

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

**Бакалаврская работа
на тему:**

**«Различия в показателях мотивации младших школьников из семей с
разным стилем семейного воспитания»**

Студент _____ Попова Оксана Алексеевна
Подпись

Руководитель _____ Кутеева Н.Г.
подпись

Нормоконтролер _____ Бузыкина Ю.С.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 22.05.2018 №12)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от ____ № ____)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические подходы к проблеме изучения мотивации младших школьников из семей с разным стилем семейного воспитания.....	6
1.1 Основные подходы к понятию мотивация.....	6
1.2. Мотивация учения в младшем школьном возрасте	10
1.3. Понятие и структура детско-родительских отношений	16
Выводы по 1 главе	24
Глава 2. Эмпирическое исследование стилей семейного воспитания и учебной мотивации младших школьников	26
2.1. Этапы исследования, методики и их описание	26
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования.	31
Выводы.....	43
Заключение	45
Список используемых источников	50
Приложение 1	53

Введение

В настоящее время формирование и социализация личности ребенка в семье является одной из наиболее значимых проблем в психологии. Родительская семья оказывает влияние на формирование основных психологических качеств личности. На ранних этапах жизни семья является одной из наиболее важных социальных групп для ребенка.

В условиях адекватного функционирования семьи ребенок оптимально удовлетворяет витальные потребности, он высокоадаптивен, и имеет комплиментарные образцы отца и матери, которые в будущем позволяют сделать правильный брачный выбор и воспроизвести адекватные родительские отношения в своей семье. В настоящее время накоплено немало убедительных доказательств значимости семьи для формирования личности ребенка, а также возможности возникновения необратимых искажений личности ребенка из-за воспитания его вне семьи.

Младший школьный возраст является новой ситуацией развития и требует от ребенка особой деятельности – учебной. Когда ребенок приходит в школу, учебная деятельность еще не сформирована и главной задачей для него является ее формирование. Трудность, с которой сталкивается младший школьник, состоит в том, что мотив, с которым он 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. А качество семейных отношений как раз и влияет на формирование мотивации учения ребенка младшего школьного возраста.

Актуальность работы обусловлена тем, что стиль воспитания в семье, степень заинтересованности родителей в обучении ребенка - влияют на

формирование учебной мотивации. В связи с этим можно говорить об актуальности нашей работы.

Целью исследования: изучение различий в показателях мотивации младших школьников, из семей с разным стилем семейного воспитания.

Объект исследования: мотивация, детско-родительские отношения

Предмет исследования: различия в показателях мотивации младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания.

Гипотеза: существуют различия в мотивации младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию мотивов учебной деятельности в младшем школьном возрасте;
2. Провести исследование мотивации учебной деятельности младших школьников;
3. Диагностировать стили семейного воспитания;
4. Проанализировать результаты диагностики мотивации учебной деятельности у детей из семей с разным стилем семейного воспитания.
5. Сформулировать выводы исследования и сделать заключение.

В качестве основного **метода** исследования был использован диагностический эксперимент с применением следующих методик:

1. Опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин);
2. Определение силы выраженности учебного мотива методика «Расписание» (Н.В. Елфимова);
3. Методика изучения мотивации обучения обучающихся 4 класса (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

Полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью U-критерия Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака,

количественно измеренного. И с помощью t-критерий Стьюдента (для связанных выборок), который направлен на оценку различий величин средних значений двух выборок.

Эмпирическое исследование проводилось поэтапно на базе МБОУ «Зубово – Полянская СОШ №1» было проведено эмпирическое исследование стилей семейного воспитания и учебной мотивации младших школьников в 4Б классе. В классе обучаются 29 человек, из них 16 девочек и 13 мальчиков.

Глава 1. Теоретические подходы к проблеме изучения мотивации учебной деятельности младших школьников с разным стилем семейного воспитания

1.1. Основные подходы к понятию мотивация

Мотивация рассматривается как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности, она изучается в самых разных аспектах, и трактуется авторами по-разному. Одни исследователи определяют ее как один конкретный мотив, другие как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, Дж. Атkinson, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.).

Начиная с 20-х гг. XX в., концепции и теории мотивации, относимые только к человеку, начали появляться в психологической науке. Первой была теория мотивации К. Левина в 1926. Вслед за ней были опубликованы работы представителей гуманистической психологии - А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса [3].

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – она рассматривается как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение и деятельность (К. Мадсен; Ж. Годфруа), а в другом случае - как совокупность мотивов (К.К. Платонов), и в третьем - как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность.

Кроме того, мотивация рассматривается и как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян, 1976).

Дж. Атkinson предлагает рассматривать мотивацию как единство личностных детерминант, т.е. устойчивых мотивов личности и характеристик непосредственной ситуации (т.е. ситуационных детерминант).

У Вилюнаса термин «мотивация» используется для обозначения всей совокупности психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности. Такая широкая трактовка соответствует пониманию мотивации как того, что лежит в основе обусловленности поведения. Таким образом, мотивация выступает как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [2].

Для К. Левина мотивация выступает как актуальный процесс, который направляет и побуждает целенаправленное поведение.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой аспект. Например, В.Г. Алексеев отмечает, что мотивационная система человека имеет, гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Мотивация описывается исключительно в широкой сфере, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая выполняет важную для человека функцию, давая ему смысловую перспективу для дальнейшего развития его побуждения [8].

По А.Н. Леонтьеву, понимание мотива как «опредмеченной потребности», позволяет определять его как внутренний мотив, входящий в структуру самой деятельности.

Л.И. Божович дает наиболее полное определение мотива, согласно ей, мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания». Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны [14].

Самым широким является понятие мотивационной сферы, включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, открывающейся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей и идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики [4].

Мотивация как движущая сила человеческого поведения, безусловно, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая ее основные структурные образования, такие как направленность личности, характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы.

В настоящее время выделяются два подхода к пониманию мотива. Первый подход рассматривает мотив лишь как «конструкт мышления» (т.е. теоретическое построение) в действительности же никаких мотивов не существует. Жестко этой точки зрения придерживается Х. Хекхаузен. В его монографии за мотив принимаются либо потребность, либо личностные

диспозиции (тревожность и др.), либо внешние и внутренние причины того или иного поведения (оказание помощи, проявление агрессии и т.д.). Второй подход рассматривает мотив как реально существующий психологический феномен, как то, что побуждает к поступку, действию. Но при этом в качестве мотива принимаются самые различные психологические феномены.

В западной психологии, чаще всего мотивы рассматриваются как устойчивые свойства личности, такая точка зрения имеет отклик в научных представлениях и отечественных психологов (К.К. Платонов, В. С. Мерлин, М.Ш. Магомед-Эминов и др.) [10].

Конечно же, взгляды на сущность мотива у психологов существенно расходятся. Но, несмотря на это, все они сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен (но они разные у разных авторов). В основном психологи группируются вокруг следующих точек зрения на мотив: как на побуждение, на потребность, на цель, на намерение, на свойства личности, на состояния.

Таким образом, мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется:

- как совокупность факторов, детерминирующих поведение (К. Мадсен, 1959; Ж. Годфруа, 1992);
- как совокупность мотивов (К.К. Платонов, 1986);
- как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность, как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов, 1998);
- как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян, 1976);

- как совокупная система процессов, отвечающих за побуждения и деятельность (В.К. Вилюнас, 1990); Кондратьева М.В. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии
- как особая сфера, включающая в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии (Дж. Аткинсон, А. Маслоу);
- как динамический процесс формирования мотива (Е.П. Ильин) [6].

Подводя итог необходимо отметить, что мотивация является основой любой деятельности, так как именно в ней заключён механизм личной активности, заинтересованности человека в деятельности. В нашей работе мы будем рассматривать именно мотивацию учебной деятельности младших школьников и ее взаимосвязь со стилем семейного воспитания.

1.2. Мотивация учения в младшем школьном возрасте

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

Рассмотрим анализ состояния мотивации к моменту прихода ребенка в школу. Данный этап развития ребенка характеризуется тем, что он впервые включается в новую социально значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Известно, что к концу дошкольного детства у ребенка складывается достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Психологи Л. И. Божович, Л. С. Славина и др., определяют это новое личностное образование как «внутреннюю позицию школьника». Которая состоит в потребности ребенка посещать школу, включиться в новую для него деятельность учения, занять новое положение среди окружающих.

Психологи отмечают, что на рубеже дошкольного и школьного детства происходит впервые осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным положением и его внутренней позицией. Эта широкая потребность образует так называемую субъективную готовность к школе. Наряду с этим существует и объективная готовность к школе - уровень знаний и умений, с которым ребенок приходит в школу [5].

У современного ребенка семи лет уровень субъективной готовности к школе может немного снижаться из-за рассказов других детей о трудностях в школе, а также из-за того, что стремление учиться в некоторой мере удовлетворяется в детском саду. Наряду с этим уровень объективной готовности повышается в связи с общим ростом культуры, использованием радио, телевидения. Уровень осведомленности современных семилетних детей значительно выше. Таким образом, у ребенка уровень субъективной готовности несколько понижается, а уровень объективной готовности повышается, и это усложняет дальнейшее формирование мотивации к начальной школе [3].

