

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ФАКТОРОВ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	5
1.1 ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	5
1.2 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНЫХ ФАКТОРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	16
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1:	30
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	31
2.1 ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ	31
2.2 ОПИСАНИЕ ВЫБОРКИ.....	32
2.3 МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	33
2.3.1 <i>Опросник стиля родительского воспитания ABC Э.Г.Эйдемиллера и</i> <i>В.В. Юстицкиса.....</i>	34
2.3.2 <i>Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)</i>	37
2.3.3 <i>Методика скрининговой оценки школьной мотивации учащихся</i> <i>начальных классов Н.Г. Лускановой.....</i>	40
2.3.4 <i>Определение мотивов учения (М.Р. Гинзбург)</i>	41
2.3.5 <i>Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3)</i>	43
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	45
3.1 СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ	45
3.1.1 <i>Анализ показателей стилей родительского воспитания</i>	45
3.1.2 <i>Анализ показателей опросника родительского отношения</i>	46
3.1.3 <i>Анализ показателей мотивации.....</i>	48
3.1.4 <i>Анализ показателей структуры учебной мотивации.....</i>	50
3.1.5 <i>Анализ показателей семейной адаптации и сплоченности.....</i>	51
3.2 КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	54
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3:	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ	72

Введение

Проблема социализации и формирования личности ребенка в семье является одной из наиболее значимых в психологии. Родительская семья оказывает влияние на формирование основных психологических качеств личности.

На ранних этапах жизни семья является единственной, а также одной из наиболее важных социальных групп для индивида. Первичным и необходимым условием формирования эмоционально стабильной, жизнеспособной, творчески ориентированной личности является семья. Так как базовые структуры психики человека формируются преимущественно на довербальном этапе, в пренатальный и постнатальный периоды, когда ребенок находится в полной зависимости от родителей и требует условий, соответствующих его базовым потребностям. В условиях адекватно функционирующей семьи ребенок оптимально удовлетворяет витальные потребности, он высокоадаптивен, имеет комплиментарные образцы отца и матери, позволяющие сделать правильный брачный выбор и воспроизвести адекватные родительские отношения в своей семье.

В настоящее время накоплено немало убедительных доказательств принципиальной значимости и в известных пределах незаменимости семьи для формирования личности ребенка, о возможности возникновения необратимых искажений личности ребенка из-за воспитания его вне семьи (И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.) [20].

Подтверждение этому мы находим и в работах известных западных психологов. Например, А. Адлер считал, что семейные установки, ценности и взаимоотношения являются первым фактором в развитии личности; К. Юнг указывал на то, что поступательное развитие индивида предопределяет как индивидуальное подсознание человека, так и коллективное бессознательное; К. Хорни подчеркивала влияние социальной ситуации на формирование невротических форм поведения личности; Э. Фромм выявлял социальный контекст, провоцирующий невротические ориентации личности, исследовал

разрушающее влияние цивилизации на личность человека, в частности замещение способности любить и созидать деструктивностью, вследствие глубокой фрустрации базовых потребностей в детстве [24].

Младший школьный возраст является новой ситуацией развития и требует от ребенка особой деятельности – учебной. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования, - то, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация. Одной из важнейших проблем обучения и воспитания учащихся является формирование мотивационной сферы младших школьников.

Качество семейных отношений не может не влиять на формирование мотивации учения ребенка младшего школьного возраста. Стиль воспитания в семье, структурные особенности семьи, тип межличностного взаимодействия, степень заинтересованности родителей в обучении ребенка – все влияет на формирование учебной мотивации.

Цель исследования: Изучение семейных факторов мотивации учебной деятельности младших школьников.

Гипотеза: Существуют различия мотивации учебной деятельности младших школьников из семей с различным стилем родительского воспитания.

Объект: Младшие школьники семей с различным стилем родительского воспитания.

Предмет: Мотивация учебной деятельности младших школьников из семей различных по структуре

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме;

2. Психодиагностические методики:

- Опросник стиля родительского воспитания ABC Э.Г.Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса.
- Опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин)
- Методика скрининговой оценки школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой
- Определение мотивов учения (М.Р. Гинзбург)
- Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3)

3. Для математического анализа данных использовалась программа STATISTICA for Wind.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических подходов к пониманию мотивов учебной деятельности в младшем школьном возрасте

2. Теоретический анализ семейных факторов социализации младших школьников

3. Диагностика мотивации учебной деятельности

4. Диагностика критериев семьи

5. Сравнительный анализ мотивации учебной деятельности у детей из семей, различающихся по своей структуре

Глава 1. Теоретические подходы к проблеме изучения семейных факторов мотивации учебной деятельности младших школьников

1.1 Теоретических подходов к пониманию мотивов учебной деятельности в младшем школьном возрасте

Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [10].

Мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая их в позитивные или негативные тона. Например, если ребенок учится, чтобы избежать наказания со стороны авторитарных, требовательных родителей, учебная деятельность протекает напряженно, со срывами, окрашена негативными эмоциями, тревожностью. И наоборот, учение ради познания делает его легким, радостным, увлекательным - «учением с увлечением».

А. Н. Леонтьев выделял мотивы, понимаемые и реально действующие, осознаваемые и неосознаваемые, ведущие и второстепенные. Все они присутствуют в деятельности младшего школьника. Но надо различать мотивы, порождаемые самой учебной деятельностью, связанные непосредственно с содержанием и процессом учения, и мотивы, лежащие за пределами учебной деятельности (широкие социальные или узколичностные мотивы ребенка). Установлено, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, еще не являются в младшем школьном возрасте ведущими. У них преобладают 3 группы мотивов: 1) широкие социальные, 2) узколичностные и 3) учебно-познавательные мотивы [16].

Широкие социальные мотивы младших школьников выглядят как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и самоопределения (после школы продолжать учиться, или работать, выбрав профессию). Тот факт, что ребенок осознает общественную значимость учения, создает личностную готовность к школе и положительные ожидания к ней как результат социальной установки. Эти мотивы выступают, как понимаемые и связаны с далекими, отсроченными целями. К ним примыкают мотивы долга и ответственности, которые сначала не осознаются детьми, но реально действуют в форме добросовестного выполнения заданий учителя, стремления соответствовать всем его требованиям. Однако эти мотивы присущи далеко не всем детям, что связано с 1) неточным пониманием ответственности и безответственности в этом возрасте и с 2) некритичным отношением к себе и часто - завышенной самооценкой [17].

Узколичные мотивы выступают в форме стремления получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивы благополучия) или в форме желания выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (престижные мотивы).

Учебно-познавательные мотивы прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с содержанием и процессом учения, с овладением, прежде всего, способом деятельности. Они обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса.

В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит познавательная потребность. Она рождается из более ранней детской потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности, имеющих у ребенка с первых дней жизни. Развитие познавательной

потребности неодинаково у разных детей: у некоторых она выражена ярко и носит «теоретическое» направление, у других сильнее выражена практическая ориентация, у третьих она вообще очень слабая.

Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром.

Как показывают исследования, при традиционной системе обучения существенных изменений в мотивации учения школьников от первого класса к третьему без специального вмешательства со стороны педагогов и родителей не происходит (М. В. Матюхина, 1984) [19].

Ребенка периода среднего детства характеризует большая возбудимость, неразвитость способности к произвольному управлению своими желаниями, потребностями, и в этой связи проблема формирования учебно-познавательных мотивов приобретает особую значимость.

В силу своей динамичности, мотивационная сфера ребенка представляет возможности для формирования и развития у него мотивов, необходимых для эффективного учения. Кроме того, высокая мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащихся требуемых знаний, умений и навыков (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, 1999) [34].

В обратном направлении, по утверждению этих авторов, компенсаторный механизм не срабатывает, то есть даже высокий уровень способностей ребенка не способен компенсировать его низкую учебную мотивацию или ее отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности учебной деятельности школьника.

Л. И. Божович установила, что учебная деятельность ребенка побуждается двумя видами мотивов, имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику. Одни из них порождаются преимущественно самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения – познавательные мотивы. Другие «лежат как бы за пределами учебного процесса». Эти мотивы – «порождаемые всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей действительностью» (Л. И. Божович, 1968), то есть в большей степени социальные мотивы [4].

Познавательные мотивы – мотивы учения, обусловленные содержанием или самим процессом учения.

Большинство последующих исследователей рассматривают все многообразие существующих у ребенка мотивов, как правило, с этих же позиций. В соответствие с этой, наиболее общей классификацией мы и рассмотрим мотивы учения.

Познавательные мотивы

Существующие на сегодняшний день исследования познавательных мотивов учения обнаруживают их низкую побудительную силу на протяжении практически всего рассматриваемого периода детства.

По данным В. М. Матюхиной, у первоклассников и второклассников познавательные мотивы занимают 3-е место после широких социальных и узколичностных мотивов. Третьеклассники еще реже указывают на эти мотивы (19,8% всех учащихся в 3-м классе и 22,7-22,8% в 1-м и 2-м классах) [19].

Та же тенденция обнаружена и в исследовании Н. П. Моряновой: рост уровня учебно-познавательной мотивации у ребенка от первого ко второму классу, а затем некоторое снижение к третьему (Н. П. Морянова, 1999) [34].

Низкий уровень действия познавательных мотивов на учебную деятельность ребенка в первый и во второй год его учебы в школе закономерен. Подобные мотивы не приобретаются вместе с ранцем, а

постепенно формируются в процессе самого учения, и ответственность за это ложится в первую очередь на педагога и родителей.

При этом познавательные мотивы требуют специальных действий для своего формирования, иначе с насыщением какой-нибудь потребности, например потребности в позиции школьника, успешность учения ребенка резко снижается. Наблюдаемое падение интереса к учению в 3-м классе, по всей видимости, и есть следствие угасания первоначальных социальных мотивов школьника и несформированности новых мотивов, как правило, познавательных. Таким образом, формирование познавательных мотивов у ребенка на данном возрастном этапе представляется одной из наиболее важных задач обучения.

Кроме того, установлено, что на познавательную мотивацию не распространяется известный закон Йеркса-Додсона. Следовательно, даже постоянное нарастание силы познавательной мотивации не приводит к снижению результативности учебной деятельности (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, 1999) [34].

Структура учебно-познавательных мотивов младшего школьника

Наиболее схематично структуру учебно-познавательных мотивов ребенка можно представить двумя подгруппами: мотивы, связанные с содержанием учения (мотивация содержанием), и мотивы, связанные с процессом учения (мотивация процессом) (Л. И. Божович, В. М. Матюхина) [4, 19]. Мотивация содержанием подразумевает стремление ребенка к познанию новых фактов, сути явлений, их происхождения, а мотивация процессом – сам процесс совершения действия, а иногда и возможность творить (В. М. Матюхина, 1984) [19].

Мотивация содержанием – стремление ребенка к познанию новых фактов, сути явлений, их происхождения.

Характерной особенностью мотивации первоклассников является то, что их в большей степени интересует сам процесс учения, им нравится читать, писать, рисовать, лепить. Опыт Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С.

Славиной показал, что в системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, главное место занимает значимость самого процесса учения как социально-ценной деятельности. Этот мотив для ребенка оказывается настолько силен, что определяет его положительное отношение к деятельности даже тогда, когда она практически лишена для него непосредственного познавательного интереса (Л. И. Божович, 1968) [4].

Мотивация процессом – интерес к самому процессу совершения действия.

В недавнем исследовании Н. П. Моряновой было обнаружено, что во всех группах младших школьников познавательная мотивация оказалась выше у девочек (Н. П. Морянова, 1999) [34].

В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, главное место занимает значимость самого процесса учения как социально-ценной деятельности. Этот мотив определяет положительное отношение детей к деятельности даже в том случае, если она лишена для них непосредственного познавательного интереса.

Что касается мотивации содержанием, то следует заметить, что на первых порах детей интересует в первую очередь отдельные факты, явления, события, то есть занимательность изучаемого на уроке материала. При этом, отмечает П. П. Калчев, познавательные интересы ребенка характеризуются преимущественной ориентацией на учителя. Первокласснику интересно не любое новое знание, а прежде всего то, которое он получает от учителя. Это во многом определяет ситуационный характер познавательных интересов ребенка на первом году его учебы в школе (П. П. Калчев, 1986) [17].

Постепенно, к 3-4-му классу, по мере накопления знаний интерес детей направляется на научное содержание учебного предмета, их начинают интересовать объяснения фактов, установление причинных зависимостей. И как правило, в этом возрасте появляется избирательное отношение детей к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным (Е. П. Ильин, 2000).

