

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра теоретической и прикладной психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ
ОТНОШЕНИЯ К НИМ СО СТОРОНЫ МАТЕРЕЙ

Работу выполнила:
студентка V курса
группы Z1152
заочного отделения
направление 44.03.02
«Психолого-педагогическое
образование»
профиль «Психология образования»
Буланова Татьяна Сергеевна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой

(подпись)

Руководитель:
зав. кафедрой теоретической
и прикладной психологии,
кандидат психол. наук, доцент
Самбикина Оксана Семеновна

(подпись)

«___» _____ 2018г.

ПЕРМЬ

2018

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию и школьную тревожность учащихся младших классов.....	9
1.1 Проблема детско-родительских отношений в отечественной и зарубежной психологии	9
1.2 Учебная мотивация младшего школьника: сущность, структура, возрастные особенности.....	18
1.3 Школьная тревожность и факторы, влияющие на ее возникновение	25
1.4 Постановка проблемы и задач исследования.....	31
Глава 2. Организация и методы исследования.....	34
2.1 Организация исследования	34
2.2 Основные характеристики выборки.....	34
2.3 Методы исследования.....	35
Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение	41
3.1 Результаты кластерного анализа и проверка выборки на нормальность распределения.....	41
3.2 Сравнительный анализ учебной мотивации и школьной тревожности у младших школьников с разными типами отношений матерей к детям.....	44
3.3 Анализ взаимосвязей показателей детско-родительских отношений с показателями учебной мотивации и школьной тревожности младших школьников с разными типами отношений матерей к детям	47
Выводы.....	56
Заключение.....	57
Библиографический список.....	59
Приложения	66

Введение

Основной задачей современного школьного образования является создание условий для развития личностного и интеллектуального потенциала обучающихся. Вместе с тем, в условиях возрастающих требований, изменяющихся стандартов образовательного процесса, все более остро встают проблемы учебной мотивации и школьной тревожности. На сегодняшний день они становятся актуальными уже в начальной школе. Так, в первые годы учебы ребенок осваивается, адаптируется к новой деятельности и социальным условиям, его личностные качества находятся в постоянной динамике. К окончанию начальной школы, в 4 классе, происходят существенные изменения учебной мотивации и отношения школьника к процессу учения.

В младшем школьном возрасте в качестве ведущей рассматривается именно учебная деятельность, в рамках которой формируются и развиваются интеллектуальные и личностные качества школьника. Тем не менее, есть необходимость рассматривать определенные факторы, лежащие за пределами учебной деятельности, которые влияют на отношение школьника к обучению и его успешность. К одному из таких факторов относятся детско-родительские отношения. Бесспорно, что ключевой фигурой, определяющей развитие личности ребенка, является мать. Взаимоотношения ребенка с матерью определяют его эмоциональное состояние, от позиции матери во многом зависит способность ребенка адаптироваться в новых условиях, выстраивать отношения, добиваться успеха.

У младшего школьника в связи со сменой деятельности меняется содержание общения, появляется деловое общение со взрослым, возникают новые условия, требующие от ребенка ответственности и самостоятельности. В связи с этим меняются и требования в семье, появляются новые формы родительского контроля. Неспособность семейной системы гибко реагировать на подобные изменения, дисбаланс в супружеских отношениях, непродуктивные типы взаимодействия матери и ребенка негативно

отражаются эмоциональном состоянии и успешности ребенка в учебной деятельности. Поэтому на сегодняшний день в целях повышения качества образования перед практиками стоит задача формирования и поддержания учебной мотивации школьников, для реализации которой важным ресурсом выступает именно семья и характер взаимоотношений родителей, а в частности матери с ребенком.

Проблема исследования. Особое место в вопросе детско-родительских отношений посвящено теме влияния особенностей отношений между матерью и ребенком на его эмоциональную и познавательную сферу, успешность в учебной деятельности. Следует отметить, что при всем многообразии работ, посвященных этой теме, результаты исследований являются недостаточно систематизированными. Также в литературных источниках недостаточно подробно представлена информация о том, как тот или иной тип отношений матери к ребенку связан с учебной мотивацией и школьной тревожностью. Нет данных о том, как взаимосвязаны эти характеристики у обучающихся на этапе окончания младших классов, для которого характерен «слом мотивации» и начало переходного возраста.