Теперь выделим положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста.

В качестве благоприятных черт мотивации отмечается общее положительное отношение ребёнка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят в программу даже средней школы. Широта этих интересов проявляется и в творческих играх. Особенно на героико-романтические сюжеты, на сюжеты из книг, и фильмов. В проигрывании таких сюжетов реализуются социальные интересы младших школьников, их эмоциональность, коллективные игровые сопереживания. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших

школьников, их вера в авторитет учителя, готовность выполнять, любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться [11].

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих учению. Например, интересы младших школьников недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность. Они неустойчивы, т. е. ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление). Могут быть малоосознанны, и проявляется это в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в данном предмете; слабо обобщены, т. е. охватывают один или несколько учебных предметов, но объединенных по их внешним признакам; содержат в себе ориентировку школьника, чаще на результат учения (знания, причем с их фактической, иллюстративной стороны и лишь затем - закономерности), а не на способы учебной деятельности; до конца начальной школы порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе (что нередко стимулируется самим учителем, так как в отметке оценивается, прежде всего, результат, а не стремление к преодолению трудностей, которое чревато неуспехом) [19].

Таким образом, все эти особенности обуславливают поверхностный, и недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальным и беспечным отношением к школе.

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

и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее - к способам добывания знаний [3].

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. Психологические исследования в последние годы показали, что уже в середине младшего школьного возраста может закладываться интерес к способам приобретения знаний. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены в самой простой форме - интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг. Славин 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 [4].

В недавнем исследовании Н. П. Моряновой было обнаружено, что во всех группах младших школьников познавательная мотивация оказалась выше у девочек (Н. П. Морянова, 1999) [10].

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

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

Некоторое общее снижение мотивации учения к концу начальной школы не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как оно уже удовлетворено. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Понимание социальной значимости учения теперь (во II-III классах) должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учения, к способам добывания знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения мотивации учения к концу начальной школы не наступает [21].

Таким образом, 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 это 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. Мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая их в позитивные или негативные тона.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов, в которую входят:

1. Мотивы, связанные с содержанием учения, которое в свою очередь побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений.

2. Мотивы, которые связаны с косвенным результатом учения, то есть с тем, что лежит вне самой учебной деятельности.

3. Мотивы благополучия, это стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки.

4. Престижные мотивы - желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей.

5. Отрицательные мотивы - избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться [6].

Так же, к концу младшего школьного возраста наблюдается 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. 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.

1.3. Понятие и структура детско-родительских отношений

Проблема детско-родительских отношений является важной и актуальной в психологии и педагогике. Существует большое количество психологических исследований, в которых доказывается принципиальная роль родительского отношения в личностном, когнитивном и социальном развитии ребенка. Психологическое благополучие ребенка, его отношение к себе и людям во многом зависит от отношения к нему родителей. Родительское отношение представляет собой целый комплекс чувств, установок, поведенческих реакций, связанных с воспитанием и восприятием ребенка [15].

Понятие родительское отношение имеет наиболее общий характер и указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него.

Родительское отношение - это педагогическая социальная установка по отношению к детям, которая включает в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компонент. Содержание этих трех компонентов по-разному трактуется исследователями, однако в любой структуре они присутствуют в той или иной форме [12].

Первым научным направлением, который поставил детско-родительские отношения в центр развития личности ребенка, был классический психоанализ. Психоанализ, стал определяющим направлением развития основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями (Э. Эриксон, К. Хорни, др.). Наибольшую популярность завоевала теория привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт). Центральным понятием в теории привязанности

является «внутренняя рабочая модель», которая представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство себя и другого. Ребенок познает себя через отношение к нему матери, а мать воспринимает как источник отношения к себе. Эта сложная взаимосвязь в первоначальном варианте, понималась как отношение к себе и к близкому взрослому, которое дает чувство защищенности и безопасности.

Одним из основных психолого-педагогических понятий для выделения различных типов семейного воспитания является стиль родительского отношения, или по-другому стиль воспитания. Как социально-психологическое понятие, стиль обозначает совокупность способов и приемов общения по отношению к партнеру.

Родительский стиль - это обобщенные, характерные, ситуационно неспецифические способы общения данного родителя с данным ребенком, это образ действий по отношению к ребенку.

По мнению А. Я. Варга и В. В. Столина, «родительские отношения» - это система отношений к ребенку, разнообразных чувств, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [9].

Очевидно, что родители относятся к своим детям неодинаково, поэтому родительские отношения разделяются на стили, среди которых есть благоприятные и неблагоприятные.

Педагоги и психологи рассматривают благополучие ребенка в семье, как одну из важнейших функций семьи - создание условий для воспитания здоровой личности. Для этого необходимо учитывать, что ребенок сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому [10].

В исследовании Е.Т. Соколовой основные стили детско-родительских отношений были выделены на основании анализа взаимодействия матери и

ребенка при совместном решении задач: сотрудничество, псевдосотрудничество; изоляция; соперничество.

Сотрудничество предполагает тип отношений, в которых потребности ребенка учитываются, ему дают право «на автономию». Помощь оказывается только в сложных ситуациях, требующих участия взрослого. Варианты решения той или иной возникшей в семье проблемной ситуации обсуждаются вместе с ребенком, принимается во внимание его мнение.

Псевдосотрудничество может осуществляться в разных вариантах, таких, как доминирование взрослого, доминирование ребенка. Для псевдосотрудничества характерно формальное взаимодействие, сопровождающееся откровенной лезть. Псевдосовместные решения достигаются за счет поспешного согласия одного из партнеров, испытывающего страх перед возможной агрессией другого [9].

При изоляции полностью отсутствует кооперация и объединение усилий, инициативы друг друга отклоняются и игнорируются, участники взаимодействия не слышат и не чувствуют друг друга.

Для стиля соперничества характерна конкуренция при отстаивании собственной инициативы и подавлении инициативы партнера.

Е.Т. Соколова подчеркивает, что лишь при сотрудничестве, когда при выработке совместного решения принимаются как предложения взрослого, так и самого ребенка, отсутствует игнорирование партнера. Поэтому данный тип взаимодействия побуждает ребенка к творческой активности, формирует готовность к взаимопринятию, дает ощущение психологической безопасности.

На всех этапах развития ребенка в семье на него оказывают постоянное воздействие различные факторы семейной среды, в том числе стиль семейного воспитания. Он может оказывать как оздоровляющее воздействие на воспитательную функцию семьи, так и дестабилизирующее воздействие, создавая различные проблемы для семьи, ее членов и окружения.

Психологи выделяют типичные нарушения правил семейного воспитания:

1) Потворствующая гиперпротекция. Когда ребенок находится в центре семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Для родителей характерно стремление, защитить его ото всех трудностей, потакать всем его прихотям. При подобном воспитании у ребенка развиваются демонстративные черты характера, болезненная обидчивость, подозрительность, упрямство, агрессивность. Это делает его неуживчивым среди сверстников, т.е. затрудняется его социальная адаптация.

При таком стиле воспитания может проявляться неадекватность вместе с завышенной самооценкой. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая [15].

2) Доминирующая гиперпротекция. Ребенок также находится в центре внимания семьи, но родители ставят перед ним многочисленные ограничения, запреты, злоупотребляют контролем. Последствиями такого воспитания является формирование у ребенка таких качеств, личности, как зависимость от окружающих, отсутствие самозащиты, скрупулезное следование определенным правилам и излишняя уступчивость.

3) Эмоциональное отвержение ребенка. Воспитание по типу «золушки», чрезмерное реагирование со стороны родителей на незначительное поведение, игнорирование потребностей ребенка. Это приводит, естественно, к невротическим расстройствам психики.

4) Гипертрофированная моральная ответственность родителей за ребенка перед окружающими. Высокие требования, недостаточное внимание к состоянию ребенка, частое использование наказаний. У таких родителей ребенок всегда не прав. Поэтому у него появляется нерешительность в

общении со сверстниками, склонность к ссорам, самоагрессия, гипертрофированное чувство вины.

5) Гипопротекция. Когда ребенок предоставлен сам себе, родители его не контролируют и не интересуются им. Поэтому, для ребенка характерны неустойчивый тип поведения, слабая воля.

Помимо этого выделяются также следующие отклонения в стиле родительского воспитания: предпочтение женских качеств, предпочтение мужских качеств, предпочтение детских качеств, расширение сферы родительских чувств, страх потери ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция собственных нежелательных качеств, внесение конфликта между супругами в сферу воспитания [11].

Известны другие типологии родительского отношения. А.Я. Варга выделяет: принимающе-авторитарное родительское отношение, «маленький неудачник», симбиотическое родительское отношение, симбиотически-авторитарное родительское отношение.

Существует попытка описать воспитание в семье через те роли, которые выполняет ребенок. Роль определяется как некий набор шаблонов поведения по отношению к ребенку в семье, как сочетание чувств, ожиданий, действий, оценок, адресованных ребенку взрослыми членами семьи. Детские роли четко выявляются в семьях, когда родительские позиции утрачивают гибкость и адекватность.

