет наглядно продемонстрировать связи между членами семьи. Формировать умения проявлять чувства и отношения в поведении и деятельности можно посредством тренингов, в которых могут принимать участие родители воспитанников.

Данную работу можно реализовать в форме организованной образовательной деятельности, в самостоятельной деятельности детей, в индивидуальной работе.

Важным источником, позволяющим формировать семейную принадлежность у дошкольников, является народная педагогика. Сказки, содержанием которых являются семейные взаимоотношения, совместное решение проблем, мораль, в которой говорится о необходимости проявления взаимоуважения, являются ценной методической копилкой. Героями данных сказок выступают члены семьи: мать, отец, дети, сестры, братья, бабушки и дедушки. Сюжет сказки демонстрирует детям необходимость оказания поддержки, проявления дружбы и сплоченности для решения семейных проблем. Этические беседы по сказкам наталкивают детей на мысль о необходимости сплочения членов семьи между собой. Сказки вызывают эмоциональный отклик на ситуацию, в которой оказались герои, у детей зарождается отношение к личностям персонажей, их поступкам. Многие дети начинают олицетворять себя с полюбившимися им героями художественных произведений. Таким образом, осуществляется некий перенос воображаемой сказочной ситуации, характеристик личностей персонажей на самого себя. Дети старшего дошкольного возраста способны давать оценки действиям персонажей, испытывать симпатию или антипатию по отношению к ним, анализировать, способны ли они поступить таким же образом, осознают правильность поступков, делают выводы о том, как надо вести себя в подобных ситуациях. Многие дети могут привести примеры из своей жизни,

в которых они сами и члены их семьи оказывались в ситуациях трудностей, объяснить, как они выходили из данных ситуаций. Народные сказки помогают знакомить детей с составом семьи, с понятиями род, родословная. Помогают сравнивать особенности семьи как таковой в давние времена и в настоящее время (например, раньше в семье было много детей, сейчас один-два). Можно обратить внимание детей на жилище семей разных национальностей, на современное жилье, на домашние обязанности разных членов семьи.

Помимо сказок важным морально-нравственный посыл несут в себе пословицы и поговорки.

В настоящее время существует немало авторских произведений, отражающих быт семьи и семейные взаимоотношения.

Произведения устного народного творчества помогают донести до детей саму суть понятия семья.

Технология предполагает последовательную реализацию поставленных задач. Модель технологии представлена в приложении Б.

Одним из направлений работы является работа с родителями воспитанников, предполагающая взаимодействие с семьями, осуществление педагогического просвещения родителей воспитанников, привлечение родителей к педагогическому процессу дошкольной образовательной организации.

К настоящему моменту имеется достаточно большое количество исследований в данной области.

Выделены блоки работы с родителями. Первый блок направлен на педагогическое просвещение родителей. Его целью является повышение педагогической грамотности родителей. Формами работы с родителями в рамках данного блока являются: родительские собрания, консультации, лекции, семинары, открытые занятия, работа творческих групп по интересам и другие. Второй блок направлен на создание условий для включения родителей в планирование, организацию и контроль за деятельностью

дошкольной организации. Работа с родителями ведется в следующих формах: соревнованиях, викторинах, конкурсах, кружков, выпуска газеты, совместных мероприятиях (О.В. Солодянкина).

Раскрыты этапы работы воспитателя с коллективом родителей: подготовка воспитателя к общению с родителями, установление доброжелательных взаимоотношений, формирование у родителей более полного образа своего ребенка, ознакомление воспитателя с проблемами семьи и совместное исследование и формирование личности ребенка (В.А. Петровский, В.П. Дуброва).

На основе исследований, мы пришли к выводу о том, что важно, чтобы взаимодействие с родителями по вопросам формирования принадлежности к семье у детей-дошкольников осуществлялось на основе принципов систематичности, последовательности, активности и сотрудничества.

Сложность взаимодействия с родителями заключается в том, что в данном случае воспитателям приходится иметь дело со взрослыми сформированными личностями, у каждой из которой свое устоявшееся мировоззрение, моральные принципы, стиль общения, степень доверия и другие особенности. Педагогам нелегко перестроить взгляды некоторых родителей и вывести их на сотрудничество. Проблема также заключается в низком авторитете профессии педагога в обществе и недостаточной профессиональной компетенции воспитателей во взаимодействии с родителями воспитанников.

Работа с родителями должна строиться поэтапно.

На первом этапе необходимо сформировать осознание родителями важности формирования семейной принадлежности у детей, своей роли в данном процессе, осознание необходимости сотрудничества с воспитателями. В результате первого этапа родители должны заинтересоваться и занять активную позицию в педагогическом процессе.

На втором этапе оказывать индивидуальную помощь родителям, поддерживать их стремление к позитивным взаимоотношениям с детьми,

обучить способам формирования принадлежности к семье у детей в домашних условиях. Результатом второго этапа должна стать коррекция детско-родительских отношений, результативность применения родителями методов, которые предложили им педагоги.

На третьем этапе обогатить опыт родителей, поведенческий репертуар, привлекать к активным формам взаимодействия, к участию в образовательном процессе детского сада. В результате третьего этапа могут зародиться новые семейные традиции, способы проведения досуга.

На первом этапе работа строиться в системе «воспитатель - родитель», на втором и третьем этапе – «воспитатель – родитель», «родитель-ребенок», «воспитатель-родитель-ребенок».

Таким образом, сначала ведется работа над эмоциональным и когнитивным компонентами – включаются новые установки через осознание собственной значимости в воспитании ребенка, активная позиция, а затем над деятельностным – выстраивается целесообразный поведенческий репертуар. Также важно, чтобы в процессе взаимодействия с семьей воспитатель руководствовался принципом этичности и не нарушал «границ семьи».

Формами и методами работы с родителями выступают родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, беседы, мастер-классы, семейные клубы, метод проектов, создание мини-музеев, тренинги, привлечение родителей к организации праздников в детском саду, к участию в соревнованиях, выставках.

Следует отметить, что в последнее время популярность начинают приобретать инновационные формы взаимодействия с родителями, а именно дистанционные формы работы, основанные на применении технических средств, сети Интернет. К ним относятся: проведение вебинаров, видеоконференций, ведение педагогами личных сайтов, где родители могут оставлять отзывы и комментарии, создание интернет-блогов, форумов, на которых родители имеют возможность общаться с педагогами и между

собой, обмениваться мнениями и опытом. Данная форма привлекательна возрастанием интереса к использованию технических устройств, а также удобна, так как доступна в любое время, не требует личного присутствия, траты времени и ресурсов на перемещение.

Дистанционные формы взаимодействия с родителями только начинают внедряться в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций и пока еще не получили широкого распространения. Причиной тому является отсутствие навыков работы с техническими средствами у многих воспитателей, психологический барьер к их применению. Сложившуюся ситуацию можно решить путем организации курсов повышения квалификации, проведения семинаров, мастер-классов для воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Первый этап направлен на коррекцию межличностных отношений в семье, выстраивание доброжелательных отношений между детьми и другими членами семьи. На данном этапе также закладывается положительная мотивация к изучению мира семьи. Данный этап является подготовительным для дальнейшей работы.

Второй этап связан с обогащением знаний и представлений детей о мире семьи как таковом и собственной семье.

Третий этап направлен на реализацию полученных знаний и представлений в поведении и деятельности ребенка по отношению к членам своей семьи.

Следует отметить, что невозможно провести четкую границу между заявленными этапами. Их взаимопроникновение обусловлено особенностями психического развития детей и их деятельностью.

В результате реализации технологии у детей должны быть сформированы представления о семье, проявляться положительные чувства и отношения к членам семьи, умения проявлять эмоции и желания относительно семьи в поведении и деятельности.

Выводы по первой главе

Проведенный анализ философской, психолого-педагогической литературы, психолого-педагогических исследований показал, что проблема формирования принадлежности к семье детей старшего дошкольного возраста не нова для педагогической теории и практики. Не смотря на большое количество исследований по данному направлению, оно не теряет своей актуальности. Множество исследований подчеркивает наличие трудностей в институте семьи, что порождает проблему формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрены существующие психолого-педагогические исследования, посвященные проблематике института семьи, детско-родительских отношений, формирования направленности ребенка-дошкольника на мир семьи, взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, психо-физиологические особенности детей старшего дошкольного возраста, позволяющие осуществлять процесс формирования принадлежности к семье.

Дано определение понятиям принадлежность детей старшего дошкольного возраста к семье, формирование принадлежности детей к семье, технология формирования принадлежности детей старшего дошкольного возраста к семье.

Было дано теоретическое обоснование технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста: выделение концептуальной основы, принципов, компонентов (эмоционально-ценностный, когнитивный, поведенческий), этапов и условий реализации технологии, ожидаемых результатов.

Теоретическое изучение проблемы подвело нас к проведению экспериментальной работы по разработке содержания и апробации технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Глава 2. Экспериментальная работа по реализации технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

2.1 Выявление уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальная работа проходила в МБУ детский сад №147 «Сосенка», МБУ детский сад №56 «Красная гвоздика», ДС №140 «Златовласка» АНО ДО «Планета детства «Лада». В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 180 человек, члены семей воспитанников, а также педагоги дошкольных образовательных организаций.

Экспериментальная работа включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Критериально-диагностический аппарат разработан на основе диагностики направленности на мир семьи О.В. Дыбиной.

Констатирующий эксперимент включает в себя два этапа (таблица 1).

I. Изучение особенностей сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста по критериям:

1. Эмоционально-ценностному:

- чувство сопричастности к миру семьи;
- эмоциональное принятие других членов семьи;
- эмоциональное благополучие ребенка в семье;
- интерес, желание и инициатива во взаимодействии с членами семьи;
- интерес, желание и инициатива в получении информации о мире

семьи;

– интерес, желание и инициатива в проявлении заботы и внимания к членам своей семьи;

– проявление чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи.

2. когнитивному:

– «образ семьи» как таковой, образ своей собственной семьи;

– знания и представления о роли семьи в жизни человека;

– знания и представления о составе семьи, о родственных связях;

– представления о своей сопричастности к миру семьи;

– представления о семейных ролях каждого члена семьи;

– знание имен родителей и родственников, места их работы, увлечения и т.д.;

– представления о семейных традициях;

– представления о родословной семьи;

– представления о роли семьи в разные эпохи развития родной страны; знания и представления боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек).

3. поведенческому;

– проявление заботы и внимания по отношению к членам своей семьи, владение способами оказания посильной помощи;

– применение детьми знаний и представлений о семье в повседневной жизни;

– умение выстраивать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи в соответствии с возрастом;

– участие детей в семейных делах.

II. Изучение состояния педагогического процесса дошкольных образовательных организаций (ДОО) по проблеме формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста:

1. Представленность работы по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста в документации:

– анализ планов воспитательной работы;

2. Выявление степени осознания, заинтересованности педагогов ДОО в формировании принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, опыта деятельности по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста:

– анкетирование педагогов;

3. Выявление осознания родителями воспитанников значимости формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, заинтересованности в формировании принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, опыта деятельности по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста:

– анкетирование родителей воспитанников.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Критерии и показатели	Диагностические задания
Первый этап	
Изучение особенностей сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста	
Эмоционально-ценностный критерий:	
– чувство сопричастности к миру семьи;	Диагностическое задание 1. «Рассели гостей».
– эмоциональное принятие других членов семьи; – эмоциональное благополучие ребенка в семье;	Диагностическое задание 2. «Домики»
– интерес, желание и инициатива во взаимодействии с членами семьи;	Диагностическое задание 3. «Сделайте вместе»
– интерес, желание и инициатива в получении информации о мире семьи;	Диагностическое задание 4. «Фотоальбом»
– интерес, желание и инициатива в проявлении заботы и внимания к членам своей семьи; – проявление чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи.	Диагностическое задание 5. «Конкурс». Диагностическое задание 5. «Конкурс».

Когнитивный критерий:	
– «образ семьи» как таковой, образ своей собственной семьи; – знания и представления о роли семьи в жизни человека;	Диагностическое задание 6. «Интервью».
– знания и представления о составе семьи, о родственных связях; – представления о своей сопричастности к миру семьи; – представления о семейных ролях каждого члена семьи; – знание имен родителей и родственников, места их работы, увлечения и т.д.; – представления о семейных традициях; – представления о родословной семьи, о том, что мир семьи развивается;	
– представления о роли семьи в разные эпохи развития родной страны; знания и представления боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек).	Диагностическое задание 7. «Прошлое семьи»
Поведенческий критерий:	
– проявление заботы и внимания по отношению к членам своей семьи, владение способами оказания посильной помощи;	Диагностическое задание 8. «Помощник»
– применение детьми знаний и представлений о семье в повседневной жизни;	Диагностическое задание 9. «Ситуации»
– умение выстраивать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи в соответствии с возрастом; – участие детей в семейных делах.	Диагностическое задание 5. «Сделайте вместе»
Второй этап	
Изучение состояния педагогического процесса дошкольных образовательных организаций (ДОО) по проблеме формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста	
Представленность работы по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста в документации	анализ планов воспитательной работы;
степень осознания, заинтересованности педагогов	анкетирование

ДОО в формировании принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, опыта деятельности по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста	педагогов;
осознание родителями воспитанников значимости формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, заинтересованности в формировании принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, опыта деятельности по формированию принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста:	анкетирование родителей воспитанников

Рассмотрим диагностические задания и полученные результаты.

Диагностическое задание 1. «Рассели гостей».

Цель: выявить уровень сопричастности к миру семьи.

Процедура проведения: ребенку дают изображение дома с окнами и карточки-символы, обозначающие членов семьи (окон в доме должно быть больше, чем карточек, чтобы ребенок мог отделить кого-либо из родственников или себя). Далее предлагают расселить в доме себя и своих родственников, которые приехали к нему в гости. При интерпретации обращают внимание на то, кого ребенок поселит рядом с собой, кого дальше от себя.

3 б. – ребенок не отделяет себя от других членов семьи. Рядом с собой помещает родителей, далее братьев, сестер. В следующую очередь помещает бабушек и дедушек, затем остальных родственников.

2 б. – ребенок может отделить отдельных членов семьи от себя или от всех. Рядом с собой помещает родителей, далее братьев, сестер. В следующую очередь помещает бабушек и дедушек, затем остальных родственников.

1 б. – ребенок отделяет себя от ближайших родственников (матери или отца), либо отделяет себя от всех родственников, рядом с собой может

поселить более дальних родственников (тетю, дядю, бабушку).

Большинство детей расположили своих родителей по обе стороны от себя. Свое место в домике отметили в первую очередь. Далее дети избирательно подходили к расположению родственников в доме. Так Миша С. изолировал свою сестру Риту, объясняя это тем, что она проявляет к нему агрессию («Потому что она дерется»). Родион Р. расположил всех родственников по принципу генеалогического древа: сначала прародителей, затем родителей, дядь и тетя, а затем себя и своих братьев и сестер, причем двоюродных братьев и сестер расположил рядом с дядей и тетей, подчеркивая данную ветку семейного древа.

Настя З. изолировала себя от обоих родителей и расположила рядом с собой бабушку и дедушку по материнской линии, объясняя это тем, что больше всего времени проводит с бабушкой и дедушкой, в процессе которого складываются благоприятные взаимоотношения. Из рассказа испытуемой: «Я бы жила с дедом Женей и бабушкой Аней, потому что они добрые и балуют меня. Меня мама у них часто оставляет. У нее много дел. Папа будет жить здесь, потому что он ко мне редко приходит». Прародителей по линии отца располагает далеко от себя: «Баба Вера и дед Павел будут жить здесь, потому что мы с ними не общаемся, они ворчливые и все время ругают меня и маму».

По результатам выполнения детьми данного задания были получены следующие количественные данные. В процессе обработки результатов дети были разделены на три группы.

К низкому уровню отнесены дети (42 ребенка – 46% экспериментальной группы и 57 детей – 63% контрольной группы), которые отделили от себя большое количество родственников, дети предпочитающие остаться в изоляции и дети, отделившие от себя родителей. Дети данной группы испытывают эмоциональную отдаленность от своих близких. То есть на эмоциональном уровне не ощущают свою сопричастность к семье. Испытывают дискомфорт при взаимодействии с ближайшими

родственниками.

В группу со средним уровнем вошли дети (23 ребенка – 26% экспериментальной группы и 24 ребенка – 27% контрольной группы), которые выборочно изолировали от себя некоторых родственников (брата, сестру, одного из родителей и т.д.). Это свидетельствует о наличии скрытого или явного конфликта между членами семьи, отсутствии эмоциональной близости с данными членами семьи, о наличии неприязни или страха у испытуемых.

К высокому уровню отнесли детей (25 детей – 28% экспериментальной группы и 9 детей – 10% контрольной группы), наиболее гармонично распределивших местоположение своих близких относительно себя. Дети не изолировали ни одного из членов семьи, рядом с собой разместили родителей, далее прародителей и других родственников. Такой вариант свидетельствует о проявлении высокой степени сопричастности детей к миру семьи, о благоприятном эмоциональном состоянии внутри семьи.

Примечательно, что не прослеживается зависимость полученных результатов от типа семей (полные или неполные). Дети из полных семей могли также отделять от себя одного или обоих родителей в равной степени, как и дети из неполных семей располагали себя рядом с обоими родителями не смотря на то, что отцы проживают отдельно.

Диагностическое задание 2. «Домики».

Цель: выявить эмоциональное принятие ребенком других членов семьи, эмоциональное благополучие ребенка в семье.

Материалы и оборудование: два домика с окнами, вырезанные из картона, условные модели, изображающие членов семьи.

Процедура проведения

Ребенку предлагается ситуация: «в этом домике живешь ты. А в другом домике никто не живет. Выбери, карточки тех близких, которых ты поселишь с собой, а кого в другом домике. Почему ты так сделал?»

Анализ результатов

3 б. – ребенок старается расселить всех близких вместе с собой. В первую очередь заселяет родителей рядом с собой, далее братьев, сестер, затем бабушек и дедушек, и других родственников. Некоторых родственников может поселить в отдельный домик. Такой выбор не всегда означает негативное отношение. В данном случае ребенок может объяснить свой выбор тем, что в реальной жизни эти люди живут отдельно.

2 б. – ребенок старается расселить большую часть близких вместе с собой. В первую очередь заселяет родителей рядом с собой, затем бабушек и дедушек, и других родственников. Может проявлять в меру негативное отношение к отдельным людям (например: «Владик пусть живет отдельно, а то он мои игрушки ломает»).

1 б. – ребенок занимает сам целый дом, а родственников отправляет в другой дом, либо рядом с собой селит неблизких родственников. Например, бабушка становится ближе, чем мама, папу заселяет в другой дом, объясняя тем, что боится его и т.д. Такие результаты по данному заданию могут свидетельствовать о нарушении эмоциональных связей, о непринятии ребенком отдельных членов семьи.

Одна треть детей предпочли поместить рядом с собой своих родителей, братьев и сестер, объясняя это тем, что в реальной жизни данные члены семьи проживают совместно.

Другие дети предпочли изолировать некоторых членов семьи, причины такого поведения были различными, но, как правило, связаны с негативными эмоциями по отношению к данному родственнику. Например, Аглая Р.: «Дядя Борис будет жить в другом домике, потому что, он все конфеты съедает, когда к нам в гости приходит». Настя З.: «Я буду жить с бабушкой и дедушкой, и с мамой, а все остальные пусть живут отдельно». Кира Т.: «Папу не возьму к себе жить, потому что он постоянно кричит». Некоторые дети, напротив, стремились объединить всю семью вокруг себя, например Алина Б.: «Я хочу, чтобы мы с мамой и папой снова жили вместе».

Таким образом, были получены следующие результаты. Условно было

выделено три группы детей.

К низкому уровню относятся дети (40 детей – 44% экспериментальной группы и 34 ребенка – 38% контрольной группы) для которых характерно явное эмоциональное неблагополучие, связанное со стремлением отделиться от своих родителей или других родственников. Дети не принимают многих членов семьи и испытывают дискомфорт от общения с ними.

Дети со средним уровнем (25 детей – 28% экспериментальной группы и 28 детей – 31% контрольной группы) не принимают отдельных членов семьи, чаще братьев или сестер, некоторые отвергают отцов, реже в поле изолированных попадают бабушки и дедушки. Место матери дети данной группы всегда определяли рядом с собой. Эти дети чувствуют себя в семье вполне комфортно, однако все же испытывают некие негативные эмоции по отношению к отдельным родственникам.

Дети с высоким уровнем (25 детей – 28% экспериментальной группы и 28 детей – 31% контрольной группы) чувствуют себя в семье вполне благополучно, не испытывают негативных эмоций по отношению к членам своей семьи, эмоционально принимают каждого, стремятся взаимодействовать с ними.

Диагностическое задание 3. «Сделайте вместе».

Цель: выявить интерес, желание и инициативу во взаимодействии с членами семьи, участие в семейных делах; умение выстраивать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи в соответствии с возрастом.

В ходе наблюдения за выполнением данного задания можно проследить особенности выполнения совместной деятельности семьей, характер взаимодействия, взаимоотношений членов семьи, выявить лидера, отвергаемого и т.д.

Процедура проведения.

Участникам дается задание: вместе придумать герб семьи и нарисовать его. Наблюдается степень активности ребенка (можно дать любое совместное

задание).

3 б. – ребенок активно принимает участие в выполнении задания, при этом дает возможность поучаствовать другим, вежливо общается, вносит свои предложения в общее дело.

2 б. – ребенок проявляет некоторую активность в ходе выполнения задания, не всегда и не всем участникам дает возможность поучаствовать в общем деле, иногда груб в общении.

1 б. – ребенок не проявляет интерес к совместной деятельности, либо идет на конфликты, стремится выполнить задание самостоятельно, не принимает предложения со стороны других членов семьи.

Задание организовались в процессе участия семей в семейном клубе детского сада. В процессе выполнения данного задания наблюдались разнообразные особенности поведения у испытуемых. Можно четко проследить несколько типов взаимодействия членов семьи между собой в процессе совместной деятельности. Условно были выделены три группы детей.

Поведение детей, которых отнесли к высокому уровню (26 детей –29% экспериментальной группы и 23 ребенка – 26% контрольной группы) является наиболее гармоничным. Дети проявляли высокую степень инициативы, родители их поддерживали. Дети вносили свои предложения по поводу общей композиции. Например, Рома Б.: «Мама, давай в середине человечка рисуем». Учитывали мнение других членов семьи, уступали, например, в процессе совместного рисования Матвей К. обратился к младшей сестре: «Алина, ты первая рисуй, ты хотела».

Дети со средним уровнем (28 детей –31% экспериментальной группы и 30 детей – 33% контрольной группы) проявляли избирательное отношение к своим близким: к некоторым они прислушивались и активно взаимодействовали, к другим относились иначе. Например, Вера Т. с удовольствием слушала советы мамы, однако противодействовала всем идеям отца.: «Мама правильно сказала, я хочу делать как мама». Родион Б. не

давал младшему брату принять участие в выполнении совместного задания, аргументируя: «Ты еще маленький, ты не умеешь рисовать, ты испортишь рисунок».

К низкому уровню отнесли детей (36 детей – 40% экспериментальной группы и 37 детей – 41% контрольной группы), которые не проявляли интереса и инициативы в процессе выполнения задания, капризничали либо отказывались от участия.

Диагностическое задание 4. «Фотоальбом»

Цель: выявить у ребенка интерес, желание и инициативу в получении информации о мире семьи.

Материалы и оборудование: альбом с семейными фотографиями.

Процедура проведения

Экспериментатор показывает фотографии из альбома детям и рассказывает о тех ситуациях, которые на них изображены. Затем предлагает детям спросить у родителей дома о том, что бы они хотели узнать о своей семье. На следующий день интересуется о том, какую информацию получили дети, было ли им интересно задавать вопросы и слушать ответы родителей.

Анализ результатов:

3 б. – ребенок получил достаточно много разнообразной информации, охотно с ней делится. Ему понравилось узнавать о своей семье.

2 б. – ребенок получил некоторую информацию, готов ей поделиться. Проявил избирательный интерес к информации и процессу ее получения.

1 б. – ребенок инициативу и интерес к получению информации о семье не проявляет.

Следует обратить внимание на то, согласились ли родители дать ребенку какую-либо информацию.

Многие дети с интересом отнеслись к выполнению задания. Саша В. сказал: «Я бы хотел узнать о своих прадедушке и прабабушке. Кем они работали, как жили». Настя З.: «Мне интересно узнать, как мои мама и папа познакомились».

Несколько отличались желания детей из полных и неполных семей. У некоторых детей из неполных семей явно прослеживается стремление к поддержанию эмоциональной связи с обоими родителями. Например, Эрика С.: «Я бы хотела узнать, почему папа от нас ушел». Другие дети, наоборот, не вспоминают об отцах и концентрируются на членах семьи, являющихся родственниками со стороны матери. Яна Л. заинтересовалась: «Мне интересно как играла моя мама в детстве. И играл ли с ней дед Женя». Подобные ответы детей связаны с частотой общения с теми или иными родственниками, поддержанием доброжелательных отношений между конкретными членами семьи и отсутствием связи с другими ее представителями.

