

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ Ростовцева М.В.

« _____ » _____ 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

37.03.01 Психология

Взаимосвязь стиля родительских отношений и мотивации учения у детей
младшего школьного возраста

Руководитель _____ зав. каф., д-р. филос. наук Ростовцева М.В.

Выпускник _____ Коржова А.О.

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1 Теоретический анализ проблемы влияния родительских отношений на развитие учебной мотивации детей младшего школьного возраста.....	8
1.1 Психолого-педагогическая характеристика младшего школьного возраста.....	8
1.2 Влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию...	12
1.3 Анализ детско-родительских отношений в современной научной литературе.....	13
1.4 Стиль взаимоотношения в семье.....	20
1.5 Мотивация учения в младшем школьном возрасте.....	26
Глава 2 Эмпирическое исследование влияния родительских отношений на учебную самостоятельность младшего школьника.....	35
2.1 Эмпирические методы исследования влияния родительских отношений на учебную самостоятельность младшего школьника.....	35
2.2 Результаты исследования влияния родительского общения на учебную мотивацию младшего школьника.....	46
Выводы.....	56
Заключение.....	58
Список использованных источников.....	59
Приложение А.....	63
Приложение Б.....	67

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире является актуальным развитие у подрастающего поколения умения работать с разнообразными источниками информации. Формирование навыка самообразования и коммуникации, а именно, определенных умений и навыков, способствующих процессу социализации личности и удачного применения технических инноваций в жизни. В школе применяются новые подходы к организации обучения, например, применение метапредметных технологий, ориентированных на достижение новых образовательных результатов. В связи с рядом новых требований, предъявляемых к процессам обучения и воспитания, одно из основных мест начала занимать проблема нового подхода к формированию познавательной самостоятельности учащихся во время обучения. Учебную деятельность нацеливают как на развитие способности ученика к совершенствованию, углублению и расширению знаний, так и к самостоятельному без прямого руководства педагога определению учебных задач, нахождению средств для их решения, контролированию и оцениванию процесса и итогов собственной деятельности. Тем не менее, несмотря на то, что новые методики нацелены на самоорганизацию собственного учебного процесса каждого учащегося, под вопросом остается непосредственное влияние родительских отношений на развитие учебной мотивации младших школьников.

Актуальность изучения проблемы влияния родительских отношений на развитие мотивации младших школьников обусловлена тем, что в настоящий момент ввиду основной задачи, поставленной Национальной программой по подготовке кадров, выросла необходимость развития гармонично развитых личностей. В младшем школьном возрасте (8 – 11 лет) возрастные задачи заключаются в умении ребенка учиться, в развитии произвольности, степени подготовки к освоению знаний, в результате чего должны сформироваться чувство умелости, компетентность. Однако при негативном варианте формирования – комплексы и чувство

неполноценности. Своевременное выявление причин и коррекция отклонения на начальном этапе его проявления является главным условием дальнейшего благоприятного развития личности ребенка. Особенно актуальным это является для детей младшего школьного возраста, т.к. именно этот возрастной период принято считать наиболее сенситивным для предупреждения таких проблем, как неуспеваемость в школе, несамостоятельность, подавленное состояние, отсутствие желания учиться в принципе. В противном случае неправильно выстроенные детско-родительские отношения могут неблагоприятно сказываться на формировании личности ребенка, его успеваемости в учебе, эмоциональном благополучии.

Исходя из актуальности темы, **целью** дипломной работы является изучение влияния родительских отношений на развитие учебной мотивации младших школьников.

Объект исследования – стиль родительских отношений и мотивация учения младшего школьника.

Предметом работы является влияние типа родительского отношения на мотивацию учения младшего школьника.

Гипотеза исследования:

Существует связь между стилем родительских отношений и уровнем мотивации учения младшего школьника:

1. При дисгармоничном стиле родительского отношения, учебная мотивация у младшего школьника, будет низкой или ниже среднего.
2. При гармоничном стиле родительского отношения, учебная мотивация у младшего школьника, будет выше среднего или высокой.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

Теоретические:

- Проанализировать теоретические источники по теме исследования.

- Подобрать методики исследования стиля родительского отношения.
- Подобрать методики исследования учебной мотивации младших школьников.
- Заключение по данному исследованию.

Эмпирические:

- Подбор испытуемых.
- Диагностическое исследование.
- Анализ результатов исследования и формулировка выводов.

Методологической основой исследования являются:

- Теория мотивации достижения (Х.Хекхаузен и Г. А. Мюррей).

Х. Хекхаузен считает, что мотивация достижения направлена на определенный конечный результат, получаемый благодаря собственным способностям человека, а именно: на достижение успеха или избегание неудачи. Мотивация достижения, таким образом, по сути своей ориентирована на цель. Она подталкивает человека к «естественному» результату ряда связанных друг с другом действий. Предполагается четкая последовательность серии действий, производимых одно за другим. Однако существуют специфические формы активности, не связанные напрямую с целью таким образом. Относящаяся к достижению деятельность иногда выполняется сама по себе и не имеет своей целью завершение по достижении цели или какой-либо другой внешней причины.

Г. А. Мюррей описывал эту потребность следующим образом: «Справляться с чем-то трудным. Справляться с физическими объектами, людьми или идеями, манипулировать ими или организовывать их. Делать это настолько быстро и независимо, насколько это возможно. Преодолевать препятствия и достигать высокого уровня. Превосходить самого себя. Соревноваться с другими и превосходить их, увеличивать свое самоуважение благодаря успешному применению своих способностей».

- Принцип психологии «внешнее через внутреннее», разработанный А.Н. Леонтьевым.

В этом контексте А.Н. Леонтьев говорит о мотивах «понимаемых» и мотивах «реально действующих». В расхождении этих мотивирующих факторов отражается расхождение действительных мотивов учения с социально задаваемыми целями учебного процесса, расхождение реализуемой учащимся деятельности с соответствующими учебными действиями. Это — характерная ситуация внешне мотивируемой активности, которой А.Н. Леонтьев при определении деятельности отказывает даже в статусе таковой. Действие становится деятельностью тогда, когда его предмет, т.е. в данном случае цель, начинает характеризоваться побуждающими свойствами, т.е. становится мотивом. Этот процесс — «сдвига мотива на цель» — А.Н. Леонтьев рассматривает как основной механизм развития новых форм деятельности: «Только «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся действенными мотивами».

- Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского

Л. С. Выготский связывал с утратой детской непосредственности и возникновением осмысленной ориентировки в собственных переживаниях (обобщением переживаний).

- Учебная мотивация (М.Р. Гинзбурга)

Мотивация объясняет направленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, стремление к достижению определенной цели. Формирование учебной мотивации у учащихся без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции. Учебная деятельность имеет для разных школьников различный смысл. Выявление характера учебной мотивации и смысла учения для школьника в каждом

конкретном случае играет решающую роль в определении учителем мер педагогического воздействия (влияния).

Глава 1 Теоретический анализ проблемы влияния родительских отношений на развитие учебной мотивации детей младшего школьного возраста

1.1 Психолого-педагогическая характеристика младшего школьного возраста

Младшее школьное детство - это период (7-11 лет), возраст, когда происходит активное развитие индивидуально-психологических и формирование нравственных качеств личности ребенка. Главным событием данного возрастного периода является изменение социального статуса ребенка, связанное с поступлением в школу и обретением статуса ученика. Результаты многочисленных исследований, посвященных проблеме адаптации детей к обучению в школе, свидетельствуют о том, что не все дети характеризуются готовностью к обучению, в связи с чем, переход к школьному режиму у многих происходит болезненно и, как правило, сопровождается кризисом. В этот период у ребенка идет колоссальная психологическая перестройка в деятельности: если в дошкольном детстве главная роль принадлежала игре, то теперь она переходит к обучению, меняются мотивы поведения, которые служат толчком для дальнейшего развития познавательных интересов и нравственных представлений ребенка.

Учитывая всю сложность данного периода, целесообразным представляется рассмотреть основные трудности, связанные с психологической адаптацией младших школьников. Во-первых, это сложность усвоения нового образа жизни, режима дня (вовремя проснуться, собрать школьные принадлежности, соблюдать дисциплину на уроках, четко исполнять требования учителя, добросовестно выполнять домашние задания, общественные поручения). Дети, недостаточно подготовленные физически, психологически и педагогически к этому режиму, привыкают к нему с трудом, переживая кризис, который может сопровождаться протестным

поведением, срывами, конфликтами, в том числе и проявлением агрессивности.

Во-вторых, многие дети испытывают трудности в усвоении специфики новых межличностных взаимоотношений: с учителем, одноклассниками. Учитель для младшего школьника является самой авторитетной личностью, особенно в самом начале обучения. Именно оценки учителя, его суждения ребенок воспринимает как истинные, не подвергая их проверке или контролю. С одной стороны, ребенок стремится к учителю, в котором ему хочется видеть внимательного, справедливого, сердечного человека. С другой стороны, он чувствует и даже осознает, что педагог — это тот, кто много знает, он передает свои знания детям, поэтому должен быть требовательным, уметь хвалить и делать замечания, создавать благоприятный климат в детском коллективе. Поэтому первая категория детей видит в своем учителе человеческое начало, а вторая (гораздо более значительная) — преимущественно «учительское». Здесь многое определяется тем социальным опытом, который был накоплен ребенком к моменту поступления в школу.

Достаточно непросто выстраиваются отношения младших школьников и в коллективе. Здесь опять же на первый план выходит роль учителя. Дети смотрят друг на друга через призму суждений учителя. Оценивают поступки окружающих по тем критериям, которые предложил учитель. Если педагог выражает одобрение, симпатию, хвалит ребенка, то он становится объектом желаемой коммуникации. С ним стремятся общаться окружающие его дети, с ним хотят завести дружбу, сидеть за одной партой. Негативные оценки учителя, напротив, делают ребенка отверженным в коллективах, оборачивают в объект не желаемой коммуникации.

Помимо этого, учащимся первых-вторых классов свойственна особая доверчивость к той норме и правилам, которые оглашаются как бесспорные законы школьной жизни. В наибольшей степени это объясняется новизной социального положения ученика, который в первый раз вступил в систему

«ответственных зависимостей», неразвитостью оценочной и самооценочной деятельности. Оценки младшего школьника являются зеркальным отражением оценок самого авторитетного человека – преподавателя.

В 3-4 классе у младших школьников начинает развиваться индивидуальное видение межличностных отношений, своя система критериев оценок поступков и поведения тех людей, которые их окружают. При этом может возникнуть такие обстоятельства, когда их твердость и непреложности в верности, справедливости оценок педагога может быть нарушена.

