

Влияние стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраста

М. В. Зиновьева

Что может повлиять на поведение ребенка? Каким будет его характер? Почему он ведет себя так, а не иначе? Это те вопросы, которые задают и родители, и воспитатели детей дошкольного возраста. Ответом на них может стать исследование формирования мировоззрения детей дошкольного возраста.

В настоящее время единая линия государства и общества по отношению к формированию мировоззрения у детей распалась. В современном обществе большую ценность приобретают не только научные, но и эстетические, нравственные и религиозные аспекты мировоззрения. Вместе с тем можно констатировать мировоззренческий хаос. В настоящий момент система взглядов и отношений к окружающему миру у детей формируется чаще всего стихийно.

В самом общем виде мировоззрение определяется как система взглядов, понятий и представлений об окружающем мире. Мировоззрение в широком смысле слова включает в себя все взгляды человека на окружающий мир: философские, общественно-политические, этические, эстетические, естественнонаучные воззрения и т. д.

Формирование мировоззрения, как наиболее важного качества гармоничной личности, — конечная цель современного образования. Это свидетельствует о высокой значимости проблемы развития мировоззрения у детей.

Многие психологи, изучавшие проблемы мировоззрения, справедливо указывают на историчность мировоззрения и его тесную связь с культурой (Л. С. Выготский, 1983; А. В. Толстых, Ф. Т. Михайлов, 1981; Л. Ф. Обухова, Н. Б. Шумакова, 1981; Э. Эриксон и др.).

В 1982 г. на советско-чехословацком симпозиуме по проблемам мировоззрения М. И. Лисина так обосновала актуальность проблемы мировоззрения: «Мировоззрение — важнейшее качество личности. Научное мировоззрение позволяет человеку трудиться, участвовать в культурном процессе на уровне передовых достижений своего времени и вместе с тем обогащать культуру, способствовать дальнейшему прогрессу человечества. Вот почему так актуален сегодня вопрос об условиях целенаправленного формирования научного мировоззрения у детей» [2, с. 302].

М. И. Лисина полагает, что «уже в первые месяцы жизни начинается тот процесс, который завершается появлением мировоззрения в истинном смысле слова» [2, 302]. Автор отмечает, что формирование мировоззрения невозможно понять без анализа его ранних истоков.

Предварительный обзор психологической литературы показывает, что работ, направленных на изучение мировоззрения в дошкольном возрасте, крайне мало. Данный вопрос чаще всего рассматривался в рамках других проблем, таких, как проблемы развития лично-

сти, развития восприятия и экологического воспитания (Н. А. Менчинская, Т. К. Мухина, Ф. Т. Михайлов, А. В. Толстых, Д. Н. Мшицкий, В. В. Трубачев, В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо и др.).

Большинство авторов, касаясь развития мировоззрения у детей дошкольного возраста, ограничиваются формулировкой, предварительных планов и линий исследования (М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин). Планы этих исследований сосредоточены в основном на изучении некоторых аспектов мировоззрения у детей в процессе воспитания вне семьи. Возникают вопросы: неужели мировоззрение человека формируется только в рамках организованного учебно-воспитательного процесса? Как семья и воспитание в семье влияют на ранние истоки мировоззрения?

В психологической литературе на сегодня существует множество работ по детско-родительской проблеме младшего школьного и подросткового периода (А. Е. Личко, 1979; А. С. Спиваковская, 1988; А. Я. Варга, 1989; И. В. Дубровина, 1998; Э. Г. Эйдемиллер, 1996; и др.). Однако исследования этой проблемы у детей раннего и дошкольного возраста встречаются, к сожалению, достаточно редко, как и исследования влияния стиля родительского воспитания на предпосылки мировоззрения у детей дошкольного возраста (В. С. Мухина, Э. Эриксон). Исключения составляют клинические работы западных авторов, выполненные в духе гуманистической или психоаналитической терапии (К. Роджерс, Э. Эриксон и др.). Все это свидетельствует о новизне экспериментальной разработки проблемы влияния стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения в дошкольном возрасте.