Социальные мотивы

Статусный или позиционный мотив «быть учеником»

Многие исследования обнаруживают, что доминирующим мотивом ребенка при поступлении в школу, а также на протяжении первого года учебы является статусный или позиционный мотив «быть учеником». Причем в начале года доминирующую роль играет стремление к негативной ее реализации (стремление не быть дошкольником), а в конце – к позитивной (стремление быть школьником) (П. П. Калчев, 1986) [17]. Во многом это предопределяется внешней атрибутикой статуса школьника – различными учебными принадлежностями, ранцем и т. п. При этом на уроках детей больше привлекают серьезные занятия и значительно холоднее они относятся к тем видам работы, которые напоминают им занятия дошкольного типа (Л. И. Божович, 1968) [4]. Но, как правило, ко второму классу, а иногда и к третьему, у большинства детей этот мотив исчерпывает себя, и учеба становится обязанностью и долгом.

Мотив хорошей отметки

Огромную роль в мотивации учения играют получаемые школьниками отметки, которые выступают в качестве ведущего мотива обучения более чем у половины младших школьников (Л. И. Божович, 1968) [4].

В исследовании М. В. Матюхиной мотив «хочу получать хорошие отметки» в 1-м классе занял первое ранговое место среди двадцати других мотивов, во 2-м классе – 2-е, в 3-м классе – 4-е. При этом мотив избегания неуспеха – «не хочу получать плохие отметки» – в 1-м классе – 6-е ранговое место, во 2-м классе – 7-е, в 3-м классе – 6-е (В. М. Матюхина, 1984) [19]. Эти данные демонстрируют, насколько важна отметка как педагогический инструмент в младшем школьном возрасте.

В. С. Мухина обращает особое внимание на психологию восприятия отметок детьми. Зачастую отметка из знака успеха (неуспеха) в познавательной деятельности ребенка превращается в знак, оценивающий личность в целом. Этому отчасти способствуют и взрослые (родители,

знакомые, а часто и незнакомые), интересуясь у детей их отметками в школе и выражая удовлетворение лишь самыми высокими. Другие же отметки вызывают реакцию разочарования, которая автоматически травмирует ребенка (В. С. Мухина, 1997) [24].

Мотив утверждения в коллективе класса, стремления к превосходству и признанию сверстниками

С другой стороны, мотив хорошей отметки может быть и производным от мотива утверждения себя в коллективе класса, стремления к превосходству и признанию сверстниками. При этом на начальных стадиях обучения, по всей видимости, можно говорить о преобладании мотива превосходства – «быть лучше, чем все» или мотива соперничества, конкуренции, что свидетельствует о все еще эгоцентрической позиции ребенка.

Так, в исследовании В. М. Матюхиной мотив «хочу быть лучшим учеником в классе» был на 7-м месте у первоклассников, а затем, к третьему классу, переместился на 17-й ранг. Исследования американских психологов обнаружили, что соперничество между детьми повышается между 3,5 и 5,5 годами; как доминирующая модель взаимодействия окончательно устанавливается к 5 годам; и приблизительно с 7 лет соперничество начинает функционировать как автономный мотив поведения ребенка. Так, в ситуации альтернативного выбора дети, как правило, направлены на то решение, которое позволяет им максимизировать собственную выгоду и соответственно уменьшить выгоду другого ребенка [19].

С началом учебной деятельности ребенка полем сравнения и конкуренции становятся для него в первую очередь успехи в учебе, что во многом и предопределяет развитие мотивационной сферы ребенка в этом возрасте.

Что касается мотивов, отражающих отношения младшего школьника с товарищами (стремление занять достойное место среди одноклассников, их мнение, осуждение), необходимо отметить, что в первом классе они еще не

обладают для ребенка побуждающим действием к учебной деятельности. Однако со временем роль этих мотивов увеличивается, и к концу среднего детства они становятся реальным мотиватором учения детей (в исследовании В. М. Матюхиной эти мотивы с 18-19-го места переместились на 11 -13-е) [19]. Кроме того, существует опасность того, что ребенок, чувствуя зависимость своего положения в классе от отметки, начинает превращать ее, по выражению В. С. Мухиной, в фетиш – знак, который определяет его место в жизни класса (В. С. Мухина, 1997) [24].

Таким образом, учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов (Матюхина) [19].

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее результатом и процессом:

1. Мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).

2. Мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

II. Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1. Широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2. Узколичностные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).

3. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Исследования учебной мотивации младших школьников показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности, в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования учителя»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей [19].

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от 1-го к 3-му классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает

развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер.

Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое **снижение учебной мотивации**. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Ведь, напротив, к концу младшего школьного возраста закономерно было бы ожидать появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности. Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения [32]. Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

1.2 Теоретический анализ семейных факторов социализации младших школьников

Множество отдельных факторов семейной микросреды определяют характер и степень влияния семьи на психическое развитие ребенка. Осложнить процесс воспитания психологически здоровой личности могут отсутствие в семье одного из родителей, наличие у членов семьи психологически асоциальных зависимостей; проживание в семье тяжелобольного человека. Очевидно, что нежеланные, случайные, внебрачные дети, дети из смешанных, конфликтных, неполных и других аномальных семей, не говоря уже о детях, воспитывающихся в детских домах, не выдерживают сравнение с детьми из благополучных семей по потенциалу выживания в плане физического и психического здоровья, интеллектуальных и других возможностей [38].

Существует множество различных вариантов состава, или структуры, семьи. Обычно семьи делят на следующие типы:

- «нуклеарная семья» состоит из мужа, жены и их детей;
- «пополненная семья» — увеличенный по своему составу союз - супружеская пара и их дети, плюс родители других поколений, например бабушки, дедушки, дяди, тети, живущие все вместе или в тесной близости друг от друга и составляющие структуру семьи;
- «смешанная семья» является «перестроенной» семьей, образовавшейся вследствие брака разведенных людей. Смешанная семья включает неродных родителей и неродных детей, так как дети от предыдущего брака вливаются в новую единицу семьи;
- «семья родителя-одиночки» является хозяйством, которое ведется одним родителем (матерью или отцом) из-за развода, ухода или смерти супруга либо потому, что брак никогда и не был заключен (Леви Д., 1993).

Существует также деление семей на типы в соответствии с тем, кому принадлежит власть и право принятия решений. То есть:

- патриархальные семьи, где главой семейного государства является отец;
- матриархальные, где наивысшим авторитетом и влиянием пользуется мать;
- эгалитарные семьи, в которых нет четко выраженных семейных глав, и где преобладает ситуативное распределение власти между отцом и матерью.

Нарушение структуры, а, следовательно, полноты функционирования семьи влечет за собой ограничение и искажение развития личности детей. У них оказывается сниженной способность к продуктивному социальному взаимодействию, в том числе к семейному образу жизни, вследствие нивелирования эволюционно дифференцированных взаимодополняющих качеств мужчины и женщины, реализующихся во всем многообразии их полоролевого взаимодействия в семейных отношениях и передающихся из поколения в поколение. Нарушение условий развития ребенка, эмоциональная депривация и фрустрация потребностей приводят к задержке развития, а в особо тяжелых случаях – к формированию отрицательных эмоциональных установок и разрушительных тенденций, которые начинают доминировать и мотивируют дезапативные, деструктивные формы поведения. В дальнейшем асоциальные, невротические формы поведения, неспособность адаптироваться к требованиям окружения приводят к дезадаптации и в семейной жизни. У человека могут проявляться особенности поведения, свойственные возрасту той стадии, на которой произошла задержка развития. Это мешает человеку адаптироваться к наличным условиям, поскольку субъективная реальность его жизни доминирует в силу того, что бессознательное направляет жизненную энергию на то, чтобы привлечь внимание к комплексам человека, требующим своей разрядки. Более того, выявлено, что структурный дисбаланс в семье отражается и на структуре семей последующих поколений, на стабильности браков, на стиле межличностного взаимодействия и адаптивных возможностях человека [39].

Под понятием «сплоченность» подразумевается эмоциональная связь, близость или привязанность членов семьи. Состояние слияния (тесной эмоциональной близости) можно наблюдать у новобрачных или между матерью и младенцем. В этих случаях слияние является нормой отношений. Во всех остальных случаях отношения слияния между супругами или между родителем и ребенком старше трехлетнего возраста грозят высокой эмоциональной напряженностью, конфликтами, тревогой, психосоматическими заболеваниями, а также зависимостью от вредных веществ, типа алкоголя, наркотиков, никотина, еды. Это происходит оттого, что члены семьи слабо считаются с индивидуальными различиями и интересами друг друга. В таких семьях может быть распространен миф «мы - единая семья», попытки кого-то из членов семьи отделиться и заниматься своей личной жизнью будут пресекаться на корню.

Детям, которые находятся в состоянии слияния в отношениях со своими родителями обычно трудно обрести самостоятельность и отделиться от родительской семьи. Это происходит по нескольким причинам: во-первых, дети вырастают крайне инфантильными (т.е. несамостоятельными), во-вторых, родители рассматривают ребенка как часть себя и всячески препятствуют его отделению.

Большинство проблем и конфликтов, связанных с отношениями, являются следствием бессознательной борьбы супругов за власть и влияние, их конкуренции друг с другом. Для торжества над партнером используются любые средства: отказ от участия в сексуальных отношениях – чтобы продемонстрировать другому низменность его стремлений, унижить и наказать за что-либо; поздние приходы как доказательство собственной независимости и самостоятельности; обвинения и претензии по мелочам – для того чтобы убедить партнера в том, что он (она) ни на что не способен /-на/ и т.д. Интерпретируя и анализируя такие конкурентные отношения между супругами, консультант может опираться на те модели взаимодействия, а соответственно, и на те паттерны конкуренции, которые

существовали в родительских семьях каждого из них. Другой «источник» интерпретации возникновения конкуренции - борьба за власть между мужчинами и женщинами как представителями двух противоположных полов. Такой взгляд непродуктивен, в частности, потому, что здесь не прослеживаются какие-либо перспективы для «примирения» между борющимися сторонами.

Семейная сплоченность — это степень эмоциональной связи между членами семьи: при максимальной выраженности этой связи они эмоционально взаимозависимы, при минимальной — автономны и дистанцированы друг от друга. Для диагностики семейной сплоченности используются следующие показатели: «эмоциональная связь», «семейные границы», «принятие решений», «время», «друзья», «интересы и отдых».

Семейная адаптация - характеристика того, насколько гибко или, наоборот, ригидно способна семейная система приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров.

В «циркулярной модели» Д.Х. Олсона различают четыре уровня семейной сплоченности — от экстремально низкого до экстремально высокого. Они получили следующие названия: разобщенный, разделенный, связанный и сцепленный. Аналогично диагностируют четыре уровня семейной адаптации: ригидный, структурированный, гибкий и хаотичный.

Выделяют умеренные (сбалансированные) и крайние (экстремальные) уровни семейной сплоченности и адаптации. Считается, что именно сбалансированные уровни — показатель успешности функционирования системы. Для семейной сплоченности такими уровнями являются разделенный и связанный, для семейной адаптации — структурированный и гибкий. Экстремальные уровни обычно рассматриваются как проблематичные, ведущие к нарушениям функционирования семейной системы.

Формирование ребенка в семье происходит не только в результате целенаправленного воздействия взрослых (воспитания), но и в результате

наблюдения за поведением всех членов семьи. Социальный опыт формирующейся личности обогащается и при общении с прародителями, и при конфликтах с младшей сестрой, и в результате подражания старшему брату. При этом не все из перенятого и впитанного опыта ребенка может соответствовать представлениям его родителей о желаемом поведении, как и не все модели поведения, взятые собственно от матери и отца, соответствуют их призывам и требованиям к ребенку (сформулированным целям). Ребенок (подросток) впитывает и неосознаваемые родителями формы их поведения, отношения к другим и к себе [8].

Факторы влияния семьи на социализацию личности можно представить таким образом:

1. состав семьи или, в более точном смысле, структура семьи как единство функционирования ее членов;

2. позиция ребенка в семье - включает его роли в семье, которые могут быть при внешнем сходстве (жизнь в семье) совершенно различны - например, ребенок является внуком двух бабушек, сыном своих родителей, состоящих в браке, но сам никому не является братом. Либо: он является внуком бабушки и дедушки, которых посещает в деревне, сыном своей матери и пасынком приходящего отчима (сожителя матери), младшим братом по отношению к сестре и старшим братом по отношению к брату. Формирование в семье оказывается различным объективно, даже если мы не вдаемся в рассуждения о стилях воспитания. Опыт единственного ребенка в полной семье отличен от опыта ребенка, являющегося одновременно старшим по отношению к брату и младшим по отношению к сестре в материнской семье;

3. основные (реальные) воспитатели-социализаторы, то есть те члены семьи, которые оказали наибольшее влияние на развитие ребенка благодаря основному уходу за ним, и те, кто был наиболее авторитетен для ребенка, то есть те из близких людей, на кого он хотел бы больше походить;

4. стиль воспитания в семье — можно рассматривать как преобладающий стиль основного воспитателя-социализатора (например, матери) и вспомогательных социализаторов (бабушки, отца, деда, сиблингов);

5. собственно личностный, нравственный и творческий потенциал семьи. Вся совокупность позитивных человеческих качеств взрослых членов семьи - нравственных, волевых (наличие-отсутствие лидерских качеств, мужественности, способности постоять за себя и за детей), эмоциональных (теплота-холодность в отношениях между людьми), интеллектуальных (уровень развития интеллекта старших), культурных (образование, особенности культуры, в том числе этнические особенности), познавательных и творческих особенностей.