В большей степени дети интересовались прошлым своей семьи, детскими увлечениями их родителей, жизнью своих прародителей. Реже проявляли стремления узнать об увлечениях и профессиональной стороне жизни родственников.

Были дети, у которых не возникло желания задавать вопросы о своей семье. Они отвечали, что ничего бы не хотели узнать о своей семье.

На следующий день многие из заинтересовавшихся детей с удовольствием рассказывали о том, что им удалось узнать. У оставшихся детей возникли трудности в связи с поведением их родителей. Так Ваня Ф. отметил: «Папа сказал, что он устал и не захотел мне ничего рассказывать, а мама была занята».

Также возникли проблемы у нескольких детей из неполных семей, которые задавали вопросы о родственниках со стороны отца или о самом отце. Дети не получили ответы на свои вопросы. Например, Эрика С. сказала: «Мама сказала, что потом расскажет».

Некоторые дети также сказали, что забыли выполнить предложенное задание.

Мы оценивали степень инициативы детей, которую они проявляли в процессе выполнения задания, их интерес и желание. Мы не снижали баллы

детям в случае отказа их родителей от участия в исследовании. По итогам проведения данного диагностического задания можно условно выделить три группы детей.

Дети с низким уровнем (49 детей – 54% экспериментальной группы и 49 детей – 54% контрольной группы) не проявили интереса к заданию, не изъявили желаний узнать о мире семьи. В эту группу также мы отнесли детей с сиюминутным интересом по отношению к получению информации о мире семьи. Это дети, которые забыли спросить родителей о своей семье, хотя первоначально проявили большой интерес к данному процессу.

Дети со средним уровнем (24 ребенка – 27% экспериментальной группы и 27 детей – 30% контрольной группы) задали один-два вопроса своим близким о мире семьи. Эти дети проявляли избирательный интерес к получаемой информации (если рассказ родителей понравился – дослушивали до конца, делились впечатлениями с удовольствием, если информация не интересна, могли не дослушать до конца, делились с неохотой).

Дети с высоким уровнем (17 детей – 19% экспериментальной группы и 14 детей – 16% контрольной группы) проявили устойчивый интерес в процессе выполнения задания. Дети задавали большое количество вопросов своим родителям, а на следующий день с удовольствием делились полученными впечатлениями.

Диагностическое задание 5. «Конкурс».

Цель: выявить интерес, желание и инициативу в проявлении заботы и внимания к членам своей семьи; выявить проявление чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи.

Материалы и оборудование: карточки с изображением ситуаций соревнования членов семьи.

Процедура проведения: ребенок вовлекается в игровую ситуацию: «Представь, что ты, твои, мама и папа (можно перечислить других членов семьи ребенка) участвуете в соревнованиях (эстафетах). В первой эстафете победил папа, во второй мама, в третьей ты. Кому достанется приз? Почему?

Если приз достанется не тебе, ты расстроишься?»

Анализ результатов

3 б. – ребенок радуется своей победе и победе других членов семьи, делится выигрышем по собственной инициативе, подбадривает проигравших.

2 б. – ребенок радуется своей победе и победе некоторых членов семьи, делится выигрышем при напоминании со стороны других участников, подбадривает некоторых проигравших, может проявлять равнодушие к остальным. Ребенок не сильно расстраивается в случае своего проигрыша.

1 б. - ребенок радуется своей победе и негодует, если победил кто-то другой, делится выигрышем только с некоторыми членами семьи при напоминании, либо отказывается делиться, равнодушно относится к проигрышам других участников или злорадствует. Ребенок сильно расстраивается, капризничает в случае своего проигрыша.

Получение трех баллов по данному заданию свидетельствует о высокой степени интереса, желания и инициативы в проявлении заботы и внимания к членам своей семьи, о проявлении чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи.

Малое количество баллов свидетельствует о некой эгоцентрической позиции ребенка по отношению к своим близким.

Многие дети с интересом отнеслись к предложенной экспериментатором игровой ситуации и активно в нее включились. У некоторых детей в процессе эксперимента наблюдались негативные эмоциональные реакции, связанные с моментом проигрыша. Матвей К.: «Почему опять папа победил? Он всегда сам побеждает, а другим не дает». Милана А.: «Я так не играю. Давайте в другую игру». Другие дети не расстраивались, а объективно оценивали ситуацию. Вероника А.: «Ничего страшного, я в следующий раз выиграю. Все молодцы».

К проигрышу своих близких испытуемые также отнеслись неоднозначно. Некоторые дети относились с сочувствием к данной ситуации, например, Федор С.: «Я маму обниму, чтобы она не огорчалась», Кирилл Б.:

«Я маме уступлю, чтобы ей не было обидно». Однако встречались дети, которые радовались своим успехам и неудачам проигравших. Так, Данил Н. ответил: «Так им и надо, а я молодец».

На предложение разделить приз между всеми участниками конкурса многие дети отреагировали положительно. Вероника А.: «Так будет справедливо. Мы все по одному разу выиграли». Некоторые дети предпочли уступить приз кому-либо другому. Например, Женя В.: «Мы с папой отдадим кубок маме, потому что она девочка». Большая часть детей предпочли забрать приз себе, объясняя это тем, что родители им уступят.

По итогам проведения данного диагностического задания дети были условно разделены на три группы.

К низкому уровню отнесли детей (44 ребенка – 49% экспериментальной группы и 39 детей – 43% контрольной группы), которые негативно настроены на успех своих близких и на свою неудачу во взаимодействии с ними. Дети проявляли эгоцентрическую позицию, не желали делиться или уступать кому-либо из своей семьи.

Дети со средним уровнем (31 ребенок – 34% экспериментальной группы и 32 ребенка – 36% контрольной группы) в целом позитивно отнеслись к выполнению диагностического задания. Не испытывали острых негативных эмоций по поводу своей неудачи или успехов других, неудачи других чаще воспринимали нейтрально. Тем не менее, избирательно относились к победе и поражению различных членов семьи, могли радоваться успеху родителей, но негодовать по поводу успеха брата или сестры, предпочитали забрать награду себе, но соглашались на предложение взрослого разделить ее между всеми участниками.

К высокому уровню относятся дети (15 детей – 17% экспериментальной группы и 19 детей – 21% контрольной группы), которые радовались как своим успехам, так и успехам своих родственников. Легко относились к своему поражению, без вмешательства взрослого предлагали разделить выигрыш поровну. К неудачам своих близких относились с

пониманием, состраданием, предлагали способы поддержки.

Диагностическое задание 6. «Интервью».

Цель: выявить представления ребенка о семье:

- «образ семьи» как таковой, образ своей собственной семьи;
- знания и представления о роли семьи в жизни человека;
- знания и представления о составе семьи, о родственных связях;
- представления о своей сопричастности к миру семьи;
- представления о семейных ролях каждого члена семьи;
- представления детей о семейных традициях;
- знание имен родителей и родственников, места их работы, увлечения

и т.д.;

Процедура проведения

Ребенок вовлекается в игровую ситуацию: «Представь, что я журналист. Мне надо написать статью в газету нашего детского сада о семьях детей. Расскажи мне о своей семье».

Вопросы ребенку:

Первая серия

Что такое семья? Назови членов семьи. Какой должна быть семья? Зачем человеку нужна семья? Каковы обязанности мамы в семье? Папы? Ребенка? Какая у тебя семья? Чем любят заниматься твои родственники? Ты знаешь, что такое семейные традиции (если ребенок затрудняется, можно подсказать или объяснить на примере)? Какие традиции есть в твоей семье?

Вторая серия

Как зовут твоих родителей (других родственников)? Где они работают? Сколько им лет? Кем приходится твоя бабушка твоему папе? Маме? Дедушка бабушке? Дядя тете? Мама папе? Твой брат твоим родителям? Твой дядя твоему папе? Кто ты в семье? Кто в твоей семье появился раньше, а кто позже (можно предложить ребенку разложить по порядку символы-модели членов семьи)?

Анализ результатов:

3 б. – ребенок самостоятельно дает правильные развернутые ответы на все вопросы.

2 б. – ребенок отвечает на вопросы с помощью взрослого.

1 б. – ребенок не может ответить на вопросы даже с помощью взрослого.

Большинство детей не смогли дать точный развернутый ответ на вопрос: Что такое семья? Дети перечисляли членов семьи, с которыми они совместно проживают. Например, Дарина Р.: «Семья – это мама, папа, я»; Ваня А.: «В моей семье есть мама, папа, я, моя младшая сестра Лика и собака Флин». Многие дети не могли сформулировать ответ на поставленный вопрос, например, Луиза В.: «Я не знаю, как объяснить».

Встречались дети, которые называли отдельные характеристики семьи: Настя П.: «Семья – это, где все друг друга любят. Там есть мама, папа и дети». Вита Д.: «Семья – это муж, жена и дети».

Только некоторые дети давали достаточно точный и полный ответ на вопрос.

К членам семьи половина детей причисляет отца, мать и детей, не называя старшее поколение (бабушек и дедушек) и других родственников, некоторые дети к членам семьи относят домашних животных.

Оставшиеся дети к членам семьи причисляют всех близких и даже дальних родственников (двоюродную сестру, дядю и др.), например, Дамир Г.: «У нас очень большая семья. Я живу с мамой, папой, сестрой, а еще у нас есть дедушка и бабушка, и дядя Марат, а у него жена – тетя Эля, у них тоже есть сын. Он мой двоюродный брат...».

На вопрос, какой должна быть семья, большинство детей затруднялись ответить, некоторые дети все же давали ответ: Катя А.: «Дружной», Вита О.: «Веселой», Леся З.: «Ответственной», Вероника Ф.: «Такой, чтобы домой из садика быстрее хотелось».

Вопрос, зачем человеку нужна семья, вызвал трудности у испытуемых, большинство давали неаргументированные ответы, типа: «Просто должна

быть. Человек без семьи не может».

Некоторые дети характеризовали значимость семьи для ребенка с точки зрения материальных благ: «Ребенку нужны родители, чтобы за ним ухаживать», «Мама с папой нужны, чтобы покупать игрушки». Другие дети говорили про эмоциональную сторону: «Без семьи скучно», «Человеку одиноко одному».

На вопрос про обязанности членов семьи практически все дети давали одинаковые стереотипные ответы: Динара А.: «Мама готовит, стирает, убирает. Папа лежит на диване. Когда надо, может гвоздь в стену забить»; Вадим Г.: «Я сам за собой убираю игрушки». Настя А.: «Я помогаю маме убираться: протирать пыль и подметать».

Дети также давали однозначные ответы на вопрос «какая у тебя семья?». Почти все испытуемые ответили «хорошая». Только некоторые дети давали объективные ответы. Например, Яна А.: « У меня хорошая семья. Я люблю своих родителей, но мама часто ругается».

На вопрос о любимых занятиях родственников дети давали достаточно разнообразные ответы. Например, Яна А.: «Мама любит фотографии в Инстаграм выкладывать. Папа любит, чтобы его не трогали, особенно после работы. А вообще любит ездить на рыбалку с друзьями». Арсений З.: «Папа любит играть в танки. Мама любит путешествовать, а Оля (младшая сестра) – играть». Предпочтительно дети рассказывали об увлечениях ближайших членов семьи – родителей, братьев и сестер. Реже упоминали увлечения прадедушек или других родственников. Некоторые дети затруднялись дать ответ на вопрос об увлечениях даже своих ближайших родственников, говоря «ничем не увлекается», «не знаю».

Все дети затруднялись самостоятельно рассказать о традициях, сложившихся в их семье. К семейным традициям практически все испытуемые отнесли празднование дня рождения и нового года.

При ответе на вторую серию вопросов многие дети не могли дать полных сведений о членах своей семьи, в том числе и о родителях. Так

некоторые дети не знают отчества своих родителей, многие дети не могут назвать отчества бабушек и дедушек. Только несколько испытуемых смогли назвать отчества дяди или тети. Практически никто из опрошенных не смог назвать возраст своих родителей. Многие дети смогли рассказать, кем работают их родители, но затруднялись назвать места их работы. Вопрос о профессиях иных родственников многих детей также ввел в затруднения. Дети достаточно легко устанавливают порядок появления одних поколений за другими, однако им трудно ответить на вопросы о связях между членами семьи. Так, при ответе на вопрос о том, кем приходится дядя бабушку, Ратмир Ш. сказал: «Дядя будет братом бабушке».

По итогам проведения данного диагностического задания были получены следующие количественные результаты: условно дети были поделены на три группы.

Дети с низким уровнем (54 ребенка – 60% экспериментальной группы и 47 детей – 52% контрольной группы) не могли отвечать на вопросы самостоятельно или даже с помощью взрослого. У данной группы детей «образ семьи» достаточно обобщенный. Дети не имеют представлений о роли семьи в жизни человека, не могут объяснить о роли семьи в их собственной жизни. Дети способны перечислить членов семьи, установить элементарные связи между собой и другими членами семьи, однако не могут выстроить связи членов семьи между собой. Испытывают трудности в описании рода занятий своих близких, не владеют знаниями об их интересах и увлечениях. Дети имеют стереотипные традиционные представления о семейных ролях (отец – добытчик, мать занимается домашним хозяйством), однако в современных семьях, в том числе и в семьях самих испытуемых, данные семейные роли не всегда выполняются в традиционной форме. Также имеют поверхностные однотипные представления о семейных традициях.

Дети со средним уровнем (19 детей – 21% экспериментальной группы и 22 ребенка – 25% контрольной группы) отвечали на вопросы «интервью» с помощью взрослого. По сравнению с первой группой у данных детей более

конкретный «образ семьи», хотя дети не могут дать определения понятия семья, тем не менее называют ее характеристики, с помощью взрослого дети рассуждают о роли семьи и отдельных ее членов в жизни человека, называют некоторые обязанности членов семьи, при чем не только отца и матери, но и старшего поколения. Могут рассказать об увлечениях ближайших родственников. Дети имеют представления о родословной в пределах третьего поколения, устанавливают связи между членами семьи при небольшой помощи взрослого. С помощью взрослого рассказывают о некоторых семейных традициях. Называют имена и отчества, места работы, должности родителей, и некоторых прародителей.

Дети с высоким уровнем (17 детей – 19% экспериментальной группы и 21 ребенок – 23% контрольной группы) самостоятельно давали полные точные ответы на поставленные вопросы. У детей есть определенный «образ семьи» как таковой, а также образ своей собственной семьи. Дети рассуждают о роли семьи в жизни человека, описывают обязанности разных членов семьи и свои собственные, самостоятельно устанавливают связи между членами семьи, называют полностью имена родителей, прародителей и многих других родственников, их места работы, должности, рассказывают об интересах и увлечениях членов своих семей. Имеют представления о семейных традициях и самостоятельно рассказывают о некоторых из них.

Диагностическое задание 7. «Прошлое семьи».

Цель: выявить представления детей о родословной семьи; представления о роли семьи в разные эпохи развития родной страны; знания и представления боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек).

Процедура проведения

Экспериментатор показывает ребенку ордена и медали, рассказывает о том, что они принадлежат его прадедушке, который воевал в Великую Отечественную войну, защищал людей и страну. Задает вопросы ребенку.

Есть ли у кого-нибудь из твоей семьи медали и ордена? В твоей семье

кто-нибудь воевал? Расскажи об этом. Знаешь ли ты что-нибудь о своих прадедушке и прабабушке?

Анализ результатов:

3 б. – ребенок самостоятельно дает правильные развернутые ответы на все вопросы.

2 б. – ребенок отвечает на вопросы с помощью взрослого.

1 б. – ребенок не может ответить на вопросы даже с помощью взрослого.

По результатам проведения данного диагностического задания мы выявили, что большинство детей имеет представления о своей родословной в пределах третьего поколения. Дети владеют некоторыми сведениями о своих родителях и прародителях – бабушках и дедушках. О более ранних поколениях – прадедушках и прабабушках дети практически ничего не смогли рассказать.

Дети имеют размытые представления о боевом прошлом членов своих семей. Многие дети отмечают, что кто-либо из их родственников упоминал об орденах и медалях, полученных в военные годы, однако подробностей истории появления в семье данных реликвий не знают. Более того, дети не осознают ценности данных предметов для истории их семьи. Например, Женя Б. ответил: «Я видел такую медаль. Дедушка ее папе показывал». На вопрос, кому принадлежала медаль, ребенок ответил, что не знает. На вопрос о том, воевали ли его предки, ребенок ответил, что воевали, но кто именно принимал участие в военных действиях, мальчик ответить не смог. Также половина опрошенных детей не владеет информацией о роде деятельности своих прародителей. Слава Р. затруднялся ответить на вопрос, кем работал его прадед: «Я знаю, что он в деревне живет. Я к нему не езжу. Он старый, мне с ним не интересно».

Некоторые дети продемонстрировали достаточно четкие знания о своей родословной. Дети называют имена и отчества своих бабушек и дедушек, называют своих прабабушек и прадедушек по линии отца и матери. Имеют

представления о сопричастности членов своей семьи к событиям великой Отечественной Войны. Например, Ева Г.: «У моего прадеда есть медаль за Отвагу. Только она не его, а его отца. Он ее получил за то, что узнал, где фашисты спрятали танки. Наши солдаты фашистов арестовали. А если бы не мой прапрадедушка, то они на этих танках напали бы на людей. А после войны он работал в деревне трактористом. Про него даже в газете написали».

По итогам проведения данного диагностического задания дети были поделены на три группы.

Дети с низким уровнем (62 ребенка – 69% экспериментальной группы и 58 детей – 65% контрольной группы) имеют поверхностные разрозненные представления о своей родословной, о представителях прошлых поколений своей семьи, о боевом прошлом прародителей, о воинских наградах, не имеют представлений о роли семьи в различные эпохи развития страны.

Дети со средним уровнем (18 детей – 20% экспериментальной группы и 21 ребенок – 23% контрольной группы) смогли составить рассказ о своей родословной с помощью взрослого. Дети имеют более четкие знания и представления о своих прародителях, называют некоторых из них, могут рассказать, что их предки имеют награды за боевые заслуги, однако подробной информацией о них не владеют.

Дети с высоким уровнем (10 детей – 11% экспериментальной группы и 11 детей – 12% контрольной группы) самостоятельно рассказывали о своей родословной. Дети называют имена всех своих прабабушек и прадедов, владеют сведениями об их жизни, роде деятельности, о роли различных поколений семьи в истории и событиях государства. Знают о боевом прошлом своей семьи, называют награды, которыми владеют члены семьи, описывают заслуги, за которые данные награды были присвоены. Могут рассказать отдельные случаи из жизни своих прародителей, о которых им известно.

По результатам проведения двух диагностических заданий можно сделать вывод о том, что у обследуемой выборки детей недостаточно

сформирован когнитивный компонент принадлежности к семье. У детей фрагментарные знания и представления о семье как таковой, и о своей собственной семье.

Диагностическое задание 8. «Помощник».

Цель: выявить особенности проявления ребенком заботы и внимания по отношению к членам своей семьи, владение способами оказания посильной помощи.

Процедура проведения

Ребенку предлагаются карточки с изображением ситуаций:

- бабушка потеряла очки
- у папы сломалась отвертка
- у мамы порвался пакет, и все продукты упали на пол
- у сестры, брата порвался плюшевый медвежонок, а у тебя есть такой же.

Экспериментатор спрашивает ребенка, как он поступит в этих ситуациях и почему (будет ли помогать кому-либо из своих близких? кому будет помогать? если откажет в помощи, то почему?).

Анализ результатов

3 б. – ребенок по своей инициативе помогает всем близким. Ведущим мотивом деятельности являются нравственные переживания, стремление проявить заботу в отношении своих близких;

2 б. – ребенок проявляет избирательное отношение к своим близким, помогает не всем, либо оказывает помощь после просьбы о ней. Как правило, отказывает в помощи другим детям (братьям сестрам), но может и отказать и кому-либо из взрослых членов семьи.

1 б. – ребенок равнодушен к проблемам близких людей (иногда даже не догадывается о своей возможности помочь), либо дает негативную оценку случившемуся, обвиняет или злорадствует (например, «Ты сам потерял, сам и ищи», «У тебя игрушка порвалась, а у меня целая», «Как смешно, что бабушка не может найти очки» и т.д.), не владеет способами оказания

посильной помощи.

В процессе выполнения данного диагностического задания многие дети спокойно отнеслись к демонстрируемым им ситуациям даже с учетом переноса ситуации на их собственную семью. Рассмотрим процесс более подробно.

В первой ситуации (бабушка потеряла очки) многие дети выражали равнодушие по отношению к близкому, говоря, что ничего бы не стали предпринимать в сложившейся ситуации. В качестве примера приведем фрагмент диалога одной из испытуемых и экспериментатора.

Аня В.: На картинке нарисовано, что бабушка не может найти свои очки.

Э.: Что бы ты сделала, если бы твоя бабушка потеряла очки?

Аня В.: Ничего.

Э.: Тебе стало бы жалко свою бабушку?

Аня В.: Нет.

Э.: Почему?

Аня В.: Не знаю.

Некоторые дети радовались произошедшей ситуации и находили ее забавной.

Другие выражали сочувствие по отношению к близкому, однако никаких действий по его поддержке не предлагали.

Также находились, дети, которые предлагали способы помощи родственнику в предложенной ситуации.

Чаще всего дети отказывались помогать своим братьям и сестрам при этом проявляли негативные эмоциональные реакции по отношению к ним. Приведем пример диалога с одним из детей при четвертой ситуации.

Э.: Как бы ты поступила?

Айгуль Х.: Я бы посмеялась над Асланом.

Э.: Почему? Ему ведь было бы обидно. У него медвежонок порвался, а у тебя целый.

Айгуль Х.: Ну и что. Это же у него порвался, а мой медвежонок целый.

Э.: Ты бы дала ему поиграть своей игрушкой?

Айгуль Х.: Нет.

После проведения данного диагностического задания нами были получены следующие результаты. Дети условно были разделены на три группы.

К низкому уровню мы отнесли детей (65 детей – 72% экспериментальной группы и 57 детей – 63% контрольной группы), среди которых оказались те, кто не оказывал моральную поддержку своим близким и не стремился им помочь, не предлагал действий по решению ситуации. Дети проявили неадекватные ситуации эмоциональные реакции.

К среднему уровню отнесли детей (23 ребенка – 26% экспериментальной группы и 26 детей – 29% контрольной группы), которые выражали адекватные эмоции по отношению к предложенным ситуациям, но не стремились предпринимать какие-либо действия. Либо проявляли избирательное отношение к членам своей семьи, например, могли посочувствовать и предложить способы оказания помощи бабушке, потерявшей очки, но проявить хладнокровие по отношению к брату, у которого сломалась игрушка.

К высокому уровню отнесли детей (2 детей – 2% экспериментальной группы и 7 детей – 8% контрольной группы), которые проявляли беспокойство, сочувствие, сострадание по отношению к своим близким в заданной модельной ситуации. Дети предлагали способы помощи близким и стремились предпринять соответствующие действия, оказать поддержку своим родственникам.

Диагностическое задание 9. «Ситуации».

Цель: выявить умение детей применять знания и представления о семье в повседневной жизни.

Воспитатель предлагает ребенку разыграть несколько ситуаций:

– ты потерялся, к тебе подходит полицейский и спрашивает, с кем ты

живешь, как зовут твоих родителей, где они работают и т.д.;

– тебе надо сделать подарок маме (папе, брату, бабушке и т.д.). Что ты ей подаришь? Почему ты выбрал именно этот подарок?

– ты в книжном магазине. Выбери книгу, которая понравится твоему брату (бабушке, маме и др.). Почему?

Анализ результатов

3 б. – ребенок уверенно применяет знания о семье (имена, отчества родителей, их места работы, интересы и т.д.) в зависимости от ситуации.

2 б. – ребенок достаточно уверенно применяет знания о семье (имена, отчества родителей, их места работы, интересы и т.д.) в зависимости от ситуации. В некоторых случаях ориентируется на свои предпочтения, а не предпочтения близких.

1 б. – ребенок теряется, не может выполнить задание, например, при выборе подарка больше ориентируется на свои интересы, чем на интересы близкого.

В ходе выполнения данного диагностического задания дети пытались применять имеющиеся у них знания и представления о семье, но так как у большинства детей эти знания сформированы слабо, возникли некоторые трудности в выполнении задания. Например, Егор Б. при ответе на вопрос о родителях: «Мою маму зовут Света, а папу Толя... Мама работает учительницей, а папа на заводе». Некоторые дети ориентировались на свои собственные интересы и предпочтения в процессе решения поставленной задачи. Например, Вася П.: «Я подарю бабушке книгу про Буратино, потому что она мне нравится, и мы бы вместе ее читали».

Другие дети владеют представлениями о семье в достаточной степени, и, следовательно, справились с заданием легко. Например, Кристина О.: «Мою маму зовут Наталья Викторовна, а папу Денис Игоревич. У мамы своя парикмахерская. А папа работает юристом в фирме. Она называется «Юрус». Виталина Ж.: «Я подарю сестренке зайку, потому что он ей нравится».

В процессе данного диагностического задания были получены

следующие результаты.