Начиная с Л. С. Выготского большинство авторов справедливо замечают, что мировоззрение как системное личностное новообразование заявляет о себе в начале подросткового периода (Л. С. Выготский, Э. Эриксон). Однако никто не отрицает того факта, что данное новообразование начинает формироваться с первых лет жизни. Это приводит нас к необходимости теоретической и экспериментальной разработки проблемы развития мировоззрения у детей дошкольного возраста.

Основная масса определений мировоззрения сформулирована для исследования его когнитивной составляющей, т. е. умственных действий и операций, обеспечивающих развитие мировоззрения (Ж. Пиаже, М. И. Лисина, В. С. Мухина).

Так, например, В. С. Мухина указывает на то, что мировоззрение есть дифференциация и понимание природных и общественных явлений. М. И. Лисина определяет мировоззрение как субъективный образ (отражение) наиболее общих, основных закономерностей внутреннего и внешнего мира в их взаимосвязи.

Большинство авторов отличительным признаком мировоззренческих представлений считают взаимосвязь внешнего и внутреннего мира. Возникает закономерный вопрос: на чем основана эта обязательная взаимосвязь внешнего и внутреннего мира, которая определяет психологическую сущность мировоззрения?

Ответ можно найти в работах Л. С. Выготского, который утверждал, что в раннем онтогенезе мировоззрению предшествует «миродействие». Под «миродействием» Л. С. Выготский понимает способ выражения ребенком своего отношения к окружающему миру. В работе «Развитие личности и мировоззрения ребенка» Л. С. Выготский пишет: «Таким образом, мы вкладываем в термин «мировоззрение» чисто объективное значение того способа отношения к миру, который есть у ребенка» [5, с. 315].

Опираясь на анализ работ этих авторов, мы можем определить мировоззрение как максимально обобщенное отражение наиболее устойчивых взаимодействий между человеком и окружающими его предметным и социальным мирами. Задаваясь вопросом о том, как «миродействие» постепенно трансформируется в мировоззрение, мы приходим к выводу, что действие ребенка по отношению к миру и то, как мир встречает эти действия, сначала отражаются (переживаются) в аффективно-образном плане, затем обобщаются с использо-

ванием тех средств и возможностей, которые доступны ребенку в данном возрасте. В подростковом возрасте, когда у ребенка в распоряжении имеются достаточно развитое, теоретическое мышление и рефлексия, отдельные представления объединяются в динамичную, тесно взаимосвязанную систему.

Это свидетельствует о том, что в дошкольном возрасте полноценное мировоззрение еще не развито и можно говорить лишь о его предпосылках. Однако и в дошкольном возрасте ребенок стремится к максимально доступному для него обобщению своих действий и отношений в окружающем мире. Анализируя результаты работ Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин пишет об ответах детей на мировоззренческие вопросы, для которых у ребенка заведомо нет знаний: «В действительности ответ определен всей суммой имеющихся у ребенка представлений. Он просто переносит знания из одной сферы в другую, дает обобщение значительно более широкого характера, чем те, на которые уполномочивает фактическое содержание имеющегося у него знания». И далее: «Очевидно, что те особенности представлений о мире, на которые указывает Пиаже, — результаты неправомерных обобщений, самостоятельно производимых ребенком. В их неправомерности, в недоучете специфических особенностей предметов и явлений — основная ошибка дошкольника. Но в то же время это и тенденция к обобщению, к установлению связей, ярко проявляющаяся у детей дошкольного возраста. Она составляет ту основу, на которой формируется абрис мировоззрения, первая попытка создать картину мира — природы и общества» [4, с. 138].

Таким образом, в соответствии с идеями Д. Б. Эльконина можно утверждать, что у детей наблюдается в дошкольном возрасте интенсивное развитие предпосылок мировоззрения.