В настоящее время наиболее популярна классификация стилей родительского поведения Дианы Бомринд, которой следуют многие авторы. Крайг Г. составила достаточно полную классификацию стилей родительского поведения, состоящую из 4 стилей на основе исследований Д. Бомринд (1975), Маккоби и Мартин (1983). Авторы базировались на фиксации двух факторов воздействия на ребенка в семье - родительского контроля и родительской теплоты [14].

Понятие «родительский контроль» имеет отношение к степени выраженности у родителей запретительных тенденций, выражающееся в требованиях подчинения правилам, выполнения детьми своих обязанностей. Контроль - это попытка влиять на деятельность ребенка.

Родительская теплота указывает на то, в какой степени родители проявляют любовь и одобрение, выражающееся в похвалах, поддержке ребенка или, наоборот, в какой степени они критикуют, наказывают его.

Выделяемые авторами стили поведения варьируют на основе соотношения данных параметров (степени контроля и теплоты).

Авторитетный стиль родительского поведения - образ действия родителей, отличающийся твердым контролем за детьми и в то же время

поощрением общения и обсуждения в кругу семьи правил поведения, установленных для ребенка. Решения и действия родителей не кажутся произвольными или несправедливыми для детей, и потому они легко соглашаются с ними. Таким образом, высокий уровень контроля сочетается с теплыми отношениями в семье. Бомринд отмечала, что дети превосходно адаптированы, уверены в себе, у них развит самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой [47].

Авторитарный стиль родительского поведения характеризуется высоким уровнем контроля, холодными отношениями с детьми. Родители закрыты для постоянного общения с детьми; устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лишь в незначительной степени быть независимыми от них. Дети, как правило, замкнуты, боязливы или угрюмы, непритязательны и раздражительны. Девочки в период подросткового и юношеского возраста обычно остаются пассивными и зависимыми; мальчики могут стать неуправляемыми и агрессивными.

Либеральный стиль (низкий уровень контроля, теплые отношения) - образ действия родителей, отличающийся почти полным отсутствием контроля за детьми при добрых, сердечных отношениях с ними. По мнению Бомринд (Baumrind D., 1975), многие либеральные родители так увлекаются демонстрацией «безусловной любви», что перестают выполнять непосредственно родительские функции, в частности, устанавливать запреты для своих детей. Дети либеральных родителей склонны потакать своим слабостям, импульсивны и нередко не умеют вести себя на людях. В некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми [14].

Индифферентный стиль родительского поведения по Маккоби и Мартин, отличается низким контролем за поведением детей и отсутствием теплоты и сердечности в отношениях с ними. Родители, которым свойственен индифферентный стиль поведения, не устанавливают

ограничений для своих детей либо вследствие недостатка интереса и внимания к детям, либо вследствие того, что тяготы повседневной жизни не оставляют им времени и сил на воспитание детей. Если безразличие родителей сочетается с враждебностью (как у отвергающих родителей), ребенка ничто не удерживает оттого, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам и проявить склонность к делинквентному поведению [46].

Данные по родительским стилям имеют обобщенный характер как стиль родителей в целом. Однако рассмотрения стилей воспитания самих по себе - теоретический взгляд, не учитывающий множественность наличия в семье всех ухаживающих за ребенком лиц.

Следует учитывать не только стиль воспитания, присущий родителям, но и то, кто является основным воспитателем-социализатором, посвящающим ребенку больше времени. Несмотря на нуклеарность семьи, уход за ребенком во многих семьях осуществляют другие родственники - бабушки, дедушки, реже - более отдаленные родственники - тетка матери (двоюродная бабушка), прабабушка. Поэтому, несмотря на отвергающий стиль родителей - доминирующую гипоопеку, ребенок во многом формируется под влиянием заботливого, с мелочной опекой, отношения старой женщины-бабушки.

Об этом писали отечественные психиатры. Так, по мнению А. И. Захарова, рассматривая преобладающий тип родительского влияния на ребенка, мы должны учитывать, что эффективность этого влияния во многом зависит от того, кто из членов семьи доминирует и как он доминирует, а также от значимости влияния какого-либо члена семьи на ребенка, сопряженного с большей привязанностью его к этому члену семьи. Распределение отношения эмоциональной заботы у 99 матерей по частоте следующие: принятие типа опеки - 43, гиперопеки - 32, просто принятие - 18, непринятие (отчужденность) - 6. У отцов из 90 человек: просто принятие - 13, непринятие - 23, принятие типа опеки - 22, гиперопеки - 2 [47].

Крайг пишет о том, что методы приучения детей к дисциплине менялись так же, как и другие аспекты культуры. В течение 1950-х и в начале 1960-х годов в литературе, посвященной воспитанию детей, встречались предостережения против применения строгих, парализующих волю детей дисциплинарных мер; родителей пугали тем, что они подавляют эмоции своих детей и превращают их в тревожных, подавленных, невротичных людей. В педагогической же литературе 1970-х и 1980-х годов, напротив, указывалось на то, что детям необходим определенный внешний социальный контроль, последовательность и твердость в требованиях родителей, для того чтобы дети могли чувствовать себя спокойно и уверенно. Сейчас уже можно сделать вывод, что в 1990-е годы сохраняется тенденция к более жесткому родительскому контролю. Конечно, потребность детей в любви и одобрении также признается в руководствах по воспитанию детей [14].

Росс Кемпбелл в книге «Как по-настоящему любить своего ребенка» подчеркивал значение таких взаимоотношений с детьми, которые он называет «безраздельным вниманием». «Безраздельное внимание к ребенку означает пристальное, неделимое внимание к нему, которое позволяет ему с полной уверенностью ощутить себя любимым, почувствовать, что за ним признают его право на безраздельное наше внимание, наше признание и безоговорочное уважение. Короче говоря, безраздельное внимание позволяет ребенку почувствовать, что он самый важный человек на свете для своих родителей» [39].

Содержание, характер и результаты семейного воспитания зависят от тех *личностных ресурсов*, которые имеются в семье. Личностные ресурсы, с одной стороны, наличие обоих родителей, сиблингов — братьев и (или) сестер, а с другой (и главным образом) - такими характеристиками старших членов семьи, как состояние здоровья, характер, уровень и вид образования, индивидуальные увлечения, вкусы, ценностные ориентации, социальные установки, уровень притязаний и пр [4].

Одна из важнейших характеристик — отношение старших к младшим и к их воспитанию как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании. Воспитательный потенциал многодетной семьи имеет свои положительные и отрицательные характеристики, а процесс социализации детей - свои трудности, проблемы.

С одной стороны, здесь, воспитываются разумные потребности и умение считаться с нуждами других; ни у кого из детей нет привилегированного положения, а значит, нет почвы для формирования эгоизма, асоциальных черт; больше возможностей для общения, заботы о младших, усвоения нравственных и социальных норм и правил общежития; успешнее могут формироваться такие нравственные качества, как чуткость, человечность, ответственность, уважение к людям, а также качества социального порядка - способность к общению, адаптации, толерантность. Дети из таких семей оказываются более подготовленными к супружеской жизни, они легче преодолевают ролевые конфликты, связанные с завышенными требованиями одного из супругов к другому и заниженными требованиями к себе.

Однако процесс воспитания в многодетной семье не менее сложен и противоречив. Во-первых, в таких семьях взрослые довольно часто утрачивают чувство справедливости в отношении детей, проявляют к ним неодинаковую привязанность и внимание. Обиженный ребенок всегда остро ощущает дефицит тепла и внимания к нему, по-своему реагируя на это. В одних случаях сопутствующим психологическим состоянием для него становится тревожность, чувство ущербности и неуверенность в себе, в других - повышенная агрессивность, неадекватная реакция на жизненные ситуации. Для старших детей в многодетной семье характерна категоричность в суждениях, стремление к лидерству, руководству даже в тех случаях, когда для этого нет оснований. Все это естественно, затрудняет процесс социализации детей. Во - вторых, в многодетных семьях резко увеличивается физическая и психическая нагрузка на родителей, особенно на

мать. Она имеет меньше свободного времени и возможностей для развития детей и общения с ними, для проявления внимания к их интересам. К сожалению, дети из многодетных семей чаще становятся на социально опасный путь поведения, почти в 3,5 раза чаще, чем дети из семей других типов [12].

Многодетная семья имеет меньше возможностей для удовлетворения потребностей и интересов ребенка, которому и так уделяется значительно меньше времени, чем в однодетной, что, естественно, не может не сказаться на его развитии. В этом контексте уровень материальной обеспеченности многодетной семьи имеет весьма существенное значение. Мониторинг социально - экономического потенциала семей показал, что большинство многодетных семей живет ниже порога бедности.

С другой стороны в развитии ребенка из многодетной семьи есть свои преимущества: старшие зачастую перенимают на себя функции родителей, что при нормально развитых отношениях подготавливает их к будущему материнству и отцовству, воспитывая в них такие качества как: ответственность, гуманность, великодушие, решительность и в тоже время твердость, силу воли. Зачастую младшим детям старшие сестры и братья становятся идеалом, коим должны быть родители, но не могут в зависимости от постоянной занятости. Если же ситуация обратная и старшие родственники не могут быть идеалом, младшие члены могут воспринимать их как некий стимул к развитию, для того чтобы достигнуть более высоких высот в жизни.

Решающее влияние семьи на личность человека объясняется специфическими особенностями этого воспитательного института. К существенным особенностям семейного воспитания следует отнести следующие:

Во-первых, воспитательное воздействие семьи человек ощущает, испытывает со дня своего рождения. Раннее же детство, как уже отмечалось, имеет первостепенное значение в развитии человека. Именно в семье в

дошкольные годы создаётся сердцевина человеческой личности, её фундамент. Именно в это время начинают вызревать свойства психики человека, основы его отношения к жизни.

Во-вторых, семейному воспитанию свойственна непрерывность, продолжительность и многообразие влияния на детей людей разного пола и возраста, жизненного опыта. Семья - это первая, «стартовая» группа, в которую попадает ребёнок, самая длительная по времени существования и самая значимая для ребёнка микросредовая ситуация, что обуславливает и своеобразие процесса воспитания личности в ней.

В-третьих, семья – основа естественного воспитания. Семейные отношения людей являются первыми и наиболее естественными отношениями. Эти отношения базируются на интимности и эмоциональности. Эмоциональная насыщенность взаимоотношений взрослых и детей в семье есть важнейший фактор, формирующий эмоционально – мотивационную среду детей, их отношение к жизни, людям [40].

Важное место в этих интимно-эмоциональных отношениях семьи занимает родительская любовь и ласка к детям. Родительскую любовь никакой другой любовью заменить нельзя. Сколько бы не говорили и не писали, что педагоги должны любить детей родительской любовью, такого быть никогда не может, ибо любовь взрослых к детям по своему происхождению есть производное от родительской любви.

В-четвёртых, в отличие от школьного воспитания, объектом которого является фактически детская группа, семейное воспитание всегда личностно ориентированно, обращено непосредственно к конкретной личности. Родители в сравнении с педагогами имеют значительно больше возможностей для глубокого и систематического изучения и учета индивидуальности ребенка и более вдумчивого наблюдения за развитием интересов, способностей, потребностей, чувств, характера ребенка. И, кроме того, каждая семья представляет собой неповторимость микросредовых

условий, индивидуальности родителей и это накладывает неизгладимый отпечаток на духовный, нравственный облик, взгляды, интересы, потребности личности.