К низкому уровню мы отнесли детей (51 ребенка – 57% экспериментальной группы и 50 детей – 56% контрольной группы), которым было трудно применить имеющиеся у них сведения в ситуации, иллюстрирующей возможность их применения. Как правило, у большинства испытуемых не сформирован когнитивный компонент принадлежности к семье.

Дети со средним уровнем (27 детей – 30% экспериментальной группы и 27 детей – 30% контрольной группы) частично справились с предложенными ситуациями, в некоторые моменты дети в большей степени ориентировались на свои собственные предпочтения, и не учитывали интересы своих близких.

Дети с высоким уровнем (12 детей – 13% экспериментальной группы и 13 детей – 14% контрольной группы) достаточно легко справились с предложенными заданиями, в полном объеме применяли свои знания в ситуациях, приближенных к реалиям повседневной жизни.

По результатам диагностики нами условно были выявлены три группы детей по уровням сформированности принадлежности к семье (таблица 2).

Для дальнейшей экспериментальной работы испытуемые были разделены на две группы. Одну группу определили как экспериментальную (ЭГ), вторую группу – как контрольную (КГ).

Для подтверждения достоверности полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов необходимо было применение методов математической статистики. Нами был использован χ^2 как критерий, измеряющий порядковую шкалу применяемых параметров.

По результатам, полученным в ходе применения статистического критерия χ^2 , можно сделать вывод о том, что выборки однородны (сумма χ^2 эмп. = 0,812, при количестве степеней свободы $L-1 = 2$, уровне значимости = 0,05 – 5,99).

Таблица 2 – Результаты изучения уровня сформированности принадлежности к семье у детей экспериментальной и контрольной групп

№ диаг. задан ия (п/п)	Низкий уровень				Средний				Высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%
1	42	46	57	63	23	26	24	27	25	28	9	10
2	40	44	34	38	25	28	28	31	25	28	28	31
3	36	40	37	41	28	31	30	33	26	29	23	26
4	49	54	49	54	24	27	27	30	17	19	14	16
5	44	49	39	43	31	34	32	36	15	17	19	21
6	54	60	47	52	19	21	22	25	17	19	21	23
7	62	69	58	65	18	20	21	23	10	11	11	12
8	65	72	57	63	23	26	26	29	2	2	7	8
9	51	57	50	56	27	30	27	30	12	13	13	14

Обобщив результаты всех методик, мы получили следующие данные.

К низкому уровню относятся дети (52 ребенка – 57% - ЭГ; 46 детей – 51% – КГ), которые имеют поверхностные представления о семье. У детей имеется обобщенный «образ семьи». Дети не могут объяснить важность семьи в жизни человека, характеризуют состав своей семьи, с трудом устанавливают родственные связи, имеют фрагментарные представления об обязанностях и поведении каждого члена семьи, не осознают свое место в семье. Дети не могут назвать полностью имена своих родителей, и других родственников, места их работы, не перечисляют их увлечения, говорят, что в их семьях отсутствуют какие-либо традиции. Также не могут рассказать о роли прошлых поколений в различные периоды, в частности в период Отечественной войны. Также дети ситуативно проявляют доброжелательное отношение к своим близким, не принимают многих из них, у детей отсутствуют желание и инициатива во взаимодействии с членами семьи, в получении новой информации о мире семьи, о своей семье. Дети данной группы не принимают активное участие в семейных делах, не стремятся проявлять заботу и внимание по отношению к своим близким, не стремятся

оказать помощь и поддержку в различных ситуациях.

К среднему уровню относятся дети (23 ребенка – 26% – ЭГ; 27 детей – 30% – КГ), которые имеют не достаточно четкие ясные представления о семье. У детей имеется некий «образ семьи». Дети осознают важность семьи в жизни человека, характеризуют состав своей семьи, устанавливают родственные связи с помощью педагога, говорят об обязанностях и поведении некоторых членов семьи, осознают свое место в семье. Дети называют полностью имена своих родителей, однако не могут назвать полностью имена других родственников (в частности бабушек и дедушек), не всегда могут назвать места их работы, перечисляют их увлечения, описывают традиции, сложившиеся в их семьях, с помощью педагога. Также имеют поверхностные представления о роли прошлых поколений в различные периоды, в частности в период Отечественной войны. Также дети в основном проявляют доброжелательное отношение к своим близким, принимают большинство из них, проявляют желание и инициативу во взаимодействии со многими членами семьи, в получении новой информации о мире семьи, о своей семье. Дети данной группы принимают активное участие в семейных делах, время от времени проявляют заботу и внимание по отношению к своим близким, избирательно стремятся оказать помощь и поддержку в различных ситуациях.

К высокому уровню относятся дети (15 детей – 17% – ЭГ; 17 детей – 19% – КГ), которые имеют достаточно четкие ясные представления о семье. У детей имеется некий «образ семьи». Дети осознают важность семьи в жизни человека, характеризуют состав своей семьи, устанавливают родственные связи, говорят об обязанностях и поведении каждого члена семьи, осознают свое место в семье. Дети называют полностью имена своих родителей, и других родственников, места их работы, перечисляют их увлечения, описывают традиции, сложившиеся в их семьях. Также могут рассказать о роли прошлых поколений в различные периоды, в частности в период Отечественной войны. Также дети проявляют доброжелательное

отношение к своим близким, принимают их, проявляют желание и инициативу во взаимодействии с членами семьи, в получении новой информации о мире семьи, о своей семье. Дети данной группы принимают активное участие в семейных делах, проявляют заботу и внимание по отношению к своим близким, стремятся оказать помощь и поддержку в различных ситуациях.

Обобщенные результаты выявления сформированности принадлежности у детей к семье представлены в таблице 3 и на рисунке 1.

Таблица 3 – Обобщенные результаты констатирующего эксперимента

Степень сформированности	ЭГ	КГ
ВУ	15 детей - 17%	17 детей - 19%
СУ	23 ребенка - 26%	27 детей - 30%
НУ	52 ребенка - 57%	46 детей - 51%

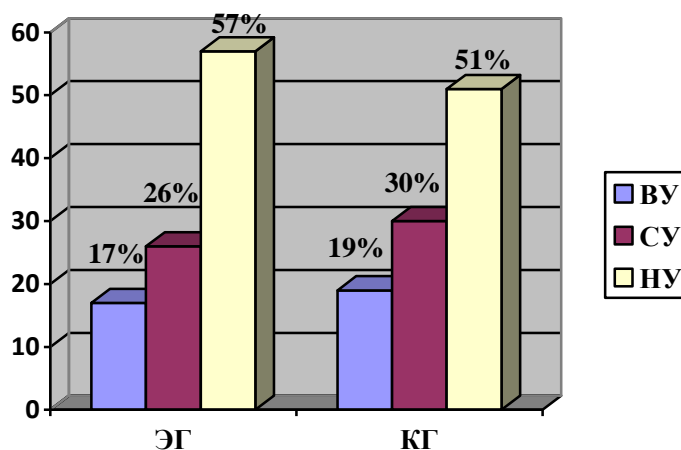


Рисунок 1 – Результаты выявления уровня сформированности принадлежности к семье у старших дошкольников

На втором этапе нами осуществлялось изучение состояния педагогического процесса дошкольных образовательных организаций по проблеме формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Был произведен анализ планов воспитательной работы – календарно-тематических планов воспитателей, перспективных планов, анкетирование педагогов и родителей.

В ходе анализа планов мы выявили, что планирование работы по формированию у старших дошкольников принадлежности к семье осуществляется достаточно редко, не систематически. Акцент при планировании образовательного процесса ставится на познавательное развитие детей, в то время как социально-коммуникативное развитие отходит на второй план. Воспитатели объясняют данное явление необходимостью подготовки детей к обучению в школе. Планирование работы по направлению формирования принадлежности к семье организуется только лишь в период соответствующих событий в течение года, в связи с праздниками «День матери», «Международный женский день», «День защитника Отечества».

Анкетирование показало, что педагоги заинтересованы в проблеме формирования представлений у детей о семье, ценностных ориентаций относительно своей семьи. Однако многие опрошенные педагоги (60%) отметили, что недостаточно применяют весь спектр форм, методов и средств работы с детьми и родителями воспитанников по данному направлению, отмечают, что достаточно редко проектируют новые мероприятия, не применяют технические средства при работе с родителями, никогда не вели свои личные блоги, сайты. Некоторые педагоги (20%) отметили, что контактируют с родителями воспитанников через социальные сети. Половина опрошенных отмечают те или иные трудности во взаимодействии с семьями воспитанников, называя разнообразные причины.

Анкетирование родителей воспитанников выявило, что большинство опрошенных (60%) не осознают значимости формирования семейной принадлежности у детей, недооценивают значимость института семьи в развитии ребенка. Половина опрошенных (50%) имела трудности при перечислении традиций, сложившихся в их семьях, большинство опрошенных (65%) знают семейную родословную в пределах двух поколений, некоторые не поддерживают связь с ближайшими родственниками (5%).

2.2 Реализация технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

Теоретические изыскания и результаты констатирующего эксперимента позволили нам перейти к разработке содержания формирующего эксперимента, который направлен на проектирование и реализацию технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Технологии формирования принадлежности к семье у детей представляет собой систему форм, методов и средств обучения и воспитания, направленных на поэтапное формирование у детей представлений о семье, поддержание чувств и отношений к семье и обеспечение овладения умениями, опыт поведения и деятельности реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности.

Цель технологии: проектирование воспитательно-образовательного процесса, направленного на формирование принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Технология призвана решать следующие задачи:

1. формировать знания и представления у детей старшего дошкольного возраста о семье.
2. поддерживать положительные эмоции, отношения, побуждения относительно семьи;
3. обеспечивать овладение умениями реализовать полученные представления, эмоции и отношения в поведении и деятельности.

Каждая задача предполагает решение ряда подзадач (таблица 4).

Таблица 4 – Задачи по формированию принадлежности к семье

Задачи	Подзадачи
1. поддерживать положительные эмоции,	– поддерживать чувство причастности к миру семьи; – способствовать эмоциональному принятию других членов семьи; – способствовать эмоциональному благополучию ребенка

отношения, побуждения относительно семьи; инициативу в познании мира семьи	<p>в семье;</p> <ul style="list-style-type: none"> – поддерживать интерес, желание и инициативу во взаимодействии с членами семьи; – поддерживать интерес, желание и инициативу в получении информации о мире семьи; – поддерживать интерес, желание и инициативу в проявлении заботы и внимания к членам своей семьи; – стимулировать проявление чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи.
2. формировать знания и представления у детей старшего дошкольного возраста о семье	<ul style="list-style-type: none"> – формировать у детей «образ семьи» как таковой, образ своей собственной семьи; – формировать у детей знания и представления о роли семьи в жизни человека; – формировать у детей знания и представления о составе семьи, о родственных связях; – формировать у детей осознание своей сопричастности к миру семьи; – формировать у детей представления о семейных ролях каждого члена семьи; – знание имен родителей и родственников, места их работы, увлечения и т.д.; – формировать у детей представления о семейных традициях; – формировать у детей представления о родословной семьи; – формировать у детей представления о роли семьи в разные эпохи развития родной страны; знания и представления боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек).
3. обеспечивать овладение умениями реализовать полученные представления, эмоции и отношения в поведении и деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – побуждать детей проявлять заботу и внимание по отношению к членам своей семьи, создать условия для овладения способами оказания посильной помощи; – побуждать детей применять знания и представления о семье в повседневной жизни; – формировать у детей умение выстраивать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи в соответствии с возрастом; - побуждать детей принимать участие в семейных делах.

Концептуальную основу технологии составляют:

- психолого-педагогические исследования проблемы формирования личности ребенка в семье (П.Ф. Каптерев, Т.А. Куликова, Г.А. Карабанова, Г.Г. Филлипова);
- системный подход к рассмотрению семьи (В. Сатир, С. Минухин, Ч. Фишман);
- культурно-историческая теория (Л.С. Выготский);
- деятельностный подход (А.Н. Леонтьев);
- концепция позиции ребенка как субъекта различных видов деятельности (М.В. Крулехт);
- субъектный подход (А.К. Осницкий);
- положение о самоидентификации отечественных и зарубежных ученых (Ю.Б. Гиппенрейтер, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Г. Тежфел, Дж. Тернер, З. Фрейд);
- подход к изучению формирования направленности на мир семьи у детей старшего дошкольного возраста (О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, О.П. Болотникова, О.А. Еник, А.Ю. Кузина, Л.А. Пенькова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина);
- психолого-педагогические исследования технологизации процесса обучения и воспитания (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко).

Принадлежность к семье определяется тремя компонентами: когнитивным, включающим в себя знания и представления детей о семье; эмоционально-мотивационным, который представляет собой эмоции, чувства, эмоциональные состояния, желания, стремления, интересы детей в отношении своих близких (членов своей семьи); поведенческим, который предполагает умения реализовать знания, представления в поведении и деятельности в условиях быта и повседневной жизни.

Эмоционально-ценностный компонент предполагает поддержание у детей интереса, умение распознавать свои эмоции и выражать их, желания и инициативы во взаимодействии с членами семьи, в получении информации о

мире семьи, в проявлении заботы и внимания, участия в семейных делах. Важно привлекать родителей воспитанников, так как они оказывают большое влияние на эмоциональное состояние ребенка, на развитие его личности. Таким образом, необходимо организовать работу со всей семьей, а не только с ребенком.

Когнитивный компонент включает в себя следующее содержание: к пяти-шести годам у ребенка складывается определенный «образ семьи» как таковой, образ своей собственной семьи; знания и представления о роли семьи в жизни человека; знания и представления о составе семьи, о родственных связях; представления о своей сопричастности к миру семьи; представления о семейных ролях каждого члена семьи; знание имен родителей и родственников, места их работы, увлечения и т.д.; представления о семейных традициях; представления о родословной семьи; представления о роли семьи в разные эпохи развития родной страны; знания и представления боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек).

Поведенческий компонент направлен на овладение детьми умениями реализовать свои знания и умения в поведении и деятельности, выстраивание своих действий и поведения, направленных на поддержание положительных взаимоотношений с членами своей семьи, на удовлетворение своих интересов, учитывать мнение и интересы окружающих (близких).

Технология опирается на следующие принципы:

– принцип эмоциональной насыщенности (вовлеченности): воздействие на эмоциональную сферу, стремление вызвать необходимый эмоциональный отклик, переживания, сформировать положительное отношение к семье; эмоции являются одним из факторов, мотивирующих ребенка к конкретным действиям по отношению к окружающим. К старшему дошкольному возрасту некоторые дети способны достаточно хорошо управлять своим эмоциональным состоянием, контролировать его, выражать свое эмоциональное состояние и отношение в поведении и деятельности

(например, угостить старшую сестру конфетой, таким образом, пытаясь проявить любовь и заботу). Очень важным является развитие нравственных эмоций: сопереживания, сочувствия и т.д. Ребенок старшего дошкольного возраста способен распознавать эмоции других людей, способен интуитивно вчувствоваться в эмоциональное состояние другого человека, то есть обладает способностью к эмпатии. У каждого человека данная способность развита в различной степени. При формировании чувства принадлежности к семье необходимо учитывать особенности эмоционального развития ребенка-дошкольника.

Принцип активности предполагает проявление некой активной субъектной позиции со стороны всех участников педагогического процесса. Активность педагога заключается в создании условий в формировании принадлежности к семье и обеспечения связи «ребенок-родитель». Субъектная позиция детей выражается в проявлении интереса к семье, стремлении получить новые знания и представления о семье, доброжелательном отношении к членам своей семьи, стремлении принимать участие в совместной деятельности с членами своей семьи, оказать им посильную помощь в случае необходимости. Активность родителей воспитанников должна проявляться в принятии идеи необходимости формирования принадлежности к семье у детей, в заинтересованности и стремлении наладить позитивные взаимоотношения со своим ребенком, обеспечить усвоение им социального опыта, определенных знаний и представлений о семье, отношений и поведения.

– принцип вариативности применения форм и методов работы (взаимодействия) с детьми и другими участниками педагогического процесса: Тот или иной метод или их сочетание может применяться в зависимости от ситуации, уровня развития ребенка, по мере необходимости. Можно применять различные сочетания (варианты) методов;

– принцип системности: требуется рациональное, упорядоченное применение различных форм и методов работы, обеспечивающее достижение

поставленной цели. Система должна складываться в результате взаимодействия элементов. Обеспечение преемственности решения поставленных задач посредством применения различных форм и методов работы. Пошаговая реализация компонентов и комплексный подход обеспечивают формирование всех компонентов семейной принадлежности. При применении одного и того же метода в рамках одного и того же мероприятия можно формировать все три рассматриваемых нами компонента;

– принцип оптимального взаимодействия дошкольной организации и семьи: формируя принадлежность к семье необходимо взаимодействовать не только с ребенком, но и с его родителями. Работа должна строиться ненавязчиво, не нарушая «границ» семьи. Необходимо учитывать особенности конкретного ребенка и его семьи, состава семьи, семейных традиций, правил, ценностей, системы взаимоотношений.

Технология эффективна при соблюдении следующих педагогических условий:

– создание образовательной среды, способствующей реализации технологии. Образовательную среду в условиях семьи можно представить как социальную микросистему, включающую в себя социальный, технологический, организационно-методический компоненты, а также проектирование предметно-развивающей образовательной среды, которые должны обеспечивать реализацию компонентов технологии. Образовательная среда в условиях дошкольной организации также должна базироваться на данных компонентах, включая овладение воспитателями технологии формирования принадлежности к семье у детей;

– применение индивидуального подхода к воспитанникам и их семьям.

Технология предполагает поэтапную реализацию поставленных задач.

Представим технологию формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста в виде технологической карты (таблица 5).

Таблица 5 – Этапы реализации технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

Первый этап: эмоционально-мотивационный				
Задачи	Деятельность в системе «педагог-ребенок»	Деятельность в системе «педагог-родитель»	Деятельность в системе «ребенок-родитель»	Ожидаемый результат
поддерживать положительные эмоции, отношения, побуждения относительно мира семьи и членов своей семьи	этические беседы, рисование на заданную тему; психогимнастические игры; тренинги	индивидуальное консультирование; составление памяток для родителей; тренинги;	совместное участие детей и родителей в семейных и групповых тренингах. совместные беседы родителей и детей по рассмотренным фотографиям, подбору материалов для коллекций, музея семьи	доброжелательные взаимоотношения в системе «ребенок-родитель»; выражение своего эмоционального состояния приемлемыми способами.
Второй этап: когнитивный				
Задачи	Деятельность в системе «педагог-ребенок»	Деятельность в системе «педагог-родитель»	Деятельность в системе «ребенок-родитель»	Ожидаемый результат
Формировать интерес к семье у детей старшего дошкольного возраста; формировать положительную мотивацию к деятельности; привлечь родителей к проблеме формирования принадлежности и к семье у детей	Наблюдение за детьми, Этические беседы с детьми; Чтение художественной литературы; Просмотр видео (фильмов, мультфильмов)	Консультирование родителей по вопросам формирования принадлежности и к семье у детей; Ситуативные разговоры с родителями воспитанников; Беседы. Создание буклетов, папок-передвижек	взаимодействие детей и родителей.	Проявление детьми старшего дошкольного возраста интереса к своей семье; наличие ценностных ориентаций относительно семьи; Осознание родителями воспитанников важности формирования принадлежности и к семье у

Продолжение таблицы 5.

				детей старшего дошкольного возраста
формировать знания и представления у детей старшего дошкольного возраста о семье.	Дидактические игры; Познавательные беседы; Моделирование; Составление генеалогического древа; Рассматривание фотографий семей из разных поколений Обсуждение подготовки материалов для оформления альбомов, коллекций, создания мини-музея семьи	Индивидуальные беседы с родителями, домашние задания (рассказать детям о семейных традициях, предках и.д.), ведение блогов, обсуждения на форумах	Обсуждение жизнедеятельности и предков; Рассматривание семейных фотографий; Изучение предметов, принадлежавших прошлым поколениям семьи;	наличие личностной позиции по отношению к семье.
Третий этап: поведенческий				
Задачи	Деятельность в системе «педагог-ребенок»	Деятельность в системе «педагог-родитель»	Деятельность в системе «ребенок-родитель»	Ожидаемый результат
обеспечивать овладение умениями реализовать полученные представления, эмоции и отношения в поведении и деятельности	Упражнения в проявлении заботы и внимания по отношению к членам семьи, Ситуативно-имитационное моделирование; Сюжетно-ролевые игры; Театрализованная деятельность; Проектная деятельность, Подготовка к праздникам; Оформление альбомов, Коллекций, Создание мини-музея семьи	Проведение мастер-классов, Привлечение родителей к участию в праздниках в детском саду. Анкетирование родителей; Индивидуальные беседы с родителями воспитанников	Клубная деятельность, досуговая деятельность, Совместное чтение, Совместные игры, совместный труд, общение родителей и детей, совместные праздники	Наличие новых семейных традиций; Осознание детьми собственной принадлежности и к семье; проявление умения выражать свое отношение в поведении и деятельности

Исходя из выше поставленных задач, выделенных компонентов, этапов и педагогических условий нами были определены блоки (направления) работы: работа в системе педагог-ребенок, педагог-родитель, ребенок-родитель, педагог-дети-родители; обогащение развивающей предметно-пространственной среды, работа с педагогами дошкольной образовательной организации.

Рассмотрим содержание работы по реализации технологии более подробно. План мероприятий, проведенных в рамках формирующего эксперимента представлен в приложении В.

Первый этап – эмоционально-ценностный был направлен на формирование у детей интереса к изучению своей семьи, привлечение внимания родителей воспитанников к проблеме формирования семейной принадлежности.

В рамках данного этапа нами были проведены следующие мероприятия в системе взаимодействия педагог-ребенок: беседы на основе просмотра мультфильмов «Мама для мамонтенка», «Простоквашино», наблюдение за поведением детей в процессе игр в семью, реакцией детей на просмотр мультфильмов.

Логика работы на данном этапе предполагает:

1. вовлечение детей в интересную для них деятельность (игру, просмотр мультфильма, чтение художественной литературы);
2. поддержание интереса к деятельности
3. беседа, направленная на перенос на свою семью

Работа с детьми началась с проведения дидактической игры «Катина семья». Суть игры заключалась в том, чтобы установить связи между изображениями людей на картинках, которые являются родственниками. В процессе игры педагог обращал внимание на изображения и спрашивал, кто кому приходится. Отмечалось, что у детей тоже есть родственники. Детям задавались вопросы об их семьях и родственных связях. Многим детям трудно давалось установить отношения родственников между собой по типу

«кто кем приходится». Также дети сами отмечали, что не владеют сведениями о многих своих родственниках и проявляли интерес к возможности получения такого рода информации. В процессе просмотра мультфильмов детей подводили к осознанию того, что семьи бывают разными и семейные взаимоотношения также могут различаться в разных семьях. Беседы на основе просмотра мультфильмов были направлены на появление у детей интереса к изучению мира семьи.

Работу в системе педагог-родители начали с ситуативных разговоров и бесед.

Ранее было отмечено, что анкетирование родителей показало достаточно низкую заинтересованность проблемой приобщения детей к семье. Первоначально многие не осознавали важность формирования семейной принадлежности у детей. Некоторые считали, что данный процесс происходит стихийно, и нет необходимости в специальном педагогическом воздействии. Родители вовлекались в ситуативные разговоры и беседы по поводу трудностей во взаимодействии с детьми. Для того, чтобы привлечь внимание родителя к беседе, предварительно проводилось наблюдение за взаимодействием родителя и ребенка в процессе утреннего приема и ухода детей домой. В ходе наблюдения выявлялись проблемы, которые явно причиняют дискомфорт родителю или ребенку. В дальнейшем родители вовлекались в ситуативные разговоры и беседы. В процессе индивидуальных бесед и ситуативных разговоров многие родители начали говорить о том, что испытывают трудности в воспитании своих детей. До определенного момента не осознавали, что причины подобных проблем связаны с недостаточной сформированностью у детей положительного, уважительного отношения к некоторым членам семьи, эмпатии, чувства сострадания, стремления помогать, умения проявлять заботу и внимание. Мы давали понять родителям воспитанников, что целенаправленная психолого-педагогическая работа может положительно повлиять на ситуации общения и взаимодействия между членами семьи. Были проведены мини-консультации

с родителями. В рамках данных консультаций разбирались конкретные ситуации в тех или иных семьях. Данные консультации были направлены на решение какой-либо узкой проблемы. В процессе общения важно было не акцентировать внимание на так называемых ошибках, неправильных действиях родителей. Это было необходимо для того, чтобы не провоцировать конфликт между родителями и педагогом. Поскольку родитель является взрослой сформированной личностью со своими устоявшимися ценностями, взглядами на жизнь и воспитание, ему бывает трудно принять альтернативную точку зрения, которую предлагает педагог. В процессе общения родителям задавались уточняющие, наводящие вопросы, которые помогали им самостоятельно заметить, распознать действия, которые приводят к возникновению негативной ситуации во взаимодействии с ребенком. Нам важно было не указывать родителям напрямую на их ошибки, а ненавязчиво, плавно подвести их к самостоятельному осознанию своих действий. После того как родители приходили к самосознанию причин и последствий возникшей ситуации, педагог переходил к даче рекомендаций. Через некоторое время можно было наблюдать, что подобные проблемные ситуации, возникавшие между родителями и детьми, прекратились. Для уверенности родителей спрашивали об успехах и те с удовольствием ими делились. Однако возникали новые ситуации, либо оставались те ситуации, которые не прорабатывались с педагогом. Это было необходимо для вовлечения родителей в дальнейшую работу. Когда с помощью консультации родителям удавалось справиться с той или иной ситуацией, возникшей между ними и ребенком, интерес к проблеме формирования семейной принадлежности как решения некой глобальной проблеме, повысился. Мы получили две группы родителей: явно заинтересованную аудиторию родителей, желающих принять полноценное участие в дальнейшем эксперименте и аудиторию родителей, которые проявили косвенную заинтересованность к проблеме, то есть явного желания в принятии участия не изъявляли.