Теоретическая значимость исследования заключается в получении данных о взаимосвязях показателей учебной мотивации, школьной тревожности и особенностей отношений матери к ребенку на выборке учащихся младших классов. Полученные результаты могут позволить рассмотреть проблему отношений матери и ребенка как фактор, связанный с успешностью учебной деятельности младшего школьника. Исследование также может внести вклад в понимание вопроса особенностей учебной мотивации и отношения к учению младших школьников, находящихся на пороге подросткового возраста и перехода на основную ступень школьного обучения.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные данные могут быть использованы психологами образования в практической деятельности по профилактике школьной тревожности и дезадаптации

обучающихся. Также данные материалы могут использоваться для составления рекомендаций при работе с родителями и педагогами в рамках вопроса о повышении эффективности воспитательных мер в целях реализации интеллектуального и творческого потенциала учащихся.

Методологические основания работы заложены в трудах Э. Эриксона, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.М. Прихожан, Г.И. Захаровой. Рассмотрением вопросов детско-родительских отношений занимались А.Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллер, О.А. Карабанова, С.В. Бутина-Гречаная, О.В. Тулупова. Существенный вклад в изучение мотивации школьников внесли Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, А.К. Дусавицкий, С.В. Гани, Н.И. Константинова, школьная тревожность рассмотрена в работах А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой.

Эмпирические основания работы связаны с исследованиями детско-родительских отношений и их связью с учебной мотивацией и школьной тревожностью. В данной работе мы опираемся на результаты исследований, проведенных за последние годы: о потребностях и мотивах младших школьников из неполных семей (А.А. Кусумова, 2012), о влиянии детско-родительских отношений на адаптацию и успешность в учебной деятельности (И.И. Вартанова 2004; Т.Ю. Курапова, 2011; А. Погосян, 2014; Л.А. Головей, 2016). Данная проблематика рассмотрена в исследованиях представителей Пермской психологической школы: диссертация «Индивидуальный стиль учебной деятельности», посвященная исследованию динамики индивидуального стиля учебной деятельности младших школьников и подростков (О.С. Самбикина, 1998, 2015-2017), а также выпускные квалификационные работы о влиянии детско-родительских отношений на учебную мотивацию младших школьников (Е.А. Котова, 2010; Ю.С. Аверина, 2016).

Целью исследования является изучение особенностей учебной мотивации и школьной тревожности учащихся младших классов в зависимости от типа отношений матери к ребенку.

Объект исследования - учебная мотивация, школьная тревожность и отношение матери к ребенку.

Предмет исследования – особенности учебной мотивации и школьной тревожности учащихся младших классов в зависимости от отношений матерей к ним.

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

1. Проанализировать теоретические основы и имеющуюся базу эмпирических исследований по теме учебной мотивации и школьной тревожности в связи с особенностями детско-родительских отношений у младших школьников.
2. Выделить и охарактеризовать выборки обучающихся, отличающихся по признаку «тип отношений матери к ребенку».
3. Осуществить сравнительный анализ показателей учебной мотивации и школьной тревожности младших школьников из выделенных групп.
4. Выявить сходства и различия в характере взаимодействия показателей школьной тревожности и учебной мотивации с показателями взаимоотношений с матерями у младших школьников из выделенных групп
5. На основе полученных данных составить практические рекомендации для педагогов начальных классов.

Исследовательские гипотезы:

1. Мы предполагаем, что показатели учебной мотивации, направленности на получение знаний и школьной тревожности имеют значимые различия в группах учащихся с разными типами отношений матерей к детям, а именно:

а) показатели школьной тревожности ожидаемо ниже в выборке учащихся, у которых отношения матерей к детям характеризуются более выраженными показателями доверия, сотрудничества, принятия, последовательности. Более высокие показатели школьной тревожности можно обнаружить в выборке школьников с менее выраженным

доверием, согласием, сотрудничеством, принятием и последовательностью матери.