Нашей задачей является выделение таких предпосылок мировоззрения, которые определяют его качественную специфику. Опираясь на взгляды Л. С. Выготского, мы пришли к выводу, что наиболее значимой предпосылкой мировоззрения в дошкольном возрасте является предпочитаемый образ «миродействия» ребенка. Ребенок переживает свое «миродействие» в аффективно-образном плане. По мере накопления этого опыта у него складываются предпочтения в образе «миродействия». В дальнейшем развитии предпочитаемый образ «миродействия» делается более осознанным, обобщенным и, наконец, становится мировоззрением.

Итак, мы пришли к выводу, что предпосылкой мировоззрения, определяющей его специфику в дошкольном возрасте, является предпочитаемый образ «миродействия» ребенка. Раскроем смысл данного определения. Любое действие строится на основе образа, и человек, выполняя действие, этот образ создает (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин). Это утверждение в полной мере применимо и к «миродействию» ребенка. В процессе совместной со взрослым деятельности и собственной деятельности ребенка те или иные характеристики «миродействия» подтверждаются и закрепляются, а также находят отражение в его сознании. В результате у ребенка складывается предпочитаемый образ «миродействия».

Предпочитаемый образ «миродействия» проявляет себя в сознании ребенка как представления, которые выполняют функции:

отражения связи между внешним и внутренним миром (Л. С. Выготский, М. И. Лисина);

отражения взаимосвязи направленности личности и знаний о предмете этой направленности (Н. А. Менчинская, Н. И. Непомнящая);

отражения итогового отношения человека к окружающему миру на том уровне обобщения, который ему доступен (С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин).

Вслед за Л. С. Выготским Д. Б. Эльконин показал, что «миродействие» ребенка по своей природе является совместным действием со значимым взрослым [2]. Действия ребенка, выражающие его отношение к миру, чаще всего осуществляются либо вместе со взрослым, либо через него.

Исходя из вышеизложенных представлений, мы сформулировали гипотезу о том, что стиль родительского воспитания оказывает существенное влияние на характер предпосылок мировоззрения ребенка дошкольного возраста.

Мы задались вопросом, как родители осуществляют свое влияние на процесс формирования мировоззрения у детей. Опираясь на логику Л. С. Выготского, мы пришли к выводу, что воспитательная деятельность фактически является формой участия или влияния родителя на «миродействие» ребенка. В отличие от «миродействия» ребенка, мировоззрение взрослого существует свернуто, поэтому прямое вмешательство в мировоззренческий пласт сознания взрослого практически невозможно. У ребенка отношение к миру существует развернуто, в виде «миродействия» и поэтому доступно для участия и влияния со стороны взрослого. Во многих действиях ребенка взрослый усматривает определенное отношение к окружающему миру, т. е. «миродействие». Принимая участие в этом «миродействии», взрослый обогащает его и пытается повлиять на него с надеждой, что при этом изменится отношение ребенка к миру. Воспитательная деятельность направлена на согласование «миродействия» ребенка с нормативным образом отношения к миру, существующим в сознании родителя. Данная деятельность тесно переплетается с «миродействием» ребенка, иногда поддерживая, усиливая его, иногда вступая с ним в противоречие. В процессе этого совместного «миродействия» согласуются два источника активности: активность ребенка и активность родителя.

Мы поставили перед собой цель изучить характер влияния воспитательной деятельности родителя на предпочитаемый образ «миродействия» ребенка.

Описание исследования

Целью эмпирического исследования было выявление взаимосвязи предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраста и стилевых особенностей родительского воспитания.

Были обследованы 82 детско-родительские пары «мать — ребенок».

Исследование состояло из нескольких этапов.

I этап — это проведение исследования предпочитаемого образа «миродействия» у детей 5-6 лет с помощью методики «Метаморфозы».