Для того чтобы повысить интерес косвенно заинтересованного контингента родителей, мы разместили в уголке для родителей папки-передвижки и буклеты, содержащие актуальную для них информацию. Данный печатный материал был привлекательно оформлен и имел названия, побуждающие к прочтению. Содержание буклетов и папок-передвижек было описано в доступной для аудитории, не имеющей педагогического образования, форме. Оно не включало в себя специализированной терминологии, нагроможденного научного текста, что помогало легко понять смысл прочитанного. Когда родители воспитанников обращали внимание на то, что в содержании буклетов описано решение беспокоящих их проблем, то обращались для получения большей информации.

Таким образом, логика деятельности педагога по привлечению родителей воспитанников к решаемой проблеме строится в следующей последовательности:

1. наблюдение за взаимодействием родителей и детей;
2. выделение трудностей, которые испытывают родители в процессе данного взаимодействия в ходе конкретной ситуации;
3. ненавязчивое вовлечение родителей в ситуативный разговор по поводу тех трудностей, которые они испытывают;
4. рекомендации родителям;
5. проверка соблюдения данных педагогом рекомендаций, рефлексия родителей и побуждение к дальнейшему сотрудничеству.

Таким образом, по окончании мотивационного этапа мы получили явно заинтересованную аудиторию родителей, желающих принять полноценное участие в дальнейшем эксперименте.

По завершению мотивационного этапа были получены следующие результаты:

1. дети старшего дошкольного возраста стали проявлять интерес к изучению своей семьи;
2. у детей стали появляться ценностные ориентации относительно

семьи;

3. родители воспитанников осознали важность формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Первый этап (эмоционально-ценностный) был направлен на поддержание у детей положительных эмоций, отношения, побуждений относительно семьи.

В ходе реализации данного этапа мы работали над формированием у детей сопричастности к миру семьи, эмоционального принятия других членов семьи, эмоционального благополучия в семье, поддержанием интереса, желания и инициативы во взаимодействии с членами семьи, в получении информации о мире семьи, в проявлении заботы и внимания к членам своей семьи, проявлением чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи.

В рамках направления «педагог-ребенок» были проведены следующие мероприятия: чтение и обсуждение сказок «Мальчик-с-пальчик?» (Ш. Перро), «Петушок с семьей» (К.Д. Ушинский), «Три медведя» (русская народная сказка), «Репка» (русская народная сказка), «Липунюшка» (Л.Н. Толстой), «Золушка?» (Ш. Перро), рассказы В. Осеевой «Сыновья», «Волшебное слово», «Хорошее», стихи А. Барто «В честь Андрея», «Две бабушки», «Две сестры глядят на брата», «Его семья», «Очки», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» (русская народная сказка), «Гуси-лебеди» (русская народная сказка).

Этические беседы,

Рисование на заданную тему;

Психогимнастические игры;

Тренинги, сюжетно-ролевые игры, ситуативные разговоры

Чтение и обсуждение художественной литературы играло особую роль в нашей работе. Чтение и обсуждение художественной литературы было направлено на формирование у детей образа отдельных членов семьи, дети осознавали многообразие мира семьи, о том, что мир семьи развивается (у

родителей рождаются дети), о многообразии семейных отношений.

О том, что состав семьи может быть различным, нормы поведения и стандарты тоже различаются между собой, но в семье необходимо уважать друг друга, уважать точку зрения всех членов семьи, и младших, и старших. Семья должна быть дружной, сплоченной и объединять усилия для решения проблем. Так в сказке «Репка» члены семьи в прямом смысле держатся друг за друга, прикладывают усилия, направленные на достижение общего блага. Сказки учат, что оступившегося члена семьи прощают, что подтверждается во многих художественных произведениях, таких, как «Мальчик-с-пальчик» (Ш. Перро), «Золушка» (Ш. Перро). Например, в ходе беседы по сказке «Золушка» детям задавали вопросы: хорошая семья была у Золушки? у Золушки была злая мачеха и сестры, в конце они получили по заслугам, как следовало бы Золушке себя вести? Могла ли она договориться с мачехой и сестрами? Правильно ли Золушка поступила, что простила мачеху и сестер? Бывают разные семьи. Например, Золушка жила с мачехой и сестрами, у Мальчика-с-пальчика была большая семья. Давайте вспомним, с кем он жил (с мамой папой, и семью братьями). У каждого из вас своя, особенная семья. Вы любите свои семьи? Ваши родители тоже очень любят вас.

В сказках «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Гуси-лебеди» подчеркивается важность проявления личностных качествах, таких как, дружелюбие, ответственность, верность, положительного отношения к своим братьям и сестрам, осознание необходимости поддержки и заботы. Детей спрашивали, помогают ли они родителям ухаживать за братьями и сестрами. Многие дети давали положительные ответы, приводили примеры помощи родителям.

Таким образом, работа с художественной литературой строилась в следующей логике:

1. чтение произведения и работа с его содержанием (повторное чтение, вопросы, пересказ), направленное на запоминание. Это необходимо для дальнейшей работы.

2. беседа о героях произведения, их моральном облике, обсуждение поступков и мотивов поведения.

3. переход к беседе о семьях детей, в ходе чего «сравнивается» семья, представленная в художественном произведении и семьи детей.

Дети олицетворяли себя с персонажами сказок, с главными героями. Главные герои подобранных произведений всегда имели положительный моральный облик, как правило, сами являлись детьми. Даже, если главные герои в начале сюжета вели себя аморально, например как в сказке «Гуси-лебеди», в которой девочка не доглядела за братом, то в процессе они меняли свой моральный облик. Данные изменения четко прослеживаются в сюжете произведения. Правильность поступков персонажей произведения обязательно обсуждалась с детьми. Важными вопросами в ходе бесед с детьми являлись вопросы типа: что чувствовал герой в той или иной ситуации? О чем он думал? Что бы ты почувствовал на его месте? Бывали ли в твоей жизни случаи несправедливости? Сложность ответов на подобного рода вопросы объясняется тем, что не все дети умели выражать свое эмоциональное состояние, не осознавали свои эмоции и эмоции других людей, не всегда четко понимали значение тех или иных слов, периодически путали их между собой, например, обида и разочарование.

Для того чтобы дети правильно определяли свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние другого человека моделировались игровые ситуации, в которых было бы необходимо продемонстрировать определенную эмоцию. Например, девочка ловила кошку и случайно разбила мамину любимую вазу. Ребенку, находящемуся в роли мамы необходимо было изобразить и описать эмоции, которые чувствовала бы мама в данной ситуации, а ребенку, которому досталась роль провинившейся девочки, отобразить ее эмоциональное состояние, например, «Мама сильно разозлилась, а дочка испугалась и расстроилась» или «девочка огорчилась, что мама ее будет ругать». Детям задавались наводящие вопросы, типа «как ты поняла, что мама злится?». Далее детей спросили, что бы они сами

чувствовали, если бы попали в аналогичную ситуацию, и что чувствовали бы их родители. Помимо описания предполагаемых эмоциональных состояний игроки и зрители, в роли которых находились остальные дети, должны были предложить выход из сложившейся ситуации. Первоначально дети затруднялись найти выход из ситуации. Тогда применялся так называемый прием «когда я была маленькой». Суть его заключалась в том, что взрослый придумывает похожую историю из своего детства, и объясняет, каким образом он сам справился с этой ситуацией. Данный прием побуждал детей к активному высказыванию предложений по поводу решения ситуации. Дети предлагали различные варианты развития событий (как бы вы поступили? как успокоить маму?). Некоторые дети предложили «обнять маму, чтобы она не расстраивалась», «помочь убрать осколки», «сказать, что я не специально». Предложенные ситуации имели некий бытовой характер. В подобных ситуациях реально оказаться любому участнику эксперимента. Кроме развития умения определять эмоциональное состояние, данная игра помогала проработать эмоции детей по поводу той или иной ситуации, помогала осознать, что могут чувствовать их родители, и каким образом можно скорректировать свое эмоциональное состояние и повлиять на эмоциональное состояние партнера по общению, в данном случае родителя, таким образом данная игра также способствовала формированию умения поддерживать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи.

Этические беседы, объединенные общей тематикой «Моя дружная семья» были направлены на формирование у детей позитивных установок по отношению к членам своей семьи. Содержанием таких бесед являлось обсуждение таких норм поведения, как доброта, сочувствие, помощь. Беседы включали в себя вопросы типа: как ваши родители заботятся о вас? как вы заботитесь о своих родителях? бабушках, дедушках? братьях, сестрах? Зачем нужно заботиться о своих близких? Некоторым детям было характерно проявление ревностного отношения к братьям или сестрам, например Рома Б.: «Мама с папой говорят, что они нас одинаково любят, а сами Мише

купили робота, а мне нет». С такими детьми проводилась индивидуальная работа, в ходе которой разбирались подобные ситуации, у детей появлялся положительный образ братьев и сестер. Детям объясняли, что родительская любовь и забота проявляется не только приобретением материальных благ (игрушек), но и поведением и поступками.

В ходе совместных бесед детей и родителей обсуждались способы взаимодействия в семье, стили общения, задавались вопросы на рефлекссию: понравилось ли вам вместе рассматривать фотографии? интересно ли было узнать о своих предках? что вы чувствуете по отношению к своим близким? изменилось ли отношение? общение в семье?

Самый сложный этап в работе, поскольку включает в себя работу с эмоциональным состоянием и сферой детей и их родителей. Была необходимость применения индивидуального подхода к отдельным воспитанникам и семьям. С целью организации индивидуального подхода проводились индивидуальные консультации, ситуативные разговоры с детьми и их родителями.

Встречались неполные семьи, разведенные. Например, в ходе разговора с Ариной Б. девочка обратилась с жалобой «папа обещал меня забрать, а сам наврал, не пришел». В ходе беседы с педагогом выяснилось, что родители девочки развелись, отец проживает отдельно и не поддерживает связь с ребенком. Ребенок переживал по этому поводу. Тогда внимание девочки попытались сконцентрировать на других родственниках – маме, бабушке, дедушке, которые оказывали ей поддержку. Также проводилось индивидуальное консультирование матери Арины.

В ходе ситуативных разговоров с детьми обсуждались способы проявления заботы и внимания по отношению ко своим близким. Детям говорили, что скоро за ними придут родители, которые устали после работы. Далее детей просили предложить способы, которыми они могли бы порадовать своих родителей, сделать им приятное. Дети предлагали различные варианты: «помочь помыть посуду дома», «убрать за собой

игрушки», «сделать поделку», «ни о чем не спрашивать», «стараться себя хорошо вести».

На данном этапе у детей сформировались позитивные установки относительно мира семьи и членов своей собственной семьи, а также расширились и систематизировались знания и представления о мире семьи.

Деятельность в системе «педагог-родитель» была направлена на коррекцию типа родительских отношений и стиля воспитания. Нами были организованы и проведены следующие мероприятия: индивидуальное консультирование «Я и мой ребенок», составление памяток для родителей, тренинги «Поменяться местами», «Я чувствую...Я думаю...».

Индивидуальное консультирование проводилось по запросам родителей. Запросы, как правило, касались проблем в поведении детей, их агрессии либо неуправляемости. Некоторые родители поднимали противоречия между необходимостью оказания воспитательных воздействий на своих детей и отсутствием знаний и умений в области применения эффективных методов педагогического воздействия. Следует отметить, что в ходе взаимодействия с родителями воспитанников выяснилось, что многие из них периодически чувствуют страх и растерянность в ходе общения с детьми по причине потери контроля над ситуацией. После выяснения особенностей эмоционального состояния родителей велась работа по работе с данным эмоциональным состоянием, при этом затрагивалась и когнитивная сфера. Далее продолжалась работа по преодолению сложившихся ситуаций. Участникам давались домашние задания, в ходе которых необходимо было отработать ту или иную модель поведения.

Тренинги помогали родителям поставить себя на место детей, понять тем самым мотивы их поступков, их эмоциональное состояние в той или иной ситуации, и за счет этого осознать причину неэффективности воспитательных воздействий, которые оказывают на детей. Родителям объясняли возрастные и психофизиологические особенности детей, иллюстрировали их конкретными жизненными проявлениями в

повседневной жизни. Тренинговая работа помогла осознать последствия чрезмерного давления и авторитаризма, либо гиперопеки или попустительского отношения. Многие родители в результате тренинговой работы осознали некоторые «ошибки воспитания», однако отмечали, что им порой трудно отследить и контролировать свое эмоциональное состояние, осознали необходимость работы над собой, необходимость личностного роста. Изменилось в целом восприятие своего ребенка, отношение к нему. Стали появляться высказывания типа «я раньше никогда и не задумывалась, что моей дочери может быть настолько обидно, когда я заставляю ее убирать за собой игрушки», «дети ведь все видят и понимают, все наши ссоры, они на самом деле очень переживают», «он и так испугался, а я еще и накричала», «он оказывается таким образом выражал свой протест, он же робота хотел на день рождения, а мы ему энциклопедию подарили». Понимание основ детской психологии, эмоций и мотивов поведения своих детей способствовали дальнейшей перестройке отношений и поведения родителей. Дальнейшая работа была направлена на расширение представлений и развитие умений по применению «альтернативных» методов семейного воспитания. Разбирались конкретные ситуации взаимодействия и отношений взрослых и детей и отрабатывались способы, модели поведения в них.

В рамках направления работы в системе «ребенок-родитель» проводились совместные мероприятия, в которых принимали участие, и дети, и родители. Необходимо было обеспечить взаимодействие всех участников педагогического процесса. Поскольку ранее проведенная работа была достаточно успешной, организация и проведение мероприятий в рамках данного направления не вызывала затруднений. Работа была направлена на поддержание интереса к изучению мира семьи, проявлению заботы и внимания по отношению к своим близким, чувства радости и гордости за достижения своей семьи.

На втором этапе – когнитивном, решалась задача формирования знаний и представлений у детей о семье.

Мы выделили так называемые «номинальные знания», то есть обобщенные. Они включают в себя систему знаний и представлений о семье как таковой, «образ семьи», представления о роли семьи в жизни человека, представления о составе семьи и связях членов семьи между собой.

«Реальные знания», включающие в себя систему знаний и представлений ребенка о своей собственной семье, осознание своей сопричастности к семье, представления о семейных ролях каждого члена семьи, знание профессий, мест работы родителей и других родственников их увлечениях.

На основе знаний о настоящем мира семьи можно было перейти к изучению прошлого мира семьи, формировать у детей представления о связи прошлого мира семьи и настоящего, о родословной, представления о семейных традициях, об их зарождении, представления о семейных реликвиях, о роли семьи в разные эпохи, о боевом прошлом семьи.

Для решения поставленной задачи был разработан и апробирован комплекс мероприятий, включающий в себя познавательную беседу «Что такое семья?», словесные проблемные ситуации «Страна детей», «Страна взрослых», игровую ситуацию: «Кто в семье», создание моделей семьи. Проведена беседа, составление рассказа, рисование на тему «Моя семья», дидактическая игра: «Кому что нужно»; «Чего не хватает?», отгадывание загадок, чтение и обсуждение стихотворения «А у нас», Беседы «Мои родители», «Мои бабушки и дедушки», «Дяди и тети», составление генеалогического древа; Рассматривание фотографий семей из разных поколений, Семейные традиции в разных странах, Обсуждение подготовки материалов для оформления альбомов, коллекций, создания мини-музея семьи в группе, итоговое мероприятие «Семейная викторина».

В ходе беседы «Что такое семья» детей подводили к осознанию, что семьи бывают разными, каждая семья по-своему уникальна, состав семьи может меняться, о том, что в одной семье могут проживать люди разного возраста, бывают близкие и дальние родственники. Беседа состояла из

вопросов, таких как: Семья должна быть большой? Бывают маленькие семьи? Можем ли мы назвать домашних животных членами семьи? Кто такие дальние родственники? Можем ли мы назвать нашу группу семьей? Что такое семья?

Дети отвечали на вопросы, выделяли признаки семьи, рассказывали о составе своих семей.

В ходе беседы дети пришли к выводу о том, что семья является самой большой ценностью для человека, семьи бывают различными по составу и количеству людей. Семья характеризуется близостью отношений, проявлением заботы и уважения друг к другу.

В беседе «Страна детей» детям давалась проблемная ситуация: «Представьте, что есть страна детей. В ней нет взрослых, только одни дети. Как вы думаете, хорошо ли жить в такой стране? Почему вы так думаете?».

Дети с интересом пытались погрузиться в заданную ситуацию и представить себя на месте жителя «страны детей». Многие поначалу отвечали, что в такой стране было бы жить свободно, например, Тимофей К.: «Можно смотреть мультики и играть, сколько хочешь, поздно ложиться спать», Вера И.: «Можно есть много сладкого». Встречались дети, которые объективно оценивали заданную ситуацию, например, Аркадий Х.: «Детям было бы плохо, потому что некому за ними ухаживать. Дети не могут сами приготовить еду, ездить на машине, ходить в магазин». После появления подобных реплик первоначальное мнение детей кардинально менялось. Те дети, которые изначально давали положительные оценки «Стране детей» стали давать ей негативные характеристики, например Вера И.: «Ребенок сам будет есть много сладкого и у него будет аллергия. Мама не разрешает есть много конфет».

В ходе беседы «Страна взрослых» создавалась обратная ситуация: что было бы, если не было детей и в мире жили бы одни взрослые люди? У некоторых детей данный вопрос вызывал затруднения, они не понимали, какие сложности могут возникнуть, например, Андрей А.: «Взрослым жилось

бы легче. От детей же пользы нет». Другие дети отмечали, что являются необходимыми в жизни взрослых, например, Олеся М.: «Взрослым было бы скучно без детей», Вера И. отметила: «Дети могут помогать родителям, могут убирать за собой игрушки, помогать мыть посуду». Семен О. отметил важность наличия детей как продолжения рода: «Дети вырастают и становятся взрослыми. Если бы не было детей, то взрослые бы состарились и умерли бы, а новых взрослых не было бы. И не было бы людей больше».

Данная работа проводилась с детьми в подгруппах по восемь-десять человек. Характерно было наблюдать зависимость мнения одних детей от других, а также от мнения взрослого. Благодаря такой особенности, мы могли направлять мысли детей в нужное русло, подводить их к осознанию ценности семьи в жизни человека и их самооценности как членов семьи.

Игровое упражнение «Кто в семье» было направлено на формирование у детей представлений о составе семьи и родственных связях. Детям было предложено игровое поле, заполняя которое необходимо было раскладывать фотографии членов семьи, проводить стрелки от одного члена семьи к другому, поясняя, кем они друг другу приходятся.

Труднее всего в ходе выполнения данного упражнения дети устанавливали связи между дядей или тетей и другими членами семьи. Для того чтобы дети преодолели данную трудность, им были предложены наводящие вопросы: «Кто ты своей маме? (сын) Кто твой брат для твоей мамы? (тоже сын) Кто твой папа для бабушки? (Сын) Кто дядя Валера твоему папе? (брат) Значит для бабушки дядя Валера...? С помощью данных вопросов дети устанавливали связи между своими родственниками логическим путем, путем аналогий.

Для закрепления представлений о родственных связях применялся метод наглядного моделирования. Дети создавали линейные модели, в которых отображалась последовательность появления членов семьи, и разветвленные модели, где отображались родственные связи. Дети создавали мини-модели по темам «Кем приходится?», «Кто сначала, кто потом?»

Наиболее трудными для детей явились понятия дальние родственники. Поскольку подавляющее большинство детей крайне редко взаимодействуют со своими дальними родственниками, не обладает о них сведениями, было сложно их запомнить. Привлекались родители воспитанников, которые рассказывали детям о некоторых дальних родственниках. В беседе с родителями, мы старались донести, что следует показать фотографии этих людей детям, рассказать интересные истории из их жизни, если есть возможность, то связаться с ними. Многие родители отнеслись с интересом к данным рекомендациям, применяли современные средства связи, познакомили детей с дальними родственниками, организовав их общение через скайп.

Рисунок семьи обычно применяется психологами с целью выявления особенностей внутрисемейных отношений и эмоционального благополучия ребенка в семье. Мы применяли данный метод с целью формирования у ребенка осознания сопричастности к миру семьи, то есть он является членом семьи наряду с остальными членами семьи. Перед рисованием была организована предварительная работа, которая проводилась в форме беседы и составлении детьми рассказов о своих близких. В ходе беседы мы задавали наводящие вопросы детям: с кем вы живете? кто является вашей семьей? чем ваши родители любят заниматься? есть ли у вас братья и сестры? Они старше вас или младше? сколько им лет? ходят ли они в школу или детский сад? есть ли бабушки и дедушки? Работают ли они или на пенсии? Живут с вами или отдельно? Дети составляли рассказы о своих семьях. Следует отметить, что у большинства детей создан положительный образ своей семьи. Так, Маша Р.: «У меня самая лучшая мама на свете. Она добрая и красивая. А папа тоже добрый и умный. Папа работает ремонтником машин. А мама парикмахером. Она мне делает красивые прически. Еще я хочу сестричку».

В ходе рисования на тему «Моя семья» детей просили изобразить всех членов семьи, включая себя. Трудностей в ходе данного мероприятия не возникло, дети с интересом и инициативой отнеслись к предложенному виду

деятельности, проявляли усидчивость и старание.

Для формирования у детей представления о семейных ролях каждого члена семьи детям предлагалось отгадывание загадок с последующим обсуждением, а также были проведены дидактические игры: «Кому что нужно», «Чего не хватает?».

При отгадывании загадок дети выделяли признаки, по которым отводили ту или иную роль какому-либо члену семьи. Диана Д.: «Гвозди забивает папа, это его обязанность».

В ходе проведения игры «Кому что нужно» дети должны были соотнести изображения различных членов семьи с изображениями предметов, которые принадлежат им. Одновременно в игре принимали участие двое детей. Дети по очереди соотносили изображения между собой и объясняли, почему соотнесли именно таким образом. Например, Виктория С. изображение мамы соотнесла с изображением скалки, объяснив: «Мама печет пирожки, поэтому скалку ей». В отличие от Виктории С. Диана Д. изображение скалки соотнесла с изображением бабушки и сделала следующие комментарии: «Бабушке нужна скалка, чтобы раскатывать тесто». На вопрос «Кто в семье должен печь пирожки?» дети ответили, что, и бабушка, и мама могут выполнять эту роль. На вопрос Диане Д. кто в ее семье печет пирожки, девочка ответила, что это роль бабушки. На тот же вопрос Виктория С. ответила, что в ее семье не пекут пирожки, а изредка покупают их в магазине.

В игре «Чего не хватает?» детям предлагалось дорисовать предметы, необходимые членам семьи для выполнения своей роли. Например, к изображению, где дедушка трудится на даче Марат А. пририсовал шланг с водой, объяснив, что дедушка поливает овощи.

В целом можно отметить, что роли приготовления пищи, поддержания чистоты и порядка дети чаще отводят женщинам – маме или бабушке, реже тете, роль, связанную с ручным трудом – папе, дяде и дедушке, роль помощников отводят себе и своим братьям и сестрам. Однако следует

отметить, что некоторые дети могли приписывать традиционно женские роли мужчинам, а мужские женщинам. Например, Семен О.: «Мама сама кран в ванной меняла, потому что папе некогда».

В ходе проведения работы с детьми мы сталкивались с отсутствием стандартов семейных ролей: мама тоже ходит на работу, папа может выполнять обязанности по дому, например, готовить пищу. Однако детей подводили к пониманию того, что должны быть некие правила взаимоотношений в семье: например, распределять домашние обязанности нужно справедливо, необходимо учитывать пожелания и точку зрения друг друга, договариваться, высказывать свое мнение и прислушиваться к мнению других.