б) показатели учебно-познавательных мотивов и направленности на приобретение знаний ожидаемо выше в выборке учащихся, у которых отношения матери характеризуются выраженными показателями доверия, сотрудничества, принятия, последовательности. В выборке учащихся, где данные характеристики отношений матери к детям менее выражены, мы ожидаем более выраженные узколичные и отрицательные мотивы (аффилиации, престижа и избегания неудач).

2. Для выборок младших школьников с разными типами отношений матерей к детям мы ожидаем наличие специфических связей шкал детско-родительских отношений с показателями школьной тревожности и учебной мотивации. В выборке учащихся с более выраженными показателями доверия, согласия, сотрудничества, принятия и последовательности матери по отношению к ребенку показатели шкал детско-родительских отношений в большей мере связаны с мотивами учебной деятельности. Вместе с тем в выборке учащихся с менее выраженными показателями доверия, сотрудничества, согласия и последовательности матери по отношению к ребенку мы ожидаем большее количество связей шкал детско-родительских отношений с показателями школьной тревожности.

Для получения первичных данных в исследовании использовались следующие **психодиагностические методики**: тест «Диагностика учебной мотивации» (модификация Н.Ц. Бадмаевой), опросник «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова), тест уровня школьной тревожности (Б. Филлипс), опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (И. М. Марковская).

Методы математико-статистического анализа данных.

Статистическая обработка эмпирически полученных данных проводилась с использованием электронных таблиц Excel корпорации Microsoft, а также

пакета статистических программ анализа данных Statistica 10.0 корпорации Statsoft. Использовались следующие методы анализа данных:

- Кластерный анализ по методу к-средних (K-means clustering) для определения выборок обучающихся с различными типами детско-родительских отношений;

- W-критерий Шапиро-Уилка для проверки нормальности распределения значений диагностируемых характеристик в выборках;

- U-критерий Манна-Уитни использовался для определения значимых различий исследуемых показателей в выборках учащихся с разными типами детско-родительских отношений;

- Корреляционный анализ Ч. Спирмена применялся для определения взаимосвязей учебной мотивации, школьной тревожности и показателей шкал детско-родительских отношений у младших школьников в выборках с разными типами отношений матери к ребенку.

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию и школьную тревожность учащихся младших классов

1.1 Проблема детско-родительских отношений в отечественной и зарубежной психологии

Семья — это главный институт воспитания, первая в жизни человека социальная группа, благодаря которой он приобщается к ценностям культуры, развивается как личность, осваивает первые социальные роли. Это также система взаимоотношений эмоционально-близких и значимых людей в малой социальной группе, основанной на брачных и родственных отношениях и взаимной моральной ответственности. Выделяют следующие функции семьи: экономическая, воспитательная, коммуникативная (Захарова, 2009).

Одной из главных функций семьи является создание условий для развития личности всех ее членов. Семья удовлетворяет различные потребности человека. В супружеской жизни человека наиболее ярко проявляется чувство любви и взаимопонимания, признание, уважение, чувство безопасности. К сожалению, семьи не всегда выполняют свои функции. В таких случаях возникает проблема асоциальной роли семьи. В семье, в которой не правильно преподносятся семейные ценности, не в состоянии обеспечить безопасность, взаимопомощь, необходимые условия быта, а значит и выполнение своих функций. Кроме того, когда семья воспитывает эмоционально незрелых людей с ослабленным чувством опасности, с человеческими качествами, идущими в разрез с общественными нормами, она наносит вред своему народу.

Особенно важной функцией семьи для каждого человека является психологическая функция. Выполняя эту функцию, семья способствует формированию личности, тем ее качествам, которые представляют ценность для общества. В семье дети готовятся к будущей самостоятельной жизни в

обществе, перенимают моральные нормы, образцы поведения, духовные ценности, культуру и традиции своего общества. Дети, глядя на своих родителей как на образцы поведения и построения отношений, получают подготовку к последующим социальным ролям: мужчины и женщины, мужа и жены, отца и матери.

В глазах ребенка мать и отец представляют несколько образов:

- как источник эмоционально тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя незащищенным и беспомощным;
- как власть, директивная инстанция, распорядитель благ, наказаний и поощрений;
- как образец, пример для подражания, воплощение мудрости и лучших человеческих качеств;
- как старший друг и советчик, которому можно доверить все (Пугачев, 2012).