II этап — анализ предпочитаемых образов «миродействия» у обследованных детей. В результате вся выборка разделилась на четыре типа (в соответствии с предпочитаемым образом «миродействия»):

активный, ориентированный на благоприятные аспекты мира и на самого себя;

реактивный, ориентированный на благоприятные аспекты мира и на самого себя;

активный, ориентированный на неблагоприятные аспекты мира и на самого себя;

реактивный, ориентированный на неблагоприятные аспекты мира и на самого себя;

III этап — проведение исследования стилей родительского воспитания у родителей, чьи дети были обследованы на первом этапе;

IV этап — сопоставление представленности каждого стиля родительского воспитания в выявленных нами группах детей с различными вариантами образа «миродействия».

Для изучения стилей родительского воспитания применялась методика «Анализ семейных взаимоотношений» («АСВ») Г. Эйдемиллер.

Опросник «АСВ» предназначен для выявления особенностей стиля родительского воспитания. Данную методику мы выбрали, потому что она позволяет охарактеризовать родительское воспитание как деятельность, помогающую участвовать в «миродействии» ребенка и влиять на него. Кроме того, эта методика дает возможность получить довольно широкий спектр данных о родительском воспитании. Применяемая методика содержит следующие шкалы:

1. Шкалы степени опеки (Г+) и (Г-). Речь идет о том, сколько сил, внимания, времени уделяют родители воспитанию ребенка. Высокое значение по шкале (Г+) свидетельствует о повышенной степени опеки. Родители уделяют ребенку чрезмерно много сил, времени и внимания. Такой стиль воспитания предполагает мелочный контроль, недоверие к самостоятельности ребенка, подмену его инициативы родительскими желаниями. Очень высокие значения по шкале (Г-) позволяют сделать вывод о том, что ребенок находится на периферии внимания родителей, до него «не доходят руки». Данные разных авторов, использующих этот опросник, говорят о сильном смещении результатов по шкалам уровня опеки на выборке дошкольников: для шкалы (Г+) — в сторону завышения, а (Г-) — в сторону занижения [3]. Поэтому мы решили, что для выявления уровня опеки необходимо интерпретировать соотношение (Г+) и (Г-). О завышенном уровне опеки свидетельствуют сочетание диагностических значений (ДЗ=7) по шкале (Г+) и минимальные значения по шкале (Г-) (3 (Г-)). При обратном соотношении (высокие значения по шкале (Г-) (ДЗ=8) можно говорить о недостаточности родительского внимания и участия в жизни ребенка. Следует отметить, что в нашей выборке встретился всего один родитель, проявивший такой стиль воспитания. Низкие значения по обеим шкалам, согласно интерпретации автора методики, означают неопределенность стиля воспитания по уровню опеки. О сбалансированном уровне опеки можно говорить в том случае, если значения обеих шкал не достигают диагностических значений, но не являются и заниженными.

В данной статье рассматривается влияние характера родительской опеки на предпосылки мировоззрения у детей, поэтому мы ограничились обработкой данных по шкалам (Г+) и (Г-).

2. Шкалы, выявляющие уровень удовлетворения потребностей ребенка, — (У+) и (У-).
3. Шкалы, отражающие характер требований к ребенку, — (Т-) и (Т+).
4. Шкалы, демонстрирующие характер запретов, выдвигаемых по отношению к ребенку, — (З) и (З+).
5. Шкалы, отражающие характер санкций, — (С-) и (С+).

Для изучения предпосылок мировоззрения мы решили подобрать такой метод, который позволил бы раскрыть представления о мире, содержащие в себе элемент «миродействия». С нашей точки зрения, этим требованиям соответствует проективная методика «Метаморфозы», предложенная Е. Ю. Семеновой; доработана, модифицирована и адаптирована применительно к дошкольному возрасту кандидатом психологических наук Д. Г. Сороковым. Методика объединяет в себе достоинства проективного подхода к исследованию личности с методом опроса. Она выявляет направления личностного развития дошкольника в области его отношения к окружающему миру, способов эмоционального реагирования, психических состояний, психологической защиты, а также основные особенности его мировоззренческой и мотивационно-потребностной сферы.