Эмоциональное отвержение проявляется в недостатке или отсутствии эмоционального контакта родителя и ребенка, нечувствительности родителя к потребностям ребенка. Отвержение часто связано с неадекватными родительскими ожиданиями относительно ребенка. Оно часто сочетается с жестким контролем, с навязыванием ребенку единственно «правильного» типа поведения. Родители требуют от него «быть хорошим», «вести себя правильно», «быть послушным», однако не разъясняют сущности требуемого поведения. Наряду с жестким контролем, отвержение может сочетаться с

недостатком контроля, равнодушием к жизни ребенка, полным попустительством [23].

Эмоциональное отвержение ребенка нередко сопровождается частыми наказаниями, в том числе и физическими. Причем, матери, которые отвергают своих детей, склонны наказывать их за обращение к ним за помощью, а также за стремление к общению с ними.

Существуют данные о том, что большинство матерей, отказывающихся от своих детей, с раннего детства имели негативный опыт взаимоотношений в семье. Отвержение родителя в детстве его собственными родителями может привести к такому нарушению в психике, как неразвитость родительских чувств, которая проявляется в эмоциональной холодности родителя и гипопротекции. Преждевременность появления ребенка (его непланируемость), нежеланность, несоответствие его ожидаемому полу также могут приводить к отвержению ребенка.

В основе эмоционального отвержения ребенка может лежать осознаваемое или, чаще всего, неосознаваемое отождествление его с какими-то отрицательными моментами в собственной жизни родителей.

Межличностная дистанция между матерью и ребенком может быть как адекватной, так и чрезмерно близкой. Чрезмерно близкая дистанция называется симбиозом. Симбиоз — это единое с ребенком переживание, стремление родителя удовлетворить все потребности ребенка, оградить от всех трудностей жизни. Симбиотические связи с ребенком характерны для матерей, любовь которых к ребенку заменяется аффективно заостренным беспокойством о нем. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, только когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности [10].

Симбиоз ведет к развитию созависимого поведения, парализует собственную активность ребенка, что приводит к регрессии, фиксации ребенка на примитивных формах общения ради обеспечения симбиотических связей родителя с ребенком.

Для родителей, склонных к симбиозу, воспитание становится основной деятельностью, мотив которой состоит в реализации потребности смысла жизни. Ребенок становится единственным объектом для удовлетворения этой потребности, и родители бессознательно начинают вести борьбу за сохранение объекта своих потребностей.

Инфантилизация ребенка, игнорирование и нежелание его повзросления могут быть связаны с особенностью биографии самого родителя. Если родитель имел младшую сестру или брата, на которых в свое время переместилась любовь родителей, то свой, более старший, возраст они воспринимают как несчастье. Поэтому они и стремятся «задержать» повзросления собственного ребенка, разрешая, таким образом, собственный детский конфликт. Как следствие, они могут снижать требования к ребенку, стимулировать развитие несамостоятельности или робости у него.

Поведенческий компонент родительского отношения представлен родительскими требованиями, заботой и контролем.

Родительская забота выступает в качестве ведущего фактора воспитания ребенка. Уровень заботы или протекции определяет, сколько сил, времени уделяют родители воспитанию ребенка. Наблюдаются два уровня протекции: чрезмерная (гиперпротекция) и недостаточная (гипопротекция).

При гиперпротекции или гиперопеке родители уделяют ребенку много времени и сил. Фактически воспитание становится для них смыслом жизни. Гиперопека выражается в стремлении родителей уделить ребенку повышенное внимание. Защищать его во всем, даже если в этом нет необходимости, сопровождать каждый шаг, предохранять от воображаемых опасностей, беспокоиться по поводу и без повода, удерживать детей возле

себя, «привязывать» к своим настроениям и чувствам. Как правило, гиперопека, как неестественный, повышенный уровень заботы, нужна самим родителям, а не детям. Гиперопека позволяет восполнить нереализованную и нередко невротически заостренную потребность родителей в привязанности и любви [15].

При гипопротекции ребенок находится на периферии внимания родителей, до него «не доходят руки», родителям «не до него», за воспитание родители берутся время от времени, когда случается что-либо серьезное.

Гипопротекция — как недостаток опеки и контроля, доходящий иногда до полной безнадзорности, часто сочетается с отвержением ребенка и представляет собой чрезвычайно неблагоприятный для ребенка тип родительского отношения.

Родительский авторитаризм приводит к отсутствию эмпатии, формированию низкой самооценки ребенка, его ориентирование на внешние требования и стандарты. Дефицит практики самостоятельного поиска и принятия решения приводит к формированию зависимости ребенка от взрослого, а также к инфантилизации и инвалидизации ребенка.

Дети авторитарных родителей имеют тенденцию усваивать авторитарный стиль общения и воспроизводить его в собственных семьях. В дальнейшем такие дети формируют своеобразные совладающие техники, такие, например, как установление большой социальной дистанции с людьми, формирование ролевых, а не личностных отношений с людьми [7].

Таким образом, специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой - это объективное оценочное отношение, направленное на формирование общественных способов поведения. Родительское отношение отличается своеобразием и внутренней конфликтностью, которые заключаются в максимальной выраженности и напряженности этих моментов

Они могут быть обозначены как личностное и предметное начало в отношении к ребенку. Адекватность родительской позиции может быть определена, как, умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения.

Выводы по 1 главе

На основе вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1) Проблема изучения мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, и имеет богатую историю развития. Она изучалась многими психологами (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.).

Взгляды на сущность мотива у психологов существенно расходятся. Но, несмотря на это, все они сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен (но разные у разных авторов). В основном психологи группируются вокруг следующих точек зрения на мотив: как на побуждение, на потребность, на цель, на намерение, на свойства личности, на состояния.

В нашей выпускной квалификационной работе мы будем придерживаться общей точки зрения.

2) Теме учебной мотивации уделяли внимание многие ученые психологи, например в отечественной: (Л. И. Божович, Л. С. Славина и др.) определяют это новое личностное образование как «внутреннюю позицию школьника». Которая состоит в потребности ребенка посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую для него деятельность учения, занять новое положение среди окружающих. Существуют положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника. В качестве благоприятных черт мотивации отмечается общее

положительное отношение ребёнка к школе, широта его интересов, любознательность. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших, школьников. К ряду негативных характеристик, препятствующих учению, относят то, что интересы младших школьников недостаточно действенны, и долго не поддерживают учебную деятельность; они неустойчивы, и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться; малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в данном предмете.

3) К проблеме детско-родительских отношений относят большое количество психологических исследований, в которых доказывается принципиальная роль родительского отношения в личностном, когнитивном и социальном развитии ребенка. В нашей работе, мы будем придерживаться типологии родительского отношения. А.Я. Варга, который выделяет: принимающе-авторитарное родительское отношение, "маленький неудачник", симбиотическое родительское отношение, симбиотически-авторитарное родительское отношение.

4) Представленные выше работы авторов близко соприкасаются с выбранной нами темой выпускной квалификационной работы, но не раскрывают полностью существуют, ли различия в мотивации младших школьниках из семей с разным стилем семейного воспитания. Раскрыть данную проблему мы постараемся, проведя собственное эмпирическое исследование на базе МБОУ «Зубово – Полянская СОШ №1», о чем будет описано во второй главе данной работы.

Глава 2. Эмпирическое исследование стилей семейного воспитания и учебной мотивации младших школьников

2.1. Этапы исследования, методики и их описание

Целью нашего исследования стало исследование различий в мотивации учебной деятельности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания. В исследовании приняли участие 29 младших школьников и их родители. Работа по выявлению различий в мотивации учебной деятельности проводилась в январе-феврале 2018 года.

Эмпирическое исследование включало в себя несколько этапов.

Первый этап – подготовительный, включал в себя подборку диагностических методик, анализ литературы по теме исследования, а также знакомство с испытуемыми.

На втором этапе проводилось само исследование различий в мотивации учебной деятельности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания. На этом этапе был использован следующий комплект психодиагностических методик:

1. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
2. Определение силы выраженности учебного мотива методика «Расписание» (Н.В. Елфимова);
3. Методика изучения мотивации обучения обучающихся 4 класса (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

Тест – опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения в семье.

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.

Структура опросника состоит из 5 шкал.

1. «Принятие – отвержение». Данная шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Высокие значения по шкале, говорят о том, что родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком. Низкие значения по шкале, говорят о том, что родитель воспринимает ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Родителю кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, дурных наклонностей. 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. Данная 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.

3. «Симбиоз» - эта 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 неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным.

4.«Авторитарная гиперсоциализация» - данный стиль отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении данного родителя отлично

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 проявление своеволия ребенок сурово наказывают.

5.«Маленький неудачник» - данная шкала отражает особенности воспитания 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. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неспешность и неумелость.

При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается ответ «верно» или «+», высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется как:

- принятие,
- социальная желательность,
- симбиоз,
- гиперсоциализация,
- инфантилизация (инвалидизация).

Определение силы выраженности учебного мотива методика «Расписание» (Н.В. Елфимова).