Давно известно, что основными причинами появления эмоциональных расстройств, нарушения поведения и других психологических проблем, являются неблагоприятные события в детстве. Дети, лишенные возможности непосредственно и постоянно участвовать в жизни малой группы, состоящей из родных и близких им людей, многое теряют. Недостаток постоянных личных контактов является сутью одиночества, становится источником многих отрицательных явлений и служит причиной серьезных личностных нарушений. Семейные конфликты, недостаток любви, смерть одного из родителей или развод, родительская жестокость или непоследовательность в системе наказаний могут стать сильными психотравмирующими факторами (Шнейдер, 2010).

В изучении данной проблемы зарубежными психологами выделяют два подхода: психоаналитический и гуманистический. Представители первого направления (З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм) рассматривают детско-родительские отношения как главный фактор развития личности ребенка.

Родители в данных отношениях выступают в качестве носителей культурно-исторических ценностей и норм, которые передаются ребенку, а также родители являются объектом удовлетворения потребностей ребенка. Представители гуманистического направления (К. Роджерс, Д. Боулби, М. Эйнсворт) рассматривают личность ребенка как сформировавшуюся и самодостаточную, со своими переживаниями и неисчерпаемым внутренним потенциалом. Задача родителей состоит в том, чтобы помочь этой личности реализоваться, не навязывая своего воздействия на нее. В отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Запорожец, И.В. Дубровина, Д.Б. Эльконин и др.) ведущая роль в общении и психическом развитии ребенка приписывается взрослому, при этом говорится об изначальной активности ребенка, в том числе и в формировании детско-родительских отношений. Согласно модели взаимодействия родителя и ребенка (А.Я. Варга, А.У. Хараш, Е.И. Захарова и др.) предполагает равенство влияния как родителя на ребенка, так и ребенка на родителя (Инеткина, 2013).

Итак, родительское отношение по своей природе противоречиво и неоднозначно: ребенок является для родителей самоценной и уникальной личностью, а с другой – является предметом воспитания и педагогических воздействий родителя. Получается, что родитель проявляет безоценочное отношение к ребенку, эмпатию и гибкость родительской позиции, но в этот же момент у родителя имеется внешняя оценочная позиция в отношении ребенка, родительские установки, ценности и система требований и ожиданий по отношению к нему.

Под родительским отношением понимается система родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способы взаимодействия с ним. В детско-родительских отношениях как в межличностном взаимодействии предполагается активный обмен информацией между субъектами. Это значит, что детско-родительские отношения являются взаимоотношениями, совокупностью взаимовлияний, взаимообусловленным процессом, за который отвечает и родитель, и ребенок.

Е.О. Смирнова раскрывает следующие специфические характеристики детско-родительских отношений: сильная эмоциональная значимость для обеих сторон, амбивалентность и постоянное изменение этих отношений с течением времени.

Наблюдение за поведением родителей позволили психологам дать описание различных родительских установок, стилей общения, которые определяют специфику детско-родительским отношений. В общей классификации сформулированы такие понятия, как оптимальная и неоптимальная родительская позиция. Оптимальная позиция отвечает следующим требованиям:

- адекватность (умение видеть и понимать индивидуальность ребенка, замечать происходящее в его внутреннем мире);
- гибкость (способность корректировать воздействия на ребенка по ходу развития и условий жизни);
- прогностичность (стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств ребенка).

В дисгармоничных семьях довольно отчетливо видно изменение родительских позиций по одному или всем выделенным критериям (Кульчицкая, 2012).

Некоторые авторы (С.В. Ковалев, Д.З. Капустин) положили в основу описания типов семьи степень выраженности эмоционального отношения родителей к ребенку. Их можно представить в виде полюсов, крайних типов отношений, между которыми располагаются остальные типы в соответствие со степенью выраженности эмоций. Первый полюс – семьи с безусловным принятием и эмоциональной близостью («Ребенок – центр моих интересов»), второй полюс – семьи, отторгающие ребенка, нечуткие и жестокие («Не буду о нем заботиться и беспокоиться»). Также в ряде исследований (А.Т. Шмелева, Т.М. Афанасьева) внимание уделялось изучению того, как родитель регулирует поведение ребенка и степень его свободы. Были выделены два

противоположных типа – чрезмерная опека и излишняя требовательность (непринятие ребенка таким, какой он есть, отсутствие похвалы и поощрений).