Наиболее диагностичными для нашей цели являются следующие вопросы этой методики:

В какое животное ты хотел бы превратиться и почему? Какое оно, это животное; из-за чего в него хочется превратиться?

В какое растение ты хотел бы превратиться и почему?

В какое животное тебя ни в коем случае нельзя превращать и почему? В какое растение тебя ни в коем случае нельзя превращать и почему?

Чем ты займешься в первую очередь, если тебе дать столько времени, сколько нужно, чтобы ты занялся любимым делом?

С чего бы ты начал менять мир, если тебе дать волшебную силу, которая сделает мир лучше?

Назови три своих заветных желания.

При этом основная информация извлекается из объяснения, которые ребенок дает своему выбору. Например, два ребенка дают один и тот же ответ: «Хочу превратиться в кошку». Однако один свой выбор объясняет тем, что «она, красивая, ласковая и ее все любят», а другой говорит: «Хочу быть кошкой, потому что она быстро бегаёт, у нее есть когти, я бы сам стал мышью ловить».

Таким образом, в зависимости от объяснения один и тот же ответ выражает совершенно разные типы «миродействий»: поиск любви и заботы, с одной стороны, и захват, охота — с другой.

Центральным в нашем исследовании является вопрос о тех изменениях, которые ребенок хотел бы произвести, чтобы сделать мир лучше. В этом вопросе отражается взаимодействие внешнего и внутреннего мира, а также деятельностный аспект мировоззрения.

Линии анализа предпочитаемого образа «миродействия»

Образы, в которых ребенок отражает свое «миродействие», удивительно многообразны. Это целые ситуации, реальные предметы, люди, сказочные сюжеты и фантастические персонажи, животные, глобальные и локальные объекты, игровые, бытовые, учебные и трудовые действия, волшебные превращения, фрагменты научных представлений, суждения и эмоциональные переживания. Поэтому мы посчитали, что не продуктивно анализировать образ «миродействия» ребенка через фрагменты действительности, отражаемые в его ответах на вопросы методики. Перед нами стояла задача выделить такие признаки образа «миродействия», которые, с одной стороны, были бы наиболее широкими, а с другой — отражали бы специфику «миродействия» (способность выражать итоговое отношение к миру).

В нашем исследовании ответы детей различались по следующим показателям:

1) по представлениям о возможности изменения окружающего мира и по предположительным действиям ребенка в процессе этих изменений. Этот показатель мы назвали «активность жизненной позиции». Выделились два способа «миродействия»: активный и реактивный. Инициатором активного «миродействия» является сам ребенок, стремящийся обустроить окружающий мир, а реактивного — внешнее окружение, при этом ребенок только реагирует;

2) по доминирующему типу ориентировки в окружающем мире и самом себе. По этому показателю все дети разделились на две большие группы:

а) ориентирующиеся на неблагоприятные аспекты мира и самого себя (угроза существованию, разрушение, нападение, агрессия, дискомфорт, нежелательные обстоятельства, помехи в деятельности, конфликтные отношения);

б) ориентирующиеся на благоприятные аспекты мира и самого себя (рост, созидание, удовлетворение потребностей, приумножение приятных и интересных обстоятельств, сотрудничество).

Этот показатель мы назвали «доминирующая ориентировка».

Сочетание различных показателей по активности жизненной позиции и доминирующей ориентировки дает нам четыре типа предпочитаемого образа «миродействия» у детей дошкольного возраста.

Первый тип — это активное «миродействие» с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира. Этот тип «миродействия» представляет собой позитивное обращение к миру с желанием преумножить благоприятные обстоятельства жизни, создать что-то новое и хорошее. Это образ созидательного обустройства мира. Дети этого типа на вопрос: «С чего бы ты начал менять мир?» отвечали примерно так: «Цветы всем подарил», «Качели можно сделать, песочницу», «С того, чтобы далматинцев было много и денег», «Все было бы хорошо, везде были бы детские площадки и могли играть дети», «Скамеечки поставила бы в парке, чтобы старенькие бабушки могли бы сидеть и все отдыхать». На вопрос об измене-

нии мира они не давали ответов: «Не знаю, не могу». На вопрос «В какое животное ты хотел бы превратиться?» такой ребенок отвечал: «В слона, потому что он большой и добрый, бревна таскает», «В лошадь, всех катает, нравится», «В собаку, потому что это интересно», «В далматинца, он красивый, с пятнами».