Данный возрастной период считается периодом великих духовных потрясений и эмоциональных проблем. Психиатрическое значение этих явлений часто преувеличивается, и было бы ошибочно полагать, что большинство школьников проявляют эмоциональные нарушения. Это не так. Вместе с тем справедливо и то, что в данном возрасте дети склонны к более серьезному восприятию некоторых вещей и колебания настроения среди них довольно распространенное явление.

Возрастной особенностью младших школьников является их чрезмерная эмоциональность, которая в наибольшей степени проявляется в бурном выражении радости, гнева, несогласия, удовольствия, они непосредственны и откровенны в выражении своих чувств. В этом возрасте еще слабо развита способность сдерживать свои чувства, осуществлять контроль за их проявлением. Младшие школьники в наибольшей степени подвержены частой смене настроения и эмоциональной неустойчивости. Недостаточность воли также является отличительной особенностью данного возрастного периода и в наибольшей степени это обусловлено отсутствием опыта последовательного достижения намеченной цели, преодоления препятствий, возникающих на жизненном пути. Именно поэтому в случае любой негативной оценки или неудачи ребенок теряет веру в себя, свои силы и возможности.

Проявление агрессивности в младшем школьном возрасте может носить как нейтральный характер в виде социально одобряемого поведения, так и разрушительный – в виде девиантного поведения. В наибольшей степени на формы проявления агрессивности детей младшего школьного возраста оказывает эмоциональные отношения в семье, опыт межличностного взаимодействия в школе и социализация личности в целом.

Проявления агрессивности в виде девиантного поведения младшего школьника может являться следствием низкого уровня развития социально-когнитивных навыков. Знания и умозаключения детей об агрессии напрямую оказывают влияние на их поведение.

Кроме того, спровоцировать агрессивное поведение младшего школьника могут неудачи в учебной деятельности, игнорирование потребностей со стороны взрослых, нарушения процесса семейного воспитания (гиперпротекция), чувства обиды, несправедливости, ущемленного самолюбия.

Рассмотрев психолого-педагогическую характеристику младшего школьного возраста можно сделать вывод о том, что при работе с данной категорией детей необходимо учитывать их возрастные особенности, иметь в виду личностные проявления поведения на данном возрастном этапе, отклонение от которых может повлиять и спровоцировать агрессивное поведение. Необходимо учитывать такие особенности младших школьников как переживаемый кризис, связанный с адаптацией к обучению в школе, определяющая роль авторитетного взрослого (учителя) в формировании нравственных качеств личности, потребность в самоутверждении в коллективе сверстников, эмоциональность, недостаточно развитая способность к самоконтролю, которые неотъемлемым образом влияют на возникновение агрессивного поведения. Таким образом, перечисленные особенности младших школьников необходимо учитывать педагогу начального образования при работе по предупреждению и коррекции агрессивного поведения детей.

1.2 Влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию

Мотивация главный компонент регуляции учебной деятельности. В настоящее время вопросами мотивации поведения человека занимались такие ученые как А. Ф. Лазурский, Н. Н. Ланге, А. Н. Леонтьев, С. Н. Рубинштейн. Все ученые, занимавшиеся проблемой мотивации учебной деятельности, подчеркивают большую значимость ее формирования и развития, так как именно она является гарантом формирования познавательной активности учащегося, и как следствие развивается мышление, приобретаются знания, необходимые для успешной деятельности личности в последующей жизни.

Рассмотрим особенности мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Большое место в мотивации младшего школьника занимают узколичностные мотивы – мотивация благополучия и престижа. Среди этих мотивов первое место занимает мотив получать хорошие отметки. Однако у школьников 1-2-х классов эта роль своеобразна. По данным Л. И. Божович, они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3-4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается". Мотивом часто доминирующим и придающим отрицательную окраску учебной деятельности, остается мотивация избегания наказания, она становится единственным ведущим мотивом у значительной части учащихся третьего класса.

Исходя из вышеперечисленного, можно сказать, что мотивация учебной деятельности напрямую зависит от типа отношений, которые царят в семье. К настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов,

формирующих характер ребенка и особенности его поведения. Без сомнения, семья для детей необходимая среда полноценного развития и успешного социального становления. От того как ребенок чувствует себя в родном доме, насколько интенсивно общаются с ним взрослые, во многом зависят темпы его умственного и волевого развития. Уникальность семейного воспитания и его огромное значение объясняется прежде всего его первичностью, особой значимостью близких взрослых в жизни ребенка в силу его биологической и психологической зависимости от них. Однако практика семейного воспитания не всегда бывает качественной в силу того, что одни родители не умеют растить и способствовать развитию собственных детей, другие не хотят. Наша семья колеблется между двумя разными началами в устройстве и нормировке отношений родителей и детей: между началом и пользой преобладание интересов родителей и между началом господствующего значения детских интересов. Данные типы отношений непосредственно влияют на учебную мотивацию школьника, снижение учебной мотивация заключаются чаще всего не в ребенке, а в напряженной семейной ситуации. Важно отметить, что многие родители относятся к своему ребенку как проекту, в котором они пытаются реализовать все то, что не смогли достичь сами. Однако нельзя этого допускать, потому что необходимо так же учитывать интересы ребенка, от которых в прямой зависимости находится мотивация ребенка к обучению. Задача семьи поддерживать положительные интересы ребенка, направить их в нужное русло и по возможности создать ребенку условия для занятия по интересам.

1.3 Анализ детско-родительских отношений в современной научной литературе

Семья – особая социальная группа. Её члены не равны между собой по значимости и обязанностям. Они выполняют определённые роли по

отношению друг к другу. Семья – является системой, живым организмом. Изменения, которые происходят с одним членом семьи, влияют на всю семейную систему в целом¹.

В многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных психологов подчеркивается, что семейные отношения играют огромную роль в развитии ребенка. Искажение внутрисемейного климата может усилить формирование дисгармонии ребенка с аутизмом. Данные исследования изложены в работах Варга А.Я., Личко А.Е., Столина В.В., Эйдемиллера Э.Г., Юстицкого В.В. Вроно М.Ш. и Башиной В.М.

Вопросами взаимоотношения детей и родителей, а главное, прямое влияние этих взаимоотношений на формирование личности ребенка, занимается наука психоанализ². Самой популярной оказалась теория привязанности, которая гласит о том, что ребенок познает себя через отношение к нему матери, а маму воспринимает как источник отношения к себе. Если у ребенка и мамы хорошие взаимоотношения, и ребенок чувствует любовь мамы, то он ощущает себя защищенным, в безопасности, комфортно.

Со временем учёные пришли к заключению, что эта теория требует ремарки: идет переориентация с изучения самосознания ребенка к наблюдениям за его поведением – а именно, социальная адаптация и компетенция. То есть привязанность рассматривают уже не как отношение, а как стратегия поведения с близкими. В результате практически всех исследований данной проблемы, ученые все больше с каждым разом убеждались, что родительские отношения напрямую влияют на развитие учебной деятельности детей.

В психологии есть классификация родительских форм поведения (D. Baumrind): 1. Авторитетная, 2. Авторитарная, 3. Попустительская³.

¹ Хьямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы. – М., 1993. – С.62

² Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Академия, 2006. – 144 с.

³ Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: МГУ, 2000. – 136 с.

Ученые пришли к мнению, что отношения родителей к детям также зависят от их гендерной принадлежности. К примеру, у мам, чаще всего встречается форма авторитетная, папам – авторитарная или попустительская. Причем, по отношению к мальчикам родители чаще применяют авторитарную форму поведения, а девочек – авторитетную.

Специфика родительских отношений к ребенку весьма двойственна и противоречива. С одной стороны, это большая любовь и крепкая связь со своим чадом, с другой – объективное оценочное отношение, которое направляют на развитие общественных способов поведения.

Ответственность за ребенка и за его будущее, которая возлагается на плечи родителей, способствует обострению контроля над действиями ребенка, таким образом, чадо превращается в объект воспитания. Существует много факторов, которые оказывают влияние на форму воспитания ребенка и отношение к нему, которые, в свою очередь, определяют, будет ли ребенок успешен в будущем. Особенное влияние оказывают взаимоотношения ребенка и родителей:

1. Детский опыт своих родителей. Зачастую, когда ребенок вырастает, он копирует форму поведения в семье его родителей и проецирует ее на свою семью. Если в детстве у ребенка были какие-то проблемы, к примеру, нехватка внимания со стороны отца к дочери, то, когда она вырастет, будет всеми силами стараться привлечь своего мужа к воспитанию их детей, «чтобы не получилось, как в детстве».

2. Нереализованные потребности родителей (особенно матери). Если человек был лишен чего-то в детстве, то он будет всячески стараться обеспечить этим ребенка, чуть ли не делать это основным смыслом жизни. В итоге, когда дети несколько отдаляются от родителей по мере взросления, у них появляются другие люди, которых они любят. Зачастую родители (особенно мамы) воспринимают это как потенциальную угрозу их совместному счастью и пытаются ограничить ребенка от подобного рода

контактов и воспрепятствовать им, т.е. практически не признавать права ребенка на свой собственный внутренний мир⁴.

Также это может выражаться в желании родителя реализовать в своем ребенке какого-то успеха, которого не сумел добиться в жизни сам, а хотел. Тут может быть два варианта: родитель всеми силами пытается направить ребенка именно в то русло, которое считает наиболее оптимальным (какой-то вид спорта, вид деятельности – туризм, к примеру, или модельный бизнес. Второй вариант – отрицательный – когда ребенка направляют всеми силами в ту сферу деятельности, которая ребенку вовсе не нравится или у него нет к этому способностей. К примеру, мальчика заставляют учиться играть на фортепьяно, когда у него все задатки футболиста, но не пианиста. Или девочку отдают в балет, а у нее нет ни намека на растяжку и широкая кость, тело весьма крупного плана. Таким образом, ребенок лишен необходимой ему независимости, у него искажается восприятие присущих ему задатков, сформированных личностных качеств. В таких случаях, родители не принимают во внимание мнение или способности ребенка. А ребенок в этом случае может быть и не слишком против, так как пытается, таким образом, доказать родителям свою к ним любовь, чувство удовлетворенности родителей по отношению к нему. Но в этом случае ребенок, скорее всего, потерпит фиаско. В случае, когда ребенок протестует против тех занятий, к которым у него нет склонностей и желания заниматься, родители, зачастую, негодуют, разочаровываются в нем, из-за чего может разразиться сильный конфликт.

Как правило, родители объясняют их стремление направить ребенка в то или иное русло своей опытностью, осознанием того, что это полезно, перспективно. Еще бывает такой сценарий: родители в семье весьма умные, трудолюбивые и успешные, потому требуют тех же качеств от своих детей. Но если ребенок не оправдывает их ожиданий, они начинают раздражаться,

⁴Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: МГУ, 2000. – 136 с.

пенять на его лень и т.д. с одной стороны, родители стремятся привить хорошие качества своему ребенку, с другой стороны, если это делать слишком напористо, то в семье могут возникнуть конфликты и протесты со стороны ребенка.