Наиболее точной оценка типа семейного воспитания может быть в том случае, когда отношения рассматриваются в двух аспектах – эмоциональном и поведенческом. Комбинации крайних значений дают четыре типа воспитания:

- 1) теплое отношение к ребенку в сочетании с представлением ему самостоятельности и инициативы;
- 2) холодное разрешающее воспитание, предполагающее недостаточность родительских чувств с предоставлением автономности ребенку;
- 3) теплое ограничивающее воспитание, которое отличается эмоционально ярким отношением к ребенку с излишним контролем;
- 4) холодное ограничивающее воспитание, приводящее к критике ребенка и ограничению самостоятельности.

Опираясь на предложенную Д. Баумринд типологию стилей семейного воспитания – авторитарный, демократический и попустительский, исследователи выявили влияние различных стилей руководства на развитие личности ребенка и формирование детско-родительских отношений. Наиболее благоприятными в воспитательном процессе является демократический стиль, в то время как остальные стили при их яркой выраженности приводят к нарушениям развития личностных характеристик и дисгармонии межличностных отношений родителей и детей (Бутина-Гречаная, 2010).

Многое в развитии ребенка зависит также от типа семьи, в которой он воспитывается. Обычно выделяют полные, неполные (материнская, отцовская, внебрачная, разведенная, осиротевшая) и функционально неполные семьи (в силу профессиональных или других причин родители уделяют мало времени семье). По многочисленным исследованиям тип неполной семьи накладывает свой отпечаток на развитии личности ребенка. Неполная семья может испытывать серьезные социально-психологические проблемы в связи с рассогласованностью взаимоотношений. Порой она может оказаться пространством небезопасным для личности и даже оказывать физическое и

психологическое давление на ребенка. Чаще всего дети из неполных семей входят в группу риска детей с девиантным поведением. Также установлено, что полнота семьи оказывает существенное влияние на интеллектуальную сферу ребенка, сферу общения с противоположным полом, связанную с нарушениями в процессе половой идентификации (Кусумова, 2012).

Особую роль в детско-родительских отношениях играет фигура матери. Именно личностные особенности матери, обуславливающие ее отношение к ребенку, определяют в дальнейшем черты личности самого ребенка.

Мягкова М.А. выделила три типа матерей-одинок:

- 1) Позитивная мать. Высоко оценивает свои личные качества родителя, не испытывает негативных эмоций к отцу ребенка. Ребенка принимает со всеми достоинствами и недостатками, а воспитание воспринимает как основную цель.
- 2) Сознательная мать. Осознает свое положение и ценности семьи. У нее развито представление о родительской любви, она позитивно воспринимает материнство.
- 3) Традиционная мать. Она воспитывает ребенка исходя из общепринятых норм и правил воспитания. Не имеет четких представлений о материнской любви, ее проявлениях и запретах для ребенка. Негативно воспринимает себя и отца ребенка. Непоследовательна в воспитательных мерах (Захарова, 2009).

В исследовании Гасановой П.Г. выявлено, что матери в полной и неполной семье по-разному относятся к детям. Мать, воспитывающая ребенка одна, чаще всего требует от него послушания и дисциплины, предъявляет более высокие требования, чем к ребенку из полной семьи. Это можно объяснить боязнью матери расстаться со своим ребенком, особенно если он единственный. Также в неполной семье чаще всего родитель стремится быть более контролирующим, чем в полной семье, и это часто сочетается с высокими показателями эмоциональной близости. Иначе говоря, в неполной

семье происходит перераспределение привычных функций, не только родителя, но и ребенка (Гасанова, 2015).