В-пятых, педагогическая позиция родителей, в отличие от школьных учителей скрыта. В семье ребенок не чувствует себя педагогическим объектом, здесь он является равноправным членом коллектива. Взаимная любовь и забота, взаимная ответственность и требовательность друг к другу, поддержка ребенка в сложных жизненных ситуациях, подлинно духовный контакт родителей и детей - характерные черты семейного коллектива. В нем нет разграничения его членов на воспитателей и воспитанников, в нем осуществляется взаимное воспитательное воздействие, дети признаются соавторами, соорганизаторами воспитательного процесса. И хотя родители, безусловно, выполняют воспитательные функции, дети этого не замечают, не ощущают: для них родители, прежде всего самые дорогие и близкие люди. Незаметность, скрытность педагогической позиции родителей обеспечивают высокую эффективность воспитательного процесса [47].

В-шестых, представляя собой малую группу социальной структуры общества, семья наиболее соответствует требованию постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта.

И, наконец, в семейном воспитании, в отличие от школьного, преобладает дело, а не слово. В семье есть все условия для включения ребенка в различные виды деятельности: трудовую, физическую, эстетическую и т.д. Это очень важно, так как именно в этих видах деятельности развивается, формируется и воспитывается личность.

Влияние семьи на личность может быть как положительным, так и отрицательным. Все зависит от типа семьи, от наличия или отсутствия в ней тех или иных условий, необходимых для правильного воспитания. Из изложенного выше можно заключить, что как положительное, так и

отрицательное влияние семьи на личность превышает влияние всех других факторов [39].

Семья является тем социальным институтом, той ячейкой общества, в которой происходит формирование вступившего в жизнь человека, она становится (или должна становиться) тем первым домом, к которому человек вырастает и получает первые жизненные уроки, в котором он получает поддержку и помощь, в котором учится любви к миру и к людям, и о котором у него сохраняются на всю жизнь самые добрые и светлые воспоминания, согревающие его сердце и укрепляющие светлую волю в самые трудные моменты жизни.

Роль семейного воспитания в формировании характера, взглядов, привычек не абсолютна – большую роль играет самовоспитание и тот багаж жизненного опыта, который человек получил в своих прошлых жизнях (именно поэтому все люди рождаются уже с присущими им чертами характера), а также роль внесемейного воспитания, который человек получает, живя в обществе. Но семья может расширить те светлые качества человека, которые уже есть в нем, присущи ему от рождения, и помочь человеку победить и искоренить свои недостатки и пороки, и именно в этом заключается великая и светлая роль семьи.

Выводы по главе 1:

В младшем школьном возрасте преобладают три группы мотивов: 1) широкие социальные, 2) узколичностные и 3) учебно-познавательные мотивы. Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром.

Формирование ребенка в семье происходит не только в результате целенаправленного воздействия взрослых (воспитания), но и в результате наблюдения за поведением всех членов семьи. Социальный опыт формирующейся личности обогащается и при общении с прародителями, и при конфликтах с младшей сестрой, и в результате подражания старшему брату. При этом не все из перенятого и впитанного опыта ребенка может соответствовать представлениям его родителей о желаемом поведении, как и не все модели поведения, взятые собственно от матери и отца, соответствуют их призывам и требованиям к ребенку (сформулированным целям). Ребенок впитывает и неосознаваемые родителями формы их поведения, отношения к другим и к себе.

Таким образом, современные подходы к проблеме понимания мотивации учения в младшем школьном возрасте, семейных факторов социализации младших школьников позволяют более обоснованно говорить о том, что от того, как ребенок подготовлен к школе всем предшествующим дошкольным периодом развития, каково его психическое здоровье, будет зависеть успешность его адаптации, вхождение в режим школьной жизни, его учебные успехи, его психологическое самочувствие.

Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования

2.1 Цель, задачи и гипотеза исследования

Цель исследования: Изучение семейных факторов мотивации учебной деятельности младших школьников.

Гипотеза: Существуют различия мотивации учебной деятельности младших школьников из семей с различным стилем родительского воспитания.

Объект: Младшие школьники семей с различным стилем родительского воспитания.

Предмет: Мотивация учебной деятельности младших школьников из семей различных по структуре

Методы исследования:

4. Теоретический анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме;

5. Психодиагностические методики:

- Опросник стиля родительского воспитания ABC Э.Г.Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса.
- Опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин)
- Методика скрининговой оценки школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой
- Определение мотивов учения (М.Р. Гинзбург)
- Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3)

6. Для математического анализа данных использовалась программа STATISTICA for Wind.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических подходов к пониманию мотивов учебной деятельности в младшем школьном возрасте

2. Теоретический анализ семейных факторов социализации младших школьников

3. Диагностика мотивации учебной деятельности
4. Диагностика критериев семьи
5. Сравнительный анализ мотивации учебной деятельности у детей из семей различающихся по своей структуре

2.2 Описание выборки

В исследовании приняли участие 40 женщин: 31 женщины состоящие в официальном браке и 9 женщин в одиночку воспитывающих ребенка разного возраста, с разным стажем брака, уровнем образования и материального обеспечения, и их дети 40 человек проживающие в Кировском районе города Санкт-Петербург, учащиеся в 379 школе, 2 и 3 класс, в возрасте 9-11 лет.

Особенности выборки исследования.

2 класс.

	Переменная название	показатель
	воз-т ребенка	9,4
состав семьи	Полная/не полная	75%
наличие братьев/сестер	брат	35%
	сестра	30%
	Многодетная	15%
	Не многодетная Семья	85%
соотношение по возрасту у родителей	Равноценность.	95%
	Отец старше	5%
	Мать старше	0%
работающие в семье	Отец	10%
	Мать	25%
	Мать и Отец	65%

Средний возраст детей 2 класса 9,4. Полная семья имеет место в 75% случаев, не полная семья в 25% случаев. В 35% случаев учащиеся имеют братьев, в 30% случаев сестер. 15% семей являются многодетными, 85% семей многодетными не являются. В 95% случаев наблюдается

равноценность по возрасту у отцов и матерей, в 5% случаев отец старше. В 65% семей работают отец и мать, в 10% случаев только отец, в 25% случаев только мать.

3 класс.

	Переменная название	показатель
	воз-т ребенка	10,2
состав семьи	Полная/не полная	80%
наличие братьев/сестер	брат	50%
	сестра	40%
	Многодетная	20%
	Не многодетная Семья	80%
соотношение по возрасту у родителей	Равноценность.	55%
	Отец старше	25%
	Мать старше	20%
работающие в семье	Отец	25%
	Мать	10%
	Мать и Отец	65%

Средний возраст детей 3 класса 10,2. Полная семья имеет место в 80% случаев, не полная семья в 20% случаев. В 50% случаев учащиеся имеют братьев, в 40% случаев сестер. 20% семей являются многодетными, 80% семей многодетными не являются. В 55% случаев наблюдается равноценность по возрасту у отцов и матерей, в 25% случаев отец старше, в 20% случаев старше мать. В 65% семей работают отец и мать, в 25% случаев только отец, в 10% случаев только мать.

2.3 Методы исследования

Для математического анализа и интерпретации данных использовалась первичная статистика: мера центральной тенденции, среднее, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс.

Корреляционный анализ проводился с помощью критерия Пирсона (12).

Критерий Пирсона (χ^2) – наиболее распространенный критерий согласия, предназначенный для проверки гипотезы о том, что случайная выборка извлечена из генеральной совокупности X с функцией распределения $F(X)$, вид которой считается известным, а параметры – неизвестными [25]. Используется для определения степени согласия между наблюдаемым и ожидаемым распределениями. Этот критерий можно применять для проверки любого закона распределения. В этом состоит его преимущество. Эмпирические и теоретические частоты обычно различаются. Это различие может быть случайным (незначимым) или неслучайным (значимым). Критерий Пирсона позволяет ответить на вопрос о значимости или незначимости различий. Приведем формулу для расчета:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \frac{(n_i - np_i^o)^2}{np_i^o}$$

Обработка данных была произведена в программе STATISTICA 6.0 for Wind.

Рассмотрим более подробно описание используемых нами психодиагностических методик.

2.3.1 Опросник стиля родительского воспитания АВС Э.Г.Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса

Опросник АСВ позволяет диагностировать тип семейного воспитания и характер его нарушений.

В опроснике АСВ диагностируются следующие нарушения семейного воспитания:

I. Уровень протекции — сколько сил, времени уделяют родители воспитанию ребенка:

- 1) гиперпротекция (чрезмерная) — шкала Г+;
- 2) гипопротекция (недостаточная) — шкала Г—.

II. Степень удовлетворения потребностей — в какой мере деятельность родителей нацелена на удовлетворение потребностей ребенка, как материально-бытовых, так и духовных:

1) потворствование (стремление родителей к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка) — шкала У+;

2) игнорирование потребностей ребенка (недостаточное стремление родителей к удовлетворению «потребностей ребенка») — шкала У—.

III. Уровень требовательности к ребенку в семье. Они выступают в виде обязанностей, запретов, наказаний:

1) чрезмерность требований-обязанностей представляет риск психотравматизма — шкала Т+;

2) недостаточность требований-обязанностей приводит к трудности привлечения ребенка к какому-либо делу — шкала Т-;

3) чрезмерность требований-запретов формирует реакцию эмансипации или предопределяет развитие черт сенситивной и тревожно-мнительной акцентуации — шкала З+;

4) недостаточность требований-запретов стимулирует развитие гипертимного, неустойчивого типа характера — шкала З—;

5) чрезмерность санкций — чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения — шкала С+;

6) минимальность санкций — упование на поощрение, сомнение в результативности любых наказаний — шкала С-.

IV. Неустойчивость стиля воспитания — резкая смена стиля, приемов воспитания, формирующая упрямство, — шкала Н.

Диагностика типов семейного воспитания (опросник АСВ)

Нарушения семейного воспитания	Уровень протекций	Полнота удовлетворения потребностей	Степень предъявления требований	Степень запрета	Строгость санкций
	П (Г+, Г-)	У (У+, У-)	Т (Т+, Т-)	З (З+, З-)	С (С+, С-)
Потворствующая гиперпротекция	+	+	-	-	-
Доминирующая гиперпротекция	+	+	-	+	-
Эмоциональное отвержение	-	-	+	+	+
Жестокое обращение	-	-	+	+	+
Гипопротекция	-	-	-	-	+
Повешенная моральная ответственность	-	-	+	+	+

Примечание: + чрезмерная выраженность соответствующей черты воспитания; — недостаточная выраженность; + при данном типе воспитания возможны как чрезмерность данной черты, так и недостаточность или просто выраженность.

Устойчивые сочетания различных черт воспитания представляют собой тип целенаправленного воспитания. Классификация типов нарушений семейного воспитания выглядит следующим образом.

Потворствующая гиперпротекция (сочетание черт, отраженных в шкалах Г+, У+ при Т-, З—, С—). Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей.

Доминирующая гиперпротекция (Г+, У±, Т+, З+, С+). Ребенок также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

Такое воспитание усиливает реакцию эмансипации и обуславливает острые аффективные реакции экстрапунитивного типа.

Эмоциональное отвержение (G^+ , U^- , T^\pm , Z^\pm , C^\pm). В крайнем варианте это воспитание по типу «Золушки».

Повышенная моральная ответственность (G^- , U^- , T^+). Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с недостатком внимания к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем.

Гипопротекция (гипоопека) (G^- , U^- , T^- , Z^- , C^+). Ребенок предоставлен себе, родители не интересуются им, не контролируют его. Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное воспитание.

2.3.2 Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)

Валидность опросника определялась (авторами) методом известных групп. По T -критерию вычислялась дискриминативность факторов экспериментальной группы во всех выборках. Из пяти факторов четыре оказались дискриминативными, то есть значимо различали выборки между собой. Таким образом, показано, что предлагаемый опросник действительно учитывает особенности родительского отношения лиц, испытывающих трудности в воспитании. Кроме того, была проведена факторизация данных по испытуемым с последующим «Варимакс» вращением значимых факторов. Она показала совпадение априорных и эмпирических групп; в результате факторизации выявилась группа субъективно благополучных родителей (контрольная группа) и подвыборка людей, обратившихся за помощью в психологическую консультацию. Эти данные также подтверждают валидность опросника.

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения к детям.

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 состоит из 5 шкал:

- 1.«Принятие-отвержение».
- 2.«Кооперация».
- 3.«Симбиоз».
- 4.«Авторитарная гиперсоциализация».
- 5.«Маленький неудачник».

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 склонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

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 в спорных вопросах.

3. *«Симбиоз»* - шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим 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 в 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 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.

Текст опросника состоит из 61 утверждения о воспитании детей, обследуемые на «Бланке для ответов» должны обвести кружком номер утверждения, с которым согласны или зачеркнуть номер, если не согласны с утверждением. При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается ответ «верно». Тестовые нормы приводятся в виде таблиц процентильных рангов тестовых баллов по соответствующим шкалам.