Еще один аспект о привязанности⁵. Когда родитель испытывает к своему ребенку слишком сильную эмоциональную привязанность, это может быть, к примеру, при страхе одиночества у родителя (особенно при отсутствии супруга), либо ввиду собственной «детской» недостаточно удовлетворенной привязанности с родителями в детстве. Это может спровоцировать повышенную опеку, родитель будет стараться открывать душу ребенку и требовать от него того же самого. И, в зависимости от того, насколько ребенок будет отвечать требованиям его родителя, будет восприниматься родителем успешность его взаимоотношений, крепость эмоциональной связи с ребенком:

1. Личностные особенности родителей. Как правило, такие критерии можно выявить у родителя только при помощи специалиста, а также понять степень их влияния на ребенка. К примеру, родитель обнаруживает у своего ребенка какой-то недостаток, который есть у него самого и тогда он начинает бороться с ним с удвоенной силой. Гораздо хуже, когда родитель не понимает, что этот недостаток характерен как для ребенка, так и для его самого, т.е., родителю кажется, что это именно «ребёнок такой плохой», и потому конфликты о борьбе с недостатком ведется с утроенной силой и с большими конфликтами. В крайнем случае, происходит даже отвержение ребенка родителем, так как родитель не может устранить этот недостаток в ребенке.

2. Также родителям стоит учитывать, что по мере взросления ребёнка должен изменяться и подход родителя к ребенку, и действовать постоянно по одной и той же схеме не актуально⁶. Также следует учитывать,

⁵Лисина М.И. Общение, личность и психическое развитие ребёнка. – М.- Воронеж, 2001. – 384 с.

⁶Лисина М.И. Общение, личность и психическое развитие ребёнка. – М.- Воронеж, 2001. – 384 с.

что все дети разные, и если одна методика под одного ребенка подходит, то в той же семье под другого ребенка, как правило, приходится применять другую методику, так как у детей разные характеры. Иначе родитель может подумать, что второй ребенок просто хуже, упрямее, капризнее, и тогда начинается отторжение ребенка. Поэтому с возрастом надо учитывать, что просто ребенок повзрослел, и форма поведения у него потому поменялась (надо уметь «подстроиться» под каждый новый этап возрастного развития ребенка). А в случае с двумя-тремя детьми учитывать, что дети разные и к каждому нужен индивидуальный подход, и тогда со всеми детьми будут налажены хорошие отношения.

3. Взаимоотношения со вторым родителем ребенка. Как правило, конфликтная ситуация возникает, когда родители в разводе по какой-то причине и потому ненавидят друг друга. Супруг, у которого живет ребенок, при обнаружении в нем черт нелюбимого человека, начинает его терроризировать. Супругу кажется, что он искореняет негативные качества в ребенке. На самом деле он борется с пороками своего нелюбимого бывшего, но страдает от этого ребенок, так как взрослый на нем срывается (зачастую, даже не подозревая реальную причину недовольства ребенком), ввиду чего у родителя может возникнуть чувство отторжения.

4. Обстоятельства рождения малыша. Если ребенок долго не мог быть зачат, или у мамы были тяжёлые роды либо сложный послеродовой период для малыша, в том числе перенесенные им тяжелые долгие болезни в раннем возрасте создаёт для родителя картину в голове, что ребенок хрупкий, немощный, болезненный. Или вообще мать (отец) не желала появления на свет малыша, или хотели девочку, а родился мальчик – такие причины также могут вызвать в родителях чувство эмоционального отвержения ребенка⁷.

⁷ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 344 с.

5. Поэтому воспитание в семье, а именно, понимание цели воспитания и целенаправленные методы⁸ зависят в семье от ряда причин, среди которых и то, как прошло детство самих родителей, какие взаимоотношения между мужем и женой и т.д., - все это сказывается на воспитании ребенка и, как следствие, на его эмоциональном состоянии и на развитии учебной самостоятельности.

Специалисты выделяют четыре тактики воспитания и, как следствие, четыре типа семейных отношений: диктат, опека, «невмешательство» и сотрудничество⁹.

Диктат – систематическое поведение у одного из членов семьи, как правило, у взрослого – инициатива, чувство ответственного достоинства. Конечно же, ребенка надо приучать к таким качествам, как правда, мораль, и т.д. Но если родитель при этом использует приказы, насилие, то у ребенка будет лишь отторжение всего того, что ему навязывает взрослый, и ребёнок попросту начнет лгать, лицемерить, грубить или вовсе ненавидеть. Если взрослый все же ломает ребенка под себя, то это отражается на личности ребенка и на его самостоятельности, чувстве собственного достоинства, инициативности, вере в себя и в свои возможности, гарантирующие серьезные неудачи формирования личности ребенка.

Опека – когда родители все делают за ребенка, ограничивая его от труда. Родители стремятся создать вокруг ребенка наиболее комфортные условия, при этом стараются оградить свое чадо от лишних физических нагрузок: помыть за собой посуду, убрать в комнате, оформить документы и т.д. родители. Таким образом, блокируют в ребенке его процессы серьезной подготовки к взрослой реальной жизни и к тем трудностям, с которыми ему придется столкнуться – именно таким детям труднее всего в итоге приспособиться сосуществовать в коллективе и вообще сложно по жизни в принципе.

⁸Лисина М.И. Общение, личность и психическое развитие ребёнка. – М.- Воронеж, 2001. – 384 с.

⁹Хямляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы. – М., 1993. – С.62

Существует также тактика «невмешательства», когда родители предоставляют слишком много свободы и бесконтрольных действий. В такой ситуации разграничиваются два мира: мир взрослых и мир детей, и этим мирам не свойственно пересекаться друг с другом. Как правило, родители пассивны как воспитатели, или эмоционально холодны, безразличны, они не умеют и не желают учиться быть родителями. Такое может случиться как в неблагополучных семьях (к примеру, в семье алкоголиков, где родители не хотят заниматься детьми). Так и в богатой семье, где родители успешны, но направляют все свои силы на материальную составляющую – на зарабатывание денег для будущего детей и поэтому часто отсутствуют дома, вплоть до нескольких недель или месяцев. В течении которых ребенок может быть предоставлен сам себе.

1.4 Стиль взаимоотношения в семье

Каждая семья обладает целым комплексом психологических особенностей. Но общей для всех семей является, как правило, ярко выраженная эмоциональность внутрисемейных отношений. Именно высокая степень эмоциональной близости – это особое качество настоящей, крепкой семьи.

Современная многоступенчатая семья может успешно выполнять свои функции, если в ней будут гармонично сочетаться психологические особенности членов семьи всех поколений, благодаря чему они смогут заниматься формированием личности детей.

Семейные отношения – это система взаимных требований и ожиданий, которые ориентированы во всех направлениях – и от старших к младшим членам семьи, и от младших к старшим.

Существуют разные подходы к классификации стилей взаимоотношений родителей и детей. Например, А. Болдуин выделяет два стиля:

1) демократический, который характеризуется высокой степенью вербального общения родителей с детьми, включенностью детей в обсуждение семейных проблем, постоянной готовностью родителей прийти на помощь, стремлением к объективности в воспитании детей;

2) контролирующий, предполагающий существенные ограничения в поведении ребенка с пониманием смысла этих ограничений, четкость и последовательность требований родителей и признание ребенком их как справедливых и обоснованных.

Приведем другую классификацию стилей взаимоотношений в семье – авторитарный и демократический.

Авторитарный стиль характеризуется властностью родителей. При этом существует убеждение, что подобным воспитанием можно выработать у ребенка привычку беспрекословного подчинения. Однако в семьях такого типа нет душевного единения, дружбы. Взрослые мало считаются с индивидуальностью ребенка, его возрастными особенностями, интересами и желаниями. Хотя дети растут послушными, дисциплинированными, эти качества складываются у них без эмоционально-позитивного и осознанного отношения к требованиям взрослого. Чаще это слепое послушание основано на опасении быть наказанным. В результате у детей слабо развиваются самостоятельность, инициатива, творчество. Именно в таких семьях подростки чаще всего вступают в конфликты с родителями, отдаляются от семьи.

При демократическом стиле взаимоотношения характеризуются взаимной любовью и уважением, вниманием и заботой взрослых и детей друг о друге. В семьях с взаимоотношениями демократического стиля дети являются полноценными участниками жизни семьи, ее труда и отдыха. Родители стараются глубже познать своих детей, выяснить причины их дурных и хороших поступков. Взрослые постоянно обращаются к чувствам и сознанию ребенка, поощряют его инициативу, уважают его мнение. Вместе с тем дети достаточно хорошо знают значения слов «нельзя», «нужно».

Демократический стиль семейного воспитания дает наибольший эффект в формировании у детей сознательной дисциплины, заинтересованности в делах семьи, в событиях окружающей жизни. Постепенно у детей формируются инициатива, находчивость, творческий подход к порученному делу. Наказания в таких семьях обычно не применяются – достаточно порицания или огорчения родителей.

Однако бывает, что в семье внешне сложился демократический стиль воспитания, но он не дает нужного эффекта, так как родители нарушают важнейшие педагогические принципы, например, им не удается определить в той или иной ситуации меру требовательности, организовать правильный режим дня детей или создать условия для посильного трудового вклада детей в жизнь семьи; они бывают непоследовательными в требованиях или у них нет единого подхода к каким-то семейным делам.

Отношения родителей и детей с годами складываются в определенные типичные варианты.

Родители и дети испытывают устойчивую потребность во взаимном общении.

Такие отношения характеризуются, прежде всего, общей нравственной атмосферой семьи: порядочностью, откровенностью, взаимным доверием, равенством во взаимоотношениях, умением родителей чутко понять мир ребенка и его возрастные запросы, их глубокой родительской привязанностью, постоянной готовностью к взаимопомощи, сопереживанием, умением быть рядом во время жизненных невзгод.

Родители вникают в заботы и интересы детей, и дети делятся с ними своими чувствами и переживаниями, но это не является взаимной потребностью.

Для этого варианта характерна менее полная степень контактов. Внешне отношения благополучны, но некоторые глубинные, сокровенные связи нарушены, наметилась еле ощутимая трещинка во взаимоотношениях

родителей и детей. Наиболее типичными причинами такого явления могут быть следующие:

– некоторые расхождения между характером требований родителей и их личным поведением;

– недостаточные чуткость, душевная тонкость, такт родителей в некоторых конкретных ситуациях, недостаточная степень их объективности по отношению к своим детям;

– возможность того, что родители психологически не «пспевают» за динамизмом, быстротой развития детей.

Подобные, пока еще едва заметные признаки ухудшения во взаимоотношениях с детьми дают родителям повод для серьезных размышлений.