Помимо этого, существует специфика копинг-стратегий (когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, используемые для совладания со стрессовыми ситуациями) и оценки благополучия ребенка у матерей в полной и неполной семье. В частности, в полной семье мать считает, что послушание ребенка связано с наличием высоких требований к нему и отсутствием избыточной протекции в отношениях. В неполной семье мать связывает послушание ребенка с развитостью материнских чувств и отсутствием проекции на ребенка собственных нежелательных качеств. Легкость усвоения знаний (когнитивный аспект благополучия ребенка) в разных типах семей связывается с наличием сбалансированной системы поощрений и наказаний. Можно заключить, что ситуация в плане психологического благополучия ребенка в неполной семье достаточно сложная и противоречивая, поскольку при наличии определенных качеств, установок и стратегий поведения неполная семья достаточно успешно может справляться со всеми функциями (Асанова, 2015).

Итак, взаимоотношения матери и ребенка как важнейший фактор развития ребенка определяются следующими параметрами:

- значимость для матери и ребенка
- характер эмоциональной связи (со стороны родителя – принятие, со стороны ребенка – привязанность)
- мотивы воспитания и родительства
- удовлетворение потребностей ребенка
- способы разрешения проблемных и конфликтных ситуаций
- особенности проявления родительского лидерства
- способы родительского контроля
- степень устойчивости и последовательности в стиле семейного воспитания.

Интегративными показателями детско-родительских отношений являются:

- родительская позиция, которая определяется степенью эмоционального принятия ребенка, образом ребенка и себя как родителя, ценностями воспитания и уровнем удовлетворенности родительство;
- тип семейного воспитания, определяемый эмоциональным отношением, стилем взаимодействия и контроля, степенью удовлетворения потребностей ребенка;
- образ родителей как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка.

На сегодняшний день в литературе описана обширная феноменология родительского отношения, стилей воспитания, а также их следствий – индивидуально-психологических особенностей ребенка, формирующихся в рамках нормального или отклоняющегося поведения (Захарова А.И., Эйдемиллер Э.Г., Спиваковская А.С.). Установлено, что дисбаланс в детско-родительских отношениях является предпосылкой для формирования интеллектуальных и характерологических особенностей ребенка, которые препятствуют успешной социализации и эффективности ведущих типов деятельности дошкольников, младших школьников и подростков.

Младший школьный возраст как период становления нового вида деятельности, системы социальных отношений, новой роли ребенка сопровождается активным развитием самосознания и самооценки. Родительские позиции и отношение к детям в этом возрасте могут положительно или отрицательно повлиять на их установки. Правильные воспитательные позиции родителей, выражаются в первую очередь в восприятии ребенка как личности, определяют одновременно и позицию ребенка в семье как полноправного члена, к правам и потребностям которого относятся в родном доме с уважением. Родители, которые обращают внимание на успехи ребенка, положительно подкрепляют его достижения, воспитают успешную личность. Прививая интерес к новому, уделяя ребенку столько

внимания, сколько ему требуется в этом возрасте, и, не препятствуя его общению со сверстниками, родители воспитают в ребенке познавательный интерес, коммуникабельность, эмоциональный интеллект (Божович, 2009).

Обнаружено, что родительские установки воспитания оказывают также влияние на развитие познавательной сферы ребенка. В исследовании установок на воспитание показано, что негативное влияние на интеллектуальное развитие ребенка оказывают такие установки как строгость и суровость, требовательность и излишний контроль. Эти установки лишают ребенка автономности, делают его несвободным, обремененным непомерными требованиями и снижают возможности для развития интеллектуального и творческого потенциала (Крайлюк, 2015). Среди современных родителей распространена установка на активное и опережающее возраст ребенка развитие. Данная установка проявляется в ориентации на сверххранное обучение, тем самым уменьшается возможность ребенка уделять времени игре и непосредственному общению. Эти данные согласуются с результатами масштабного исследования воспитанников детских садов, выявившего тенденцию на ускорение развития, при которой развитие ребенка отождествляется с получением знаний, что ведет к задержке в формировании коммуникативной и когнитивной сфер (Головей, 2016).

В исследовании американского психолога Г. Крайг выделено три признака поведения родителей, у которых дети успешны в учебе: признание и подкрепление реальных достижений ребенка; демонстрация теплоты, любви при достаточном уровне контроля; стимуляция интереса через общение, чтение и собственный пример интеллектуальной активности. Как заметил Ш. А. Амонашвили, оценка деятельности и поведения ребенка только тогда играет позитивную роль в воспитании, когда оценка результатов действий отделена от личности ребенка. Демонстрируя веру в силы ребенка, родители помогают сформировать ему уверенность в себе, стремление к успеху, а обращение внимание на конкретные ошибки в действиях учит ребенка анализировать и контролировать свои действия (Кульчицкая, 2012).