Для закрепления у детей знаний имен родителей и родственников, мест их работы, увлечений обсуждалось стихотворение «А у нас» (С. Михалков), проводились беседы «Мои родители», «Мои бабушки и дедушки», «Дяди и тети». Особый акцент в работе делался на формировании знаний полных имен, отчеств, фамилий родителей детей и других родственников, а также местах работы, так как многие дети не владели данной информацией. Для понимания детьми значения фамилии для человека, значения слова «фамилия» с детьми обсуждались стихотворения «Имя и фамилия» (А. Барто), «Фентифлюшкин» (С. Михалков). Если дети не могли воспроизвести полные имена кого-либо из родственников, то им задавались наводящие вопросы, например, как зовут твоего дедушку? папу? Тетя Настя папина сестра? Значит, какое у нее отчество? Интересны были вопросы некоторых из детей. Например, Роман Б.: «Почему у всех фамилия Бузган, а у тети Насти Филатова?». В таких случаях детей просили поинтересоваться у родителей причиной разных фамилий у родственников и рассказать в группе на следующий день, что им удалось выяснить. На следующий день Роман Б. объяснил: «Потому что тетя Настя, когда вышла замуж, поменяла фамилию». Детям объясняли, почему у членов одной семьи могут быть разные фамилии и, что фамилия выражает принадлежность человека к конкретной семье:

«Фамилия показывает, из какой семьи человек... Существует такая традиция, когда женщина выходит замуж, она меняет фамилию, берет фамилию мужа. Есть женщины, которые оставляют свою девичью фамилию (девичья фамилия – это фамилия, которую носит женщина, пока не вышла замуж). В таких случаях получается, что у мужа и жены фамилии разные. Знаете ли вы девичьи фамилии ваших мам?».

В системе взаимодействия педагога с родителями на данном этапе проводились беседы, в которых родителей просили рассказать детям о своих профессиях, о профессиях других родственников, поговорить с детьми о домашних обязанностях.

Постепенно был осуществлен естественный переход к проведению дальнейшей работы, которая была направлена на формирование у детей представления о семейных традициях, о родословной семьи, о роли семьи в разные эпохи развития родной страны, знаний и представлений боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек).

Изначально дети не владели информацией о родословной семьи, о жизни прошлых поколений, о вкладе, который был внесен в историю прародителями.

Следует отметить, что многие родители воспитанников также имели неглубокие представления о прошлом своей семьи.

Для наиболее оптимального построения работы было организовано взаимодействие с родителями воспитанников. В уголке для родителей была размещена информация о том, на каких сайтах можно найти сведения о родственниках, принимавших участие в Великой Отечественной войне (<http://podvignaroda.ru>, <https://pamyat-naroda.ru>, <https://www.obd-memorial.ru>). Даны рекомендации о ведении семейной родословной, предложены способы оформления родословной, генеалогического древа.

Одним из важных методов работы являлся оформление стендов к праздникам «День матери», «День отца», «День семьи», «Международный

женский день», «День защитника Отечества». В оформлении стендов принимали участие педагоги и дети. Например, был оформлен стенд, посвященный Дню семьи, любви и верности. На стенде размещались рубрики о семейных традициях в разных странах мира, в том числе и в России, «Викторина», включающая в себя вопросы и загадки о членах семьи, близких родственниках, рисунки детей, стихи о семье и членах семьи. Данную информацию могли прочитать как родители, так и педагоги и передать детям.

Семьи принимали активное участие в создании генеалогического древа, поиске информации о своих предках, подбирали фотографии, приносили семейные альбомы, которые оформляли совместно с детьми. Дети с интересом презентовали перед группой альбомы с фотографиями и информацией о своих предках, которую им удалось собрать. В альбомах выделяли страницы: мои мама и папа в детстве, интересные истории, бабушки и дедушки в молодости, свадьба мамы и папы, день рождения сестрички, поход на лыжах. Делились семейными традициями, которые впоследствии заинтересовали другие семьи, например, семья Саши К. рассказала о традиции коллекционирования песка с пляжей, где они отдыхали.

Рассказы о том, как семьи жили в далеком прошлом, о том, как вели быт, как делили семейные обязанности. Детям было предложено рассказать о том, как жили их бабушки и дедушки в молодости. За помощью в поиске информации дети обращались к своей семье. Интересны рассказы, которыми дети делились в группе. Например, рассказ Анны А.: «Моя бабушка, когда была молодой, жила в деревне. Она жила со своими родителями. У них не было воды в доме и стиральной машины. Они ходили на речку стирать одежду и ходили с ведрами за водой на улицу в специальное место. У них были кролики. Бабушка любила с ними играть. А еще она любила шить одежду...». Тигран А.: «Мой дедушка, когда учился во втором классе, уже умел водить машину. Его научил один водитель. Он брал его с собой на работу. Один раз водитель пошел в столовую на обед, а мой дедушка захотел

порулить и уехал на его машине, пока он ел. Водитель потом ругался и долго дедушку с собой не брал».

Нельзя было упускать работу над формированием представлений у детей о боевом прошлом членов семьи. Великая Отечественная война коснулась каждой семьи. Данное содержание важно и как элемент патриотического воспитания, как память о своих прауродителях и их подвиг, который имел значение не только для конкретных семей, но и для всего народа. Поскольку данная тема является лично значимой для всей семьи, и для детей, и для их родителей, и других родственников, семьи активно включились в работу по сбору материалов о родственниках, принимавших участие в Великой Отечественной войне. Находили ордена и медали, фотографии и письма с фронта, информацию в базе данных, выложенную в сеть интернет, интересовались у старшего поколения, которое являлось свидетелями событий того времени. Семьями было собрано достаточно большое количество данных и систематизировано в виде альбомов, копилочек. В преддверии праздника «День Победы» детям было предложено принести в группу семейные находки и рассказать о них, а по итогам всей работы сделать выставку. Многие дети принесли ксерокопии военных фотографий, фотографии орденов и медалей, так как оригиналы представляли для семей большую ценность. Следует отметить, что современное поколение детей несколько далеко от событий военного времени и не осознает всей его тяжести, а также в силу возраста. Однако дети с сочувствием и гордостью рассказывали военные истории о своих предках, которыми с ними поделились их родственники. Например, Тигран А.: «Моей прабабушке было пять лет, когда началась война. Она была младше меня. Вся прабабушкина семья переезжала, потому что рядом с их городом уже была война. Они ехали на грузовике прямо в кузове и в них начали стрелять с самолетов. Они прятались в лесу. Сестру прабабушки ранило, но ее потом вылечили. Они уехали далеко, где не воевали». Лиза Ф.: «Мой прадед был разведчиком. У него очень много медалей. Он искал, где прячутся вражеские танки, и

передавал своему начальству. А еще в плен брал». Аркадий Х.: «У меня тоже прадед был разведчиком. У него много медалей. Я их видел. Только о нем никто ничего не знает. Он никогда никому не рассказывал о войне. И фотографий нет».

В процессе работы у детей появились желание и стремление получать и сохранять информацию о мире семьи, дети овладели умениями сохранять семейные реликвии путем создания специальных альбомов, папок, мест для хранения информации. С помощью родителей воспитанников семейные истории записывались вручную или же сохранялись в электронном виде. Некоторые дети записывали их на диктофоны.

В ходе реализации данного этапа у детей формировались когнитивные установки относительно своей семьи, знание состава, истории своей семьи, осознание роли прошлых поколений в разные эпохи развития страны. Следует отметить, что в ходе работы дети проявляли не только свои знания, но и эмоциональное отношение к получаемой информации и стремление к действиям относительно мира семьи. Таким образом, можно сделать вывод о том, что нельзя провести четкую границу между этапами формирования семейной принадлежности у детей старшего дошкольного возраста.

Третий этап – поведенческий направлен на обеспечение овладения умениями реализовать полученные представления, эмоции и отношения в поведении и деятельности.

- побуждать детей проявлять заботу и внимание по отношению к членам своей семьи, создать условия для овладения способами оказания посильной помощи;

- побуждать детей применять знания и представления о семье в повседневной жизни;

- формировать у детей умение выстраивать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи в соответствии с возрастом;

- побуждать детей принимать участие в семейных делах.

Работа в системе «педагог-ребенок» включала в себя проведение

упражнений в проявлении заботы и внимания по отношению к членам семьи, ситуативно-имитационное моделирование, сюжетно-ролевые игры по теме «Семья», театрализованную деятельность, изготовление поделок, подарков для близких, проектная деятельность, подготовка к праздникам; оформление альбомов, коллекций, создание мини-музея семьи.

Игры, объединенные тематикой «Семья» имели следующие сюжеты: «Семья делает покупки», «Генеральная уборка», «Едем в гости», «День рождения бабушки». Сюжеты игр и их содержание предлагались детьми, педагог принимал роль партнера по игре, или же вспомогательную роль. Вначале дети вместе с воспитателем обдумывали сюжет и содержание предстоящей игры. Применялся прием сюжетосложения, предложенный М.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой: педагог предлагал детям придумывать игру по очереди. Если кто-то из детей затруднялся, идеи предлагали другие дети или же взрослый. Предварительно с детьми проводились беседы по тематике предстоящих игр. Например, задавались вопросы «как в вашей семье принято отмечать дни рождения?», «чем ваша семья занимается выходные?», «куда вы с родителями ездили в эти выходные?». Далее детям предлагалось поиграть. Вместе с детьми распределялись роли, обговаривались характеры игровых персонажей в соответствии с выбранными ролями, обязательно подчеркивалось, что семья дружная, заботливая. Игры были необходимы для отработки модели поведения в тех или иных ситуациях, которые могут повториться в реальной жизни, для развития умения оказывать посильную помощь членам семьи.

Во второй половине дня специально создавалась ситуация, в которой детям напоминали, что скоро за ними придут родители, они придут уставшие после работы, «чем можно их порадовать?», «можно подарить подарок?», «какому подарку они обрадуются?». Дети с интересом и инициативой откликнулись на предложение сделать подарки для своих близких. Каждый ребенок делал подарок в зависимости от предполагаемых им предпочтений его родителей, например, Аделина Б.: «Моя мама любит модничать. Я

сделаю ей помаду», Вова К.: «Дедушка любит читать, поэтому я сделаю ему закладку для книги». С помощью создания такого рода ситуации детей побуждали к проявлению заботы и внимания по отношению к своим родственникам, побуждали применять знания о своих близких в повседневной жизни.

Применение театрализованной деятельности способствовало развитию у детей умения брать на себя роль, входить в образ, что вело за собой «проживание» детьми эмоций и сюжета обыгрываемого в постановке, осознанию ценности семьи. Разыгрывались сюжеты известных сказок «Репка», «Три медведя», детьми добавлялись новые персонажи, изменялись сюжеты произведений.

При организации проектной деятельности детей поддерживались детские интересы и инициатива. Тематическое поле было несколько задано извне (взрослым), однако детям казалось, что они самостоятельно проявили желание изучить мир семьи, а темы проектов исходили из детских запросов. Были индивидуальные и групповые проекты, в зависимости от предпочтений детей. Так, например, Ульяна М. и Вероника Б. разрабатывали проект на тему «Игрушки наших родителей», Арина Т. предложила тему «Детская одежда наших бабушек и дедушек», тема была поддержана многими девочками группы, по результатам данного проекта был создан альбом с рисунками и фотографиями, а Роман Б. придумал тему: «Как сделать так, чтобы баба Нина больше не теряла свои очки». В процессе проектной деятельности дети овладевали способами поиска, обработки, систематизации информации о мире семьи, учились взаимодействовать между собой и с членами своей семьи, оформляли и презентовали результаты своей работы.

В процессе создания мини-музея семьи в группе дети принимали активное участие в выборе места под музей, оформлении мини-музея, расстановки экспонатов. Данная работа проводилась с целью презентации результатов проектной деятельности, выступало в роли продукта, в создании которого принимали участие дети и их родители. Для детей было

чрезвычайно важно наличие их результата-продукта, который представлял для них личностную значимость.

При подготовке к утренникам в честь празднования Дня защитника Отечества, Международного женского дня каждый ребенок готовился к присутствию кого-либо из родственников. Дети стремились как можно четче воспроизвести движения изучаемых танцев, выучить стихи и прочитать их с выражением. Основным мотивом, побуждающим детей к действию, являлся мотив «порадовать маму / папу», уделить внимание близким, получить ответную реакцию в виде признания и похвалы.

В системе «педагог-родитель» проводились мастер-классы по темам «Скрабукинг: семейный альбом, который можно изготовить вместе с ребенком», «Герб семьи», родители воспитанников привлекались к подготовке и участию в праздниках в детском саду, проводились индивидуальные беседы с родителями воспитанников, оформлялись буклеты, папки-передвижки, которые содержали рекомендации к организации детской деятельности в условиях семьи.

В системе «ребенок-родитель» были организованы клубная деятельность, досуговая деятельность, совместное чтение, совместные игры, совместный труд, общение родителей и детей, совместные праздники.

Преимущества клубной деятельности заключается в том, что общение в рамках клуба носит менее формальный характер по сравнению с другими формами работы, такими как родительское собрание или консультации. Структура клубных встреч включала в себя приветствие, планирование деятельности, подготовка среды, совместная практическая работа членов клуба (детей и родителей), выставка-презентация продуктов совместной деятельности, обсуждение процесса и результата деятельности осуществлялось в ходе чаепития. Подобная обстановка располагает на отношения содружества, сотворчества и сотрудничества.

Общение родителей и детей носит интимно-личностный характер. Обсуждение общих тем, «секретов» способствует установлению

доверительных отношений, созданию атмосферы принятия в семье. Ребенок начинает чувствовать себя важным и уважаемым членом семьи, которому доверяют, делятся с ним «секретами», советуются с ним, прислушиваются к его мнению. Общение является повседневной деятельностью, пронизывающей все остальные виды деятельности.

В ходе совместного с родителями труда дети чувствовали себя значимыми, учились проявлять заботу и внимание, оказывать посильную помощь своим близким.

Досуговая деятельность, совместное чтение, совместные игры помогали найти детям, родителям и другим членам семьи общие предпочтения, лучше узнать интересы друг друга, научиться уступать, помогать, радоваться и проявлять чувство гордости за достижения своих близких.

Были разработаны методические рекомендации для педагогов по реализации технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, формирующий эксперимент был завершен. Его эффективность можно проверить путем проведения контрольного среза.

2.3 Выявление динамики уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

После завершения формирующего эксперимента нами был организован и проведен контрольный срез.

Цель контрольного среза: выявление динамики уровня сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

На этапе контрольного среза были взяты показатели сформированности принадлежности к семье, что и на этапе констатирующего эксперимента. В

контрольном эксперименте для обоснования выделенных показателей нами были использованы те же методики, что и на констатирующей части эксперимента. Рассмотрим полученные результаты.

Диагностическое задание 1. «Рассели гостей» было направлено на выявление у детей эмоциональной сопричастности к семье.

Многие дети из экспериментальной группы предпочитали располагать изображение, символизирующее их самих рядом с изображениями, символизирующими их родителей, затем располагали изображения братьев и сестер, бабушек и дедушек. Дети располагали рядом родственников, проживающих совместно, а родственников, проживающих отдельно, селили дальше от себя и родителей, логически объясняя: «Дядя Паша живет в другом доме, но ходит к нам в гости». Многие дети не хотели разделять семью, объясняя это тем, что «у нас дружная семья. Мы будем жить вместе». Оставалось небольшое число детей, которые, как и на этапе констатирующего эксперимента, предпочитали изолировать себя либо некоторых членов своей семьи. Следует отметить, что в контрольной группе таких детей было значительно больше. Дети, как и ранее, объясняли свое стремление к изоляции поведенческими проявлениями своих родственников либо обидой, отстраненностью, отсутствием эмоциональной привязанности к ним, иногда страхом, чувством тревоги, связанной с вынужденным взаимодействием с некоторыми членами семьи. Например, Карина К. не стала размещать изображение, символизирующее отца, рядом с собой, комментируя: «Папа злой. Он все время ругается».

В ходе проведения диагностического задания были получены следующие результаты.

Дети с высоким уровнем (33 ребенка – 37% экспериментальной группы и 11 детей – 12% контрольной группы) стремились поддерживать связь со своими родственниками. Эмоциональное благополучие детей в семье, стремление находить в семье, рядом со своими родителями, братьями, сестрами и другими родственниками, принятие детьми других членов семьи,

не делали акцент на иерархии в семье по степени значимости членов семьи, выделяют важность каждого, ощущают себя комфортно среди своих родственников.

Дети со средним уровнем (26 детей – 29% экспериментальной группы и 36 детей – 40% контрольной группы) определяли свое место рядом с родителями, зачастую отдавая братьев и сестер, проявляя ревностное отношение («они о нем заботятся больше, чем обо мне»). Некоторые дети отстранили одного из родителей, в подавляющем большинстве случаев отца.

Дети с низким уровнем (31 ребенок – 34% экспериментальной группы и 43 ребенка – 48% контрольной группы) в первую очередь находили место себе, размещали свое изображение выше, чем изображения других членов семьи. Встречались дети, которые, наоборот, сначала определяли места всем членам семьи, а изображение, символизирующее их самих, размещали ниже, чем другие изображения. При этом дети не могли объяснить причину такого расположения изображений.

Таким образом, по результатам проведения данного диагностического задания, можно прийти к выводу о том, что у детей экспериментальной группы эмоциональная сопричастность к семье выражена сильнее, чем у детей контрольной группы.

Диагностическое задание 2. «Домики» было направлено на выявление эмоционального принятия ребенком других членов семьи, эмоционального благополучия ребенка в семье.

В ходе проведения диагностического задания большинство детей экспериментальной группы расположили изображение, символизирующее их самих в окружении изображений, символизирующих членов семьи, взрослых и детей. То есть дети стремятся с эмоциональной близости со своими родственниками, чувствуют себя комфортно в их окружении.

Некоторые дети, как экспериментальной группы, так и контрольной, отделяли от себя некоторых членов семьи. Этими членами семьи являлись братья и сестры, либо один из родителей. Могли также отделять бабушек и

дедушек, чаще такой выбор объясняли территориальной отдаленностью этих членов семьи, отдельным проживанием в реальной жизни.

Небольшое количество детей располагали изображение, символизирующее их самих изолировано от остальных изображений, символизирующих членов семьи (в разных домиках).

Таким образом, условно были выделены три группы детей.

Дети с высоким уровнем (37 детей – 41% экспериментальной группы и 28 детей – 31% контрольной группы) размещали рядом с собой ближайших родственников, проживающих с ними совместно: родителей, братьев, сестер, во многих случаях бабушек и дедушек. В другом домике располагали изображения дядь и тетя, в зависимости от частоты контактов с ними. То есть родственники, с которыми дети редко общаются, их семьи не поддерживают тесного контакта, располагались детьми изолированно.

Дети со средним уровнем (23 ребенка – 26% экспериментальной группы и 33 детей – 37% контрольной группы) в первую очередь размещали изображение, символизирующее их самих, а затем все остальные изображения. Рядом с собой располагали одного или обоих родителей, изображения одного или обоих братьев и сестер, если таковые имеются, могли расположить в другом домике. Таким образом, можно отметить, что дети избирательно относятся к своим близким, не принимают некоторых членов семьи.

Дети с низким уровнем (30 детей – 33% экспериментальной группы и 29 детей – 32% контрольной группы) стремились отделить себя от других членов семьи, либо располагали рядом с собой одного близкого, а остальных изолировали, что свидетельствует о нарушении эмоциональных связей в семье. Некоторые дети сначала размещали изображения членов семьи, а свое изображение размещали в последнюю очередь, размещали его ниже и дальше, отдельно от остальных. Эти дети не чувствуют своей значимости (ценности) как члена семьи.

Из результатов данного диагностического задания видно, что

количество детей экспериментальной группы с ярко выраженным эмоциональным благополучием и высокой степенью принятия других членов семьи существенно превышает количество детей контрольной группы.

Диагностическое задание 3. «Сделайте вместе» было направлено на выявление интереса, желания и инициативы во взаимодействии с членами семьи, участия в семейных делах; умения выстраивать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи в соответствии с возрастом.

В процессе выполнения данного диагностического задания многие дети экспериментальной группы поддерживали доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи, принимавших участие в эксперименте. Некоторые дети уступали младшим братьям и сестрам, другие пытались договориться с ними о распределении действий, дети спрашивали об идеях, выслушивали мнение партнеров по взаимодействию, высказывали свое мнение, приходили к общему результату в процессе деятельности.

Поведение большинства детей контрольной группы существенно отличалось от детей экспериментальной группы. Дети не всегда выслушивали точку зрения своих партнеров, перебивали, отвлекались, могли сменить деятельность, не выполнив задание до конца. При интерпретации результатов данного диагностического задания нельзя не учитывать особенности поведения других участников эксперимента – родителей воспитанников и их сиблингов.

Условно было выделено три группы детей.

К высокому уровню мы отнесли детей (35 детей – 39% экспериментальной группы и 25 детей – 27% контрольной группы), которые проявляли доброжелательное отношение ко всем членам семьи, принимавшим участие в эксперименте. Проявили желание и инициативу во взаимодействии с другими участниками эксперимента. Предлагали идеи по выполнению предложенного задания, выслушивали предложения партнеров по взаимодействию, стремились достичь желаемого результата.

К среднему уровню отнесли детей (27 детей – 30% экспериментальной

группы и 34 ребенка – 38% контрольной группы), которые с интересом отнеслись к выполнению предложенного задания, стремились получить положительный результат. В целом можно отметить, что взаимодействие данной группы детей с их родственниками, принимавших участие в эксперименте, носило позитивный характер, однако время от времени дети испытывали трудности при попытке договориться с членами своей семьи, особенно с братьями или сестрами. Дети не хотели уступать и настаивали на своей точке зрения, не всегда обосновывая ее, либо не проявляли доброжелательности. Некоторые дети обращались за поддержкой к родителям, например, «Мама, скажи Диме, что будем рисовать коричневым».

К низкому уровню относятся дети (28 детей – 31% экспериментальной группы и 31 ребенок – 35% контрольной группы), которые испытывали серьезные трудности в процессе выполнения предложенного задания. Одни дети провоцировали конфликт, другие, наоборот, стремились всячески избежать замечаний в свой адрес, стараясь выполнить задание строго в соответствии с тем, как определили другие члены семьи, инициативы в ходе совместной деятельности не проявляли.

Следует отметить, что поведение детей во многом зависело от поведения их сиблингов или родителей. В некоторых ситуациях поведение детей имело место быть как ответная реакция на действия членов их семьи.

Данные, полученные в результате проведения диагностического задания, свидетельствуют о повышении уровня умения выполнять совместную деятельность с семьей у детей экспериментальной группы, однако у детей контрольной группы существенной динамики выявлено не было.

Диагностическое задание 4. «Фотоальбом» было направлено на выявление у детей интереса, желания и инициативы в получении информации о мире семьи.

Многие дети экспериментальной группы проявили устойчивый интерес и инициативу в получении информации о мире семьи. Дети отмечали, что им

понравилось узнавать о мире семьи, и они и дальше будут продолжать искать новую информацию вместе с родителями. Дети с удовольствием делились полученными сведениями, которые вызывали у них положительные эмоции. Например, Яна Л.: «Я и не знала, что бабушка, оказывается, умеет жарить блины. Он и меня научил. Очень вкусно получилось». Дети контрольной группы в разной степени интересовались миром семьи. Некоторые дети не проявили инициативу в ходе выполнения задания.

По результатам проведения данного диагностического задания были получены следующие данные.

Дети с высоким уровнем (40 детей – 45% экспериментальной группы и 15 детей – 16% контрольной группы) проявили самостоятельность, устойчивый интерес и инициативу в ходе выполнения предложенного задания. Дети задавали большое количество вопросов своим близким и получили большое количество информации о мире семьи. Содержание вопросов и полученной информации было достаточно разнообразным. Иногда один вопрос и полученная на его основе информация побуждали детей задавать уточняющие вопросы, помогающие расширить, уточнить и систематизировать полученные знания. Дети с большим интересом делились полученными результатами и хотели продолжить получать информацию о мире семьи и в дальнейшем.

В группу со средним уровнем вошли дети (24 ребенка – 26% экспериментальной группы и 32 ребенка – 36% контрольной группы), которые проявляли среднюю степень заинтересованности в получении информации о членах своей семьи. Дети спокойно отнеслись к выполнению задания. Инициатива в выполнении задания во многом исходила от педагога, но вместе с тем дети поддержали идею о получении информации о мире семьи. Дети задавали небольшое количество вопросов. Хотели бы продолжить изучать мир семьи, однако затруднялись в выборе способов получения информации и содержания информации, которую бы хотели получить («хотел бы узнать что-нибудь интересное, а что именно, не знаю»).

К низкому уровню были отнесены дети (26 детей – 29% экспериментальной группы и 43 ребенка – 48% контрольной группы), которые не проявили интереса, желания и инициативы в получении информации о мире семьи. Дети затруднялись сказать, о чем хотели бы спросить своих близких, либо говорили, что и так владеют достаточной информацией. Также был распространен ответ «мне это не интересно».

Диагностическое задание 5. «Конкурс» было направлено на выявление у детей интереса, желания и инициативы в проявлении заботы и внимания по отношению к членам своей семьи, проявление чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи.

Многие дети экспериментальной группы отметили, что были бы рады своей победе и поддержали бы проигравшего.

Дети контрольной группы в большинстве случаев затруднялись ответить о своих предпочтениях в отношении выигравших и проигравших. Многие отвечали, что испытывали бы чувство радости в случае своей победы. Однако дети не знали, как реагировать на ситуацию победы других членов семьи.