Скорее родители стараются вникать в интересы и жизнь детей, чем дети сами делятся с родителями.

Это – наиболее странные, на первый взгляд, отношения между родителями и детьми. Родители стремятся вникать в жизнь детей из самых добрых и искренних чувств любви и внимания. Родители мечтают и надеются оградить детей от неприятностей, предостеречь от опасностей, осчастливить их. Дети это понимают, но не принимают. Суть в том, что высокие помыслы родителей разбиваются в этом случае о низкую педагогическую культуру их осуществления. Желания родителей помочь своим детям, их искренний интерес к ним не всегда сопровождаются умением войти в мир детей без нажима и навязывания своих взглядов, без нервозности и предубеждений.

Скорее дети испытывают желание делиться с родителями, чем родители хотят вникнуть в интересы и заботы детей.

Такой вариант отношений возникает при чрезмерной занятости родителей собой, работой, увлечениями, своими взаимоотношениями. Нередко это выражается в недостаточном выполнении родительского долга, пассивности родителей в общении с детьми, что порождает у последних

чувства обиды, одиночества. И все же естественная привязанность, любовь к родителям остаются, и дети испытывают желание делиться успехами и огорчениями, зная, что родители все же остаются их искренними доброжелателями.

Поведение, стремления детей воспринимаются родителями отрицательно, и при этом родители, скорее, правы.

Такого рода ситуации обычно связаны с возрастными особенностями детей, когда те еще не могут в полной мере оценить опыт родителей, их усилия, направленные на благо семьи. Справедливые огорчения родителей вызывают односторонние, идущие во вред учебе, здоровью, временные увлечения детей, а в некоторых случаях – аморальные поступки. Вполне естественно, что родители бывают крайне обеспокоены всем, что может нанести детям моральный и физический вред. Исходя из своего жизненного опыта, взглядов они стараются объяснить возможные последствия такого поведения, но наталкиваются нередко на непонимание, неверие, сопротивление. Важно, чтобы родители всегда стремились глубоко разобраться в стремлениях детей, проявляли терпение, уважение к их доводам и аргументам, так как дети, даже будучи неправыми, обычно бывают искренне убеждены, что правы именно они, а родители не могут или не хотят их понять.

Поведение, стремления детей воспринимаются родителями отрицательно, и при этом, скорее, правы дети.

В этом случае родители занимают конфликтную позицию из лучших побуждений, из искреннего желания добра детям. Но эти ситуации вызываются личными недостатками родителей, которые не имеют возможности или не считают нужным подавлять их в себе, в своих отношениях друг с другом и с детьми. Это часто проявляется в нервозности, вспыльчивости, нетерпимости к иному мнению. Особенно болезненно реагируют дети на тягу родителей к пьянству. Это вызывает резкий протест со стороны детей. Острые ситуации вызываются также педагогической

бестактностью родителей, которая усугубляется часто отсутствием общей культуры. Острые конфликты могут возникать из-за эмоциональной глухоты родителей, так как дети всех возрастов особенно ранимы в минуты тонких эмоциональных переживаний, душевного подъема, возвышенных устремлений, не понятых взрослыми. Конфликты, в которых правы дети, чреватые особыми последствиями – многолетней детской обидой, способной вызвать разобщенность детей и родителей.

Обоюдная неправота родителей и детей.

Накопившиеся обиды раннего детства и младшего подросткового возраста переходят из стадии «хранения в себе» сначала в эпизодические столкновения, а затем, если родители не понимают суть происходящего, не изменяют тактики своего отношения к детям, – в постоянные, все более расширяющиеся конфликты. Обе стороны устают от бесполезных дебатов и взаимных упреков, постепенно утрачивают способность слушать и понимать друг друга.

Различные взаимоотношения с отцом и матерью, или «кого ты больше любишь?»

В большинстве семей у родителей нет необходимости в полном единстве действий в воспитании детей. Это касается и содержания общения, и содержания требований, и тона их выражения, и характера поощрений и наказаний, и выражения своих чувств, и т. д. Когда отношения у отца и матери к детям складываются совсем по-разному, то суть и характер их взаимоотношений с детьми могут быть самыми различными: от потребности ребенка в общении с одним из родителей до полной отчужденности с другим. Это тот случай, когда необходимо вспомнить, что единство установок и отношений – это азбучная истина педагогической культуры родителей.

Полное взаимное отчуждение и враждебность.

Можно выделить несколько наиболее типичных причин этой семейной трагедии:

1. Педагогическая несостоятельность родителей. Значительное число родителей приступает к воспитанию, не имея об этом сложнейшем и ответственном деле ни малейшего педагогического представления. И поскольку они сами воспитывались в семье, в школе и других учебных заведениях, то у них создается иллюзия осведомленности касательно процесса воспитания. Об этом парадоксе К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иногда даже делом легким».

2. Жесткие, почти варварские методы «псевдовоспитания», в результате которых дети начинают бояться, ненавидеть, презирать родителей и любыми способами стараются спастись от них.

3. Сотворение из ребенка кумира семьи, задобренного, заласканного, капризного, плаксивого эгоиста и в результате – эгоцентричного и бессовестно-равнодушного человека.

1.5 Мотивация учения в младшем школьном возрасте

Начнем анализ с состояния мотивации к моменту прихода ребенка в школу. Объективно этот этап развития ребенка характеризуется тем, что он впервые включается в новую социально значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Широко известно, что к концу дошкольного детства у ребенка складывается достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Психологи (Л. И. Божович, Л. С. Славина и др.) определяют это новое личностное образование как «внутреннюю позицию школьника». Она состоит в потребности ребенка посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую для него деятельность учения, занять новое положение среди окружающих. Психологи отмечают, что на рубеже дошкольного и школьного детства происходит впервые осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным положением и его внутренней позицией. Эта широкая потребность образует так называемую

субъективную готовность к школе. Наряду с этим существует и объективная готовность к школе - уровень знаний и умений, с которым ребенок приходит в школу.

Наблюдения показывают, что у современного ребенка семи лет уровень субъективной готовности к школе может несколько снижаться из-за рассказов других детей о трудностях в школе, а также из-за того, что стремление учиться в некоторой мере удовлетворяется в детском саду. Наряду с этим уровень объективной готовности повышается в связи с общим ростом культуры, использованием радио, телевидения. Уровень осведомленности современных семилеток значительно выше. Таким образом, у современного ребенка уровень субъективной готовности несколько понижается, а уровень объективной готовности повышается, что уже усложняет дело дальнейшего формирования мотивации к начальной школе.

Выделим теперь положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста.

В качестве благоприятных черт мотивации отмечается общее положительное отношение ребёнка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят в программу даже средней школы. Широта этих интересов проявляется и в не всегда учитываемой потребности младших школьников в творческих играх. Особенно на героико-романтические сюжеты, на сюжеты из книг, кинофильмов. В проигрывании этих сюжетов реализуются социальные интересы младших школьников, их эмоциональность, коллективные игровые сопереживания. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших, школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера и непререкаемый авторитет учителя, и готовность выполнять, любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте

широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих учению. Так, интересы младших школьников:

- недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность;
- неустойчивы, т. е. ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление);
- малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в данном предмете;
- слабо обобщены, т. е. охватывают один или несколько учебных предметов, но объединенных по их внешним признакам;
- содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения (знания, причем с их фактической, иллюстративной стороны и лишь затем - закономерности), а не на способы учебной деятельности;
- до конца начальной школы порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе (что нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке оценивается, прежде всего, результат, а не стремление к преодолению трудностей, которое чревато неуспехом).

Все эти особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальным и беспечным отношением к школе.

Если проследить общую динамику мотивов учения от I к III классу, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение формы, портфеля и т. д.), затем возникает интерес к первым результатам учебного

труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее - к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В последние годы психологические исследования показали, что уже в середине младшего школьного возраста может закладываться и интерес к способам приобретения знаний. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены самой простой формой - интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в I класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверчивое, хотя его огорчает получение плохих отметок. Уже появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей.

Такова качественная картина мотивов учения в младшем школьном возрасте. Если же проследить количественную их динамику, то приходится констатировать, что положительное отношение к учению несколько снижается к концу начальной школы. Эту тенденцию к «мотивационному вакууму» на рубеже начальной и средней школы наблюдают учителя, её фиксируют и специальные исследования. Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в I-II классах и заметно снижается в III классе. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где

преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Как было установлено, ученики III класса больше всего не любят пересказывать прочитанное, списывать упражнение с доски, учить наизусть правила и стихи, а любят самостоятельно решать примеры и задачи, наблюдать за явлениями природы, лепить, рисовать. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности. Уже в этом возрасте ученики отдают предпочтение более трудным заданиям.

В качестве причин снижения интереса к учению в начальной школе В. А. Сухомлинский называл злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях.

Некоторое общее снижение мотивации учения к концу начальной школы не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как оно уже удовлетворено. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Понимание социальной значимости учения теперь (во II-III классах) должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учения, к способам добывания знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения мотивации учения к концу начальной школы не наступает.

Постановка целей в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что ученик:

- готов к принятию целей, заданных учителем (умение младшего школьника подчинять своё поведение целям и задачам учителя от класса к классу возрастает, о чем свидетельствует выполнение правил поведения в школе, обязанностей в классе, прилежание школьника);
- научается определять важность и последовательность целей, как

на уроке, так и при самостоятельной организации своего времени (при соблюдении режима домашних занятий);

- может уже самостоятельно наметить систему промежуточных целей на пути к цели, поставленной учителем, например, может назвать этапы своего решения задачи, а также определить средства достижения этих промежуточных целей.

Слабость процессов целеобразования в этом возрасте сказывается в неумении подчинить себя цели взрослого на достаточно длительное время, что выражается, например, в отсутствии внимания на уроке. Отсутствие умения школьника сопоставить намечаемые им цели со своими возможностями может приводить к неуспеху в учебной деятельности и снижению мотивации учения. Процессы целеобразования младшего школьника не всегда успевают за усложняющимися задачами учебной деятельности. Целеобразование неравномерно и неодинаковыми темпами складывается в учебной деятельности и в других видах деятельности; как правило, в учебной деятельности оно является более совершенным. Процессы целеобразования недостаточно осознаются, если учебная деятельность строится только в условиях подчинения учащихся целям учителя. Младший школьник не без труда усваивает причинно-следственные отношения, путает причину и следствие; «для чего» выступает для него как замещение более полного «почему» (А. Л. Чунаева).

Сложный характер процессов целеобразования в младшем школьном возрасте показан при анализе волевого поведения первоклассников.