2.3.3 Методика скрининговой оценки школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой

Для скрининговой оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов может быть использована краткая анкета. При разработке анкеты было опрошено - более 200 школьников 6 - 8-летнего возраста. Было отобрано десять вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, к учебному процессу, их эмоциональные реакции на школьную ситуацию.

Для дифференциации детей по уровню школьной мотивации была разработана система балльных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в три балла;
- нейтральный ответ («не знаю», «бывает по-разному» и т.п.) оценивается в один балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации оценивается в ноль баллов.

Оценки в два балла отсутствовали, так как математический анализ показал, что при оценках в ноль, один, три балла возможно более надежное разделение детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией. Различия между выделенными группами детей были оценены по критерию Стьюдента, и было установлено пять основных уровней школьной мотивации.

Первый уровень. 25-30 баллов - высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Второй уровень. 20-24 балла - хорошая школьная мотивация.

Третий уровень. 15–19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью.

Четвертый уровень. 10–14 баллов - низкая школьная мотивация.

Пятый уровень. Ниже 10 баллов - негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Эти количественные оценки сопоставлялись с другими показателями психического развития ребенка, а также сравнивались с такими объективными показателями, как успеваемость ребенка по различным предметам, его положение в группе и особенности взаимоотношений с детьми и педагогом, поведенческие характеристики, динамика состояния здоровья и проч. Подобное сопоставление и позволило выделить указанные пять групп школьников.

2.3.4 Определение мотивов учения (М.Р. Гинзбург)

Для младших школьников наиболее характерными являются следующие мотивы: собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности (учебный); широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения (социальный); «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими (позиционный); игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую учебную сферу (игровой); мотив получения высокой отметки (отметка).

Проведение исследования

В основу методики положен принцип «персонификации» мотивов. Детям предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. Эксперимент проводится индивидуально. После прочтения каждого абзаца

перед ребенком выкладывается схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания.

Инструкция. Сейчас я прочитаю тебе рассказ. Мальчики (если эксперимент проводится с девочкой, то в рассказе фигурируют не мальчики, а девочки) разговаривали о школе. Первый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. А если бы не мама, я бы в школу не ходил».

На столе перед ребенком выкладывается карточка, которая символизирует внешний мотив.

Второй мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился». Выкладывается карточка с рисунком, в основе которого учебный мотив.

Третий мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно играть». Выкладывается карточка с рисунком, в основе которого игровой мотив.

Четвертый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким». Выкладывается карточка с рисунком, в основе которого позиционный мотив.

Пятый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без ученья никакого дела не сделаешь, а выучишься – можешь стать кем захочешь». Выкладывается карточка с рисунком, в основе которого социальный мотив.

Шестой мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что получаю там пятерки». Выкладывается карточка с рисунком, в основе которого отметка.

После прочтения рассказа экспериментатор задает ребенку следующие вопросы: «Кто, по-твоему, из них прав? Почему? С кем из них ты вместе хотел бы учиться? Почему?»

Дети последовательно осуществляют три выбора. Если содержание ответа ребенку недостаточно ясно, ему напоминают рассказ, показывают соответствующие картинки.

Интерпретация результатов

Делаются выводы о характерном для ребенка мотиве учения, анализируются причины того или иного мотива.

2.3.5 Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3)

Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-3) представляет собой один из наиболее известных стандартизированных опросников, предназначенных для оценки семейной структуры. Авторами данного опросника являются Д. Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави.

Метод был адаптирован в 1986 году М. Перре (Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М., 2003).

Описание методики

Методика состоит из списка утверждений (от 1 до 20). Задача испытуемого заключается в том, чтобы дважды оценить каждое утверждение по степени его выраженности, используя пятибалльную шкалу:

почти никогда — 1,

редко — 2,

время от времени — 3,

часто — 4,

почти всегда — 5.

В первом случае задача испытуемого оценить реальное семейное функционирование, во втором — идеальное, то есть такое, каким хотелось бы его видеть.

Обработка и интерпретация результатов

1. *Определение типа структуры семьи.* При обработке подсчитывается количество баллов, полученных при суммировании четных и нечетных утверждений. Количество баллов, полученное при суммировании нечетных пунктов, определяет уровень семейной

сплоченности, четных — уровень семейной адаптации. Тип семейной системы определяется двумя параметрами — суммарными оценками по шкалам сплоченности и семейной адаптации в соответствии с нормами оценок, стандартизированных на различных выборках.

2. *Определение уровня удовлетворенности семейной жизнью.* Разница между идеальными и реальными оценками по двум шкалам (сплоченности и адаптации) определяет степень удовлетворенности испытуемого семейной жизнью. В настоящее время не существует никаких эмпирических норм для определения оценки расхождения идеального и осознаваемого. Высокая оценка расхождения указывает на низкую семейную удовлетворенность. Расхождение должно быть рассчитано для каждого индивидуума по сплоченности и адаптации, а общая оценка может быть получена в результате сложения этих двух оценок. Обратная зависимость полученных результатов является оценкой семейной удовлетворенности.

Глава 3. Результаты эмпирического исследования

3.1 Статистический анализ результатов исследования

3.1.1 Анализ показателей стилей родительского воспитания

Таблица 1. Средние значения показателей стилей родительского воспитания

	среднее	Minimum	Maximum	стандартное отклонение
потворствующая гиперпротекция	0,40	0,00	1,00	0,50
доминирующая гиперпротекция	0,25	0,00	1,00	0,44
повышенная моральная ответственность	0,35	0,00	1,00	0,48
эмоциональное отвержение	0,08	0,00	1,00	0,27
жестокое обращение	0,03	0,00	1,00	0,16
гипорпротекция	0,00	0,00	0,00	0,00

Как видно из таблицы 1 существует следующая выраженность стилей родительского воспитания: потворствующая гиперпротекция представлена в 40% случаев, доминирующая гиперпротекция в 25% случаев, повышенная моральная ответственность в 35% случаев, 8% эмоциональное отвержение, 3% жестокое обращение.

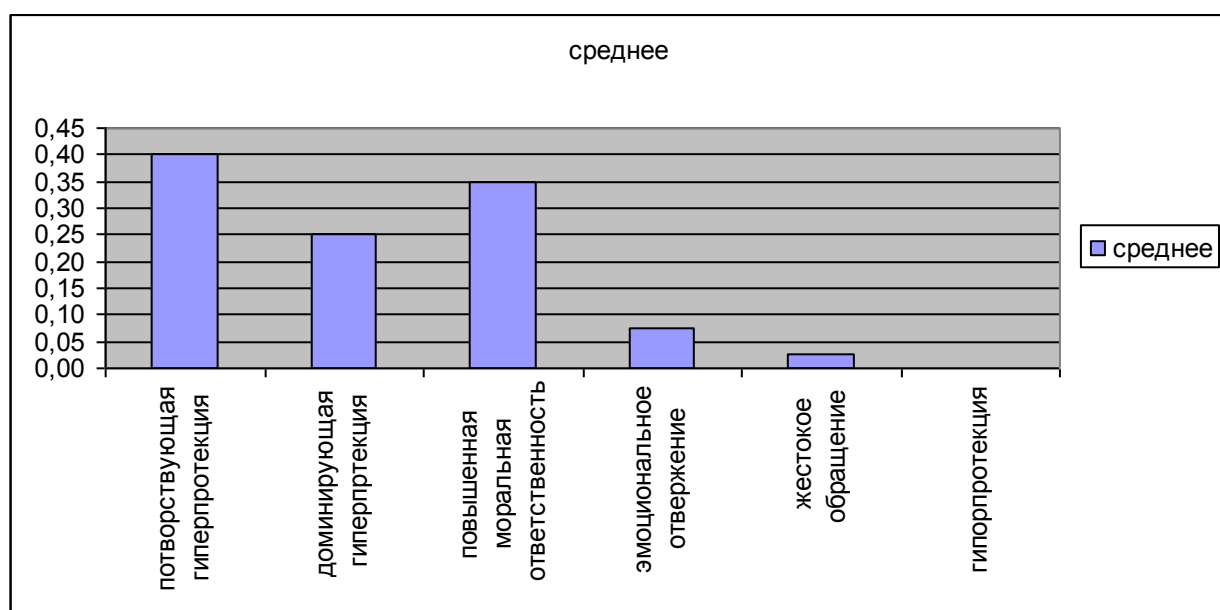


Рисунок 1. Показатели стилей родительского воспитания

Как видно на рисунке 1 самые высокие оценки по показателям стилей родительского воспитания получены по переменным: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность. Можно предположить, что матери данной выборки в воспитании уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и воспитание его стало центральным делом их жизни. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Родители отдают ребенку много сил и времени, однако, в то же время, лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Повышенная моральная ответственность – это тип воспитания, который характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям.

3.1.2 Анализ показателей опросника родительского отношения

Таблица 2. Средние значения показателей родительского отношения к детям младшего школьного возраста

	среднее	Minimum	Maximum	стандартное отклонение
Принятие-отвержение	62,00	0,63	95,50	29,48
образ социальной желательности поведения	49,41	7,88	92,93	23,53
симбиоз	72,74	39,06	95,76	17,34
авторитарная гиперсоциализация	58,51	4,41	95,76	31,32
"маленький неудачник"	53,78	3,04	99,37	31,57

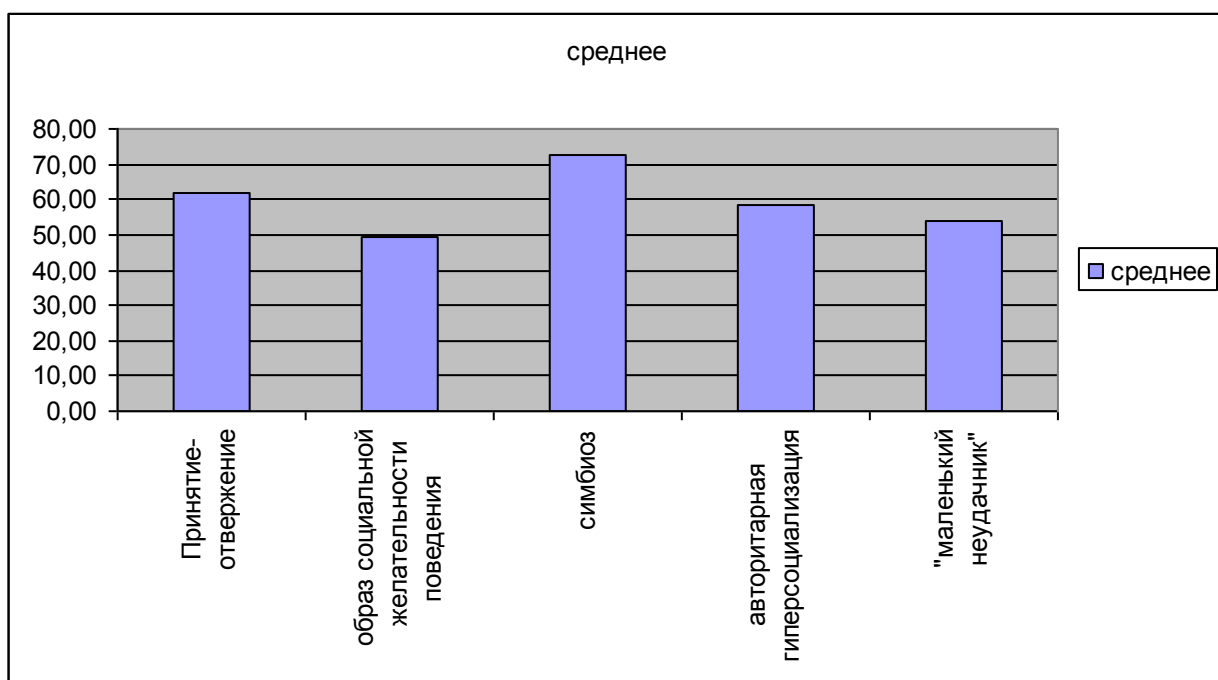


Рисунок 2. Показатели родительского отношения к детям младшего школьного возраста

Как видно из таблицы 2 высокие показатели родительского отношения у матерей из данной выборки получены по переменной: симбиоз, данная шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим 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 никогда не предоставляет ребенку самостоятельности.

Высокие оценки получены по шкале принятие отвержение. То есть родитель любит ребенка таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы.

Высокие оценки получены по шкале гиперсоциализация, данная шкала отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в 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.

Низкие баллы поучены по переменной маленький неудачник, как нам кажется, матери данной выборки не склонны инфантилизировать своего ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность.