У детей исследуемой группы на вопрос «В какое животное или растение тебе нельзя превращаться?» отсутствуют ответы, свидетельствующие о страхе быть слабым, уязвимым, открытым миру.

Второй тип — это реактивное «миродействие» с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира.

Данный тип можно представить в виде позиции: «Мир обращается ко мне с чем-то хорошим, а я только отвечаю и наблюдаю за ним», «Все хорошо и нормально и так, ничего не надо менять». Дети этой группы на вопрос «С чего бы ты начал менять мир?» отвечают: «Не стал бы, мне и так все нравится» или «Не знаю». Некоторые из них указывают на фантастические превращения, не имеющие оценочных характеристик, например: «Цветы превратила бы в деревья, а в лесу деревья — в цветы» или «Кошек превратила бы в собак, а собак — в кошек».

В ответах на вопрос о том, в какое растение или животное ты хотел бы превратиться, дети говорят: «В добрую маленькую обезьянку», «В кошку, потому что у нее мягкая шерсть, лежит себе на солнышке, греется» или «В щавель, потому что кисленькая травка», «Стала бы фиалкой, меня бы каждый день поливали».

Несмотря на то, что эти дети часто выбирают для идентификации образы животных-жертв (заяц, мышка и т. д.), в их ответах нет страха и стремления к самозащите и бегству. Третий тип — это реактивное «миродействие», ориентированное на неблагоприятные аспекты мира. Данный тип можно назвать «защита — бегство». У детей этого типа очень много ответов, свидетельствующих о страхе перед угрозой существованию: «Не хочу превращаться в траву, потому что меня буду топтать», «Хочу быть маленькой белочкой, она от врагов быстро убегает, орешки всем кидает, чтобы ее не трогали».

В ответе на вопрос об изменении мира говорят: «Я замок бы построил с большими стенами, чтобы ко мне плохие не пробрались», «Чтобы не было войны, и никто на нас не напал», «Чтобы не было злых».

Некоторые дети заявляют о стремлении устранить нежелательные обстоятельства своей жизни: «Кошки мне не нравятся, от них болеют, убрала бы кошек».

Четвертый тип — это активное «миродействие ребенка», ориентированное на неблагоприятные аспекты мира и самого себя.

Данный тип «миродействия» основан на агрессивном отношении к окружающему миру, предполагает активный поиск врагов и их уничтожение. В ответах детей этого типа звучит желание быть сильным и злым. Такие дети готовы быть плохими. Например: «Хочу быть акулой, львицей, потому что они хищницы». На вопрос «С чего бы ты начал изменять мир?» отвечают: «Я бы круто дрался», а когда их спрашивают: «В кого бы ты не хотел превратиться?» говорят, что и нельзя ни в коем случае превращать в кого-нибудь слабого, маленького и зависимого.

Мы решили проследить, как в этих подгруппах детей представлены различные стили родительского воспитания.

Результаты

В нашем исследовании мы провели анализ взаимосвязи степени опеки в родительском воспитании и характеристики предпочитаемого образа «миродействия» у детей 5-6 лет.

Взаимосвязь предпочитаемого образа «миродействия» и других параметров родительского воспитания (уровень требований, характер санкций, запретов, удовлетворения по-

требностей ребенка и др.) в данной статье не рассматривается. Эта работа входит в наши дальнейшие планы.

При анализе результатов за высокую степень опеки мы принимали протоколы, в которых сочетались высокие значения шкалы (Г+) по авторской интерпретации и низкие значения по шкале (Г-).