Некоторые дети проявляли позицию конкуренции по отношению к сиблингам: негативно относились к победе своих братьев и сестер, отмечая, что им самим было бы обидно проиграть в данном случае. Однако эти дети спокойно относились к победе взрослых членов семьи. Такие дети встречались, и в экспериментальной, и в контрольной группе. Были дети, которые положительно воспринимали свою победу и негативно воспринимали победу кого-либо из членов семьи, как взрослых, так и других детей.

В ходе проведения диагностического задания были получены следующие результаты.

Дети с высоким уровнем (39 детей – 44% экспериментальной группы и 20 детей – 22% контрольной группы) проявляли радость и гордость, как за свои успехи, так и за успехи членов семьи, взрослых и детей. Дети были

готовы оказать моральную поддержку проигравшему участнику соревнований, поделиться выигрышем («я победил, а приз отдам Уле (сестре), чтобы ей было не так обидно»). Не испытывали чувства ревности по отношению к братьям, сестрам или взрослым. Не испытывали чувства острой борьбы и стремления выиграть любой ценой.

Дети со средним уровнем (25 детей – 27% экспериментальной группы и 35 детей – 39% контрольной группы) положительно воспринимали ситуацию своей победы, и в большинстве случаев ситуацию победы кого-либо из членов семьи. Положительно реагировали на предложение поделиться выигрышем с некоторыми близкими. Чаще всего с обоими или одним из родителей, бабушками и дедушками, реже с братьями и сестрами. Большинству членов семьи были готовы оказать моральную поддержку.

Дети с низким уровнем (26 детей – 29% экспериментальной группы и 35 детей – 39% контрольной группы) испытывали радость и гордость в случае своего успеха, однако не принимали, отрицали успехи других членов семьи («нет, он не победил»), при этом не могли дать логические объяснения своим реакциям. Дети негативно, ревностно относились к успехам, как взрослых членов семьи, так и детей. Некоторые дети равнодушно относились, как к своим успехам, так и к успехам членов семьи.

По результатам проведения данного диагностического задания можно сделать вывод о том, что дети экспериментальной группы стали в большей степени проявлять заботу и внимание по отношению к своим близким, радоваться их успехам и делиться с ними своими успехами, чем на этапе констатирующего эксперимента. Однако дети контрольной группы продемонстрировали незначительную динамику.

Диагностическое задание 6. «Интервью» было направлено на выявление у детей уровня сформированности «образ семьи» как таковой, образ своей собственной семьи (знания и представления о роли семьи в жизни человека; знаний и представлений о составе семьи, о родственных связях; представлений о своей сопричастности к миру семьи, о семейных

ролях каждого члена семьи; знание имен родителей и родственников, места их работы, увлечения и т.д.; представления о семейных традициях, о родословной семьи.

Следует отметить, что дети экспериментальной группы стали давать более развернутые ответы, выделять различные характеристики и черты, присущие семье как таковой и их собственной семье. Например, Дарина К. «Семья – это люди, которые живут вместе. Они друг другу являются родственниками. В семье есть дети и родители. А еще бабушки, дедушки, тети и дяди, у них тоже есть свои дети. Семьи бывают большие и маленькие».

Многие дети экспериментальной группы смогли назвать имена, отчества, места работы и должности своих родителей, бабушек и дедушек. Дети отвечали на вопросы полным ответом. Однако дети контрольной группы затруднялись ответить на вопрос о месте работы и должности родителей, некоторые не могли назвать имена и отчества родителей, большая часть детей не смогли назвать имена и отчества своих бабушек и дедушек. Дети экспериментальной группы говорили об увлечениях и интересах членов своих семей, ответы же детей контрольной группы носили однотипный характер (например, «любят отдыхать, смотреть телевизор»).

Дети экспериментальной группы давали более четкие ответы о семейных ролях и распределении домашних обязанностей, отмечали, что также имеют свои семейные обязанности наряду со взрослыми членами семьи. Многие дети контрольной группы не могли назвать свои семейные обязанности, затруднялись беседовать о ролях членов семьи.

По результатам проведения данного диагностического задания были получены следующие данные.

К высокому уровню было отнесено 39 детей из экспериментальной группы (44%) и 24 ребенка из контрольной группы (27%). Это дети, у которых достаточно четко сформирован «образ семьи», дети понимают, что семьи бывают различными по составу, укладу жизни, в семьях могут

различаться традиции, по-разному распределяться семейные обязанности. Дети могут достаточно полно объяснить понятие семья и значение семьи для человека в соответствии со своим возрастом. Дети данной группы подробно рассказывают о своих семьях, семейных традициях, сложившихся в их семьях, своих интересах и увлечениях, увлечениях своих близких (родителей, братьев, сестер и других членов семьи), общих семейных делах, образе жизни семьи, семейном досуге. Называют полные имена родителей, дедушек бабушек и других родственников, могут назвать должности и места работы родителей, устанавливают связи между собой и другими членами семьи, характеризуют себя как члена семьи, называют свои семейные роли.

Количество детей со средним уровнем составило 25 детей (27%) экспериментальной группы и 36 детей (40%) контрольной группы. Это дети, которые отвечали на вопросы с помощью взрослого, с помощью взрослого характеризовали понятие семьи, значение семьи в жизни человека. С помощью наводящих вопросов взрослого рассказывали о семейных ролях и устанавливали связи между различными членами семьи. Понимали свою причастность к миру семьи, к своей собственной семье, подчеркивали свою значимость как члена семьи. Дети называли имена и отчества своих родителей, но затруднялись в назывании полных имен других членов семьи, в частности бабушки и дедушки, могли рассказать об увлечениях некоторых членов семьи. Могли назвать места работы и должности некоторых членов своей семьи. С помощью взрослого рассказывали о семейных традициях и формах семейного досуга.

К низкому уровню были отнесены дети, которые затруднялись отвечать на вопросы даже с помощью взрослого (26 детей – 29% – из экспериментальной группы; 30 детей – 33% – из контрольной группы). Дети имели обобщенные поверхностные представления о семье, о составе семьи, о семейных ролях, о своей причастности к миру семьи, называли только некоторые связи между членами семьи, как правило, связи между собой и другими членами семьи, однако затруднялись в установлении связей членов

семьи между собой. Дети смогли назвать полные имена и отчества, место работы только одного из родителей, имеют поверхностные представления о семейном досуге, увлечениях, домашних обязанностях членов семьи.

Таким образом, по результатам проведения данной методики мы можем сделать вывод о том, что у детей экспериментальной группы уровень сформированности знаний и представлений о семье повысился, а у детей контрольной группы существенной положительной динамики не выявлено.

Диагностическое задание 7. «Прошлое семьи» было направлено на выявление у детей уровня сформированности представлений о родословной семьи, о роли семьи в разные эпохи развития общества, о боевом прошлом старших поколений.

В ходе проведения диагностического задания дети экспериментальной группы продемонстрировали достаточно глубокие знания о родословной семьи. Называли полные имена бабушек и дедушек, могли рассказать о месте их работы, о котором узнали из рассказов своих прародителей. Например, Ева Г.: «Мою бабушку зовут Нина Ивановна. Она работает продавцом. Она продает конфеты и печенье. Иногда она приносит мне самые вкусные конфеты. Мы с мамой, бывает, приходим к ней на работу в гости. Моя бабушка очень добрая и заботливая. Она сама готовит очень вкусные пирожные. Я ее люблю». Дети рассказывали истории жизни людей прошлых поколений, представителей семьи, истории о военном прошлом своих предков, которые им удалось узнать от живущих членов семьи или же выяснить совместно с родителями. Из рассказа Артема Е.: «...Мой прадедуска был строителем. Он строил дома в нашем городе. Они до сих пор стоят и в них живут люди. Я сам видел. А сейчас он на пенсии. Он живет с моими бабушкой и дедушкой. Он папа моей бабушки. Он такой старый и много знает. Он учит играть меня в шахматы...».

Большинство детей контрольной группы не могли подробно рассказать о прошлом своей семьи.

По результатам проведения данного диагностического задания было

выделено три группы детей.

К высокому уровню были отнесены дети (36 детей – 40% экспериментальной группы и 18 детей – 20% контрольной группы), которые обладают достаточно объемными знаниями своей родословной, устанавливают связи между нынешним поколением семьи и прошлыми поколениями, могут назвать полные имена и род деятельности своих предков, рассказать о жизни прошлых поколений своей семьи, жизни семьи в годы Великой Отечественной войны, о подвигах своих прауродителей, об их боевых наградах. Дети испытывают чувство сопереживания и гордости за своих прауродителей, осознают вклад, внесенных их предками в развитие страны на разных этапах ее развития.

Средний уровень составили дети (27 детей – 30% экспериментальной группы и 33 детей – 37% контрольной группы), которые обладают определенными знаниями своей родословной, но недостаточно глубокими и подробными по сравнению с детьми первой группы. Дети называли имена и отчества некоторых бабушек и дедушек, чаще по материнской линии, род деятельности некоторых представителей старшего поколения. Имеют поверхностные представления о жизни прошлых поколений, о боевом прошлом семьи. Владеют формальной информацией о наградах и боевых заслугах своих предков.

К низкому уровню отнесли детей (27 детей – 30% экспериментальной группы и 39 детей – 43% контрольной группы), которые имеют поверхностные сведения о своих близких, о родословной своей семьи. Дети не смогли назвать полные имена своих бабушек и дедушек, род их деятельности. Дети не владеют знаниями о прошлом своей семьи, о жизни прошлых поколений, не могут назвать членов семьи, имеющих отношение к Великой Отечественной войне, не осознают роль семьи в развитии общества и страны. Некоторые дети отмечали, что сами никогда не интересовались прошлым своей семьи, либо не смогли узнать какую-либо информацию о семье у родителей.

Диагностическое задание 8. «Помощник» было направлено на выявление уровня проявления ребенком заботы и внимания по отношению к членам своей семьи, владения способами оказания посильной помощи.

В ходе данного диагностического задания детям были предложены ситуации, в которых их родственники нуждались бы в помощи. Далее проводилась индивидуальная беседа с каждым ребенком, в которой дети рассказывали, как бы они поступили в той или иной ситуации помощи близким.

Большинство детей экспериментальной группы проявили сопереживание и стремление помочь своим близким. Дети описывали свои действия в предложенных ситуациях. Интересны суждения Матвея С. в ситуации помощи маме, у которой порвался пакет, и все его содержимое рассыпалось по полу: «Если бы там было что-то стеклянное, и оно бы разбилось, то было бы жалко, а если бы что-то прочное, то нет. Ничего же страшного. Я бы просто помог маме собрать все».

Многие дети контрольной группы, наоборот, проявляли равнодушное отношение к проблемам, заявленным в ситуациях. Например, Лера В. в ситуации поломки игрушки младшего брата сказала: «Я бы не дала свою игрушку, потому что он все время ломает игрушки. Я никогда ему не даю свои игрушки».

В ходе проведения диагностического задания были получены следующие результаты.

Дети с высоким уровнем (29 детей – 32% экспериментальной группы и 9 детей – 10% контрольной группы) продемонстрировали сопереживание и стремление проявить заботу по отношению к своим близким. Эти дети проявили собственную активность и самостоятельность, предложили способы оказания помощи родственникам не зависимо от их возраста степени родства.

Дети со средним уровнем (29 детей – 32% экспериментальной группы и 35 детей – 39% контрольной группы) проявляли сочувствие и стремились

помочь большинству членов семьи, некоторым детям было необходимо задавать наводящие вопросы для того, чтобы они начали предлагать способы оказания посильной помощи близким. Некоторые дети могли проявлять избирательное отношение к отдельным членам семьи, не желали им помогать.

Дети с низким уровнем (32 ребенка – 36% экспериментальной группы и 46 детей – 51% контрольной группы) не проявили интерес к деятельности, сопереживания, не стремились предложить способы посильной помощи даже после наводящих вопросов экспериментатора.

Данные, полученные по результатам проведения данного диагностического задания, свидетельствуют о том, что уровень стремления проявлять заботу и внимание по отношению к членам своей семьи, оказывать им посильную помощь у детей экспериментальной группы существенно повысился, а у детей контрольной группы значимой динамики не наблюдается.

Диагностическое задание 9. «Ситуации» было направлено на выявление уровня сформированности умения детей применять знания и представления о семье в повседневной жизни.

Дети предложили игровую ситуацию, в которой необходимо придумать подарки для своих близких и отправить им. Для того, чтобы отправленные подарки пришли по месту назначения необходимо заполнить имя, отчество и фамилию получателя, место его работы и должность.

В процессе проведения данного диагностического задания многие дети проявили активность и инициативу. Сами предлагали предметы, которые, по их мнению, заинтересовали бы членов семьи. Основным мотивом поведения детей выступало желание доставить радость близким, уделить им внимание, сделать приятное.

Другие дети предлагали нейтральные подарки, не учитывали интересы и предпочтения своих родственников. Например, Маша З.: «Маме бы цветы подарила... цветы всегда дарят».

По-прежнему оставались дети, которые при выборе подарков руководствовались своими предпочтениями, а не предпочтениями своих близких.

Также, следует отметить, что не все дети называли полные имена своих родственников.

В ходе проведения данного диагностического задания дети условно были разделены на три группы.

Дети с высоким уровнем (36 детей – 40% экспериментальной группы и 16 детей – 17% контрольной группы) быстро и самостоятельно справились с предложенным заданием, отвечали на вопросы полным ответом, называли полные имена своих родственников, обосновывали выбор подарков с точки зрения члена семьи, которому этот подарок предназначен.

Дети со средним уровнем (28 детей – 31% экспериментальной группы и 32 ребенка – 36% контрольной группы) также проявили активность и интерес к деятельности, однако затруднялись в выборе подарков для отдельных членов семьи, не могли назвать полные имена некоторых из них.

Дети с низким уровнем (26 детей – 29% экспериментальной группы и 42 ребенка – 47% контрольной группы) терялись при объяснении выбора подарка тому или иному родственнику, в большей степени ориентировались на свои интересы, чем интересы и предпочтения членов семьи, проявляя эгоистическую позицию, не могли назвать полные имена большей части членов своей семьи.

После проведения всех диагностических заданий на этапе контрольного среза были получены следующие результаты.

Дети с высоким уровнем (36 детей – 40% экспериментальной группы и 20 детей – 22% контрольной группы) характеризуются сформированностью принадлежности к семье по всем компонентам: эмоционально-ценностному, когнитивному и поведенческому. Эти дети имеют достаточно глубокие для своего возраста знания и представления о семье. У детей достаточно полно сформирован «образ» семьи как таковой, дети понимают, что такое семья,

называют семейные роли, роли различных членов своей семьи, в том числе и свою, перечисляют домашние обязанности, знают семейную родословную, вклад, которые внесли члены их семей в развитие страны в различные этапы ее развития, положительно относятся к себе как члену семьи, эмоционально привязаны к своим родственникам, стремятся уделить им внимание, оказать посильную помощь и поддержку в ситуациях трудности.

Дети со средним уровнем (26 детей – 29% экспериментальной группы и 34 ребенка – 38% контрольной группы) имеют знания и представления о большинстве членов своей семьи, о семейной родословной, о боевом прошлом семьи, однако некоторые знания носят поверхностный характер. Дети испытывают эмоциональную привязанность к большинству членов своей семьи, стремятся оказать им моральную поддержку, но время от времени затрудняются в проявлении заботы и внимания и оказания посильной помощи близким. Могут соперничать с некоторыми членами семьи, чаще с братьями или сестрами.

Дети с низким уровнем сформированности принадлежности к семье (28 детей – 31% экспериментальной группы и 36 детей – 40% контрольной группы) характеризуются эмоциональной отдаленностью или холодностью по отношению к большинству членов семьи. Дети владеют поверхностными знаниями о своей семье, не осознают значение семьи в жизни человека, имеют поверхностные сведения о родословной своей семьи. Не владеют способами проявления заботы и внимания по отношению к своим близким и не стремятся оказывать поддержку или заботиться о ком-либо из своей семьи. Графически результаты контрольного среза представлены в таблице 6 и на рисунке 2.

Таблица 6 – Обобщенные результаты контрольного среза

Уровни сформированности	ЭГ	КГ
ВУ	36 детей -40%	20 детей -22%
СУ	26 детей -29%	34 детей -38%
НУ	28 детей -31%	36 детей -40%

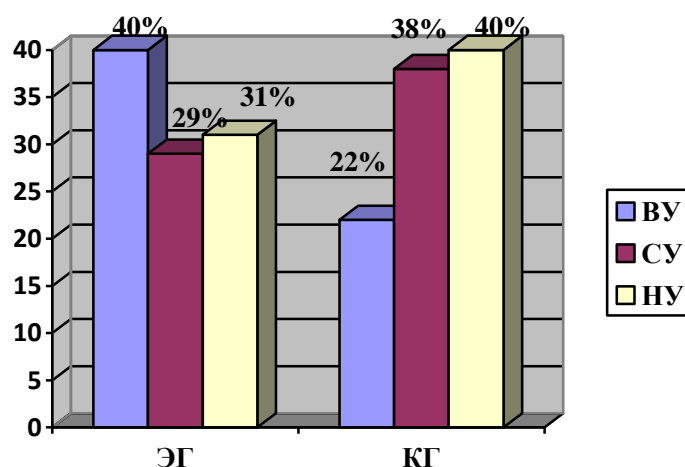


Рисунок 2 – Результаты контрольного среза

На этапе контрольного среза можно отметить, что у детей экспериментальной группы уровень сформированности принадлежности к семье существенно выше, чем у детей контрольной группы, что подтверждается статистической обработкой результатов исследования.

По результатам, полученным в ходе применения статистического критерия X^2 , можно сделать вывод о том, что выборки, составляющие экспериментальную и контрольную группы неоднородны (сумма X^2 эмп. = 6,638, при количестве степеней свободы $L-1 = 2$, уровне значимости = 0,05 – 5,99).

Сравнительные результаты констатирующего эксперимента и контрольного среза представлены в таблицах 7 и 8.

Таблица 7 – Сравнительные результаты изучения уровня сформированности принадлежности к семье у детей экспериментальной и контрольной групп

№ диаг. задания (п/п)	Низкий уровень (%)				Средний (%)				Высокий (%)			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	КЭ	КС	КЭ	КС	КЭ	КС	КЭ	КС	КЭ	КС	КЭ	КС
1	46	34	63	48	26	29	27	40	28	37	10	12
2	44	33	38	32	28	26	31	37	28	41	31	31
3	40	31	41	35	31	30	33	38	29	39	26	27
4	54	29	54	48	27	26	30	36	19	45	16	16
5	49	29	43	39	34	27	36	39	17	44	21	22
6	60	29	52	33	21	27	25	40	19	44	23	27
7	69	30	65	43	20	30	23	37	11	40	12	20
8	72	36	63	51	26	32	29	39	2	32	8	10
9	57	29	56	47	30	31	30	36	13	40	14	17

Таблица 8 – Динамика уровня сформированности принадлежности к семье у детей на констатирующем и контрольном этапах

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Динамика в ЭГ	Контрольная группа (КГ)		Динамика в КГ
	КЭ	КС		КЭ	КС	
ВУ	17%	40%	+23%	19%	22%	+3%
СУ	26%	29%	+3%	30%	38%	+8%
НУ	57%	31%	-26%	51%	40%	-11%

Из таблицы 8 видно, что в экспериментальной группе дети с высоким уровнем на этапе констатирующего эксперимента составляли 17%, а на этапе контрольного среза 40%, следовательно, положительная динамика в экспериментальной группе составляет 23%. Однако, в контрольной группе динамика высокого уровня состав только 3%. Количество детей со средним уровнем в экспериментальной группе увеличилось на 3%, а в контрольной на 8%. Количество детей с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшилось на 26%, а в контрольной только на 11%.

Для проверки достоверности полученных результатов мы прибегли к статистической обработке данных с помощью критерия χ^2 . При сравнении результатов констатирующего эксперимента и контрольного среза в экспериментальной группе с помощью статистического критерия χ^2 , можно сделать вывод о том, что выборки неоднородны (сумма χ^2 эмп. = 16,030, при количестве степеней свободы $L-1 = 2$, уровне значимости = 0,05 – 5,99).

При сравнении результатов констатирующего эксперимента и контрольного среза в контрольной группе с помощью статистического критерия χ^2 , можно сделать вывод о том, что выборки однородны (сумма χ^2 эмп. = 2,266, при количестве степеней свободы $L-1 = 2$, уровне значимости = 0,05 – 5,99) (приложение Г).

Таким образом, в ходе сравнения данных, полученных в процессе констатирующего эксперимента и контрольного среза в каждой группе, можно сделать вывод о том, что у детей экспериментальной группы уровень сформированности принадлежности к семье повысился значительно, чем у

детей контрольной группы. Следовательно, цель исследования достигнута, гипотеза доказана.

Выводы по второй главе

Нами была проведена экспериментальная работа по разработке и апробации технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста. На основе теоретического исследования были определены критерии и показатели сформированности принадлежности старших дошкольников к семье, а также разработаны диагностические задания. Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности принадлежности к семье у большинства испытуемых недостаточный. На основе результатов констатирующего эксперимента был организован и проведен формирующий эксперимент, который был направлен на разработку содержания и внедрение технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста в практику работы дошкольных образовательных организаций. Технологии включала в себя пошаговую реализацию эмоционально-мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов.

Контрольный срез подтвердил эффективность опытно-экспериментальной работы. Уровень сформированности принадлежности к семье у детей экспериментальной группы существенно повысился, в то время как у детей контрольной группы существенной положительной динамики не было выявлено.

Подтвердилась гипотеза исследования: формирование принадлежности старших дошкольников к семье возможна, если:

раскрыта сущность понятия «принадлежности к семье ребенка старшего дошкольного возраста» как осознание ребенком своей сопричастности к семье на основе значимых для него признаков,

сформированных знаний и представлений о семье, ценностных ориентаций, чувств, эмоциональных связей, отношений и мотивов, выраженных в поведении и деятельности, направленных на свою семью;

разработана и реализована технология формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста как система форм, методов и средств обучения и воспитания, реализуемых поэтапно, направленных на формирование у детей представлений о семье, поддержание чувств и отношений к семье и обеспечение овладения умениями и навыками реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности;

разработан критериально-диагностический аппарат, необходимый для объективной оценки сформированности принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста.

Заключение

1. Теоретическое изучение философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста позволило установить, что данная проблема является актуальной в педагогической теории и практике и требует дальнейшего теоретического осмысления. Анализ понятия «принадлежность» и сравнительный анализ различных подходов к трактовке данного понятия позволил с учетом современных подходов рассматривать принадлежность ребенка к семье как наличие сопричастности ребенка к семье, выраженное в ценностных ориентациях, чувствах, эмоциональных связях, отношений и мотивов, проявляющихся в сформированных знаниях и представлениях о семье, в поведении и деятельности, направленных на свою семью.

2. Исследование доказало, что процесс формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста возможен в силу психофизиологических особенностей детей: достаточно развитой эмоциональной сферой, способностью к эмпатии и нравственным переживаниям, соподчинением мотивов, развитием процессов познавательной сферы (произвольной памяти, внимания, мышления).

3. Анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует, что у детей недостаточно сформированы знания и представления о семье, не сформированы побудительные мотивы, направленные на изучение мира семьи, недостаточно доброжелательные взаимоотношения с членами семьи, дети не владели способами проявления заботы и внимания о отношении к членам своей семьи.

4. Результаты констатирующего эксперимента позволили перейти к разработке технологии и формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста, рассматриваемой как система форм, методов и средств обучения и воспитания, реализуемых поэтапно,

направленных на формирование у детей представлений о семье, поддержание чувств и отношений к семье и обеспечение овладения умениями и навыками реализовать эти чувства и отношения в поведении и деятельности. Апробация разработанной технологии прошла успешно. Результаты контрольного среза позволили доказать эффективность технологии.

5. Проведенное экспериментальное исследование не претендует на исчерпывающий характер. Дальнейшие перспективы исследования мы связываем с разработкой технологии и ее реализацией на более ранних этапах дошкольного детства, а также обеспечением ее преемственности на всех этапах развития детей в период дошкольного детства, обеспечением преемственности на более старших возрастных этапах. Перспективным является проведение корреляционного анализа и возможное выявление зависимости между социальным статусом семьи и уровнем сформированности принадлежности к семье у ребенка. Также следует отметить, что данное исследование подвело нас к осознанию необходимости применения в дальнейшем междисциплинарного подхода; необходимости наличия у одного специалиста, работающего с группой детей, профессиональных компетенций из различных научных отраслей, не только дошкольной педагогики и методик и технологий из области дошкольного образования, но и овладение теоретическими основами и методами практической психологии, методами взаимодействия со взрослой личностью и всей семьей, что возможно приведет к преобразованию профессионального стандарта профессии воспитателя детей и образовательных стандартов профессионального образования по данному направлению подготовки.