3.1.3 Анализ показателей мотивации

Таблица 3. Средние значения показателей особенностей мотивации

	среднее	Minimum	Maximum	стандартное отклонение
мотивация	16,25	6,00	26,00	4,95

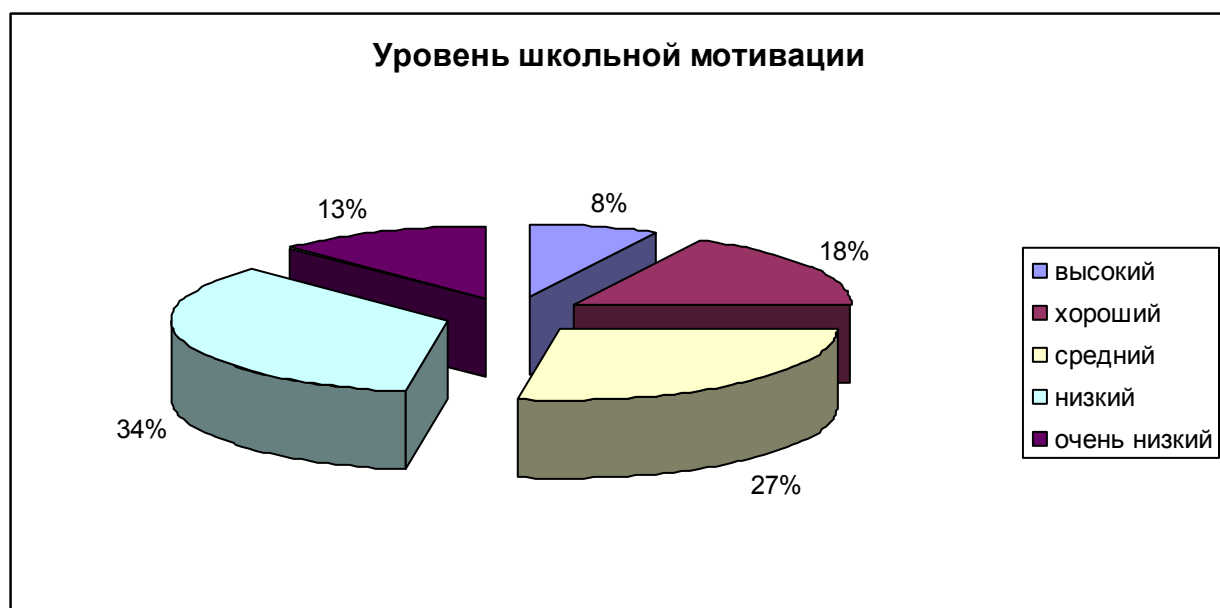


Рисунок 3. Показатели мотивации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста

Как видно на рисунке 3, показатели учебной мотивации у младших школьников данной выборки находятся на высоком уровне школьной мотивации - в 8% случаев, на уровне хорошей школьной мотивации в 18% случаев, имеет место положительное отношение к школе, но школа привлекает внеучебной деятельностью 27% школьников, низкая школьная мотивация в 34% случаев, негативное отношение к школе в 13% случаев. Таким образом, 47% младших школьников данной выборки имеют низкий уровень школьной мотивации.

Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, имеют проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения.

53% детей младшего школьного возраста данной выборки достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3.1.4 Анализ показателей структуры учебной мотивации

Таблица 4. Средние значения показателей структуры учебной мотивации

	среднее	Minimum	Maximum	стандартное отклонение
внешний мотив	0,43	0,00	2,00	0,55
учебно-познавательный мотив	0,65	0,00	1,00	0,48
широкие социальные мотивы	0,60	0,00	1,00	0,50
"позиционный мотив"	0,50	0,00	1,00	0,51
игровой мотив	0,60	0,00	1,00	0,50
мотив получения высокой отметки	0,38	0,00	1,00	0,49

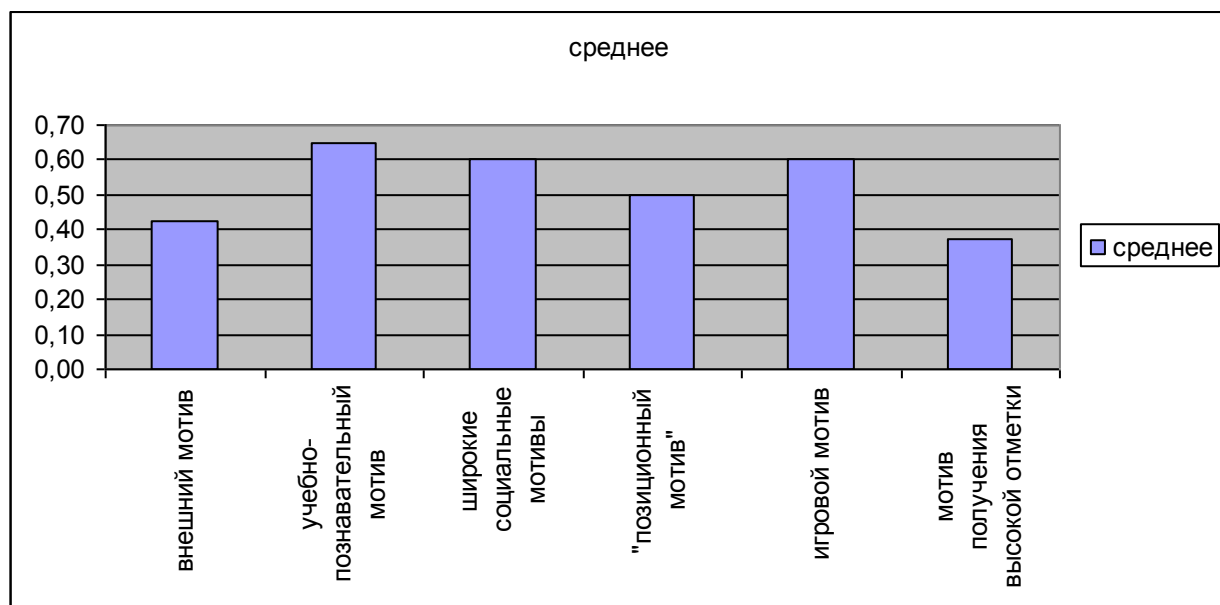


Рисунок 4. Показатели структуры мотивации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста

Как видно из таблицы 4 показатели мотивации учения у младших школьников данной выборки находятся на следующем уровне:

Показатели мотивов учения:

- ✓ внешний мотив, не связанный с учебной деятельностью, например, принуждение, имеет значение для 43% детей данной выборки;

- ✓ собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности (учебный) имеет значение для 65% детей. По нему получено максимальное количество выборов детей;
- ✓ широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения (социальный) имеет значение для 60% детей;
- ✓ «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими (позиционный) имеет значение для 50% детей;
- ✓ показатели игрового мотива находятся на уровне показателей учебного мотива и имеют значение для 60% детей ;
- ✓ показатели мотива получения высокой оценки (отметка) имеет значение для 38% детей.

Таким образом, выявленная структура мотивационной сферы у младших школьников данной выборки свидетельствует о недостаточной мотивационной готовности к школьному обучению.

3.1.5 Анализ показателей семейной адаптации и сплоченности

Таблица 5. Средние значения показателей семейной адаптации и сплоченности

	среднее	Minimum	Maximum	стандартное отклонение
сплоченность	32,60	13,00	42,00	7,28
адаптация	27,45	12,00	40,00	5,65

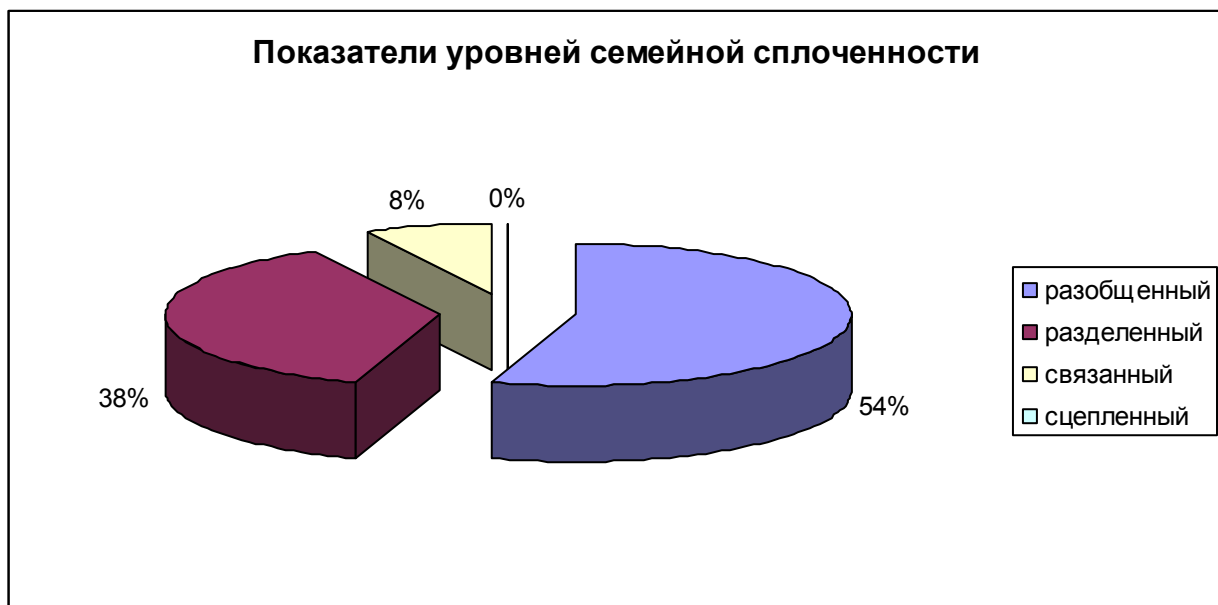


Рисунок 5. Показатели семейной сплоченности в семьях детей младшего школьного возраста

Как видно на рисунке 5, показатели уровней сплоченности в семьях младших школьников данной выборки находятся на разобщенном уровне - в 54% случаев, на разделенном уровне в 38% случаев, на связанном уровне 8% случаев. Таким образом, 54% семей младших школьников данной выборки имеют экстремальный тип семейной сплоченности, что свидетельствует о проблематичности, ведущей к нарушениям функционирования семейной системы. В 46% случаев наблюдается сбалансированный тип функционирования семейной системы (разобщенный и связанный).

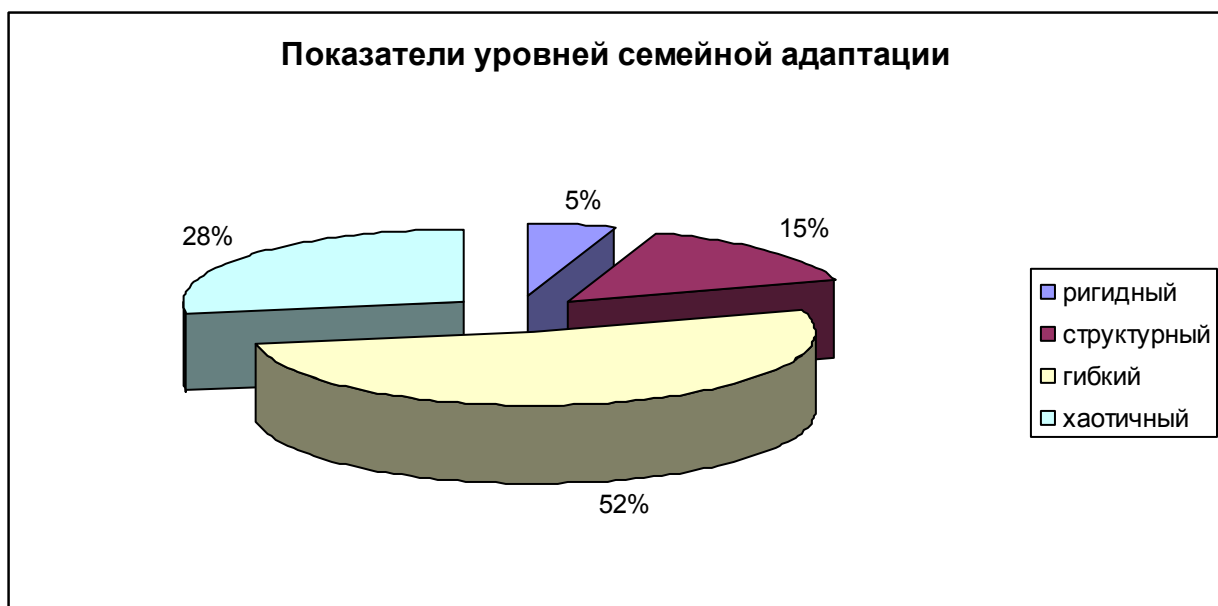


Рисунок 6. Показатели семейной адаптации в семьях детей младшего школьного возраста

Как видно на рисунке 6, показатели уровней адаптации в семьях младших школьников данной выборки находятся на ригидном уровне - в 5% случаев, на структурном уровне в 15% случаев, на гибком уровне 52% случаев, на хаотичном уровне в 28% случаев. Таким образом, 33% семей младших школьников данной выборки имеют экстремальный тип семейной адаптации, что свидетельствует о проблематичности, ведущей к нарушениям функционирования семейной системы. В 67% случаев наблюдается сбалансированный тип функционирования семейной системы (структурный и гибкий).