За сбалансированную степень опеки мы принимали протоколы, в которых сочетаются невысокие значения шкалы (Г+) по авторской интерпретации и средние значения по шкале (Г-).

Следует отметить, что в нашей выборке отсутствуют родители, демонстрирующие явно отвергающий стиль воспитания (значения по шкале (Г-), превышающие «диагностические»).

Значения, которые не входили в вышеуказанное сочетание шкал (Г+) и (Г-), мы считали неопределенными по степени опеки, и при дальнейшей обработке результатов они не рассматривались.

Таким образом, при обработке результатов анализировались 35 детско-родительских пар с определенно высокой или сбалансированной степенью опеки. Различие по степени опеки в стиле родительского воспитания обнаружено в группе детей с активным, ориентированным на благоприятные аспекты жизни «миродействием» (группа «желательное обустройство мира»).

Анализ результатов показывает, что в группе детей, ориентированных на желательное обустройство мира, высокая степень опеки со стороны родителей встречается значительно реже, чем во всех остальных группах.

Остальные группы не различаются между собой по представленности высокой степени опеки в стиле родительского воспитания.

Для статистического подтверждения полученных результатов применялось попарное сопоставление всех выделенных групп по процентной доле родителей со сбалансированной степенью опеки с использованием критерия χ^2 (угловое преобразование Фишера) (Н. А. Плохинский, 1970; Е. В. Гублер, 1978; Э. В. Ивантер, А. В. Коросов, 1992; Е. В. Сидоренко, 2000, и др.).

Степень опеки	Предпочитаемый образ «миродействия»			
	Активный, ориентированный на благоприятные аспекты мира (Образ созидательного обустройства мира)	Активный, ориентированный на неблагоприятные аспекты мира (Образ агрессивного наступательного изменения мира)	Реактивный, ориентированный на неблагоприятные аспекты мира (Образ жертвы, защиты от мира)	Реактивный, ориентированный на благоприятные аспекты мира (Образ принятия и ожидания чего-то хорошего от мира)
Степень опеки (%) высокая, (Г+)≥7, (Г-)≤3	12,5	71,4	80	80
Степень опеки (%) сбалансированная, (Г+) < 7, 8 > (Г-) > 3	87,5	28,6	20	20

Различия группы детей с активным образом «миродействия», ориентированным на благоприятные аспекты мира, значимы на уровне $P < 0,01$ при сопоставлении со всеми остальными тремя группами. Различия между другими группами по степени представленности сбалансированного стиля воспитания незначимы.

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования показывают, что у детей, родители которых имеют сбалансированный по степени опеки стиль воспитания, предпочитаемый образ «миродействия» оказывается образом созидательного обустройства мира.

При сбалансированном по степени опеки стиле воспитания дети видят себя в мире активными, действующими, созидательно его преобразующими с пользой для себя и для других.

Неоправданно высокая степень опеки подавляет активность ребенка и его стремление к ориентировке на благоприятные аспекты существования. Мы можем только предположить, почему степень опеки так сильно связана с активностью и позитивной ориентировкой ребенка в мире.

Чрезмерно высокая степень опеки представляет собой мелочное вмешательство взрослого в деятельность ребенка и постоянный внешний контроль, при этом происходит подмена детской активности. Родитель с высокой степенью опеки не способен дождаться, когда ребенок сам найдет выход из затруднительного положения, и делает за ребенка то, что тот может сделать сам.

Такое поведение родителя мешает ребенку проявить инициативу даже в предполагаемом плане. Ребенок не чувствует себя активной созидательной стороной при взаимодействии с внешним миром.

Мы приходим к выводу, что сбалансированный по степени опеки стиль родительского воспитания является существенным условием развития у ребенка такого образа «миродействия», который можно описать как образ созидательного обустройства мира.

Литература

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
2. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997.
3. Семейная психология и семейная терапия: Ежеквартальный научно-практический журнал. 1998. № 2.
4. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995.
5. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи, СПб., 1999.