Данная диагностика сначала подготавливается беседой, в которой выясняется насколько ребенок знаком с содержанием учебного процесса. Если ребенок не знает о наличии каких-либо учебных предметов, необходимо проинформировать его, иллюстрируя рассказ картинками с символическим изображением школьных предметов.

Далее после короткой беседы с ребенком о содержании учебных предметов в школе ему предлагается составить расписание учебы на 5 дней, по 4 урока каждый день. Оценивается общая картина.

В предложенном для работы перечне предметов есть такие, желание заниматься которыми означает собственно учебный мотив предметы группы А: математика, русский, чтение, окружающий мир.

Кроме того, в перечне предметов присутствуют такие, которые для дошкольника воспринимаются как развлекательные предметы группы Б: рисование, физкультура, труд, музыка.

В составленном расписании подсчитывается общий рейтинг предметов группы А и Б. Каждому из четырех предметов одного дня начисляется балл. Самый большой – 4 балла, начисляется тому предмету, который выбирается в качестве первого. Второму предмету начисляется 3 балла и так далее.

После того, как вся таблица заполнена, рассчитывается средний рейтинг предметов группы А и Б. Сравнивая между собой средние арифметические значения балов по этим группам, можно сделать вывод о выраженности учебной мотивации, если $A \geq B$, $n(a) \geq n(b)$ где $n(a)$ – количество выбранных предметов группы А, $n(b)$ – количество выбранных предметов группы Б.

В случае, если рейтинг собственно учебных предметов оказался выше, можно говорить о выраженности учебной мотивации. Делается заключение о том, что желание идти в школу у ребенка вызвано стремлением к совершенствованию, овладению новыми способами действия. В том случае, если рейтинг предметов группы Б оказался выше, делаем заключение о том, что в мотивационнопотребностной сфере ребенка преобладают игровые мотивы, а учебный еще не сформирован. Школа в этом случае выступает для ребенка интересным местом, где много развлекательных занятий, не имеющих собственно учебного содержания.

Несформированность учебного мотива составляет серьезное препятствие для адаптации ребенка к школьной жизни.

Методика изучения мотивации обучения обучающихся 4 класса (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

Учащимся предлагается выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выборов и получить объективные результаты.

Каждый вариант ответов имеет определенное количество баллов в зависимости от того, какой мотив он отражает.

Внешний мотив — 0 баллов.

Игровой мотив — 1 балл.

Получение отметки — 2 балла.

Позиционный мотив — 3 балла.

Социальный мотив — 4 балла.

Учебный мотив — 5 баллов.

Выделяются итоговые уровни мотивации школьников на момент перехода учащихся из начальных классов в средние.

I — очень высокий уровень мотивации учения;

II — высокий уровень мотивации учения;

III — нормальный (средний) уровень мотивации учения;

IV — сниженный уровень мотивации учения;

V — низкий уровень мотивации учения.

Качественный анализ результатов диагностики направлен на определение преобладающих для данного возраста мотивов. По всей выборке обследуемых учащихся подсчитывается количество выборов ими каждого мотива, а затем определяется процентное соотношение между ними.

Третий этап – обработка результатов диагностики, интерпретация, написание заключения. В качестве метода математической обработки использовался U-критерия Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного и t-критерий Стьюдента (для связанных выборок), который направлен на оценку различий величин средних значений двух выборок.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования различий в мотивации учебной деятельности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания.

На первом этапе исследования, для определения стилей семейного воспитания была проведена методика «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин). В результате чего были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина)

Шкала	Среднее значение процентильного ранга	Кол-во семей, с домин.стилем сем.воспитания (%)
Принятие	84,17	45,38
Кооперация	82,80	37,82
Симбиоз	85,55	71,81
Гиперсоциализация	85,03	72,24
Инфантилизация	74,79	58,25

В результате проведения опросника родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин). Было выявлено следующее: выраженным стилем семейного воспитания является гиперсоциализация. 72,24 % родителей воспитывают своих детей по такому стилю – можно сказать, что данный стиль семейного воспитания отражает форму и направление контроля над поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отлично просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Они возлагают на ребенка слишком большие надежды, сами принимают все ключевые решения, не советуясь с ним. В отношениях между членами таких семей иногда недостаточно теплоты друг к другу.

Второе место занимает стиль «Симбиоз» - 71,81% родителей воспитывают детей по такому стилю семейного воспитания. Данный стиль отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Для родителей, склонных к симбиозу, воспитание становится основной деятельностью, мотив которой состоит в реализации потребности смысла жизни. Ребенок становится единственным объектом для удовлетворения этой потребности, и родители бессознательно начинают вести борьбу за сохранение объекта своих потребностей. То есть родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным.

На третьем месте инфантилизация или по-другому «Маленький неудачник» (58,25% родителей) – этот стиль семейного воспитания отражает особенности воспитания и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении 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. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неспешность и неумелость.

На четвертом месте находится шкала «принятие» (45,38%) – этот стиль отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. При высоких значениях, родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Он его принимает и уважает, советуется с ним и прислушивается к его мнению. При низких значениях родитель воспринимает ребенка неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

И на пятом месте находится стиль семейного воспитания «Кооперация» (37,82% родителей) – социально желательный стиль родительского отношения. Когда 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.

Таким образом, мы выявили стили семейного воспитания и их тенденцию и на основе выявленных групп (принятие, кооперация, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация) рассмотрим, существуют ли в данном классе различия в учебной мотивации у детей с разным стилем семейного воспитания.

Для определения силы выраженности учебного мотива младших школьников была использована методика «Расписание» (Н.В. Елфимова). Результаты по данной методике представлены в табл. 2

Таблица 2

Результаты диагностики игровой и учебной мотивации по методике
«Расписание»

Группа	Предметы	Среднее значение	Среднее значение по группе мотивов
(А) – Группа предметов относящихся к учебным мотивам	математика	2,72	1,9
	русский язык	2,80	
	чтение	1,57	
	окружающий мир	0,90	
(Б) – Группа предметов относящихся к игровым мотивам	Рисование	4,12	2,3
	физкультура	3,15	
	труд	1,08	
	музыка	0,84	

В результате проведения методики «Расписание» (Н.В.Елфимова). Было выявлено следующее: Сравнивая между собой средние арифметические значения баллов по группам предметов, можем сделать вывод о том, что у детей чуть больше выражена игровая мотивация.

Среднее значение по группе А составляет 1,9 балла, в эту группу входят такие предметы как математика, русский язык, литература и окружающий мир. Группе (А) – это группа предметов, относящихся к учебным мотивам.

Русскому языку отдали больше предпочтения, чем другим предметам (2,80 балла), это может говорить о том, что большинство класса имеет гуманитарную наклонность. На втором месте у детей выражен интерес к математике (2,72 балла) – что также свидетельствует об интересе к числам и задачам. На третьем месте дети выражают интерес к чтению (1,57 балла) и на пятом месте к окружающему миру (0,90балла) - это может говорить, о недостаточной заинтересованности детей в данных областях знаний. Для

учащихся с доминирующим познавательным мотивом характерна высокая учебная активность, они, как правило, не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов. Они стараются преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, главное место занимает значимость самого процесса учения как социально-ценной деятельности. Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам.

Общее среднее значение по группе (Б) – составило 2,3 балла. Группе Б характеризует игровые мотивы, которые включают в себе такие предметы как рисование, музыка, физкультура и труд. Наличие более выраженного балла по не учебным дисциплинам свидетельствует о том, что классу интересны развлекательные предметы.

На первом месте по популярности среди предметов, относящихся к игровой мотивации стоит рисование (4,12 балла) – это может говорить о том, что детям нравится заниматься художественной деятельностью. На втором месте - физкультура (3,15 балла), что говорит о том, что дети любят двигаться и отдыхать от уроков требующих внимания. На третье место по популярности занимает музыка (1,08 балла) и четвертое - труд (0,84 балла). Данные позиции предметов набрали столько баллов, возможно потому, что они не вызывают у интереса у младших школьников или у них слабо развиты способности к данным видам деятельности.

Сравнивая результаты по группам, мы видим, что группе Б, отдали предпочтение чуть больше половины класса, что может говорить об их не совсем серьезном отношении к учебе, и не сформированности учебного мотива. Внешние мотивы не имеют отношения к содержанию учебной деятельности и не оказывают существенного влияния на учебную активность и успешность усвоения знаний.

Мы можем сделать вывод о том, что доминирования игровых мотивов отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности. Дети выбравшие игровые предметы, делают на уроке не то, что задано, а то, что им хочется: в тетради пишут не буквы и слова, а рисуют машины, домики, цветочки и прочее, приносят из дома игрушки и играют ими на уроке, не понимают специфической функции учителя, строят свое общение с ним исключительно на эмоциональной основе, не принимают школьных правил поведения, на уроке могут ходить по классу, комментировать действия учителя и одноклассников. Так же, они не понимают обязательности выполнения учебных заданий, в том числе и домашних. Преобладание игрового мотива, перенесенного в неадекватную ему сферу учебной деятельности, оказывает отрицательное влияние на успешность усвоения знаний в школе. Таким образом, у класса, преобладающим является игровой мотив.