Семейная сплоченность — это степень эмоциональной связи между членами семьи: при максимальной выраженности этой связи они эмоционально взаимозависимы, при минимальной — автономны и дистанцированы друг от друга. В большинстве семей младших школьников данной выборки имеет место дистанцированность членов семьи. Однако, семейные системы умеют достаточно гибко приспосабливаться к воздействию на нее стрессоров.

3.2 Корреляционный анализ результатов исследования

3.3

Теперь рассмотрим характер взаимосвязей между характеристиками структуры семьи, типом семейного взаимодействия и мотивацией учения у младших школьников данной выборки.

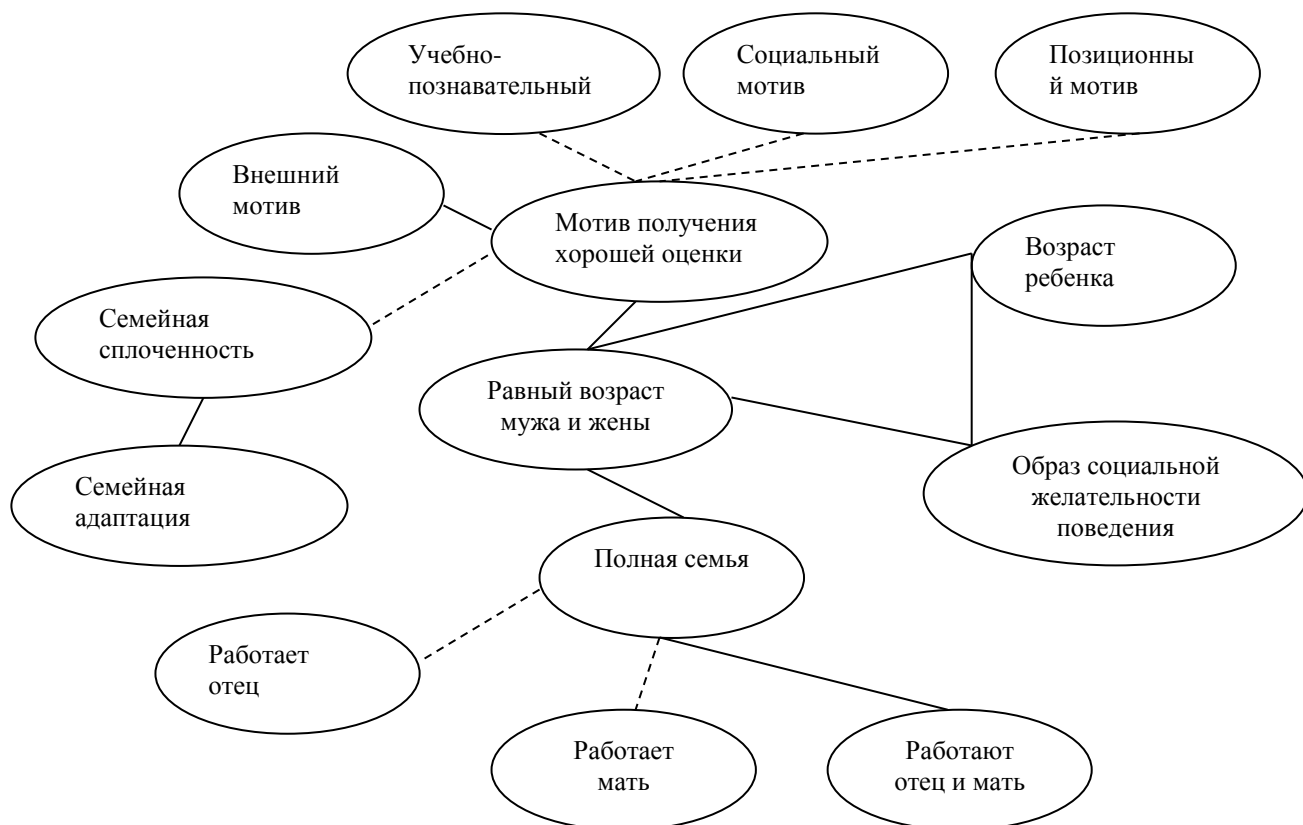


Рисунок 7. Корреляционная матрица связей между характеристиками структуры семьи, типом семейного взаимодействия и мотивацией учения у младших школьников данной выборки

Как видно из рисунка 7, характеристики структуры семьи, типов семейного взаимодействия и мотивации учения находятся между собой в тесных положительных и отрицательных корреляциях. Больше всего корреляций приходится на параметр «мотив получения хорошей отметки», «равный возраст мужа и жены» и «полная семья». Иными словами, эти показатели являются наиболее значимыми факторами семейной мотивации учебной деятельности у младших школьников данной выборки.

Рассмотрим эти показатели более подробно:

Мотив получения хорошей оценки:

Параметр «мотив получения хорошей оценки» положительно коррелирует с «внешним мотивом учебной деятельности» и «равный возраст мужа и жены», а отрицательно с «учебно-познавательным мотивом», «широкие социальные мотивы», «позиционные мотивы», «семейная сплоченность», а через нее с переменной «семейная адаптация». Иными словами, чем ярче проявляется мотив получения хорошей оценки, тем чаще родители бывают одного возраста, тем менее выражены учебно-познавательный, широкий социальный и позиционный мотивы учения. Тем в большей степени выражены экстремальные типы семейной сплоченности и адаптации. То есть наблюдается нарушения функционирования семейной подсистемы, смещение требований в семье с учебно-познавательной деятельности в сторону получения хорошей оценки.

Равный возраст мужа и жены:

Параметр «равный возраст мужа и жены» имеет положительные корреляции с «мотивом получения хорошей оценки», «возрастом ребенка», «образ социальной желательности поведения», «полная семья» Иными словами, когда родители являются ровесниками, чаще это происходит в полной семье, у детей ярче проявляется мотив получения хорошей оценки. Родители заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствуют ему. Родители высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывают чувство гордости за него. Они поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных. Родители доверяют ребенку, стараются встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Полная семья:

Параметр «полная семья» имеет положительные корреляции с «работают отец и мать», а обратные с «работает только отец» и «работает только мать». Иными словами, чем чаще встречается полная семья в данной

выборке, тем чаще отец и мать работают, тем реже встречаются одиноко работающие и обеспечивающие семью матери и отцы.

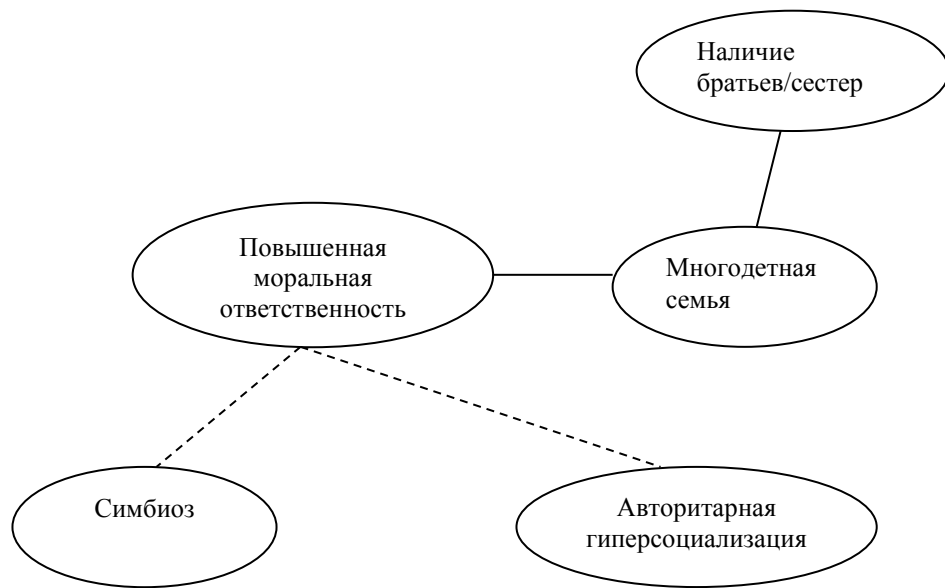


Рисунок 8. Корреляционная матрица связей между характеристиками структуры семьи, типом семейного взаимодействия и мотивацией учения у младших школьников данной выборки

Как видно из рисунка 8, компоненты структуры семьи и стиля семейного воспитания находятся между собой в тесных положительных и отрицательных корреляциях. Больше всего корреляций приходится на параметр: «повышенная моральная ответственность». Иными словами, этот показатель является наиболее значимыми в структуре семейной мотивации учебной деятельности.

Рассмотрим этот показатель более подробно:

Повышенная моральная ответственность:

Параметр «повышенная моральная ответственность» положительно коррелирует с переменной «многодетная семья», а через нее с переменной «наличие братьев сестер», а отрицательно коррелирует с переменной «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация». Иными словами, чем ярче проявляется тип воспитания, характеризующийся сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям, тем чаще это многодетная семья, и тем менее выражен симбиотический характер

отношений родителей с детьми, а также в родительском отношении данного родителя редко просматривается авторитаризм.

Таким образом, семейными факторами мотивации учебной деятельности у младших школьников данной выборки являются характеристики структуры семьи: полная семья, равный возраст родителей, многодетная семья, наличие братьев и сестер. Параметры полная семья и равный возраст родителей влияют на повышение с возрастом значения социальной желательности поведения и мотива получения хорошей оценки. Воспитание ребенка в многодетной семье способствует формированию повышенной моральной ответственности, а также снижению риска симбиотических отношений и авторитаризма.

Выводы по главе 3:

Сравнительный анализ результатов исследования позволил выявить следующие особенности детско-родительских отношений и мотивации учебной деятельности у испытуемых данной выборки:

1) Существует следующая выраженность стилей родительского воспитания: потворствующая гиперпротекция представлена в 40% случаев, доминирующая гиперпротекция в 25% случаев, повышенная моральная ответственность в 35% случаев, 8% эмоциональное отвержение, 3% жестокое обращение. Самые высокие оценки по показателям стилей родительского воспитания получены по переменным: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность.

2) Матери данной выборки в воспитании уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и воспитание его стало центральным делом их жизни. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Родители отдают ребенку много сил и времени, однако, в то же время, лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Повышенная моральная ответственность – это тип воспитания, который характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям.

3) Высокие показатели родительского отношения у матерей из данной выборки получены по переменной: симбиоз, данная шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

4) Высокие оценки получены по шкале принятие отвержение. То есть родитель любит ребенка таким, какой он есть. Родитель уважает

индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы.

5) Высокие оценки получены по шкале гиперсоциализация, данная шкала отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в 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.

6) Показатели учебной мотивации у младших школьников данной выборки находятся на высоком уровне школьной мотивации в 8% случаев, на уровне хорошей школьной мотивации в 18% случаев, имеет место положительное отношение к школе, но школа привлекает внеучебной деятельностью 27% школьников, низкая школьная мотивация в 34% случаев, негативное отношение к школе в 13% случаев.

7) 47% младших школьников данной выборки имеют низкий уровень школьной мотивации. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, имеют проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения.

8) 53% детей младшего школьного возраста данной выборки достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Подобные показатели

имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

9) Показатели мотивации учения у младших школьников данной выборки находятся на следующем уровне: внешний мотив, не связанный с учебной деятельностью, например, принуждение, имеет значение для 43% детей данной выборки; собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности (учебный) имеет значение для 65% детей. По нему получено максимальное количество выборов детей; широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения (социальный) имеет значение для 60% детей; «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими (позиционный) имеет значение для 50% детей; показатели игрового мотива находятся на уровне показателей учебного мотива и имеют значение для 60% детей; показатели мотива получения высокой оценки (отметка) имеет значение для 38% детей.

10) Таким образом, выявленная структура мотивационной сферы у младших школьников данной выборки свидетельствует о недостаточной мотивационной готовности к школьному обучению.

Корреляционный анализ результатов исследования позволил выявить следующие факторы семейной мотивации у испытуемых данной выборки:

1) Характеристики структуры семьи, типов семейного взаимодействия и мотивации учения находятся между собой в тесных положительных и отрицательных корреляциях. Больше всего корреляций приходится на параметр «мотив получения хорошей отметки», «равный возраст мужа и жены» и «полная семья». Иными словами, эти показатели являются наиболее значимыми факторами семейной мотивации учебной деятельности у младших школьников данной выборки.