Список используемой литературы

1. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 13.10.2017) "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: / http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Российской Федерации: от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] // Российская газета, 2013. – 25 ноября. – Режим доступа: / <https://rg.ru>
3. Азарова, Е.А. Педагогическая профилактика насилия над детьми в семье средствами православной культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Е.А. Азарова. – Ростов-на-Дону, 2010. – 193 с.
4. Авдеева, Е.В. Современная семья: проблемы и методологические перспективы исследования [Электронный ресурс] / Е.В. Авдеева // Вестник славянских культур, 2008. – С. 167-171. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennaya-semya-problemy-i-metodologicheskie-perspektivy-issledovaniya>
5. Алиева, Я.Н. Проблема лидерства в современной семье [Электронный ресурс] / Я.Н. Алиева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2011. – №4 (7). – С. 23-26. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-liderstva-v-sovremennoy-semie>
6. Анашкина, Е.Н. Взаимодействие родителей и детей в современной семье [Электронный ресурс] / Е.Н. Анашкина, Д.Н. Журавлев // Ярославский педагогический вестник, 2010. – №1. – С. 51-53. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimodeystvie-roditeley-i-detey-v-sovremennoy-semie>
7. Андреева, Т.В. Семейная психология [Текст] / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
8. Андреева, Г.М. Социальная психология [Электронный ресурс] /

Г.М. Андреева. – М.: Наука, 1994 г. – Режим доступа:
<http://www.psyoffice.ru/9/andrg01/txt10.html>

9. Антонова, Л.И. Роль семейных традиций и ритуалов в представлениях старших дошкольников о семье [Текст] / Л.И. Антонова, Н.А. Цветкова // Современные гуманитарные исследования. – М.: Педагогика, 2006. – № 1. – С. 273-278.

10. Аркин, Е.А. О семейном воспитании [Текст] / Е.А. Аркин, А.Ю. Гранкин // Педагогика, 2004. – №6. – С. 80 - 84.

11. Арсланова, С.М. Образовательная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 [Текст] / С.М. Арсланова. – Москва, 2008. – 21 с.

12. Асанова, Э.С. Межэтническое взаимодействие в условиях национально-смешанных семей [Электронный ресурс] / Э.С. Асанова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология, 2008. – Режим доступа:
<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhetnicheskoe-vzaimodeystvie-v-usloviyah-natsionalno-smeshannyh-semey>

13. Бабаева, Т.И., Детство: примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 280 с.

14. Баклагина, Н.Ю. Развитие креативности в условиях воспитания в семье [Текст] / Н.Ю. Баклагина // Сервис в России и за рубежом. Народное образование. Педагогика, 2009. – С. 88-92. – Режим доступа:
<https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-kreativnosti-v-usloviyah-vozpitaniya-v-semie>

15. Баранова, Е.В. Психологическая помощь семье, находящейся в кризисе [Электронный ресурс] / Е.В. Баранова // Теория и практика общественного развития, 2012. – №5. – С. 110-114. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-pomosch-semie-nahodyascheysya-v-krizise>

16. Безнощенко, Е.А. Семья как социальная ценность: философский анализ: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 [Текст] / Е.А. Безнощенко. – Москва, 2010. – 170 с.

17. Ананьев, Б.Г. О психологических эффектах социализации / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. Ученые записки. Вып. IX. Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. – С. 144-150.

18. Беляев, В.И. Семейное воспитание: основы отечественной теории [Текст] / В.И. Беляев. – 2007. – N 3. – С. 80-99.

19. Березина, Т.А. Современный дошкольник о семье и своих близких [Текст] / Т.А. Березина // Детский сад: теория и практика, 2011. – №1. – С. 64-73.

20. Бехтерев, В.М. Внушение и его роль в общественной жизни [Электронный ресурс] / В.М. Бехтерев. – СПб: издание К.Л. Риккера, 1908. – Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/9/behtv01/txt25.html>

21. Боллигер, Л.В. Глубинные установки в определении гендерной идентичности современных женщин [Электронный ресурс] / Л.В. Боллигер // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2011. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/glubinnye-ustanovki-v-opredelenii-gendernoy-identichnosti-sovremennyh-zhenschin>

22. Боулби, Дж. Привязанность [Текст] / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.

23. Браки и разводы в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/smi/prez_love0707.pdf

24. Буданцова, А.А. Современный ребенок: новый тип сознания [Электронный ресурс] / А.А. Буданцова // Педагогика и психология образования, 2012. – С. 21-28. – <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennyy-rebenok-novyy-tip-soznaniya>

25. Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования [Текст] / А.П. Валицкая // Педагогика, 1997. – № 3. – С. 15-19.

26. Ванюхина, Н.В. Развитие психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в школе [Текст] / Н.В. Ванюхина, А.И. Скоробогатова // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2014. – № 4. – С. 116-118.

27. Варга, Я.А. Теория семейных систем Мюррея Боуэна [Электронный ресурс] / Я.А. Варга, И.Ю. Хамитова // журнал практической психологии и психоанализа, 2005. – №4. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2676>

28. Васильева, А.К. Структура семьи [Текст] / А.К. Васильева. - М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2004. – 136 с.

29. Васильева, Е.В. Особенности социальной идентичности беременных женщин с различным материнским отношением к детям [Электронный ресурс] / Е.В. Васильева // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2011. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnoy-identichnosti-beremennyh-zhenshin-s-razlichnym-materinskim-otnosheniem-k-detyam>

30. Велиева, С.В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье [Электронный ресурс] / С.В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии, 2014. – № 10. – 38-59. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/diagnostika-psihicheskikh-sostoyaniy-i-otnosheniy-doshkolnikov-v-semie>

31. Верещагина, А.В. Кризис традиционной семьи и альтернативы развития института семьи в России: теоретический анализ с позиций синергетической парадигмы [Электронный ресурс] / А.В. Верещагина, С.И. Смаыгин // Инженерный вестник Дона. Серия: Социология, 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/krizis-traditsionnoy-semi-i-alternativy-razvitiya-instituta-semi-v-rossii-teoreticheskiy-analiz-s-pozitsiy-sinergeticheskoy-paradigmy>

32. Волков, Ю.Г. Диссертация: подготовка, защита, оформление [Текст] / Ю.Г. Волков ; под ред. Н.И. Загузова. – М. : Гардарики, 2002. –160 с.
33. Воронина, Т.Д. Развод как социальный феномен в современной России: причины [Электронный ресурс] / Т.Д. Воронина // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, 2011. – №1 (13). – С. 21-31. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvod-kak-sotsialnyy-fenomen-v-sovremennoy-rossii-prichiny>
34. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Эксмо, 2003. – 480 с.
35. Галеева, Е.В. Психологические и психолингвистические аспекты вербализации эмоций у дошкольников [Текст] / Е.В. Галеева, И.А. Галкина // Карельский научный журнал, 2014. – № 1. – С. 53-55.
36. Гамова, С.Н. Успех: примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / С.Н. Гамова, Е.Н. Герасимова, В.А. Деркунская. – М.: Просвещение, 2014. – 256 с.
37. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст] / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
38. Гольберт, Е.В. Формирование представлений о семейных отношениях у старших дошкольников [Текст] / Е.В. Гольберт // дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2011. – 198 с.
39. Горностай, П.П. Психология личности [Текст] / под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
40. Градусова, Л.В. Дошкольникам о семье [Текст] / Л.В. Градусова, Л.А. Маколдина. – Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 36 с.
41. Гребенников, И.В. Семейное воспитание: Краткий словарь [Текст] / И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М. : Политиздат, 1990. – 319 с.
42. Григорьев, В.М. Преимущество этнокультурного воспитания в семье и учреждениях образования [Текст] / В.М. Григорьев, Д.В. Мучкаева // Педагогика, 2013. – № 10. – С. 49-57.

43. Гурко, Т.А. Теоретические подходы к изучению семьи [Электронный ресурс] / Т.А. Гурко. – М.: Институт социологии РАН, 2016. – 210 с. – Режим доступа: www.isras.ru
44. Данилина, Т.А. Взаимодействие дошкольных образовательных учреждений с семьей в микро- и макроструктуре: Автореф. дис. . канд. пед. наук [Текст] / Т.А. Данилина. – Москва, 2003. - 24 с.
45. Данилина, Т.А. Интеграция работы ДОУ с семьей [Текст] / Т.А. Данилина и др. // Управление ДОУ, 2002. – №4. – С.110-114.
46. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления [Электронный ресурс] / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы, 2010. – №1 (3), т. 2. – С. 11-20. – Режим доступа: http://ideaidealy.nsuem.ru/wp-content/uploads/2011/06/Дахин.-№13_т_2_2010.pdf
47. Дементьева, И.Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье [Текст] / И.Ф. Дементьева // Вестник РУДН. Серия Социология. – Москва, 2004. – С. 6–7.
48. Демидова, Н.И. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе формирования «образа семьи» у старших дошкольников [Текст] / Н.И. Демидова // Детский сад от А до Я, 2004. – № 4. – С. 79 – 83.
49. Демидова, Н.И. Теоретические основы формирования «образа семьи» у старших дошкольников [Текст] / Н.И. Демидова // Столичное образование – 3. Сборник научных трудов. – М., 2002
50. Демидова, Н.И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Н.И. Демидова. – Москва, 2003. – 182 с.
51. Дедусева, А.В. К вопросу о практической составляющей формирования образа семьи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / А.В. Дедусева, А.Л. Ховякова // Молодой ученый, 2016. – №9.3. – С. 10-11.
52. Джос, Ю.С. Характеристика взаимоотношений в семье с детьми, имеющими трудности обучения и расстройства поведения [Электронный ресурс] / Ю.С. Джос, Н.Н. Рысина // Новые исследования, 2010. – С. 38-45. –

Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/harakteristika-vzaimootnosheniiv-semie-s-detmi-imeyuschimi-trudnosti-obucheniya-i-rasstroystva-povedeniya>

53. Диагностика направленности ребенка на мир семьи [Текст] / под ред. О.В. Дыбиной. – М., 2009. – 64 с.

54. Додокина, Н.В. Семейный театр в детском саду как средство развития воспитательного потенциала семьи / Н.В. Додокина: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 [Текст] / Н.В. Додокина. – Москва, 2006. – 213 с.

55. Долгов, Ю.Н. Системный подход исследованию семьи и семейных отношений [Электронный ресурс] / Ю.Н. Долгов, В.М. Смирнов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVIII междунар. Науч. Практ. Конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – Режим доступа: <https://sibac.info>

56. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями [Текст] / Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – М.: Педагогика, 2004. – №1. – С. 60-68.

57. Дорохина, Н.А. Взаимодействие старшего поколения семьи с детьми дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 [Текст] / Н.А. Дорохина. – Москва, 2009. – 310 с.

58. Дуброва, В.П. Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи [Текст] / В.П. Дуброва. – Минск: ЮНИСЕФ, 2009. – 234 с.

59. Дыбина, О.В. Аксиологический подход к понятию «ценности» [Текст] / О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова // Психолого-педагогические и технологические аспекты патриотического воспитания детей дошкольного возраста: сборник трудов Всерос. науч.-практ. конф. 30–31 октября 2008 г. – Тольятти : ТГУ, 2008. – Ч. II. – С. 22-28.

60. Дыбина, О.В. Генезис исследования проблемы творчества [Текст] / О.В. Дыбина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2010. – № 120. – С. 327–334.

61. Дыбина, О.В. Моделирование развивающей предметно-

пространственной среды в детском саду [Текст] / О.В. Дыбина, Л.А. Пенькова, Н.П. Рахманова, 2015. – 19 с.

62. Дыбина, О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды посредством модульных конструкторов [Электронный ресурс] / О.В. Дыбина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-predmetno-prostranstvennoy-sredy-posredstvom-modulnyh-konstruktorov>

63. Дыбина, О.В. Приобщение детей к истокам семьи [Текст] / О.В. Дыбина, Р.Е. Шнайдер // Детский сад от А до Я, 2007. - № 6. – С. 124 – 129.

64. Дыбина, О.В. Приоритетность семьи в воспитании и развитии детей. Развитие семейных ценностей посредством музея семьи [Текст] / О.В. Дыбина. – Тольятти: ТГУ, 2006. – С. 39-41.

65. Дыбина, О.В. Предметно-развивающая среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты [Электронный ресурс] / О.В. Дыбина и др. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-razvivayuschaya-sreda-integrirovannoy-deyatelnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-ponyatie-printsipy-komponenty>

66. Дыбина, О.В., Роль проектной деятельности в развитии у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира [Текст] / О.В. Дыбина, А.Ю. Кузина // Детский сад: теория и практика, 2011. – №9. – С. 98-104.

67. Дыбина, О.В. Технология моделирования формирования у ребенка направленности на мир семьи. Учебно-методическое пособие [Текст] / Под ред. О.В. Дыбиной. М.: Центр педагогического образования, 2016. – 77 с.

68. Дыбина, О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: дис. ... д. пед. наук:

13.00.07, 13.00.08 [Текст] / О.В. Дыбина. – Москва, 2002. – 437с.

69. Дюльдина, Ж. Ошибки семейного воспитания и их влияние на формирование у ребенка системы ценностей [Текст] / Ж. Дюльдина // Воспитание школьников. – 2009. – № 1. – С. 70-73.

70. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие ребенка в условиях семьи [Текст] / Н.С. Ежкова // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 54-56.

71. Жуманкулова, Е.Н. Роль семьи в выявлении скрытых и развитии явных способностей детей [Текст] / Е.Н. Жуманкулова // Одаренный ребенок. – 2010. – № 6. – С. 17–21.

72. Журавлев, А.Л. Социальная психология [Электронный ресурс] / А.Л. Журавлев, В.А. Соснин, М.А. Красников. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2006. – 416 с. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6266662/>

73. Зверева, О.Л. Методическая помощь воспитателям в подготовке к общению с родителями / О.Л. Зверева // Управление ДОУ, 2002. – №4. – С.100-110.

74. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 219 с.

75. Зыкова, Н.М. Влияние этнических особенностей внутрисемейного общения на развитие самостоятельности ребенка 5-6 лет [Текст] / Н.М. Зыкова // дис. ... канд. псих. наук. 19.00.13. – Москва, 2005. – 227 с.

76. Игровая технология формирования у старших дошкольников направленности на мир семьи [Текст] / под ред. О.В. Дыбиной. – М., 2014. – 144 с.

77. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Электронный ресурс] / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с. – Режим доступа: https://www.psychologos.ru/images/VpMUNgCnBE_1383052761.pdf

78. Интымакова, Л.Г. Психологические аспекты исследования феномена идентичности личности [Электронный ресурс] / Л.Г. Интымакова

// Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2011. – С. 212-216. –
Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-issledovaniya-fenomena-identichnosti-lichnosti>

79. Ишембитова, З.Г. Проблемы воспитания детей в семье в условиях глобализации общества [Электронный ресурс] / З.Г. Ишембитова // Вестник Башкирского университета, 2014. – С. 682-702. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problemy-vospitaniya-detey-v-semie-v-usloviyah-globalizatsii-obschestva>

80. Истоки: примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] /под ред. М.Н. Лазутовой. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 161 с.

81. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования [Текст] / под ред. А.Г. Гогоберидзе. – Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 514 с.

82. Казаков, Ю.В. Системный подход к научно-исследовательской работе [Текст] / Ю.В. Казаков. – Тольятти: ТГУ, 2010. – 68 с.

83. Каракотова, С.М. Формирование здорового образа жизни в условиях развития психолого-педагогического комфорта в семье: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / С.М. Каракотова. – Карачаевск, 2004. – 186 с.

84. Каратаева, Н.А. Воспитание уважительного отношения к традициям семьи у детей дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Каратаева. – Шадринск: Шадринский гос. пед. институт, 2003. – 110 с.

85. Каратаева, Н.А. Воспитание уважительного отношения к семейным традициям у детей дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Каратаева // дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07. – Екатеринбург, 1999. – 238 с.

86. Ковалев, С.В. Психология современной семьи [Текст] / С.В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.

87. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: издательский центр Академия,

2003. – 176 с.

88. Кокорина, М.С. Семейно-правовые основы воспитания детей в современной России: Монография [Текст] / М.С. Кокорина. – М.: ЮНИТИДАНА, Закон и право, 2011. – 115 с.

89. Комкова, Е.И. Социальная перцепция детей из неполных семей [Электронный ресурс] / Е.И. Комкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2011. – С. 52-63. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialnaya-pertsepsiya-detey-iz-nepolnyh-semey>

90. Кон, И.С. Современное отцовство: мифы и проблемы [Текст] / И.С. Кон // Семья и школа, 2003. – №4. – С. 17-20.

91. Краткий психологический словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.

92. Кузина, А.Ю. Формирование у детей дошкольного возраста интереса к семейным традициям и обычаям посредством метода проектов / А.Ю. Кузина, Л.С. Иванова, И.В. Кузьмина // Психолого-педагогические и технологические аспекты патриотического воспитания детей дошкольного возраста : сборник трудов Всерос. науч.-практ. конф. 30–31 октября 2008 г. – Тольятти : ТГУ, 2008. – Ч. II. – С. 35-43.

93. Крукс, Р. Сексуальность [Текст] / К. Баур, Р. Крукс. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2005. – 452 с.

94. Крупина, И.В. Основы семейного воспитания [Текст] / И.В.Крупина // Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого, 2-е изд. – М.: Просвещение, 1996. – 96 с.

95. Курочкина, И.А. Развитие гендерной идентичности детей-сирот подросткового возраста [Электронный ресурс] / И.А. Курочкина : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 [Текст] / И.А. Курочкина. – Екатеринбург, 2016. – 173 с. – Режим доступа: http://www.susu.ru/sites/default/files/dissertation/dissertaciya_4.pdf

96. Лавренчук, С.Ю. Межпоколенная трансляция и изменение жизненных моделей у женщин [Текст] / С.Ю. Лавренчук // дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. – Санкт-Петербург, 2010. – 188 с.

97. Лебедева, К. Педагогическая компетентность родителей дошкольника: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода [Текст] / К. Лебедева // Дошкольное воспитание, 2014. – № 6. – С. 84-92.

98. Лемещук, М.А. Проблема общения у детей с общим недоразвитием речи в научных трудах исследователей [Текст] / М.А. Лемещук // Балтийский гуманитарный журнал, 2014. – № 4. – С. 88-90.

99. Лебон, Г. Психология народов и масс [Электронный ресурс] / Г. Лебон. – СПб.: Изд. «Макет», 1995. – режим доступа: <http://socioline.ru>

100. Кагуй, Н.В. Поликультурное воспитание в дошкольной организации [Текст] / Н.В. Кагуй, И.З. Хабибулина // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс, 2014. – № 4. – С. 139-144.

101. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования [Текст] / О.А. Карабанова. – М.: Гарда-рики, 2005. – 320 с.

102. Каракотова, С.М. Формирование здорового образа жизни в условиях развития психолого-педагогического комфорта в семье [Текст] / С.М. Каракотова // дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: Карачаевск, 2004. – 186 с.

103. Киндерова, О.И. Пути формирования семейной принадлежности старших дошкольников в условиях реализации ФГТ [Текст] / О.И. Киндерова, Л.А. Шевченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 55-58.

104. Козлова, С.А. Взаимодействие детского сада и семьи в социальном развитии ребенка / С.А. Козлова. – М. : МГПУ, 2011. – 157 с.

105. Козлова, А.В. Работа ДОУ с семьей [Текст] / А.В. Козлова. – М.:

ТЦ Сфера, 2005. – 112 с.

106. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст] / С.А. Козлова. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.

107. Короленко, Ц.П. Личностные расстройства [Электронный ресурс] / Ц.П. Короленко, Н.В, Дмитриева. – Изд-во: Питер, 2010. – 400 с. – Режим доступа: <http://azps.ru/hrest/80/156959.html>

108. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.

109. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.

110. Кузьмина, И.В. Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / И.В. Кузьмина // Дошкольная педагогика.– М. : Издат. центр Академия, 2008. – №5. – 49 с.

111. Кулик, Л.А. Семейное воспитание [Текст] / Л.А. Кулик, Н.И. Берестов. – М. : Просвещение, 1990. – 123 с.

112. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999. – 232 с.

113. Кучмаева, О.В. Трансформация института семьи и семейные ценности [Электронный ресурс] / О.В. Кучмаева, М.Г. Кучмаев, О.Л. Петрякова // Вестник славянских культур, 2009. – С. 20-29. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/transformatsiya-instituta-semi-i-semeynye-tsennosti>

114. Латышина, Д.И. Традиции воспитания детей у русского народа [Текст] / Д.И. Латышина. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 128 с.

115. Леонтьев, А.Н. Образ мира [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.

116. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение [Текст] / П.Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1991. – 174 с.

117. Лойшен, Ш. Психологический тренинг умений. Школа Вирджинии Сатир [Электронный ресурс] / Ш. Лойшен. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с. – Режим доступа: <http://sci-book.com/psihologiya-semeynaya/psihologicheskiy-trening-umeniy-shkola.html>

118. Маркова, Т.А. Педагогические условия приобщения младших школьников к семейным традициям [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ Т.А. Маркова. – Ярославль, 2007. – 179 с.

119. Мартышин, В.С. Твоя родословная [Текст] / В.С. Мартышин. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 224 с.

120. Мертон, Р.К. Социальная теория и социальная структура [Текст] / Пер. с англ. Е.Н. Егоровой, и др.; науч. ред. З.В. Коганова. – М.: АСТ, Хранитель, 2006. – 873 с.

121. Минухин, С. Техники семейной психотерапии [Текст] / С. Минухин, Ч. Фишман. – М., 1998. – 304 с.

122. Мишина, Т.М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» [Текст] / Под ред. В.К. Мягер, В.П. Козлова, Н.В. Семеновой-Тянь-Шанской. – Л., 1983.– С. 21–26.

123. Москаленко, В.Д. Когда любви слишком много [Текст] / В.Д. Москаленко. – М.: Психотерапия, 2006. — 224 с.

124. Мустаева, Ф.А. Социализация личности ребенка под влиянием социальных проблем современной семьи [Электронный ресурс] / Ф.А. Мустаева // Вестник Челябинского государственного университета, 2010. – №1 (182). – С. 162-167. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsializatsiya-lichnosti-rebenka-pod-vliyaniem-sotsialnyh-problem-sovremennoy-semi>

125. Низамова, Х.М. Правовое воспитание дошкольников [Текст] / Х.М. Низамова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 52-54.

126. Низамова, Х.М. Праздники как форма взаимодействия педагогов, родителей и детей в инклюзивной группе [Текст] / Х.М. Низамова //

Карельский научный журнал, 2015. – № 2. – С. 40-41.

127. Низамова, Х.М. Роль музейной педагогики в воспитании дошкольников [Текст] / Х.М. Низамова // Балтийский гуманитарный журнал, 2014. № 3. – С. 28-30.

128. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.

129. От рождения до школы: примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.– М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 333 с.

130. Осипов, Г.В. Российская социологическая энциклопедия [Текст] / Г.В. Осипов.– М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 672 с.

131. Осипова, А.А. Психологические проблемы приемной семьи [Электронный ресурс] / А.А. Осипова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. – С. 290-297. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskie-problemy-priemnoy-semi>

132. Павлова, Л. О взаимодействии семейного и общественного воспитания детей раннего возраста [Текст] / Л. Павлова, // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 8. – С. 8-13.

133. Пасечник, Л. Семья и проблемы воспитания [Текст] / Л. Пасечник // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 1. – С. 8-19.

134. Петухова, Л.В. Развитие художественнотворческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях взаимодействия семьи и ДОУ [Электронный ресурс] / Л.В. Петухова // Теория и практика общественного развития, 2013. – № 9. – С. 186-190. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvennotvorcheskih-sposobnostey-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-vzaimodeystviya-semi-i-dou>

135. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Электронный ресурс] / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с. – Режим доступа: <http://www.academia->

moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_23610.pdf

136. Покатаева, М.В. Качественная характеристика ситуации развития ребенка в современной семье / М.В. Покатаева // Психологическая наука и образование, 2001. – № 2. – С. 41–49.

137. Попова, В.В. Кризис современной семьи с точки зрения права и психологии [Электронный ресурс] / В.В. Попова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2012. – С. 94–68. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/krizis-sovremennoy-semi-s-tochki-zreniya-prava-i-psiologii>

138. Попова, Л.Н. Семья как носитель традиций и инноваций: опыт социологического исследования в Якутии [Электронный ресурс] / Л.Н. Попова // Современные исследования социальных проблем, 2012. – №11 (19). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-nositel-traditsiy-i-innovatsiy-opyt-sotsiologicheskogo-issledovaniya-v-yakutii>

139. Посысов, Н.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования [Текст] / Н.Н. Посысов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 стр.

140. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf

141. Психология и педагогика направленности ребенка на мир семьи [Текст] / под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2011. – 116 с.

142. Русинова, Л.П. Педагогический словарь по темам [Электронный ресурс] / Л.П. Русинова. – Саранск, 2010 г. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/slovar-s181.htm>

143. Ремезова, Л.А. Информационно-коммуникационные технологии как инструмент нового формата взаимодействия дошкольной организации и семьи в социализации ребенка с задержкой психического развития [Текст] / Л.А. Ремезова, И.Ю. Сирик, А.А. Лукомская // Азимут научных

исследований: педагогика и психология, 2014. – № 4. – С. 102-105.