Для того, чтобы провести анализ мотивов учебной деятельности у детей, воспитывающихся с разным стилем семейного воспитания, мы соотнесли типы семейного воспитания и выраженность того или иного мотива учебной деятельности ребенка, воспитывающегося в соответствующей семье. Для этого мы рассчитали средние значения по учебному и игровому мотивам у детей, воспитывающихся с разным стилем семейного воспитания и представили их в табл.3. Далее мы сравнили степень выраженности игрового или учебного мотива у детей воспитывающихся с тем или иным стилем семейного воспитания. С этой целью мы использовали t-критерий Стьюдента (для связанных выборок), который направлен на оценку различий величин средних значений двух выборок. В результаты мы получили следующие результаты, представленные в табл.3.

Таблица 3

Результаты сопоставления средних значений выраженности учебной мотивации младших школьников у выборок с разным стилем семейного воспитания

Стиль семейного воспитания	Учебные предметы	Игровые предметы	$t_{\text{эмп}}$	интепретация
Принятие	26,30	23,66	0.1	не значимо
Кооперация	23,50	26,50	0.4	не значимо
Симбиоз	24,25	25,75	0.5	не значимо
Гиперсоциализация	24,7	25,30	0.1	не значимо
Инфантилизация	22,50	27,50	0.5	не значимо

$t_{\text{крит}} =$ при $p \leq 0,05$

$t_{\text{крит}} =$ при $p \leq 0,05$

Из табл. 3, мы видим, что полученные эмпирические значения t находятся в зоне незначимости. Это говорит о том, что у детей со стилем семейного воспитания (принятие, кооперация, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация) не существуют различий в выраженности игрового или учебного мотива.

Аналогичным образом мы просчитали уровень выраженности учебного мотива у детей с различным стилем семейного воспитания, однако достоверных различий нами также обнаружено не было.

Также мы просчитали уровень выраженности игрового мотива у детей с различным стилем семейного воспитания, однако достоверных различий нами также обнаружено не было. Это может говорить о том, что в уровень выраженности игрового и учебного мотива не отличается у детей, воспитывающихся в семьях с различным стилем семейного воспитания.

Далее для изучения мотивации обучения мы применили методику М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, в результате нами были получены следующие результаты (табл. 4).

Таблица 4

Результаты по методике изучения мотивации обучения (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина.)

	Уровни мотивации				
	Очень высокий	Высокий	Средний	Сниженный	Низкий
Кол-во по классу	9	14	5	0	1
Кол-во человек в (%)	31	48	17	0	3

В результате проведения методики, было выявлено следующее.

В классе 31% учеников имеют очень высокий уровень мотивации учения и 48% человек имеют высокий уровень мотивации. Это проявляется в том, что детям интересна учебная деятельность, и они проявляют учебную активность в школе. Как правило, они не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов на уроках и даже на переменах. Также такие дети стараются преодолевать трудности в процессе познания. В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, главное место занимает значимость самого процесса учения как социально-ценной деятельности.

17% учеников имеют средний уровень мотивации. Это проявляется в том, что младший школьник еще не готов полностью отказаться от игровой деятельности и посвятить себя знаниям. Таким детям в одинаковой степени нравятся учебные и игровые предметы. Иногда могут возникать ситуации непослушания требований учителя и не принятия школьных правил поведения.

Сниженного уровня мотивации не обнаружено, а низкий уровень мотивации имеет 3% учащихся из класса, что интерпретируется как неготовность перейти с игровой деятельности в учебную.

Таким образом, высокий и очень высокий уровень учебной мотивации, говорит о хорошей успеваемости класса, но так, же присутствует и низкий

уровень мотивации, на это стоит обратить внимание родителям и классной руководительнице класса.

Таблица 5

Соотнесение уровней мотивов детей, воспитывающихся с различным стилем семейного воспитания

типы родительского отношения	Кол-во человек с разными уровнями мотивации				
	Очень высокий	Высокий	Средний	Сниженный	Низкий
Принятие	0	1	1	0	1
Кооперация	0	1	1	0	0
Симбиоз	4	2	2	0	0
Гиперсоциализация	4	6	0	0	0
Инфантилизация	1	4	1	0	0

Так же был сделан, качественный анализ результатов диагностики, который направлен на определение преобладающих для данного возраста мотивов. По всей выборке обследуемых учащихся подсчитывалось среднее значение выборов каждого мотива, а затем составлялось соотношение между ними по значимости:

Таблица 6

Качественный анализ по методике изучения мотивации обучения
(М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

Мотивы	Внешн.	Игров.	Оценочн.	Позицион.	Социал.	Учебн.
Принятие	0,16	0,08	0,16	2,91	0,08	0,5
Кооперация	0,16	0	1	0,62	0,25	0,87
Симбиоз	0,09	0,25	0,28	1,40	0,40	0,56
Гиперсоциализация	0,25	0,125	0,3	1,52	0,27	0,5
Инфантилизация	0,37	0	0,20	1,54	0,29	0,58
Сред.значение	0,25	0,1	0,2	1,4	0,4	0,5

Соподчинение мотивов – иерархия присуща младшим школьникам, наиболее выраженным для них, оказался позиционный мотив среднее значение по которому (1,4 балла), что может говорить о желании каждого ученика занять место лидера в классе, и иметь влияние над другими учениками. Такие дети, стремятся занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

На втором месте выражен учебный мотив (0,5 балла), это свидетельствует об ориентации школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками, стремление школьников к самообразованию, направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Третье место занимают, социальные мотивы (0,4 балла) они связаны с различными видами социального взаимодействия школьника с другими людьми. Такие дети стремятся получить знания, чтобы быть полезным обществу, у них есть желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, имеется чувство ответственности. При этом велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долга и ответственности, стремления хорошо подготовиться к выбору профессии.

На четвертом месте у учеников стоит оценочный мотив (0,2 балла), это говорит о том, что детям нравится получать хорошие оценки, для того чтобы их похвалили и ставили в пример, иногда это сопровождается каким то вознаграждением, что еще больше подкрепляет их интерес в получении хорошей отметки.

На пятом месте стоит игровой мотив (0,1 балл), может говорить о том, что у детей имеется желание играть в школе, и общаться со сверстниками больше, чем учиться.

Наименее выраженным является внешний мотив (0,25 балла), он предполагает, что ученики посещают школу не по своему желанию, а по желанию родителей, и ходят они туда только потому, что так сказала мама.

Но, такие мотивы как внешний и игровой, не преобладают у учеников и стоят на последнем месте, что подтверждает высокий уровень учебной мотивации.

На заключительном этапе исследования с целью проверки гипотезы о том, что существуют различия в мотивации учебной деятельности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания. Полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью U-критерия Манна-Уитни. (табл. 6).

Таблица 7

Результаты анализа различий между стилем семейного воспитания и уровнем учебной мотивации младших школьников.

Стили семейного воспитания	Среднее значение		U _{эмп} -критерия Манна-Уитни
	Игровой мотив	Учебный мотив	
Принятие	0,08	0,5	U _{эмп} (1.5) находится в зоне незначимости
Кооперация	0	0,87	U _{эмп} (1.5) находится в зоне незначимости.
Симбиоз	0,25	0,56	U _{эмп} (14) находится в зоне неопределенности.
Гиперсоциал	0,125	0,5	U _{эмп} (14.5) находится в зоне значимости.
Инфантилиз	0	0,58	U _{эмп} (3) находится в зоне значимости.

В результате математико-статистического анализа полученных данных было выявлено, что существуют различия в учебной мотивации детей младшего школьного возраста из семей с разным стилем семейного воспитания, а именно:

- Дети из семей со стилем гиперсоциализация
- Дети из семей со стилем инфантилизация

Этому есть логическое объяснение: В семьях, где ребенок воспитывается со стилем гиперсоциализация, по-другому авторитарный тип семьи. У таких родителей, на первом месте стоят не интересы ребенка, а его успешное, процветающее будущее. Они тщательно следят за отметками в школе, и их ребенок всегда должен получать только пятерки, так же в основном только родители решают, что ребенку лучше носить, как говорить, что делать, чем заниматься.

При этом, желания самого ребенка воспринимаются как нечто неважное, несущественное. Часто в таких семьях, за детей решают, куда и на кого им поступить и во что бы то ни стало, по их мнению, ребенок должен достигнуть этой цели. Поэтому у таких детей чаще всего преобладает учебная мотивация.

В семьях со стилем «Маленький неудачник», тоже преобладает учебная мотивация, а не игровая, это может быть связано с тем, 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. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неспешность и неумелость. И поэтому такие дети, пытаются доказать своим родителям, что они способны быть успешными, что у них есть свои взгляды и стремления, и они стараются учиться.

Выводы

Нами было проведено исследование, целью которого стало исследование различий в показателях мотивации младших школьников, из семей с разным стилем семейного воспитания. В исследовании приняли участие 29 человек. Возраст испытуемых младших школьников 10-11 лет и их родителей 35-40. Все 29 человек являются учениками Зубово – Полянской СОШ №1. Работа по выявлению различий в показателях мотивации младших школьников, из семей с разным стилем семейного воспитания проводилась в январе-феврале 2018 года.