2) Параметр «мотив получения хорошей оценки» положительно коррелирует с «внешним мотивом учебной деятельности» и «равный возраст мужа и жены», а отрицательно с «учебно-познавательным мотивом», «широкие социальные мотивы» и «позиционные мотивы». Иными словами, чем ярче проявляется мотив получения хорошей оценки, тем чаще родители бывают одного возраста, тем менее выражены учебно-познавательный, широкий социальный и позиционный мотивы учения. То есть наблюдается смещение требований в семье с учебно-познавательной деятельности в сторону получения хорошей оценки.

3) Параметр «равный возраст мужа и жены» имеет положительные корреляции с «мотивом получения хорошей оценки», «возрастом ребенка», «образ социальной желательности поведения», «полная семья» Иными словами, когда родители являются ровесниками, чаще это происходит в полной семье, у детей ярче проявляется мотив получения хорошей оценки. Родители заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствуют ему. Родители высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывают чувство гордости за него. Они поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных. Родители доверяют ребенку, стараются встать на его точку зрения в спорных вопросах.

4) Параметр «полная семья» имеет положительные корреляции с «работают отец и мать», а обратные с «работает только отец» и «работает только мать». Иными словами, чем чаще встречается полная семья в данной выборке, тем чаще отец и мать работают, тем реже встречаются одиноко работающие и обеспечивающие семью матери и отцы.

5) Параметр «повышенная моральная ответственность» положительно коррелирует с переменной «многодетная семья», а через нее с переменной «наличие братьев сестер», а отрицательно коррелирует с переменной «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация». Иными словами, чем ярче проявляется тип воспитания, характеризующийся сочетанием высоких

требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям, тем чаще это многодетная семья, и тем менее выражен симбиотический характер отношений родителей с детьми, а также в родительском отношении данного родителя редко просматривается авторитаризм.

6) Таким образом, семейными факторами мотивации учебной деятельности у младших школьников данной выборки являются характеристики структуры семьи: полная семья, равный возраст родителей, многодетная семья, наличие братьев и сестер. Параметры полная семья и равный возраст родителей влияют на повышение с возрастом значения социальной желательности поведения и мотива получения хорошей оценки. Воспитание ребенка в многодетной семье способствует формированию повышенной моральной ответственности, а также снижению риска симбиотических отношений и авторитаризма.

7) Показатели уровней сплоченности в семьях младших школьников данной выборки находятся на разобщенном уровне - в 54% случаев, на разделенном уровне в 38% случаев, на связанном уровне 8% случаев. Таким образом, 54% семей младших школьников данной выборки имеют экстремальный тип семейной сплоченности, что свидетельствует о проблематичности, ведущей к нарушениям функционирования семейной системы. В 46% случаев наблюдается сбалансированный тип функционирования семейной системы (разобщенный и связанный).

8) Показатели уровней адаптации в семьях младших школьников данной выборки находятся на ригидном уровне - в 5% случаев, на структурном уровне в 15% случаев, на гибком уровне 52% случаев, на хаотичном уровне в 28% случаев. Таким образом, 33% семей младших школьников данной выборки имеют экстремальный тип семейной адаптации, что свидетельствует о проблематичности, ведущей к нарушениям функционирования семейной системы. В 67% случаев наблюдается сбалансированный тип функционирования семейной системы (структурный и гибкий). В большинстве семей младших школьников данной выборки имеет

место дистанцированность членов семьи. Однако, семейные системы умеют достаточно гибко приспосабливаться к воздействию на нее стрессоров.

Заключение

Цели и задачи, поставленные в данной работе, были решены в полном объеме – мы изучили и проанализировали теоретическую литературу по теме исследования, сформулировали цели, задачи и гипотезу исследования, выбрали адекватные методы эмпирического исследования, проанализировали полученные результаты и сделали выводы. Гипотеза о том, что существуют различия мотивации учебной деятельности младших школьников из семей с различным стилем родительского воспитания, подтвердилась.

В младшем школьном возрасте преобладают три группы мотивов: 1) широкие социальные, 2) узколичностные и 3) учебно-познавательные мотивы. Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром.

Формирование ребенка в семье происходит не только в результате целенаправленного воздействия взрослых (воспитания), но и в результате наблюдения за поведением всех членов семьи. Социальный опыт формирующейся личности обогащается и при общении с прародителями, и при конфликтах с младшей сестрой, и в результате подражания старшему брату. При этом не все из перенятого и впитанного опыта ребенка может соответствовать представлениям его родителей о желаемом поведении, как и не все модели поведения, взятые собственно от матери и отца, соответствуют их призывам и требованиям к ребенку (сформулированным целям). Ребенок впитывает и неосознаваемые родителями формы их поведения, отношения к другим и к себе.

Таким образом, современные подходы к проблеме понимания мотивации учения в младшем школьном возрасте, семейных факторов

социализации младших школьников позволяют более обоснованно говорить о том, что от того, как ребенок подготовлен к школе всем предшествующим дошкольным периодом развития, каково его психическое здоровье, будет зависеть успешность его адаптации, вхождение в режим школьной жизни, его учебные успехи, его психологическое самочувствие.

Существует следующая выраженность стилей родительского воспитания: потворствующая гиперпротекция представлена в 40% случаев, доминирующая гиперпротекция в 25% случаев, повышенная моральная ответственность в 35% случаев, 8% эмоциональное отвержение, 3% жестокое обращение. Самые высокие оценки по показателям стилей родительского воспитания получены по переменным: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность.

Показатели мотивации учения у младших школьников данной выборки находятся на следующем уровне: внешний мотив, не связанный с учебной деятельностью, например, принуждение, имеет значение для 43% детей данной выборки; собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности (учебный) имеет значение для 65% детей. По нему получено максимальное количество выборов детей; широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения (социальный) имеет значение для 60% детей; «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими (позиционный) имеет значение для 50% детей; показатели игрового мотива находятся на уровне показателей учебного мотива и имеют значение для 60% детей; показатели мотива получения высокой оценки (отметка) имеет значение для 38% детей.

Таким образом, выявленная структура мотивационной сферы у младших школьников данной выборки свидетельствует о недостаточной мотивационной готовности к школьному обучению.

Корреляционный анализ результатов исследования позволил выявить следующие факторы семейной мотивации у испытуемых данной выборки.

Семейными факторами мотивации учебной деятельности у младших школьников данной выборки являются характеристики структуры семьи: полная семья, равный возраст родителей, многодетная семья, наличие братьев и сестер. Параметры полная семья и равный возраст родителей влияют на повышение с возрастом значения социальной желательности поведения и мотива получения хорошей оценки. Воспитание ребенка в многодетной семье способствует формированию повышенной моральной ответственности, а также снижению риска симбиотических отношений и авторитаризма.

Параметр «мотив получения хорошей оценки» положительно коррелирует с «внешним мотивом учебной деятельности» и «равный возраст мужа и жены», а отрицательно с «учебно-познавательным мотивом», «широкие социальные мотивы», «позиционные мотивы», «семейная сплоченность», а через нее с переменной «семейная адаптация». Иными словами, чем ярче проявляется мотив получения хорошей оценки, тем чаще родители бывают одного возраста, тем менее выражены учебно-познавательный, широкий социальный и позиционный мотивы учения. Тем в большей степени выражены экстремальные типы семейной сплоченности и адаптации. То есть наблюдается нарушения функционирования семейной подсистемы, смещение требований в семье с учебно-познавательной деятельности в сторону получения хорошей оценки.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., стереотип. – М., 1999. – 320 с.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение, оценка, отметка. – М.: Просвещение, 1980.
3. Безруких М. М., Ефимова С. П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). Изд-во Просвещение, -М., 1968, 464 с.
5. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб., 2001. – 208 с.
6. Винникот Д.В. Разговор с родителями. -М., 2005, с.35-36.
7. Выготский Л.С. Психология. Изд-во ЭКСМО-Пресс, серия Мир психологии, -М., 2000, 1008 с.
8. Дружинин В.Н. Психология семьи. - М., 2006.
9. Запорожец А. В. Психология. М., 1953. – 245 с.
10. Изучение мотивации поведения детей и подростков \ под ред. Божович Л. И., Благоняжеина Л. В. – М.: Педагогика, 1972.
11. Ильин Е.П. Эмоции и чувства - изд. «Питер» 2002г. – 320 с.
12. Квинн Вирджиния Н. Прикладная психология – Санкт-Петербург, Питер, 2000.
13. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Пер. с лит. - М.: Академический проект, 1999. - 240 с.
14. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
15. Куликов Л.В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. – СПб., 2010.
16. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. –М., 2003.
17. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте.

- М.: Просвещение, 2008.
18. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник. – Москва: Гардарики, - 2000. – 255 с.
 19. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 2004.
 20. Мацковский М.С. Социология семьи. Проблемы, теории, методологии и методики /Под ред. Г.С. Батыгина. - М.: Наука, 2004. - 112 с.
 21. Молчанова Я.В. Математическая обработка данных в социально-психологическом исследовании: ключевые моменты и «подводные камни». М.: МАКС Пресс, 2002. 40 с.
 22. Мотивация и мотивы. /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
 23. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. Изд-во Сентябрь, -М., 2007. 96с.
 24. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 456 с.
 25. Наследов А.В., Математические методы психологического исследования, СПб, 2004. – 392с.
 26. Научно – методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик \ под ред. Дубровиной И. В. – М.: Просвещение, 2008.
 27. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - СПб., 2005.
 28. Пезешкиан Н. Семейная психотерапия: семья как терапевт / Пер. с англ., нем. - М.: Смысл, 2003. - 332 с. Питер, 2000. - 464 с.
 29. Практикум по возрастной психологии. Под.ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, СПбГУ, 2007.
 30. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2008.
 31. Психологический словарь /Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. -

- 8-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика - Пресс, 2006. - 440 с.
32. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.
33. Психология. Словарь / Под общей редакцией А.В.Петровского, М.Г.Ярошенко. - 2-е изд., испр. И доп. - М.: Политиздат, 2000. – 494 с.
34. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер, 2001.
35. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. – СПб., 2001.
36. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 2006. – 234 с.
37. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001 - 460 с.
38. Сатир В. Психотерапия семьи. - СПб.: Ювента, 2006. - 281 с.
39. Семья и формирование личности. Сб. Научн. Ст. / Под. Ред. Бодалева А.А., - М., 2001.
40. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. - М., 2005.
41. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Мотивация учения // Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 2001
42. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Изд-во ЭКСМО-Пресс, -М., 2000,
43. Хрестоматия по детской психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и ред. Г.В.Бурменская. – М., 2006. – 264 с.
44. Хьелл Л., Зиглер Д.. Теории личности. Серия мастера психологии. - спб., 1999. С. 608.
45. Шабельников В.К. Семья в геополитическом конфликте 21 века: науч. Докл / Материалы научной сессии гниисив. Под ред. И.В. Цветковой. М., 2002. – 0,5 п.л.
46. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Изд-во ЭКСМО-Пресс, -М., 2000. 512 с.
47. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. ЗАО Изд-во ПИТЕР, Серия "Мастера психологии", - спб., 2010, 656 с.

48. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 2004.
49. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Под ред. Д.И.Фельдштейна, - М. – Воронеж, 2005. – 416 с.
50. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 2000.
51. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 2000.

11	Джагун Магеррамли	10	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	88,6	74,97	74,97	13,86	70,25	9	0	1	1	1	0	0	33	26
12	Савин Дмитрий	10	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	77,21	74,97	86,63	69,3	84,19	16	1	0	0	0	1	1	29	40
13	Абалов Василий	11	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	84,17	86,63	39,06	13,86	45,57	11	0	1	1	1	0	0	32	26
14	Гаморин Антон	10	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	84,17	74,97	57,96	53,87	45,57	9	0	1	1	1	0	0	36	27
15	Кошутина Кристина	10	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	77,21	74,97	86,63	95,76	99,37	13	0	1	1	1	0	0	33	38
16	Мотвеев Петр	10	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	92,4	92,93	57,96	95,76	3,04	10	1	0	1	1	1	1	13	25
17	Вассель Александра	11	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	92,4	92,93	86,63	86,63	3,04	15	0	1	1	0	0	0	38	29
18	Карапатнюк Эдгар	10	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	95,5	92,93	86,63	95,76	3,04	9	1	1	1	0	1	0	42	32
19	Овчинников Стас	11	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	3,79	57,96	57,96	4,41	70,25	7	1	0	0	0	1	1	35	37