144. Репина, Т.А. Кризис современной семьи: причины, особенности, последствия [Электронный ресурс] / Т.А. Репина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2008. – выпуск 6 (62). – С. 313-317. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/krizis-sovremennoy-semi-prichiny-osobennosti-posledstviya>

145. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

146. Сергеева, Р.Н. Пути формирования образа семьи у старших дошкольников [Текст] / Р.Н. Сергеева, В.Э. Головенко, Л.В. Гильманова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2015. — С. 56-59.

147. Синягина, Н.Ю. Современная молодая семья: взрослые и дети [Текст] / Н.Ю. Синягина. – СПб.: КАРО, 2007. – 208 с.

148. Скиннер, Р. Семья и как в ней уцелеть [Текст] / Д. Клииз, Р. Скиннер. – М.: Независимая фирма «Класс», 1995. – 272 с.

149. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

150. Сатир, В. Психотерапия семьи [Текст] / В. Сатир. – М.: Речь, 2001. – 252 с.

151. Смирнова, А.Г. Идентичность в меняющемся мире [Электронный ресурс] / А.Г. Смирнова, И.Ю. Киселев. – Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 2002. – 300 с. – Режим доступа: <http://lib.yar.ru/yarcln/edoc/yarsu/pdf/189000.pdf>

152. Семейное воспитание [Текст] / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Academia, 2001. – 407 с.

153. Солодников, В.В. Дети в однополых семьях [Электронный ресурс] / В.В. Солодников, А.М. Чканикова // Мониторинг общественного

мнения, 2008. – №1 (25). – С. 136-148. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/deti-v-odnopolyh-semyah>

154. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей [Текст] / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2006. – 80 с.

155. Столетовой, В.Н. Диалоги о воспитании: Педагогика семейных отношений [Текст] / В.Н. Столетовой. – М. : Педагогика, 1979. – 320 с.

156. Столин, В.В. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

157. Сулопарова, Л.Д. Семейные традиции [Текст] / Л.Д. Сулопарова. – М. : Просвещение, 1979. – 18 с.

158. Тарасова, Е.О. Проблемы развода в современной семье [Электронный ресурс] / Е.О. Тарасова // Власть, 2015. – С. 141-145. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problemy-razvoda-v-sovremennoy-semie>

159. Тард, Г. Законы подражания [Текст] / / Г. Тард . – М.: Книга по Требованию, 2012. – 378 с.

160. Татаринцева, Н.Е. Теоретико-методологические основы и практика полоролевого воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Е. Татаринцева // дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2011. – 433 с.

161. Технологии формирования у ребенка направленности на мир семьи [Текст] / под ред. О.В. Дыбиной. – Ульяновск: А.В. Качалин, 2010. – 152 с.

162. Технология культурных практик формирования у ребенка направленности на мир семьи [Текст] / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 144 с.

163. Технология клубной деятельности формирования у ребёнка направленности на мир семьи [Текст] / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Центр педагогического образования, 2015. – 96 с.

164. Тигров, В.В. Проектная деятельность учащихся в условиях творческой технологической среды [Текст] / В.В. Тигров, В.П. Тигров // Педагогика, 2013. – №10. – С. 43-48.

165. Ткаченко, И.В. Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология: дис. ... док. псих. наук: 19.00.01 [Текст] / И.В. Ткаченко. – Сочи, 2009. – 414 с.

166. Турченко, В.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или «...племя молодое, незнакомое...» [Текст] / В.И. Турченко, Л.В. Градусова, Н.И. Левшина // Детский сад: теория и практика, 2011. – №1. – С.50-56.

167. Федулова, А.Б. Семья и семейные ценности: философско-психологический аспект [Текст] / А.Б. Федулова. – Архангельск, 2003. – 24 с.

168. Филиппова, Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства [Текст] / Г.Г. Филиппова // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. – Пермь, 1995. – С. 31-36.

169. Филиппова, Г.Г. Психология материнства [Текст] / Г.Г. Филиппова. – М.: Институт Психотерапии, 2002. – 240 с.

170. Формирование направленности детей старшего дошкольного возраста на мир семьи [Текст] / О.В. Дыбина [и др.] / под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти: ТГУ, 2009. – 124 с.

171. Фромм, Э. Бегство от свободы [Электронный ресурс] / Э. Фромм. – АСТ-Москва, 2009. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/508587-erih-fromm-begstvo-ot-svobody.html>

172. Фромм, Э. Искусство любить [Текст] / Э. Фромм. – СПб.: Азбука, 2002. – 219 с.

173. Черняева, А.Ю. Развитие готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми в семье: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Е.А. Азарова. – Магнитогорск, 2006. – 171 с.

174. Чудновский, В.Э. О некоторых "болевых точках" становления

личности [Электронный ресурс] / В.Э. Чудновский // Психологический журнал, 2006. – №3. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3354463/>

175. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М.: Альта-Принт, 2005. – 1216 с.

176. Ушакова, А.П. Категория принадлежности в лингвистических исследованиях [Электронный ресурс] / А.П. Ушакова // Вестник Тюменского государственного университета, 2009. – № 1. – С. 170-175. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kategoriya-prinadlezhnosti-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah>

177. Фрейд, З. Психология масс и анализ человеческого «Я» [Электронный ресурс] / З. Фрейд. Изд-во «Современные проблемы», Н.А. Столляр, М., 1926 / Философия, психология, политика.– Режим доступа: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/freud001.html>

178. Харчев, А.Г. Брак и семья в СССР [Текст] / А.Г. Харчев. – М.: Мысль, 1979. – 365 с.

179. Харчев, А.Г. Изменение положения женщины и семья [Текст] / А.Г. Харчев. – М.: Наука, 1977. – 214 с.

180. Харчев, А.Г. Современная семья и её проблемы (социальнодемографическое исследование) [Текст] / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М.: Статистика, 1978. – 123 с.

181. Харчев, А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки [Текст] / А.Г. Харчев. – М.: ЦСП, 2003. – 342 с.

182. Шмерлинг, С.Б. Традиции семьи [Текст] / С.Б. Шмерлинг. – Свердловск: Сред. Урал, 1988. – 320 с.

183. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, 2006. – 768 с.

184. Шкрыль, Н.М. Взаимодействие дошкольной организации и семьи в вопросах развития у детей творческого потенциала [Текст] / Н.М. Шкрыль, Л.Н. Шарафутдинова // Самарский научный вестник, 2014. – № 1. – С. 124-127.

185. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

186. Энциклопедия молодой семьи [Текст] / под ред. Г.И. Герасимович и др. – Издательство «Белорусская Советская энциклопедия», 1987. – 320 с.

187. Яббарова, Р.А. Формирование образа семьи у младших школьников в условиях школы-интерната средствами народной педагогики [Текст] / Р.А. Яббарова // дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Киров, 2011. – 157 с.

188. Akhter, A. Role of the family communications including parenting styles on consumer socialization of children: a retrospective look at forty years of research [Electronic resource] / A. Akhter, Sadaf S. // Humanistic management network research paper, 2014. – № 2429335. – Access mode: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2429335

189. Baldelomar, Joe H. Cultural Differences in Child Rearing; A Comparison of Japanese and U.S. Culture [Electronic resource] / Joe H. Baldelomar // Early Childhood Growth and Development Nova Southeastern University Fall, 2009. – Access mode: <http://ssrn.com/abstract=1606924>

190. Butterworth, P. Parental Divorce and Adult Family, Social and Psychological Outcomes: The Contribution of Childhood Family Adversity [Electronic resource] / P. Butterworth, T. Davidson, P. Gray, B. Rodgers // FaHCSIA Social Policy Research Paper, 2013. – 57 p. – Access mode: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1825563

191. George W. Dent. To Promote Marriage and the Natural Family [Electronic resource] / International Journal for the Jurisprudence of the Family, Forthcoming Case Legal Studies Research Paper, 2012. – №26. – 32 p. – Access mode: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2106785

192. Henning, K.N. When Parental Authority Goes Too Far: The Fourth Amendment Rights of Minors in Their Parents' Homes [Electronic resource] / K.N. Henning, // Georgetown Public Law Research Paper No. 11-32, 2010. –

Access mode: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1797810

193. Horwitz, S. Markets, Maslow, and the Evolution of the Modern Family [Electronic resource] / S. Horwitz. – September, 2007. – Access mode: <https://myslu.stlawu.edu/~shorwitz/Papers/Maslow.pdf>

194. Meda, S. Social Representations and Identity Formation of the Children Living on the Streets of Nairobi: A Qualitative Study on Marginalization as a Cultural Issue [Electronic resource] / S. Meda // ESA Research Network Sociology of Culture Midterm Conference: Culture and the Making of Worlds, 2010. – 12 p. – Access mode: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1692698

195. Paediatric and Adolescent Gynaecology: A Multidisciplinary Approach [Electronic resource] / Chief ed. A. H. Balen. – Cambridge University Press, 2004. – 85 p. – Access mode: <https://books.google.ru/books?id=Ne84QOalSe4C&pg=PA81&dq=John+Money+theory+gender+neutrality&hl=ru&sa=X&ei=NE96UdHuNKWH4gTxpoGgCw&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=John%20Money%20theory%20gender%20neutrality&f=false>

196. Rosenblum, D. Pregnant Man?: A Conversation [Electronic resource] / D. Rosenblum и др. // Columbia Public Law Research Paper No. 10-259. – Access mode: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1726485

197. Rumbaut, Ruben G. Sites of Belonging: Acculturation, Discrimination, and Ethnic Identity Among Children of Immigrants [Electronic resource] / Rubén G. Rumbaut // Discovering successful pathways in children's development: mixed methods in the study of childhood and family life, 2005. – P. 111-164. – Access mode: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1882684

198. Sullins, D.P. Emotional problems among children with same-sex parents: difference by definition [Electronic resource] / D.P. Sullins // British Journal of Education, Society and Behavioural Science, 2015. – №7(2). – P. 99-120. – Access mode: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2500537

199. Tait, A.A. A Tale of Three Families: Historical Households, Earned Belonging, and Natural Connections [Electronic resource] / A.A. Tait // Hastings Law Journal, Vol. 63, 2012. – Access mode: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2050975

200. Turner, J. The experimental social psychology of intergroup behavior [Electronic resource] / J. Turner, H. Giles. // Intergroup Behaviour. Oxford, 1981. P. 277-293. – Access mode: https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/B310/Tajfel%20&%20Turner%2086_SIT_xs.pdf

Приложение А

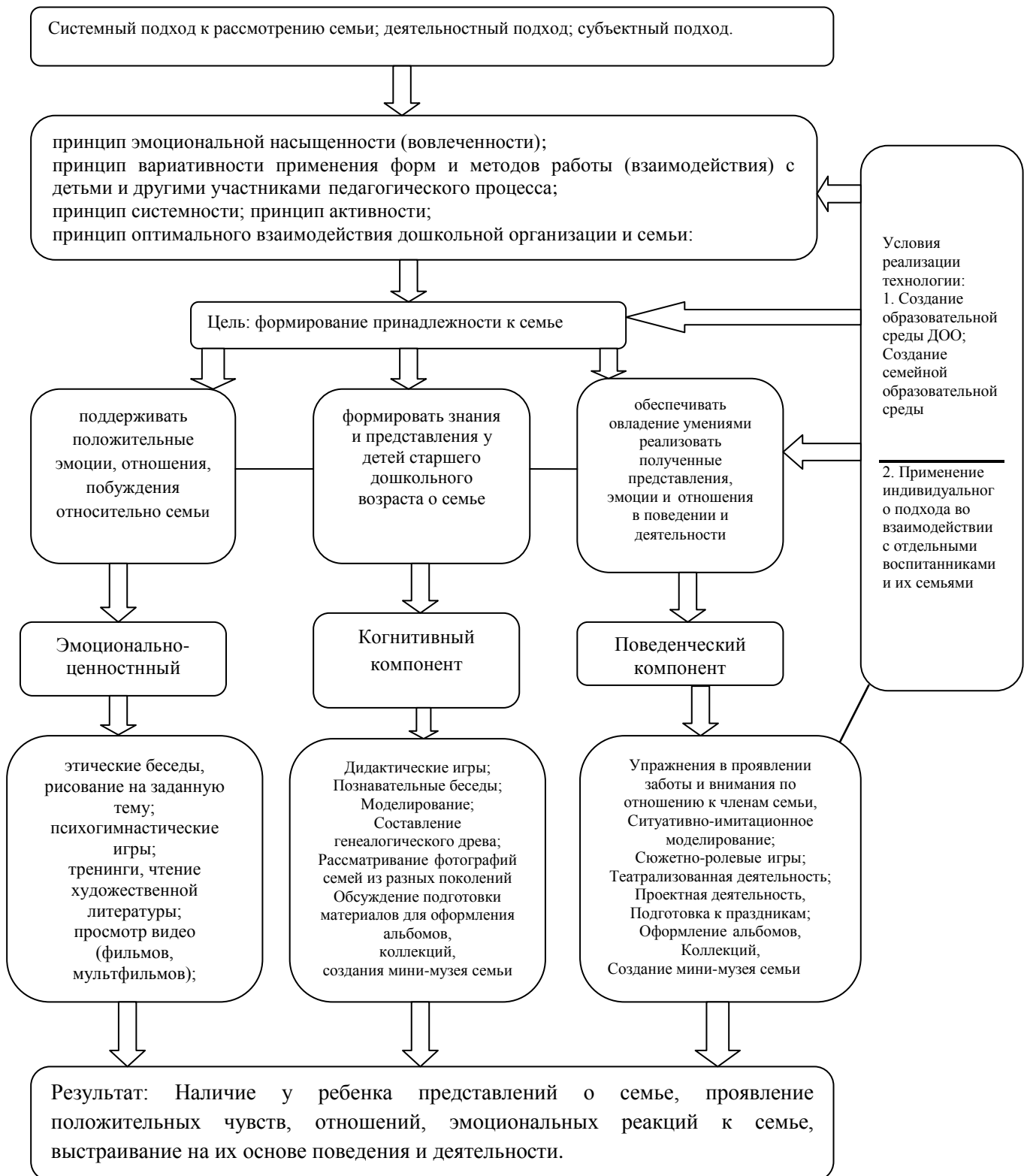
Диссертационные исследования проблемы формирования принадлежности к семье у детей

Автор	Тема диссертации	Основная цель исследования
Дорохина Наталья Александровна	Взаимодействие старшего поколения семьи с детьми дошкольного возраста	теоретическое обоснование и апробация условий взаимодействия старшего поколения семьи с детьми дошкольного возраста
Каракотова Светлана Магомедовна	Формирование здорового образа жизни в условиях развития психолого-педагогического комфорта в семье	поиск педагогических технологий и условий формирования здорового образа жизни в семейном воспитании.
Ткаченко Ирина Валериевна	Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология	разработка концепции личностно-развивающих ресурсов семьи как особого сложного психологического феномена, образованного пространством супружеских и детско-родительских отношений, оказывающих непосредственное влияние на развитие личности
Безнощенко Елена Алексеевна	Семья как социальная ценность: философский анализ	теоретическое обоснование статуса и тенденций трансформации социальной ценности семьи
Додокина Наталья Викторовна	Семейный театр в детском саду как средство развития воспитательного Потенциала семьи	выявление возможности семейного театра в детском саду как средства развития воспитательного потенциала семьи дошкольника
Черняева Анна Юрьевна	Развитие готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми в семье	выявление и обоснование комплекса педагогических условий, направленных на развитие готовности родителей к организации эффективной коммуникации с детьми в семье
Азарова Елена Александровна	Педагогическая профилактика насилия над детьми в семье	выявление и обоснование педагогической профилактики насилия над детьми в семье

	средствами православной культуры	средствами православной культуры
Демидова Наталья Игоревна	Формирование «образа семьи» у старших дошкольников	разработка и экспериментальная проверка эффективности содержания и методики формирования у старших дошкольников «образа семьи» совместными усилиями детского сада и семьи
Каратаева Наталья Александровна	Воспитание уважительного отношения к семейным традициям у детей дошкольного возраста	теоретически обосновать и экспериментально проверить технологию воспитания уважительного отношения к семейным традициям у старших дошкольников
Гольберт Евгения Владимировна	Формирование представлений о семейных отношениях у старших дошкольников	выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность совокупности педагогических условий, обеспечивающих формирование представлений о семейных отношениях старших дошкольников

Приложение Б

Модель технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста



Приложение В

Этапы реализации технологии формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста

Первый этап: эмоционально-ценностный				
Задача: сформировать положительную мотивацию у участников педагогического процесса				
Подзадачи	Деятельность в системе «педагог-ребенок»	Деятельность в системе «педагог-родитель»	Деятельность в системе «ребенок-родитель»	Ожидаемый результат
<p>Формировать интерес к семье у детей старшего дошкольного возраста; формировать положительную мотивацию к деятельности; привлечь родителей к проблеме формирования принадлежности к семье у детей</p>	<p>Дидактическая игра «Катина семья», этическая беседа, мультфильмы «Простоквашино», «Мама для мамонтенка», «Маугли»</p>	<p>Консультирование родителей по вопросам формирования принадлежности к семье у детей; Ситуативные разговоры с родителями воспитанников; Беседы. Создание буклетов, папок-передвижек</p>	<p>Наблюдение за взаимодействием детей и родителей.</p>	<p>Проявление детьми старшего дошкольного возраста интереса к своей семье; наличие ценностных ориентаций относительно семьи; Осознание родителями воспитанников важности формирования принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста</p>
Задача: поддерживать положительные эмоции, отношения, побуждения относительно семьи				
Подзадачи	Деятельность в системе «педагог-ребенок»	Деятельность в системе «педагог-родитель»	Деятельность в системе «ребенок-родитель»	Ожидаемый результат
<p>- поддерживать сопричастность к миру семьи; - способствовать эмоциональному принятию других членов семьи; - способствовать эмоциональному благополучию ребенка в семье; - поддерживать интерес, желание</p>	<p>чтение сказок «Мальчик-с-пальчик?», «Петушок с семьей» (К.Д. Ушинский), «Три медведя», «Репка», «Липунюшка», «Золушка?», рассказы В. Осеевой, стихи А.Барто, «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Гуси-</p>	<p>Индивидуальное консультирование «Я и мой ребенок»; Составление памяток для родителей; Тренинги «Поменяться местами», «Я чувствую... Я думаю...»,</p>	<p>Совместное участие детей и родителей в семейных и групповых тренингах. Совместные беседы родителей и детей по рассмотренным фотографиям, подбору материалов для</p>	<p>Доброжелательные взаимоотношения в системе «ребенок-родитель»; Выражение своего эмоционального состояния приемлемыми способами.</p>

<p>и инициативу во взаимодействии с членами семьи;</p> <ul style="list-style-type: none"> - поддерживать интерес, желание и инициативу в получении информации о мире семьи; - поддерживать интерес, желание и инициативу в проявлении заботы и внимания к членам своей семьи; - стимулировать проявление чувства радости и гордости за достижения членов своей семьи. 	<p>лебеди»</p> <p>Этические беседы, Рисование на заданную тему;</p> <p>Психогимнастические игры;</p> <p>Тренинги, сюжетно-ролевые игры, ситуативные разговоры</p>		<p>коллекций, музея семьи и т.д.</p> <p>физкультурный праздник «Папа, мама, я – спортивная семья»</p>	
<p>Второй этап: когнитивный</p> <p>Задача: формировать знания и представления у детей старшего дошкольного возраста о семье.</p>				
<p>Номинальные знания</p> <ul style="list-style-type: none"> - формировать у детей «образ семьи» как таковой, образ своей собственной семьи; - формировать у детей знания и представления о роли семьи в жизни человека; - формировать у детей знания и представления о составе семьи, о родственных связях; <p>Переход к реальным знаниям</p> <ul style="list-style-type: none"> - формировать у детей осознание своей сопричастности к миру семьи; - формировать у детей представления о семейных ролях каждого члена семьи; - знание имен родителей и родственников, места их работы, 	<p>Познавательная беседа «Что такое семья»,</p> <p>Проблемные ситуации «Страна детей», «Страна взрослых»;</p> <p>Игровое упражнение: «Кто в семье», Создание моделей семьи,</p> <p>Беседа, составление рассказа, рисование на тему «Моя семья»</p> <p>Дидактическая игра: «Кому что нужно»; «Чего не хватает?», отгадывание загадок.</p> <p>Чтение стихотворения «А</p>	<p>Размещение папок-передвижек в уголке для родителей</p>	<p>Рассказы детям о своей профессии, о ближайших родственниках</p> <p>Обсуждение</p>	<p>наличие личностной позиции по отношению к семье.</p>

<p>увлечения и т.д.;</p> <p>Связь прошлого и настоящего</p> <ul style="list-style-type: none"> - формировать у детей представления о семейных традициях; - формировать у детей представления о родословной семьи; - формировать у детей представления о роли семьи в разные эпохи развития родной страны; знания и представления боевом прошлом, воинских наградах людей прошлых поколений (прабабушек и прадедушек). 	<p>у нас», Беседы «Мои родители», «Мои бабушки и дедушки», «Дяди и тети»</p> <p>Составление генеалогического древа;</p> <p>Рассматривание фотографий семей из разных поколений, оформление праздничных стендов,</p> <p>Обсуждение подготовки материалов для оформления альбомов, коллекций, создания мини-музея/выставки семьи,</p>	<p>Индивидуальные беседы с родителями, домашние задания (рассказать детям о семейных традициях, предках и.д.)</p>	<p>жизнедеятельности предков;</p> <p>Рассматривание семейных фотографий;</p> <p>Изучение предметов, принадлежавших прошлым поколениям семьи;</p> <p>Подбор художественной литературы (стихотворений, пословиц) родителями совместно с детьми, иллюстраций для оформления семейного альбома, создание герба семьи, подбор материалов для выставки «Семейная гостиная»</p>	
--	---	---	--	--

Третий этап: поведенческий

Задача: обеспечивать овладение умениями реализовать полученные представления, эмоции и отношения в поведении и деятельности.

Подзадачи	Деятельность в системе «педагог-ребенок»	Деятельность в системе «педагог-родитель»	Деятельность в системе «ребенок-родитель»	Ожидаемый результат
<ul style="list-style-type: none"> - побуждать детей проявлять заботу и внимание по отношению к членам своей семьи, создать условия для овладения способами оказания посильной помощи; - развивать у детей умения изучать мир семьи; 	<p>Упражнения в проявлении заботы и внимания по отношению к членам семьи,</p> <p>Ситуативно-имитационное моделирование;</p> <p>Сюжетно-ролевые игры</p>	<p>Проведение мастер-классов,</p> <p>Привлечение родителей к участию в праздниках в детском саду;</p> <p>Индивидуальные беседы с родителями воспитанников.</p>	<p>Клубная деятельность, досуговая деятельность, Совместное чтение, Совместные игры, совместный труд, общение родителей и детей, совместные праздники.</p>	<p>Наличие новых семейных традиций;</p> <p>Осознание детьми собственной принадлежности к семье; проявление умения выражать свое отношение в поведении</p>

<ul style="list-style-type: none"> - побуждать детей применять знания и представления о семье в повседневной жизни; - формировать у детей умение выстраивать доброжелательные взаимоотношения с членами своей семьи в соответствии с возрастом; - побуждать детей принимать участие в семейных делах. 	<p>по теме «Семья»; Театрализованная деятельность; Изготовление поделок, подарков для близких Проектная деятельность, Подготовка к праздникам; Оформление альбомов, Коллекций, Создание мини-музея семьи,,</p>			<p>и деятельности.</p>
--	--	--	--	------------------------

Приложение Г

Статистическая обработка данных констатирующего эксперимента и контрольного среза с помощью критерия χ^2

до эксп						N	M	уровень знач-ти	своб.
ур-ни	1 гр.	2 гр.	пi+mi	числитель	слаг.			0,05	2
НУ	52	46	98	0,004444444	4,53515E-05		90	90	
СУ	23	27	50	0,001975309	3,95062E-05				
ВУ	15	17	32	0,000493827	1,54321E-05				
					0,812346939	сумма x2			
кол-во степ своб									
L-1	1	2	3	4	5				
Хи2 0,05	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07				
	7,814728	11,0705	14,06714	16,91897762	19,67513757				
однородны									
после эксп									
ур-ни	1 гр.	2 гр.	пi+mi	числитель	слаг.	N	M	уровень знач-ти	своб.
НУ	28	36	64	0,007901235	0,000123457		90	90	0,05
СУ	26	34	60	0,007901235	0,000131687				
ВУ	36	20	56	0,031604938	0,000564374				
					6,638095238	сумма x2			
неоднородны									
1 гр.									
ур-ни	до эксп	после эксп	пi+mi	числитель	слаг.	N	M	уровень знач-ти	своб.
НУ	52	28	80	0,071111111	0,000888889		90	90	0,05
СУ	23	26	49	0,001111111	2,26757E-05				
ВУ	15	36	51	0,054444444	0,001067538				
					16,03073229	сумма x2			
неоднородны									
2 гр.									
ур-ни	до эксп	после эксп	пi+mi	числитель	слаг.	N	M	уровень знач-ти	своб.
НУ	46	36	82	0,012345679	0,000150557		90	90	0,05
СУ	27	34	61	0,006049383	9,91702E-05				
ВУ	17	20	37	0,001111111	3,003E-05				
					2,266034127	сумма x2			
однородны									