Эмпирическое исследование включало в себя несколько этапов.

Первый этап – подготовительный, включал в себя подборку диагностических методик, анализ литературы по теме исследования, а также знакомство с испытуемыми.

На втором этапе проводилось само исследование различий в мотивации учебной деятельности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания. На этом этапе был использован следующий комплект психодиагностических методик:

4. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
5. Определение силы выраженности учебного мотива методика «Расписание» (Н.В. Елфимова);
6. Методика изучения мотивации обучения обучающихся 4 класса. (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

Третий этап – обработка результатов диагностики, интерпретация, написание заключения. В качестве метода математической обработки использовался U-критерия Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного и t-критерий Стьюдента (для связанных выборок), который направлен на оценку различий величин средних значений двух выборок.

В результате математико-статистического анализа полученных данных гипотеза о том, что существует различия в мотивации младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания была частично подтверждена. Было выявлено, что существуют различия в мотивации в семьях со стилем гиперсоциализация и стилем инфантилизация.

Этому есть логическое объяснение: В семьях, где ребенок воспитывается со стилем гиперсоциализация, по-другому авторитарный тип семьи. Такие родители, тщательно следят за отметками в школе, и их ребенок всегда должен получать только пятерки. Желания ребенка воспринимаются как нечто неважное, несущественное.

В семьях со стилем «Маленький неудачник», тоже преобладает учебная мотивация - это можно связать с тем, что родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. По этому такие дети, пытаются доказать своим родителям, что они способны быть успешными.

Заключение

Родительский стиль - это обобщенные, характерные способы общения данного родителя с данным ребенком, это образ действий по отношению к ребенку.

По мнению А. Я. Варга и В. В. Столина, "родительские отношения" - это система отношений к ребенку, разнообразных чувств, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Очевидно, что родители относятся к своим детям неодинаково, поэтому родительские отношения разделяются на стили, среди которых есть благоприятные и неблагоприятные.

Так же в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности является учебная мотивация. Мотивация оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учебной деятельности. Если мотив учения отсутствует, то он неизбежно приведет к снижению успеваемости. Главное содержание мотивации в младшем школьном возрасте - "научиться учиться". Младший школьный возраст - это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее дальнейшая судьба в течение всего школьного возраста.

И возможно, что родительский стиль воспитания, может как то повлиять на успешность или не успешность учебной мотивации младшего школьника.

Нами было проведено исследование, целью которого стало исследование различий в показателях мотивации младших школьников, из семей с разным стилем семейного воспитания.

Нами было проведено исследование, целью которого стало исследование различий в показателях мотивации младших школьников, из семей с разным стилем семейного воспитания. В исследовании приняли

участие 29 человек. Возраст испытуемых младших школьников 10-11 лет и их родителей 35-40. Все 29 человек являются учениками Зубово – Полянской СОШ №1. Работа по выявлению различий в показателях мотивации младших школьников, из семей с разным стилем семейного воспитания проводилась в январе-феврале 2018 года.

Эмпирическое исследование включало в себя несколько этапов.

Первый этап – подготовительный, включал в себя подборку диагностических методик, анализ литературы по теме исследования, а также знакомство с испытуемыми.

На втором этапе проводилось само исследование различий в мотивации учебной деятельности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания.

В результате проведения опросника родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин). Было выявлено следующее: выраженным стилем семейного воспитания является гиперсоциализация (72,24 %) родителей воспитывают своих детей по такому стилю) – можно сказать, что данный стиль семейного воспитания отражает форму и направление контроля над поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отлично просматривается авторитаризм.

Второе место занимает стиль «Симбиоз» - (71,81%) родителей воспитывают детей по такому стилю семейного воспитания - данный стиль отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. Для родителей, склонных к симбиозу, воспитание становится основной деятельностью, мотив которой состоит в реализации потребности смысла жизни.

На третьем месте инфантилизация или по-другому «Маленький неудачник» (58,25%) – этот стиль семейного воспитания отражает особенности воспитания и понимания ребенка родителем.

На четвертом месте находится шкала «принятие» (45,38%) – этот стиль отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. При высоких

значениях, родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Он его принимает и уважает, советуется с ним и прислушивается к его мнению.

И на пятом месте находится стиль семейного воспитания «Кооперация» (37,82%) – социально желательный стиль родительского отношения. Когда родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему.

В результате проведения методики «Расписание» (Н.В.Елфимова). Было выявлено следующее: Сравнивая между собой средние арифметические значения баллов по группам предметов, можем сделать вывод о том, что у детей чуть больше выражена игровая мотивация. Среднее значение по группе А составляет 1,9 балла, в эту группу входят такие предметы как математика, русский язык, литература и окружающий мир. Группе (А) – это группа предметов, относящихся к учебным мотивам.

Общее среднее значение по группе (Б) – составило (2,3 балла). К группе Б относятся игровые мотивы, такие как рисование, музыка, физкультура и труд - это говорит о том, что классу интересны развлекательные предметы.

В результате проведения методики изучения мотивации обучения (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина было выявлено следующее: в классе (31%) учеников, имеют очень высокий уровень мотивации учения, и 14 человек (48%) имеют высокий уровень мотивации. Это связано с тем, что детям интересна учебная деятельность, и они проявляют учебную активность в школе, как правило, они не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов на уроках и даже на переменах.

(17%) учеников имеют средний уровень мотивации – это связано с тем, что младший школьник еще не готов полностью отказаться от игровой деятельности и посвятить себя знаниям.

Сниженного уровня мотивации не обнаружено, а низкий уровень имеет (3%) из класса – ребенок возможно не готов перейти с игровой деятельности в учебную.

На заключительном этапе исследования с целью проверки гипотезы о том, что существуют различия в мотивации учебной деятельности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания.

На основе полученных данных по двум методикам:

1. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
2. Определение силы выраженности учебного мотива методика «Расписание» (Н.В. Елфимова), мы подвергаем их математико-статистическому анализу с помощью t-критерий Стьюдента (для связанных выборок), который направлен на оценку различий величин средних значений двух выборок. В нашем случае, мы используем его для сопоставления средних значений у выборок. Полученные эмпирические значения t оказались в зоне не значимости. Это говорит о том, что у детей со стилем семейного воспитания (принятие, кооперация, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация) не существуют различий между учебными и игровыми предметами.

Далее мы проверяем следующие две методики:

1. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
2. Методика изучения мотивации обучения обучающихся 4 класса. (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина). Полученные данные мы подвергаем математико-статистическому анализу с помощью U-критерия Манна-Уитни.

В результате математико-статистического анализа полученных данных было выявлено, что существуют различия в учебной мотивации детей младшего школьного возраста из семей с разным стилем семейного воспитания, а именно:

- У детей из семей со стилем гиперсоциализация

- У детей из семей со стилем инфантилизация

Этому мы дали логическое объяснение: В семьях, где ребенок воспитывается со стилем гиперсоциализация, по-другому авторитарный тип семьи. У таких родителей, на первом месте стоят не интересы ребенка, а его успешное, процветающее будущее. Они тщательно следят за отметками в школе, и их ребенок всегда должен получать только пятерки, так же в основном только родители решают, что ребенку лучше носить, как говорить, что делать, чем заниматься.

При этом, желания самого ребенка воспринимаются как нечто неважное, несущественное. Часто в таких семьях, за детей решают, куда и на кого им поступить и во что бы то ни стало, по их мнению, ребенок должен достигнуть этой цели. Поэтому у таких детей чаще всего преобладает учебная мотивация.

В семьях со стилем «Маленький неудачник», тоже преобладает учебная мотивация, а не игровая, это может быть связано с тем, 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. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неспешность и неумелость. И поэтому такие дети, пытаются доказать своим родителям, что они способны быть успешными, что у них есть свои взгляды и стремления, и они стараются учиться.

Остальные корреляции между стилями семейного воспитания и показателями учебной мотивации статистически значимыми не являются, то есть, во всех остальных случаях, кроме указанных выше, нет различий между показателями учебной мотивации и стиля семейного воспитания.