Таким образом, изменение воспитательной парадигмы от отношения к ребенку как к объекту воспитания, привело к рассмотрению ребенка в качестве субъекта и равноправного участника детско-родительских отношений. Тип родительского отношения – это триединство эмоционального отношения родителя к ребенку, стиля общения с ним и когнитивного видения ребенка. На сегодняшний день нет единой классификации типов детско-родительских отношений. Вместе с тем общей чертой при описании данных отношений является их двойственность: наряду с доверием, заботой, принятием, удовлетворенностью общением выступает требовательность и контроль. Согласно результатам исследований, наиболее оптимальным для развития ребенка является адекватное сочетание этих характеристик детско-родительских отношений. В связи с тем, что количество неполных семей на сегодняшний день увеличивается, актуальным стал вопрос о специфике стилей взаимодействия и воспитания ребенка в неполной семье, влияния типа детско-родительских отношений на его личностное развитие. В ряде исследований обнаружена специфичность родительского отношения и поведения с ребенком в неполной семье. Тем не менее, однозначность влияния на развитие личности ребенка типа семьи и его связь с тем или иным стилем детско-родительских отношений не определена. Особое место в данном вопросе уделяется фигуре матери. В литературе представлены различные классификации типов матерей и их воспитательных позиций, которые влияют на личностные характеристики ребенка.

1.2 Учебная мотивация младшего школьника: сущность, структура, возрастные особенности

В младшем школьном возрасте происходит значительное преобразование личностной сферы ребенка. В этом возрасте активно развивается мотивационная сфера, ориентация на группу сверстников, самосознание и самооценка, самопознание и личностная рефлексия, как способность самостоятельно установить границы своих возможностей, воля, усвоение

моральных норм и правил поведения, эмоциональная сфера (Лошкарева, 2016). В современной школе вопрос мотивации является центральным, поскольку мотив – это источник деятельности, который выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Знание ведущих мотивов на определенных этапах обучения позволяет понять, с помощью чего стимулировать успешность учебной деятельности.

Мотив в общем смысле можно обозначить как импульс, побуждающий к действиям, направляющий и придающий смысл деятельности. Согласно Леонтьеву А.Н., мотив является неким результатом, ради которого должна осуществляться деятельность. За любым мотивом стоит внутренняя потребность. Понятие «мотивация» является более широким и представляет собой сочетание внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека действовать целенаправленным образом. Одновременно мотивация является характеристикой процесса, который стимулирует и поддерживает активность субъекта (Божович, 2009).

В младшем школьном возрасте в связи изменением социальной ситуации развития ребенка появляются новые интересы, мотивы. Игровые мотивы становятся менее важными, хотя младшие школьники уделяют игре достаточно много времени. Становление учебной деятельности – сложный и продолжительный процесс, в котором происходит формирование новой структуры, иерархии мотивов, причем некоторые из них могут быть противоречивыми (Царева, Гордеева, 2015).

Учебная мотивация является особым видом мотивации, включенной в учебную деятельность. Учебная мотивация представляет собой систему мотивов, характеризующуюся иерархичностью и относительной динамичностью. Поскольку учебная деятельность полимотивирована, выделяются три источника активности учащегося, или три группы мотивов: внутренние (познавательные и социальные потребности), личные (интересы, идеалы, установки) и внешние (требования, ожидания и возможности).

В исследованиях Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева показано, что мотивы учения формируются задолго до поступления в школу – в раннем детстве, когда взрослые поощряли активность ребенка, а затем, когда в дошкольный период поддерживали и помогали удовлетворять исследовательский интерес к познанию мира. При реализации этих условий у ребенка формируется естественная познавательная потребность, которая составляет мотивацию учения. В ином случае учебная мотивация может подменяться внешними мотивами, которые исчезают у младшего школьника в ситуации необходимости переключения от внешних атрибутов к непосредственно учебной деятельности. Мотивация учебной деятельности – это когда учащийся понимает, почему надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной деятельностью. При конкретных условиях понимаемые мотивы становятся реально действующими (Сапронов, 2008).