Слабость процессов целеобразования, неумение выполнять требования учителя являются одной из причин отрицательного отношения к учению и к школе. В этом случае учителю важно соотносить свои требования к каждому ученику с реальными возможностями его произвольного поведения, а также последовательно и систематически помогать ученикам в их стремлении подчинить свое учебное поведение нужным целям. Нельзя пренебрегать и

игровыми ситуациями в учении, в которых развивается способность ребенка к постановке цели и ее реализации.

Эмоции, связанные с учением в младшем школьном возрасте, имеют важное мотивационное значение. Широко известны положительные эмоции детей при поступлении в школу, при получении хороших отметок учителя. Эмоции и их проявления у младшего школьника становятся по сравнению с детьми дошкольного возраста несколько более сдержанными и произвольными, соответствующими требованиям распорядка школьной жизни. В ходе младшего школьного возраста положительные эмоции возрастают по мере овладения учащимися средствами и способами учебной деятельности, в процессе осознания каждым ребенком соответствия своего поведения требованиям школы, удовлетворения от этого. Отрицательные же эмоции уменьшаются тоже в прямой зависимости от уровня сформированности учебной деятельности школьника, формирования у него мотивов, адекватных учебной деятельности, становления приемов целеобразования.

Своеобразие эмоций в младшем школьном возрасте состоит в том, что ученики этого возраста всё-таки отличаются эмоциональной впечатлительностью, непосредственностью проявлений и внешней выраженностью эмоций. Эти дети характеризуются податливостью ко внушениям и «впитываемостью» эмоциональных воздействий (поэтому этот период школьного детства называют иногда возрастом «губки»). Для младшего школьника свойственны необычайная широта эмоций и реактивность, легкость переключения от одной эмоции к другой. По мере становления познавательных интересов в ходе младшего школьного возраста эмоции в ходе учения изменяются в сторону их содержательности, устойчивости.

Актуализации эмоций в младшем школьном возрасте способствуют дидактические игры, эмоционально захватывающие ребенка и стимулирующие постановку им самостоятельных целей в учении.

В. Л. Сухомлинский подчеркивал необходимость формирования эмоций в этом возрасте, ибо недостатки эмоционального воспитания еще более трудно восполнимы, чем недочеты в умственном развитии.

Сказанное свидетельствует о том, что мотивационная сфера в младшем школьном возрасте существенно перестраивается: общая познавательная и социальная направленность дошкольника конкретизируется в «позиции школьника» - стремлении посещать школу, затем эта позиция удовлетворяется и должна быть заменена новым типом отношения - учебно-познавательными мотивами и более зрелыми формами социальных мотивов. К концу младшего школьного возраста у учащихся совершенно необходимо сформировать, хотя бы в первом приближении, учебно-познавательный мотив - интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний. Воспитание этого мотива необходимо для подготовки перехода ученика в среднюю школу. Формирование этих новых уровней мотивации составляет существенный резерв воспитания положительного отношения к учению в данном возрасте.

В психолого-педагогических исследованиях была показана возможность интенсификации общего развития младших школьников через организацию у них деятельности наблюдения, мыслительной деятельности, практического действия. Отмечается, что в этих условиях обучения школьников у них «формируется внутреннее побуждение к учению. Школьники учатся не ради отметок, которые сведены к минимуму в экспериментальных классах, а из стремления к знанию. Они испытывают удовлетворение от интенсивной умственной работы, рады выполнять трудные задания, как бы идут навстречу тому новому, что предстоит узнать. Учение теряет неприятный привкус чего-то навязанного, скучного и становится захватывающим коллективным процессом познания. Он протекает в обстановке дружной работы класса, в обстановке непринужденности и в то же время высокой дисциплины, которая создается

уважением к товарищам, увлеченностью процессом познания и интенсивной занятостью детей на уроках».

Таким образом, данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что младший школьный возраст имеет большие резервы формирования мотивационной сферы учения. Главное содержание мотивации в этом возрасте - «научиться учиться». Младший школьный возраст - это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течение всего школьного возраста.

Глава 2 Эмпирическое исследование влияния родительских отношений на учебную мотивацию младшего школьника

2.1 Эмпирические методы исследования влияния родительских отношений на учебную мотивацию младшего школьника

Проблема школьной самостоятельности – одна из центральных проблем современного образования. Школьная самостоятельность и успеваемость зависит от мотивации ребенка, поэтому далее будет проводиться исследование влияние родительских отношений на школьную мотивацию младших школьников, которое вытекает в школьную самостоятельность. Методик, диагностирующих школьную мотивацию, крайне мало, и практически все они предназначены для учащихся средней и старшей школы. Однако вопрос мотивации при поступлении в младшее звено не теряет своей актуальности¹⁰.

Теоретический анализ проблемы влияния родительских отношений на учебную мотивацию школьника и выдвинутая гипотеза исследования определили методологию и состав инструментария.

Для доказательства гипотезы и решения поставленных задач в эмпирическом исследовании были выбраны следующие методы:

- 1) Тест-опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина;
- 2) Анкета изучения мотивации обучения у младших школьников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.

Для выявления статистически значимых различий между уровнем учебной мотивации школьников из семей, где доминирует социально-желательный образ родительского отношения, и семей с дисгармоничным

¹⁰Драгунова, Т.В. О некоторых психологических особенностях подросткового возраста: учебное пособие. [Текст] / Т.В.Драгунова. - М.,2003. - ISBN 3-4595-0408-1

образом родительского отношения, мы используем статистический метод обработки данных – Т-критерий Стьюдента.

Остановимся на кратком описании методов исследования:

Тест-опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина.

Тест-опросник родительского отношения представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Методика предназначена для родителей детей 3-10 лет.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Опросник разработан А.Я.Варгой под руководством В.В. Столина и впервые опубликован в 1988 год¹¹.

Опросник состоит из 5 шкал:

1. «Принятие-отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы; родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей¹². По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

¹¹ Набиуллина, В. Р. Типы семейного воспитания и их разновидности // Дополнительное образование и воспитание. - 2008. - N 11. – 13с. - ISBN 4-562-58986-0

¹² Гарибашвили, Т. И. Исследования детско-родительских отношений в отечественной психологии // Известия Таганрогского гос. радиотех. ун-та. - 2006. - Т. 68. - № 13. – 120 с.

2. «Кооперация» - социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения и спорных вопросах.

3. «Симбиоз» - шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к неким биотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале и родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

5. «Маленький неудачник» - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления

инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурного влияния. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия¹³.

Принятие / отвержение ребенка. Эта шкала показывает общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку.

Кооперация. Эта шкала показывает желание взрослых к совместной работе с ребенком, выражающееся с их стороны искренней увлеченности и участие в его делах.

Симбиоз. Проблемы данной шкалы нацелены в таком случае, для того чтобы узнать, старается ли взрослый к единству с ребенком или, наоборот, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию.

Авторитарная гиперсоциализация. Эта шкала показывает то, как взрослые осуществляют контроль за поведением ребенка, как они демократичны либо авторитарны в отношениях с ним.

Маленький неудачник. Эта, шкала показывает, как взрослые относятся к возможностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

Высокие баллы по шкале принятие—отвержение — от 24 до 33 — говорят о том, что у испытуемого наблюдается положительное отношение к ребенку. Взрослый воспринимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, поддерживают его интересы, проводит с ним много времени и не жалеет об этом. Низкие баллы по этой шкале — от 0 до 8

¹³Варга, А.Я. Структура и типы родительских отношения: дис. канд. псих. наук / А.Я. Варга. - М., 1986. - 206с. - 3-620-72511-4

— говорят о том, что взрослый проявляет по отношению к ребенку только отрицательные чувства такие как: раздражение, злость, ненависть. Такой взрослый считает ребенка лузером, не видит его будущее.

Высокие баллы по шкале кооперация -7-8 баллов -указывает на то, что взрослый испытывает настоящий интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу, пытается быть с ребенком на равне. Низкие баллы по данной шкале — 1—2 балла — говорят о том, что взрослый занимает противоположную позицию по отношению к ребенку.

Высокие баллы по шкале симбиоз — 6—7 баллов —говорят о том, что взрослый не создает между собой и ребенком психологическую дистанцию, пытается быть ближе к ребенку, удовлетворять его основные потребности, а 1—2 балла — признак того, что взрослый, напротив, создает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком и мало о нем заботится.

Высокие баллы по шкале авторитарная гиперсоциализация— 6—7 баллов — показывают, что взрослый ведет себя чересчур авторитарно по отношению к ребенку, ждет от него только послушания и дает строгие дисциплинарные рамки. Взрослый навязывает ребенку свою волю. Низкие баллы по данной шкале — 1—2 балла, — наоборот, говорят о том, что контроль над тем, что делает ребенок со стороны взрослого, отсутствует.

Высокие баллы по шкале маленький неудачник— 7—8 баллов - критерий того, что взрослый считает ребенка маленьким неудачником и относится как к глупому созданию. Взрослый игнорирует увлечения ребенка, он их считает несерьезными. Низкие баллы по этой же шкале — 1—2 балла, наоборот, показывают, что провалы ребенка взрослый считает, что они произошли случайно и верит в него.

Опросник состоит из 61 утверждения, с которыми родитель может либо согласиться, либо не согласиться.

При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается «верно». Высокий балл по подходящим шкалам разъясняется как: отвержение; социальная желательность; симбиоз; авторитарная гиперсоциализация; маленький неудачник.

**Анкета изучения мотивации обучения у младших школьников
М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой**

Учебная мотивация у различных возрастных групп школьников проявляется по-разному. Чтобы понять специфику мотивов у школьников разных возрастов, необходимо соотнести их с особенностями каждого возраста в целом.

Методика направлена на 7—10 лет, учащиеся начальных классов.

Испытуемому предлагается подчеркнуть два варианта ответа, которые совпадают с его собственным мнением.

Младший школьный возраст

Начнем с анализа мотивации к моменту прихода ребенка в школу. Объективно этот этап развития характеризуется тем, что ребенок впервые включается в новую социально-значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Известно, что к концу дошкольного детства, как правило, у ребенка формируется достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Она выражается в ощущении потребности посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую для него деятельность-обучение, занять новое положение среди окружающих. Наряду с этим существуют и объективная готовность к школе, определенный уровень умственного развития, а также наличие знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу.