Список используемых источников

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. - М.: Политиздат, 1982. - 223 с.
2. Алексеева Л. С., Плотник М. М., Спиваковская А. С., Ширинский В. И. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка. - Вып. 1. - М.: ЦБКТИ Минсоцзащиты населения Российской Федерации, 1995. - 40 с.
3. Антонов А. Н. Системное представление семьи как объекта исследований // Семья в России. - 1998. - № 3 - 4. - С. 52 - 68.
4. Арнаутова Е.П. Общение с родителями: Зачем? Как? / Е.П. Арнаутова, В.М. Иванова -- М.: Профессиональное образование, 1993. 59 с.
5. Безлепкина Л. Ф. Семья в социуме: стратегия жизнедеятельности// Вестник социальной работы. -- 1993. -- № 3.
6. Бенин Владислав Львович. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: Дис. ... д-ра пед. Наук:
7. Бестужев-Лада И. В. История твоих родителей: Разговор с молодым поколением / И. В. Бестужев-Лада. М.: 1988. - 98 с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Питер, 2009.- 400с.
9. Варга А.Я., Столин В.В. Дела семейные. - М., 2004. - 297 с.
10. Варга А.Я., Смехов В.А. Коррекция взаимоотношений детей и родителей // Вестник Моск. ун-та. 1986.
11. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека, М., 1990
12. Волков, Б.С. Детская психология в вопросах и ответах/ Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - М.: Академия, 2004. - 256 с.
13. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - с. 244-268
14. Данилина Т. А., Зедгенидзе В. Я., Степина Н. М. В мире детских эмоций. Пособие для практических работников ДОУ. -М.: Айрис-Пресс, 2008

15. Дементьева И. Ф. Российская семья: проблемы воспитания./ И.Ф.Дементьева. - М.: Государственный НИИ семьи и воспитания. 2000. - 345с.
16. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями// Дошкольное воспитание, 2004.-№1.-с.60-68.
17. Дружинин В.Н. Психология семьи. М.: -Питер, 2006.- 176 с.
18. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 2000.
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы, СПб, 2006
19. Карпенко, И.А. Социальная психология / И.А. Карпенко, В;А. Петровский. М: Генезис, 2005. - 176 с.123: Карпова, С.В. Подготовка студентов к психолого-педагогическому просвещению родителей: автореф. Дис.кан.пед.наук. Петрозаводск, 2007. -29 с.
20. Ковалёв С.В. Психология современной семьи. - М., 1991.- 159 с.
21. Кротова, Т.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников: автореф. Дис. кан.пед.наук. М., 2005. - 254 с.
22. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. - М.: Педагогика, 1991. 176 с.
23. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1999.
- 24.Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1998.
25. Мельникова Н. В. Семья: дети - отношения - родители. Учебное пособие для студентов факультетов «Педагогика и психология». - Шадринск: Издательство ПО «Исеть», 2004.
26. Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст]: учеб. Для студ. Пед. Вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластёнина. М., 2003.

27. Пантин В. Семья и семейные ценности в сознании россиян (по данным социологических опросов) // Семья и школа. - 2008. - № 10. - С. 9-14.
28. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2008.- 576с.
29. Психологические тесты / Под. Ред. А.А. Карелина: В 2 т. М. 2000. Т. 2. С. 144 - 152.
30. Сатир В. Вы и ваша семья / В. Сатир. М.: 2000. - 320 с.
31. Синягина Ю. А. Психолого - педагогическая коррекция детско - родительских отношений. - М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2001.
32. Хоменко И.А. Философско-психологические модели взаимодействия детей и родителей (Материалы для лекций).- СПб, Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2007.
33. Щербакова, С.Н Формирование психолого-педагогической культуры родителей: дис. ... канд. Пед. Наук. /С.Н.Щербакова.- М.: МПГУ, 2008.

Приложение

Таблица 1

Результаты опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина)

Фамилии	Процентильный ранг	Название шкалы
1	92,93	Симбиоз
2	96,65	Симбиоз
3	82,80	Социальная желательность
4	83,79	Гиперсоциализация
5	69,30	Гиперсоциализация
6	96,65	Симбиоз
7	98,10	Отвержение
8	93,04	Инфантилизация
9	74,97	Симбиоз
10	70,25	Инфантилизация
11	95,76	Гиперсоциализация
12	83,79	Гиперсоциализация
13	93,04	Инфантилизация
14	84,81	Инфантилизация
15	83,79	Гиперсоциализация
16	74,97	Симбиоз
17	86,63	Симбиоз
18	83,79	Гиперсоциализация
19	93,04	Инфантилизация
20	74,97	Симбиоз
21	86,63	Гиперсоциализация
22	83,79	Гиперсоциализация
23	86,63	Симбиоз
24	95,76	Гиперсоциализация
25	82,80	Социальная желательность
26	77,21	Отвержение
27	84,80	Инфантилизация
28	77,21	Отвержение
29	83,89	Гиперсоциализация

Таблица 2

Результаты опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина)

фамилии	отвержен	Соц.жел	симбиоз	гиперсоц	инфантил
1	55,79	12,29	92,93	53,87	70,75
2	68,35	82,80	96,65	95,76	84,91
3	53,79	82,80	57,96	53,87	45,55
4	12,02	19,48	74,31	83,79	49,87
5	0,63	19,48	57,96	69,30	45,55
6	53,79	82,80	96,65	53,87	14,95
7	98,10	82,10	86,63	96,65	45,57
8	31,01	82,80	74,97	69,30	93,04
9	12,02	19,48	74,97	41,69	70,25
10	12,02	19,22	57,96	69,30	70,75
11	84,17	19,48	74,97	53,87	93,04
12	68,35	82,80	57,96	83,79	70,25
13	12,02	19,48	74,97	95,76	45,57
14	12,02	19,48	74,97	84,81	45,57
15	31,01	19,22	57,96	83,79	45,57
16	31,01	19,22	74,97	69,30	45,57
17	53,79	19,48	86,63	69,30	70,79
18	60,63	12,29	74,96	83,79	70,75
19	31,01	82,80	57,96	53,87	93,04
20	31,01	12,29	74,97	53,87	14,96
21	12,02	19,22	57,96	96,65	84,81
22	60,63	19,48	74,97	83,79	70,75
23	77,21	82,80	86,63	69,30	45,57
24	60,63	12,29	57,96	95,76	70,79
25	53,79	82,80	74,97	69,30	70,75
26	77,21	12,29	57,96	53,87	14,96
27	31,01	19,22	74,97	53,87	84,81
28	77,21	19,48	57,96	69,30	45,57
29	53,79	19,48	57,96	83,79	14,96
Сред.знач	45,38	37,82	71,81	72,24	58,25

Таблица 3

Результаты по методике «Расписание»

Фамилии	Стиль	Группа А		Группа Б	
		балл	Ср.зн	балл	Ср.зн
1	Симб	29	7,25	21	5,25
2	Симб	21	5,25	29	7,25
3	Соц.ж	27	6,75	23	5,75
4	Гипер	35	8,75	15	3,75
5	Гипер	17	4,25	33	8,25
6	Симб	16	4	34	8,50
7	Прин	28	7	22	5,5
8	Инфан	17	4,25	33	8,25
9	Симб	18	4,5	32	8
10	Инфан	29	7,25	21	5,25
11	Гипер	31	7,75	19	4,75
12	Гипер	29	7,25	21	5,25
13	Инфан	37	9,25	3,25	3,25
14	Инфан	30	7,5	20	5
15	Гипер	22	5,5	28	7
16	Симб	29	7,25	21	5,25
17	Симб	24	6	26	6,5
18	Гипер	28	7	22	5,5
19	Инфан	7	1,75	43	10,75
20	Симб	33	8,25	17	4,25
21	Гипер	40	10	10	2,5
22	Гипер	7	1,75	43	10,75
23	Симб	24	6	26	6,5
24	Гипер	18	4,5	32	8
25	Соц.ж	20	5	30	7,5
26	Принят	5	1,25	45	12,3
27	Инфан	15	3,75	35	8,75
28	Принят	46	11,5	4	1
29	Гипер	20	5	30	7,5

Таблица 4

Результаты по методике «Расписание»

Группа	А				Б			
Фамилия	Матем	Русс.яз	Лит-ра	Окр.мир	ИЗО	Физ-ра	Труд	Муз
1	2,4	0,2	2,8	1	1,8	0,6	1,2	0,3
2	8,2	0	0	0,4	2,2	0	2,2	0
3	3	1,4	1	0,2	3	0,8	0,3	0
4	3	1,2	1,8	0,2	0,4	1,2	0,8	0,6
5	3,8	0,2	3,2	0	8,4	5	7,2	6,8
6	0	6,6	5	0,6	10,6	3,2	4,4	7,8
7	0,8	1,2	2,4	1,2	0,6	2,2	0,4	0,6
8	3	1	0,6	0,6	0,6	3,6	0	0
9	0	14,6	0	0,2	13,4	4,2	1,4	2,6
10	4	0,2	0	0,8	1,8	1,2	1,2	0,2
11	3,6	5,4	5,2	6,8	7,6	4,4	0,6	0
12	3	0,6	1,2	0,8	1,2	0,8	1	0,8
13	1,6	3	0	0,6	1	1,6	1,4	0
14	3,4	2	0,6	0	2,8	0,4	0,8	0
15	5	7,4	0	5,2	15,4	9,6	0,4	0
16	1	3,2	0,8	0,6	0,8	3,4	0	0
17	1,6	1,6	1,6	0	2,4	1,4	1,2	0
18	3	0,6	1	0	2,4	1,2	0	1
19	0,2	0	0,2	0,4	2,4	1	1	0,2
20	1,6	0	2,4	3	1	0	0,8	0,2
21	9,4	15,2	2,6	0	2,2	2,2	0	0,2
22	0	0,2	0,4	1	8	0,6	0	0
23	3,6	6,4	6,6	0,2	4,2	16,8	0	0
24	4,8	0,6	1,2	0,8	18,4	10,4	0,2	0
25	3	1	0,6	0,2	0,6	0,6	1,4	1
26	1	0	0,8	0	1,9	9	0	0
27	1,6	1,6	1,6	0,6	2,8	3,4	1	0,3
28	3,2	3,6	1	0,2	0,2	1,2	0	0,6
29	0,2	2,2	1,2	0,6	1,6	1,6	2,4	1,2
Сред.значение	2,72	2,80	1,57	0,90	4,12	3,15	1,08	0,84

Таблица 5

Результаты по методике изучения мотивации обучения (М.И. Лукьянова,
Н.В. Калинина.)