Выделим теперь позитивные и негативные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста. В качестве благоприятных характеристик мотивации отмечается общее

положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов проявляется и в не всегда учитываемой потребности младших школьников в творческих играх (особенно на героико-романтические сюжеты, на сюжеты из книг, кинофильмов). В проигрывании этих сюжетов реализуются социальные интересы младших школьников, их эмоциональность, коллективные игровые сопереживания. Любознательность является формой проявления высокой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для развития в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих обучению. Так, интересы младших школьников недостаточно действенны, неустойчивы, то есть ситуативные, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление). Мотивы первоклассников малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в конкретном учебном предмете; мотивы слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных предметов, объединенных по их внешним признакам; мотивы содержат в себе ориентировку школьника чаще на знания как на результат обучения, а не на способы учебной деятельности. До конца обучения в начальной школе у школьника порой не формируется воля к преодолению трудностей в учебной работе (это нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке фиксируется прежде всего результат, а не стремление к преодолению трудностей). Все эти особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к обучению, называемый иногда

«формальным и беспечным отношением к школе». Если проследить общую динамику мотивов обучения от 1-го к 3-му классу, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение формы, портфеля и т. д.). Затем возникает интерес к первым результатам своего учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого — к учебному процессу, содержанию обучения, а еще позднее — к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы к самообразованию, но они представлены самой простой формой — интересом к дополнительным источникам знания, что проявляется в эпизодическом чтении дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости обучения, с которым ребенок приходит в 1-й класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными, чаще реализуемыми в поведении. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверительное, хотя его огорчает получение плохих отметок. Появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Мотивы коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем и тривиальном их проявлении. Такова качественная картина мотивов учения в младшем школьном возрасте. Если же проследить количественную динамику, то приходится констатировать, что положительное отношение к обучению несколько снижается к окончанию начальной школы.

Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в 1—2 классах и заметно снижается в 3-м классе как городских, так и сельских школ. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности. В этом возрасте ученики отдают предпочтение более трудным заданиям.

Некоторое общее снижение учебной мотивации к концу начальной школы, по мнению А.К. Марковой (2), не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как интерес к обучению по существу удовлетворен. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Во 2—3 классах понимание социальной значимости обучения должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учебного процесса, к способам добывания знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения учебной мотивации к окончанию начальной школы не происходит.

Достижения учеников младшего школьного возраста в целеполагании состоят в том, что для них становятся произвольными многие психические функции (память, внимание). Школьник овладевает средствами преднамеренного запоминания, сосредоточения внимания, организации своего поведения в целом, подчинения своего поведения требованиям учителя. Постановка целей в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что ученик готов к принятию задач, заданных учителем (умение младшего школьника подчинять свое поведение целям и задачам учителя от класса к классу возрастает, о чем свидетельствует выполнение правил

поведения в школе, обязанностей в классе, прилежание школьника); становится способным определять важность и последовательность целей как на уроке, так и при самостоятельной организации своего времени (при соблюдении режима домашних занятий); готов самостоятельно наметить систему промежуточных целей на пути к главной цели, поставленной учителем (например, может назвать определенные самостоятельно этапы решения задачи), а также определить средства достижения этих промежуточных целей.

Слабость процессов целеобразования в этом возрасте сказывается в неумении школьника подчинить себя целям взрослого на достаточно длительное время, что выражается, например, в отсутствии внимания на уроке. Отсутствие у школьника способности сопоставить намечаемые им цели со своими возможностями может привести к неудаче в учебной деятельности и снижению мотивации обучения. Процессы целеобразования младшего школьника не всегда соответствуют усложняющимся задачам учебной деятельности. Целеобразование неравномерно и неодинаковыми темпами формируется в учебной и в других видах деятельности. Как правило, в учебной деятельности оно является более совершенным. Процессы целеобразования не достаточно осознаются школьниками, если учебная деятельность строится только в условиях подчинения учащихся целям учителя. Младший школьник не без труда усваивает причинно-следственные отношения, путает причины и следствия.

Трудности в процессах целеобразования у младших школьников могут заключаться в недостаточной инициативе при решении собственных проблем. Они способны идти к цели в том случае, если указаны способы ее достижения. Младшие школьники беспомощны, когда оказываются наедине с трудностями и не получают одобрения со стороны взрослого, импульсивны, неспособны организовать себя по требованию учителя.

Слабость процессов целеобразования, неумение выполнять требования учителя являются одной из причин отрицательного отношения к обучению и

к школе в этом возрасте. Учителю важно соотносить свои требования с реальными возможностями каждого ученика в отдельности, а также последовательно и систематически помогать ученикам в их стремлении подчинить свое поведение нужным (в данном случае учебным) целям. Нельзя пренебрегать и игровыми ситуациями в обучении, в которых развивается способность ребенка к постановке цели и ее реализации. Эмоции, связанные с обучением в младшем школьном возрасте, имеют важное мотивационное значение.

К концу младшего школьного возраста у учащихся необходимо сформировать, хотя бы в первом приближении, учебно-познавательный мотив-интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний. Воспитание этого мотива необходимо для подготовки ученика к переходу в среднюю школу. Формирование новых уровней мотивации составляет существенный резерв воспитания позитивного отношения к обучению в данном возрасте. Главное содержание мотивации в этом возрасте — «научиться учиться». Младший школьный возраст — это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее дальнейшая судьба в течение всего школьного возраста

Высказывания анкеты разделены на 6 содержательных блоков, а именно предложения 1, 2, 3, входящие в содержательный блок I диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл учения. Предложения 4, 5, 6 входят в блок II и характеризуют другой показатель мотивации - способность к целеполаганию. Блок III анкеты (предложения 7, 8, 9) указывает на иные мотивы.

Каждый вариант ответа в предложениях названных блоков обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляет себя в предлагаемом ответе: внешний мотив – 0 баллов; игровой мотив – 1 балл; получение отметки – 2 балла; позиционный мотив – 3 балла; социальный мотив – 4 балла; учебный мотив – 5 баллов.

Для того чтобы исключить случайность выборов и получить более объективные результаты, учащимся предлагается выбрать два варианта ответов.

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Показатели I, II, III мотивации по сумме баллов выявляют итоговый уровень мотивации. По оценочной таблице можно определить уровни мотивации по отдельным показателям (I, II, III) и итоговый уровень мотивации:

I – очень высокий уровень мотивации учения;

II – высокий уровень мотивации учения;

III – нормальный (средний) уровень мотивации учения;

IV – сниженный уровень мотивации учения;

V – низкий уровень мотивации учения.

Кроме того, уровни мотивации по блоку I показывают, насколько сильным для школьника является личностный смысл обучения. Уровни мотивации по блоку II свидетельствуют о степени развитости у учащихся способности к целеполаганию.

Поскольку блок III анкеты выявляет направленность мотивации на познавательную или социальную сферы, то при поэлементном анализе мы имеем возможность увидеть по всей выборке мотивы, выбираемые детьми чаще всего.

2.2 Результаты исследования влияния стиля родительских отношений на мотивацию учения младшего школьника

Проблема исследования влияния родительских отношений на учебную мотивацию школьника сегодня в практике школы является весьма актуальной.

Мною было проведено комплексное исследование влияния родительских отношений на учебную мотивацию ребенка.

Выборка составила: 29 родителей. 13 родителей из 3 «А» класса и 16 родителей из 3 «Б» класса, 40 учеников 3 классов.

На первом этапе была проведена диагностика родительских отношений с помощью тест-опросника родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина.

По данной методике я получила следующие результаты, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики родительского отношения в полных и неполных семьях

№ шкалы	Название шкалы	% соотношение	
		в полных семьях	в неполных семьях
1	«Принятие-отвержение»	37.5%	12.5%
2	«Кооперация»	35%	15%
3	«Симбиоз»	20%	25%
4	«Авторитарная гиперсоциализация»	20%	25%
5	«Маленький неудачник»	30%	35%

По результатам методики диагностики родительского отношения можно сделать следующие выводы: в исследованных мною семьях родители в основном проявляют не желательный образ родительского отношения к детям. Это симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация. Лишь у 35% полных семей высокий балл по шкале «Кооперация», в неполных семьях – 15%, это интерпретируется как социально желательный образ родительского отношения (гармоничный стиль). Родители заинтересованы в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствуют ему. Родители высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Они поощряют инициативу и

самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных. Такие родители доверяют ребенку, стараются встать на его точку зрения и спорных вопросах.

У 20% полных семей преобладает высокий балл по шкале «симбиоз», 25% в неполных семьях, это достаточно для того, чтобы сделать вывод о том, что во многих семьях существует межличностная дистанция в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к неким биотическим отношениям с ребенком.

20 % полных семей и 25% неполных семей имеют высокие баллы по шкале «авторитарная гиперсоциализация». Это говорит о том, что в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

30% родителей из полных семей и 35% родителей из неполных семей набрали наибольшее количество баллов по шкале «Маленький неудачник», а это в свою очередь, является признаком того, что родители имеют стремление инфантилизировать ребенка младшего возраста, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Как мы видим, ситуация настораживающая, лишь у 15% родителей из неполных семей и 35% родителей из полных семей выявлен социально желательный образ родительского отношения. Это говорит о том, что большинство семей оказывают негативное влияние на развитие своих

собственных детей, чрезмерно опекая их, инфантилизируя своих детей или же наоборот проявляя авторитаризм.

На втором этапе было проведено исследование учебной мотивации младшего школьника с помощью анкеты изучения мотивации обучения у младших школьников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.

По результатам диагностического исследования мотивации учения младших школьников были получены следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня мотивации младших школьников

№	Уровень мотивации	Процентное соотношение (%)
1	Высокий уровень (55 -71)	7.5%
2	Средний уровень (42-54)	42.5%
3	Низкий уровень (до 29)	50%

Анализ результатов исследования уровня мотивации показал, что у 42,5 % учащихся отмечен средний уровень учебной мотивации, у 7,5% - высокий, а половина исследуемых мною школьников имеют низкий уровень учебной мотивации.

Анализируя блоки анкеты на преобладание видов мотивов учения, были получены следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования вида учебной мотивации

	Вид мотива	Процентное соотношение (%)
1	социальный	60%
2	оценочный	60%
3	позиционный	45%
4	учебный	40%
5	внешний	25%

Анализ результатов исследования показывает, что среди видов мотивов обучения младших школьников отсутствует такой вид мотива, как игровой, что является адекватным для данного возраста испытуемых. Доминирование игровых мотивов отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности.

Таким образом, мы видим, что доминирующими мотивами в учении опрошенных испытуемых является социальный мотив учения и оценочный мотив. Доминирование социального мотива является нормальным для младшего школьного возраста. Так как в ходе учебной и общественной деятельности у учащихся обогащаются представления о нравственных ценностях. Эти мотивы особенно укрепляются, если учитель, а также родители постоянно показывают школьникам возможность использования результатов учения в будущей профессиональной деятельности. В русле широких социальных мотивов укрепляется и социальное самосознание подростка, понимание им социальной роли в школе, собственном классе.

Оценочный мотив учения основан на свойственной школьникам потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Ребенок чутко реагирует на порицание взрослого, отвержение, отказ от общения. Получением оценки он пытается наладить отношение со значимым взрослым, заслужить его расположение. Похвала, одобрение со стороны родителей, положительная оценка взрослых является одним из наиболее эффективных стимулов для таких учащихся.