Фамилии	Кол-во баллов	Уровни мотивации	Ведущий мотив
1	43	I	Позиционный
2	39	II	Позиционный
3	40	II	Позиционный
4	33	II	Позиционный
5	37	II	Позиционный
6	42	I	Позиционный
7	35	II	Позиционный
8	42	I	Позиционный
9	32	III	Позиционный
10	34	II	Позиционный
11	41	I	Позиционный
12	38	II	Позиционный
13	36	II	Позиционный
14	37	II	Позиционный
15	38	II	Позиционный
16	42	II	Позиционный
17	36	II	Позиционный
18	38	II	Позиционный
19	45	I	Позиционный
20	29	III	Позиционный
21	43	I	Позиционный
22	43	I	Позиционный
23	42	I	Позиционный
24	36	II	Позиционный
25	31	III	Позиционный
26	13	V	Позиционный
27	31	III	Позиционный
28	32	III	Позиционный

29	36	II	Позиционный
----	----	----	-------------

Таблица 6

Результаты по методике изучения мотивации обучения (М.И. Лукьянова,
Н.В. Калинина.)

Стиль	Фамилия	Внешн и0	Игрово 1	Оценочны2	Позиционны 3	Социальны 4	Учебный 5
Симб	1	0	0	0	1,5	0,75	0,25
Симб	2	0	0	0,5	1,5	0,75	0,25
Соц.ж	3	0,25	0	0,25	1,25	0,5	0,75
Гипер	4	0,5	0	0,25	1,75	0	0,5
Гипер	5	0,25	0,25	0	1,25	1	0,25
Симб	6	0	0	0,25	1,75	0,25	0,5
Прин	7	0,25	0,25	0	2	0	0,5
Инфан	8	0	0	0	2	0,25	0,5
Симб	9	0,5	0	0,25	0,75	0,25	0,25
Инфан	10	0,5	0	0,25	1,5	0,25	0,5
Гипер	11	0	0,25	0,25	1,5	0	1
Гипер	12	0,25	0	0	2	0,25	0,25
Инфан	13	0	0	0,25	2,5	0,25	0
Инфан	14	0,25	0	0,25	1,75	0,25	0,5
Гипер	15	0,25	0	0,5	1,25	0,25	0,75
Симб	16	0	0	0	2,25	0	0,75
Симб	17	0,25	0,25	0,25	1,25	0,5	0,5
Гипер	18	0,25	0,75	1	1,25	0,75	0
Инфан	19	0	0	0,25	1,25	0,5	1
Симб	20	0	1,25	0	0,5	0,5	1
Гипер	21	0	0	0,25	1,5	0,5	0,75
Гипер	22	0	0	0,25	1,5	0,5	0,75
Симб	23	0	0	0,25	1,75	0,25	0,75
Гипер	24	0,25	0	0,25	1,25	0,5	0,25
Соц.ж	25	0,25	0	1,75	0	0	1
Прин	26	0	0	0,25	0,5	0	0,25

Инфан	27	1,5	0	0,25	0,25	0,25	1
Прин	28	0,25	0	0,25	1,75	0,75	0,25
Гипер	29	0,5	0	0,25	1,25	0,25	0,75
	Сред.знач	0,21	0,10	0,28	1,39	0,35	0,54

Автоматический расчет t-критерия Стьюдента

t-критерий Стьюдента, который направлен на оценку различий величин средних значений двух выборок. В нашем случае, мы используем его для сопоставления средних значений у выборок.

Стиль семейного воспитания (Принятие)

Шаг 2

№	Выборка 1 (B.1)	Выборка 2 (B.2)	Отклонения (B.1 - B.2)	Квадраты отклонений (B.1 - B.2) ²
1	7.0	5.5	1.5	2.25
2	1.25	12.3	-11.05	122.1
3	11.5	1.0	10.5	110.25
Суммы:	19.75	18.8	0.95	234.6

Результат: $t_{\text{эмп}} = 0.1$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
4.3	9.92

Полученное эмпирическое значение t (0.1) находится в зоне незначимости.

Стиль семейного воспитания (Кооперация)

Шаг 2

№	Выборка 1 (B.1)	Выборка 2 (B.2)	Отклонения (B.1 - B.2)	Квадраты отклонений (B.1 - B.2) ²
1	5.0	7.5	-2.5	6.25
2	6.75	5.75	1	1
Суммы:	11.75	13.25	-1.5	7.25

Результат: $t_{\text{эмп}} = 0.4$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
12.71	63.66

Полученное эмпирическое значение t (0.4) находится в зоне незначимости.

Стиль семейного воспитания (Симбиоз)

Шаг 2

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	7.25	5.25	1.19	-1.19	1.4161	1.4161
2	5.25	7.25	-0.81	0.81	0.6561	0.6561
3	4.0	8.50	-2.06	2.06	4.2436	4.2436
4	4.5	8.0	-1.56	1.56	2.4336	2.4336
5	7.25	5.25	1.19	-1.19	1.4161	1.4161
6	6.0	6.5	-0.06	0.06	0.0036	0.0036
7	8.25	4.25	2.19	-2.19	4.7961	4.7961
8	6.0	6.5	-0.06	0.06	0.0036	0.0036
Суммы:	48.5	51.5	0.02	-0.02	14.9688	14.9688
Среднее:	6.06	6.44				

Результат: $t_{\text{эм}} = 0.5$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.14	2.98

Полученное эмпирическое значение t (0.5) находится в зоне незначимости.

Стиль семейного воспитания (Гиперсоциализация)

Шаг 2

№	Выборка 1 (B.1)	Выборка 2 (B.2)	Отклонения (B.1 - B.2)	Квадраты отклонений (B.1 - B.2) ²
1	5	7.5	-2.5	6.25
2	4.5	8.0	-3.5	12.25
3	1.75	10.75	-9	81
4	10	2.5	7.5	56.25
5	7	5.5	1.5	2.25
6	5.5	7	-1.5	2.25
7	7.25	5.25	2	4
8	7.75	4.75	3	9
9	4.25	8.25	-4	16
10	8.75	3.75	5	25
Суммы:	61.75	63.25	-1.5	214.25

Результат: $t_{\text{эм}} = 0.1$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.26	3.25

Полученное эмпирическое значение t (0.1) находится в зоне незначимости

Стиль семейного воспитания (Инфантилизация)

Шаг 2

№	Выборка 1 (B.1)	Выборка 2 (B.2)	Отклонения (B.1 - B.2)	Квадраты отклонений (B.1 - B.2) ²
1	4.25	8.25	-4	16
2	7.25	5.25	2	4
3	9.25	3.25	6	36
4	7.5	5	2.5	6.25
5	1.75	10.75	-9	81
6	3.75	8.75	-5	25
Суммы:	33.75	41.25	-7.5	168.25

Результат: $t_{\text{эмп}} = 0.5$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.57	4.03

Полученное эмпирическое значение t (0.5) находится в зоне незначимости.

U-критерия Манна-Уитни

Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда $n_1, n_2 \geq 3$ или $n_1 = 2, n_2 \geq 5$.

(Принятие)

Шаг 2

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	0.25	2.5	0.5	5
2	0.25	2.5	0.25	2.5
3	0.25	2.5	0.75	6
Суммы:		7.5		13.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 1.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
-	0

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(1.5)$ находится в зоне незначимости.

(Симбиоз)

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

Шаг 2

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	0.75	13	0.25	7.5
2	1.25	16	0.25	7.5
3	0	3.5	0.75	13
4	0	3.5	0.5	10
5	0	3.5	0.5	10
6	0	3.5	0.5	10
7	0	3.5	1	15
8	0	3.5	0.75	13
Суммы:		50		86

Результат: $U_{\text{эмп}} = 14$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
9	15

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(14)$ находится в зоне неопределенности.

(Кооперация)

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

Шаг 2

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	0	2.5	1	6
2	0	2.5	0.75	5
3	0	2.5	0	2.5
Суммы:		7.5		13.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 1.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
-	0

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(1.5)$ находится в зоне незначимости.

(Гиперсоциализация)
Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

Шаг 2

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	0	4.5	0.5	13.5
2	0.25	10.5	0.5	13.5
3	0.25	10.5	0.25	10.5
4	0	4.5	0.75	17
5	0	4.5	0	4.5
6	0.75	17	0.75	17
7	0	4.5	0.75	17
8	0	4.5	0.25	10.5
9	0	4.5	0.75	17
10	0	4.5		
Суммы:		69.5		120.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 14.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
16	24

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(14.5)$ находится в зоне значимости.

(Инфантилизация)
Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

Шаг 2

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	0	4	0.5	9
2	0	4	0.5	9
3	0	4	0	4
4	0	4	0.5	9
5	0	4	1	11.5
6	0	4	1	11.5
Суммы:		24		54

Результат: $U_{\text{эмп}} = 3$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
3	7

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(3)$ находится в зоне значимости.