Третье и четвертое место в мотивах учения занимает учебный и позиционный мотив.

Доминирование позиционного мотива говорит о том, что школьник стремится занять новую позицию (позицию «взрослого человека») в отношениях с родителями, сверстниками, желанием понять другого человека и быть понятым. Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от

налаживания отношений с другими людьми. Для учебных мотивов характерен интерес к способам приобретения знаний. Надежной основой этих мотивов является стремление школьников ко взрослости.

На последнем месте находится внешний мотив. Внешние мотивы не имеют отношения к содержанию учебной деятельности и не оказывает существенного положительного влияния на учебную активность и успешность освоения знаний. В случае доминирования у учащегося внешнего мотива при недостаточном развитии познавательной и социальной мотивации, велика вероятность негативного отношения к учебе.

Для сопоставления результатов методик, на основании результатов исследования родительского отношения, семьи условно были разделены на семьи, в которых преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения к младшему школьнику и на семьи, где преобладает дисгармоничный образ родительского отношения. К семьям, в которых преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения к ребенку, были отнесены семьи, набравшие высокие баллы по шкалам «принятие-отвержение ребенка» (от 24 до 33), «кооперация» (от 6 до 7 баллов), низкие баллы по шкале «отношение к неудачам ребенка» (1-2) и средние баллы (3 до 5) по шкале «контроль» и «симбиоз».

К семьям, где преобладает дисгармоничный образ родительского отношения, были отнесены семьи, набравшие низкие баллы по шкалам «принятие-отвержение», «кооперация», высокие баллы по шкале «отношение к неудачам», а также низкие либо высокие баллы по шкалам «контроль» и «симбиоз».

Далее мною были сопоставлены уровень и преобладающий вид мотивации в семьях, где доминирует образ гармоничного стиля отношения к младшему школьнику (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты исследования уровня и вида учебной мотивации в семьях, где преобладает гармоничный стиль родительских отношений

№ испытуемого	Уровень учебной мотивации	Преобладающий вид мотива
1	III - средний	(У) - учебный, (С) - социальный
3	III - средний	(С) - социальный, (У) - учебный, (П) - позиционный
5	III - средний	(С) - социальный, (У) - учебный, (О) - оценочный
7	III - средний	(У) - учебный, (С) - социальный
9	II - высокий	(С) - социальный, (У) - учебный
10	III - средний	(У) - учебный мотив, (С) - социальный, (П) - позиционный
11	V - низкий	(О) - оценочный, (П) - позиционный
14	III - средний	(У) - учебный, (С) - социальный
15	III - средний	(У) - учебный, (С) - социальный
17	III - средний	(О) - оценочный, (С) - социальный, (У) - учебный
19	III - средний	(У) - учебный, (С) - социальный
21	V - низкий	(О) - оценочный, (С) - социальный
24	III - средний	(С) - социальный, (У) - учебный
26	III - средний	(С) - социальный, (У), учебный, (В) - внешний
29	III - средний	(С) - социальный, (О) - оценочный, (У) - учебный
32	III - средний	(У) - учебный, (С) - социальный

Окончание таблицы 4

35	II - высокий	(У) - учебный, (С) - социальный	
38	V - низкий	(В) - внешний, (С) - социальный	
39	III - средний	(У) - учебный, (С) - социальный	
40	III - средний	(У) - учебный, (С) - социальный	
Вид мотива	Учебный	Социальный	Внешний
Количество ответов	17	19	2

Анализ результатов исследования уровня учебной мотивации у младших школьников из семей, где доминирует образ гармоничного стиля родительского отношения показывает, что уровень учебной мотивации у таких детей находится в основном на среднем уровне 75%, у 10% - на высоком уровне, у 15% - на низком уровне. Преобладает у школьников учебный 85% и социальный мотив 95%.

Изучение уровня и доминирующего вида учебной мотивации у младших школьников из семей, где преобладающим является дисгармоничный образ родительского отношения были выявлены следующие результаты (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты исследования уровня и вида учебной мотивации в семьях, где преобладает дисгармоничный стиль родительских отношений

№ испытуемого	Уровень учебной мотивации	Преобладающий вид мотива
---------------	---------------------------	--------------------------

Окончание таблицы 5

2	V - низкий	(O) - оценочный, (B) - внешний	
4	V - низкий	(O) - оценочный, (B) - внешний	
6	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
8	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
12	П - высокий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
13	V - низкий	(П) - позиционный, (O) - оценочный	
16	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
18	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
20	П - средний	(O) - оценочный, (B) - внешний	
22	V - низкий	(П) - позиционный, (O) - оценочный	
23	V - низкий	(П) - позиционный, (O) - оценочный	
25	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
27	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
28	V - низкий	(O) - оценочный, позиционный	
30	V - низкий	(П) - позиционный, (B) - внешний	
31	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
33	П - средний	(П) - позиционный, (B) - внешний	
34	П - средний	(O) - оценочный, (B) - внешний	
36	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
37	V - низкий	(O) - оценочный, (П) - позиционный	
Вид мотива	Оценочный	Позиционный	Внешний
Количество ответов	18	14	6

Анализ результатов исследования уровня учебной мотивации у младших школьников из семей, где доминирует образ дисгармоничного стиля родительского отношения показывает, что уровень учебной мотивации у большинства детей находится на низком уровне 80%, у 15% - на среднем

уровне, у 5% - на высоком уровне. Преобладает у школьников оценочный 90% и позиционный мотив 70%. Оценочный мотив учения основан на свойственной детям потребности в социальном признании и одобрении взрослого.

Доминирование позиционного мотива говорит о том, что ребенок стремится занять новую позицию (позицию «взрослого человека») в отношениях с родителями, сверстниками, желанием понять другого человека и быть понятым. Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми.

Таким образом, сопоставляя результаты методик, можно отметить, что в тех семьях, где зарегистрированы нарушения родительских отношений, у детей отмечается снижение уровня учебной мотивации, а именно констатируется в большинстве случаев (75%) - низкий уровень мотивации, в 20% случаях - средний уровень мотивации и лишь в 5% случаев - высокий уровень мотивации. Отмечается преобладание внешнего, оценочного, а также позиционного мотива обучения.

В семьях, где отмечен социально-желательный образ родительских отношений, зарегистрированы более высокий уровень мотивации, а именно:

- в 10% семей из 100% отмечен высокий уровень мотивации (по сравнению с 5% из семей, где зарегистрированы нарушения родительских отношений);

- в 65% семей – средний уровень мотивации (по сравнению с 20% из семей, где зарегистрированы нарушения родительских отношений);

- в 15% семей (по сравнению с 75% из семей, где зарегистрированы нарушения родительских отношений).

В семьях, где доминирует образ гармоничного стиля родительского отношения уровень учебной мотивации школьников находится в основном на среднем уровне; преобладает учебный и социальный мотив, что является хорошим показателем для данного возрастного периода. В семьях, где

доминирует образ дисгармоничного стиля родительского отношения уровень учебной мотивации у большинства подростков находится на низком уровне; преобладает оценочный и позиционный мотив.

Выводы:

Таким образом, гипотеза о том, что при гармоничном стиле родительского отношения, учебная мотивация у младшего школьника, будет выше среднего или высокой, подтвердилась.

В семьях, где отмечен социально-желательный образ родительских отношений, зарегистрированы более высокий уровень мотивации, а именно:

- в 10% семей из 100% отмечен высокий уровень мотивации (по сравнению с 5% из семей, где зарегистрированы нарушения родительских отношений);
- в 65% семей – средний уровень мотивации (по сравнению с 20% из семей, где зарегистрированы нарушения родительских отношений);
- в 15% семей (по сравнению с 75% из семей, где зарегистрированы нарушения родительских отношений).

В семьях, где доминирует образ гармоничного стиля родительского отношения уровень учебной мотивации школьников находится в основном на среднем уровне; преобладает учебный и социальный мотив, что является хорошим показателем для данного возрастного периода.

Гипотеза о том, что при дисгармоничном стиле родительского отношения, учебная мотивация у младшего школьника, будет низкой или ниже среднего, тоже подтвердилась.

Сопоставляя результаты методик, можно отметить, что в тех семьях, где зарегистрированы нарушения родительских отношений, у детей отмечается снижение уровня учебной мотивации, а именно констатируется в большинстве случаев (75%) - низкий уровень мотивации, в 20% случаях - средний уровень мотивации и лишь в 5% случаев - высокий уровень

мотивации. Отмечается преобладание внешнего, оценочного, а также позиционного мотива обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении, можно сказать, что моя гипотеза о том, что при гармоничном стиле родительского отношения, учебная мотивация у младшего школьника, будет выше среднего или высокой, подтвердилась.

Гипотеза о том, что при дисгармоничном стиле родительского отношения, учебная мотивация у младшего школьника, будет низкой или ниже среднего, тоже подтвердилась.

Подтвердилось предположение о том, что при познавательной мотивации преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения (общее эмоционально положительное принятие, стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком). Дисгармоничный образ родительского отношения (отрицательное отношение к ребенку, незаинтересованность, проявление авторитаризма) в большей степени соответствует оценочной, позиционной мотивации школьника.

Исследование влияния родительских отношений на учебную мотивацию школьника с помощью выбранных методик подтвердило теоретические предположения и позволило конкретизировать особенности учебной мотивации. Полученные результаты могут быть использованы при психолого-педагогическом просвещении родителей о важности родительского общения, а также способствовать формированию позитивных родительских отношений. При правильном мотивировании младшего школьника будет повышаться его учебная самостоятельность, поэтому необходимо с ответственностью подходить к этому процессу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аткинсон, Р.Л. Введение в психологию: учебник /Пер. с англ. под ред. В.П. Зинченко/Р.Л. Аткинсон, Э.Е. Смит. - СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2000. - 480 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: учебник/ Л.И. Божович. - СПб: Просвещение, 1999. - 464 с.
3. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей/ Л.И. Божович. - СПб: Просвещение, 1975.- 254с.
4. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей: монография/ Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – Москва.: МГУ, 2000. - 136 с.
5. Васильева, Е.Н. Ролевая структура детско-родительских отношений: монография/Е.Н. Васильева. -Нижний Новгород, -2015. -184 с.
6. Волков, Б.С. Детская психология развития: учебное пособие/ Б.С. Волков, Н.В. Волкова -СПб., 2000. -245 с.
7. Выготский, Л.С. Психология: учебник/ Л.С. Выготский -Москва: Эксмо-пресс, серия «Мир психологии», 2002. -1008 с.
8. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? : книга/ Ю.Б. Гиппенрайтер. - Москва: АСТ, 2014. - 304 с.
9. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога: словарь/С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998
- 10.Занюк, С.С. Психология мотивации: Начальной школы: книга/ С.С. Занюк. - Киев: Стандарт, 2010. -304 с.
- 11.Иванова, Н.В. формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие/ Н.В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. -150 с.
- 12.Лисина, М.И. Общение, личность и психическое развитие ребёнка: учебное пособие/ М.И. Лисина. - Воронеж, 2001. - 384 с.

13. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагог, учеб. Л65 заведений и слушателей ИПК и ФПК. - 4-е изд., перераб. и доп./ Б.Т. Лихачев. - Москва: Юрайт-М, 2001. - 607с.
14. Ковалев, С.В. Психология современной семьи: книга для учителя/ С.В. Ковалев. - Москва, Просвещение 1989, -208с.
15. Колдунов, Я.И. Нравственное воспитание личности школьника: учебник/ Я.И. Колдунов. - Калуга: Академия, 2009. -99 с.
16. Мусина, Л.Д. Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф./ Л.Д. Мусина. - Самара "Издательство АСГАРД", 2016. - 108 - 112 с.
17. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы: учебник/ Л.Ф. Обухова. - Москва, 2008. -500 с.
18. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студентов психологического факультета университетов/ Р.В. Овчарова.- Москва: Издательский центр «Академия», 2003. - 448 с.
19. Оклендер, В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии/ В. Оклендер. - Москва, 2006. -333 с.
20. Педагогика: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. - 3-е изд., доп. и перераб. - Москва, Просвещение, 1999. - 178 с.
21. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти: книга / Под общ. ред. А.А. Реана/ А.А. Раен. - СПб: Прайм - еврознак, 2002. - 656 с.
22. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - Спб.: Прайм-Еврознак, 2007. - 896 с.
23. Семенова-Поляк, Г.Г. Обобщенные параметры развития детско-родительских отношений в осложненных условиях жизнедеятельности семьи: диссертация/ Г.Г. Семенова-Поляк. - Казань, 2003. С.1-5.
24. Слободчиков, В.И., Исаев Е.И. Психология человека: учебник/ В.И. Слободчиков. - Москва: «Школа-Пресс», 1995. - 124 с.

- 25.Столяренко, Л.Д. Психология: Учебник для вузов/ Л.Д. Столяренко. - СПб: Лидер, 2005. -592 с.
- 26.Столяренко, Л. Д. Основы психологии: учебник/ Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 2014. – 122 с.
- 27.Смирнова, Е. О. Воспитание и обучение детей младшего возраста / Е.О. Смирнова, М.Д. Васильева, Д.А. Бухаленкова, К.С. Тарасова. – Москва: "Мозаика - Синтез" 2018. 18-20с.
- 28.Смирнова, Е.О. Психология и педагогика игры: учебник для академического бакалавриата/ Е.О. Смирнова. – Москва: Юрайт, 2016. – 320 с.
- 29.Толкачёва, Л.Н. Всех выше должно стоять образование нравственное/ Л.Н. Толкачёва. - Сельская школа №1. 2002. -79 с.
- 30.Фомина, Л.К.Понятие и типы детско-родительских отношений: статья/ Л.К. Фомина. // «Молодой ученый».- 2014.- С.75-78.
- 31.Харламов, И.Ф. Педагогика: Учебное пособие -4е изд./И.Ф. Харламов. – Москва: Юрайт, - 2002.-С.25-28 .
- 32.Харитоновна, Т.И. Проблема детско-родительских отношений в зарубежной и отечественной психологии: статья/Т.И. Харитоновна. – Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества. -2016. -.53-57.
- 33.Хямяляйнен, Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы: учебное пособие/ Ю. Хямяляйнен. – Москва: Просвещение.- 1993. – С.62-67.
- 34.Цукерман, Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. Московский городской психолого-педагогический университет: статья/ Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. -Москваю - 14 с.
- 35.Чиркова, О. Ю. Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие / Под общ. ред. М. М. Семаго/ О.Ю. Чиркова. – Москва: ГЕНЕЗИС. -2014. – 111 с.
36. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебник/ Д.Б. Эльконин. - Москва: Академия,- 2006. – 144 с.

37. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. (Серия: Библиотека зарубежной психологии)/Э. Эриксон. –Москва: Прогресс,- 1996. – 342 с.
38. Юдина, Е.Г. Эксперимент Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива. Культурно-историческая психология 2: учебник/ Е.Г. Юдина. -Москва. Изд-во: Московский городской психолого-педагогический университет.- 2006. – 59 с.
39. Юдина, Н.В. Влияние семейных отношений на психическое развитие детей: статья/Н.В. Юдина. –Москва, Буки-Веди. -2014. -С.17-18.
40. Юнусова, Г.В. Особенности взаимоотношений родителей с детьми в полных и неполных семьях: статья/ Г.В. Юнусова. –Казань, Молодой ученый.- 2015.-С.757-760.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета изучения мотивации обучения у младших школьников М.И.

Лукьяновой, Н.В. Калининой.

1. Обучение в школе и знания необходимы мне для...

- а) получения хороших отметок;
- б) продолжения образования, поступления в институт;
- в) поступления на работу;
- г) того, чтобы получить хорошую профессию;
- д) саморазвития, чтобы быть образованным и содержательным человеком;
- е) солидности.

2. Я бы не учился, если бы...

- а) не было школы;
- б) не было учебников;
- в) не воля родителей;
- г) мне не хотелось учиться;
- д) мне не было интересно;
- е) не мысли о будущем;
- ж) не долг перед Родиной;
- з) не хотел поступить в вуз и иметь высшее образование.

3. Мне нравится, когда меня хвалят за...

- а) хорошие отметки;
- б) приложенные усилия и трудолюбие;
- в) мои способности;
- г) выполнение домашнего задания;
- д) хорошую работу; е) мои личные качества.

4. Мне кажется, что цель моей жизни...

- а) получить высшее образование;
- б) мне пока неизвестна;
- в) стать отличником;
- г) состоит в учебе;
- д) получить хорошую профессию;
- е) принести пользу моей Родине.

5. Моя цель на уроке...

- а) слушать и запоминать все, что сказал учитель;
- б) усвоить материал и понять тему;
- в) получить новые знания;
- г) сидеть тихо, как мышка;
- д) внимательно слушать учителя;

е) получить пятерку.

6. Когда я планирую свою работу, то...

- а) сравниваю ее с имеющимся у меня опытом;
- б) тщательно продумываю все ее аспекты;
- в) сначала стараюсь понять ее суть;
- г) стараюсь сделать это так, чтобы работа была выполнена полностью;
- д) обращаюсь за помощью к старшим;
- е) сначала отдыхаю.

7. Самое интересное на уроке — это...

- а) различные игры по изучаемой теме;
- б) объяснения учителем нового материала;
- в) изучение новой темы;
- г) устные задания;
- д) классное чтение;
- е) общение с друзьями;
- ж) стоять у доски, то есть отвечать.

8. Я изучаю материал добросовестно, если...

- а) он мне нравится;
- б) он легкий;
- в) он мне интересен;
- г) я его хорошо понимаю;
- д) меня не заставляют;
- е) мне не дают списать;
- ж) мне надо исправить двойку.

9. Мне нравится делать уроки, когда...

- а) они несложные;
- б) остается время погулять;
- в) они интересные;
- г) есть настроение;
- д) нет возможности списать;
- е) всегда, так как это необходимо для глубоких знаний.

10. Учиться лучше меня побуждает (побуждают)...

- а) мысли о будущем;
- б) родители и (или) учителя;
- в) возможная покупка желаемой вещи;
- г) низкие оценки;
- д) желание получать знания;
- е) желание получать высокие оценки.

11. Я более активно работаю на занятиях, если...

- а) ожидаю похвалы;
- б) мне интересна выполняемая работа;
- в) мне нужна высокая отметка;
- г) хочу больше узнать;
- д) хочу, чтобы на меня обратили внимание;
- е) изучаемый материал мне понадобится в дальнейшем.

12. Хорошие отметки — это результат...

- а) хороших знаний;
- б) моего везения;
- в) добросовестного выполнения мной домашних заданий;
- г) помогли друзья;
- д) моей упорной работы;
- е) помощи родителей.

13. Мой успех в выполнении заданий на уроке зависит от...

- а) настроения;
- б) трудности заданий;
- в) моих способностей;
- г) приложенных мной усилий;
- д) моего везения;
- е) моего внимания к объяснению учебного материала учителем.

14. Я буду активным на уроке, если...

- а) хорошо знаю тему и понимаю учебный материал;
- б) смогу справиться с предлагаемыми учителем заданиями;
- в) считаю нужным всегда так поступать;
- г) меня не будут ругать за ошибку;
- д) я уверен, что отвечу хорошо;
- е) иногда мне так хочется.

15. Если учебный материал мне не понятен (труден для меня), то я...

- а) ничего не предпринимаю;
- б) прибегаю к помощи товарищей;
- в) мирюсь с ситуацией;
- г) стараюсь разобраться, во что бы то ни стало;
- д) надеюсь, что разберусь потом;
- е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи, сделанные на уроке.

16. Ошибившись при выполнении задания, я...

- а) выполняю его повторно;
- б) теряюсь;

- в) нервничаю;
- г) исправляю ошибку;
- д) отказываюсь от его выполнения;
- е) прошу помощи у товарищей.

17. Если я не знаю, как выполнить учебное задание, то я...

- а) анализирую его повторно;
- б) огорчаюсь;
- в) спрашиваю совета у учителя или у родителей;
- г) откладываю его на время;
- д) обращаюсь к учебнику;
- е) списываю у товарища.

18. Мне не нравится выполнять учебные задания, если они...

- а) сложные и большие;
- б) легко решаемы;
- в) письменные;
- г) не требуют усилий;
- д) только теоретические или только практические;
- е) однообразны, и их можно выполнять по шаблону.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Тест-опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина.

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни. 8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не стоят.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как "губка".
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.

21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку "липнет" все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком. 38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребенка - эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.

41.Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.

42.Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

43.Я разделяю увлечения своего ребенка.

44.Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.

45.Я понимаю огорчения своего ребенка. 46.Мой ребенок часто раздражает меня.

47.Воспитание ребенка - сплошная нервотрепка.

48.Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

49.Я не доверяю своему ребенку.

50.За строгое воспитание дети благодарят потом.

51.Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.

52.В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.

53.Я разделяю интересы своего ребенка.

54.Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.

55.Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.

56.Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

57.Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

58.Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

59.Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

60.Я не высокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.


61.Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

 Ростовцева М.В.

« 04 » 06 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

37.03.01 Психология

Взаимосвязь стиля родительских отношений и мотивации учения у детей
младшего школьного возраста

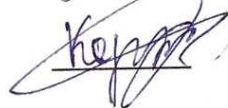
Руководитель



зав. каф., д-р. филос. наук

Ростовцева М.В.

Выпускник



Коржова А.О.

Красноярск 2019