К концу 1 класса у большинства учащихся складывается внутренняя позиция школьника и система мотивации учения, которая включает группу мотивов:

1) Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом (желание познавать, овладевать знаниями, проявлять интеллектуальную активность, рассуждать);

2) Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности (широкие социальные мотивы – долга и ответственности, самопознания и самосовершенствования; узколичностные мотивы – благополучия, принятия, престижа; отрицательные – избегания неудач).

Наиболее заметное и негативное влияние на учебный процесс могут оказать ярко выраженные внешние мотивы, такие как: учеба как вынужденное поведение или привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление привлечь внимание или избежать неудачи (Семенова, 2011).

По мнению Марковой А.К. познавательные и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

1. Уровни познавательных мотивов:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями);
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и создание плана саморазвития).

2. Уровни социальных мотивов:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);
- узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию) в отношениях с окружающими, получить их одобрение);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

По Н. В. Елфимовой, мотивация учения определяется системой следующих показателей: 1) видом лично значимой деятельности учащегося (становлением учения как одного из видов лично значимой деятельности учащегося); 2) лично значимыми для учащегося субъектами (учителями, товарищами, родителями), влияющими на отношение учащегося к учению; 3) знаком отношения учащегося к учению (положительное, отрицательное, нейтральное), соотношением социальных и познавательных мотивов учения в иерархии; 4) отношением учащегося к конкретным учебным предметам и их содержанию (Жулина, 2013).

Многие авторы отмечают, что собственно познавательные мотивы еще не свойственны младшим школьникам. Во-первых, еще сильны потребности, характерные для дошкольного возраста, во вторых – доминирующими являются социальные мотивы. Они способны сформировать положительное

отношение даже к той деятельности, которая лишена для ребенка непосредственного интереса (Божович, 2009).

В процессе обучения в системе мотивов наблюдается определенная динамика. Так, Н.И. Гуткиной, изучавшей уровень учебной мотивации современных младших школьников, установлено снижение уровня учебной мотивации, уже начиная со 2-ого класса. Более слабое развитие учебной мотивации в настоящее время объясняется неверной педагогической подготовкой к школьному обучению: при дублировании школьной программы в детском саду дети недостаточно занимаются традиционными дошкольными видами деятельности, а в школе продолжают выполнять аналогичные задания, лишённые эффекта новизны. Таким образом, основной причиной недостаточного развития учебной мотивации в начальных классах признается отсутствие новой содержательной деятельности, новизны и сложности учебных заданий (Братчикова, 2015). К третьему классу происходит переломный момент в мотивационной системе школьника. У него складывается избирательное отношение к учебным дисциплинам, проявляются склонности и интересы к определенным сферам науки. Появляются как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются эпизодическими. На данном этапе важно расширить спектр учебных предметов и возможности самовыражения учащихся. Так ребенок включается в проектирование своей жизни, что влечет укрепление субъектной позиции в учении на основе познавательных мотивов (Бывшева, 2014).

В исследовании 1980-х годов М.В. Матюхина обнаружила, что наиболее важными являются широкие социальные мотивы – самоопределение и самосовершенствование, роль которых возрастает к 3-4 классам, а вторыми по значимости становятся мотивы долга и ответственности. Учебно-познавательные мотивы заняли 3 место, и к концу начальной школы их роль возросла (Архиреева, 2015). Сочетание познавательных и социальных мотивов

является основой возникновения «внутренней позиции школьника». При этом следует отметить, что, по сравнению с 40–80-ми годами XX в., круг учебных мотивов современных школьников сужен из-за снижения значения ряда социальных мотивов учения (мотив долга перед обществом, мотив самосовершенствования, мотив самообразования). Поэтому формирование уже в начальных классах мотивов, придающих учебе значимый смысл, когда она становится для ребенка сама по себе жизненно важной целью, является одной из главных задач учителя (Львова, 2014).

Отмечено, что в начальных классах у современных школьников доминирующими становятся мотивы достижения успеха – желание хорошо выполнить задание, получить хорошую оценку. Учащиеся с преобладающим познавательным мотивом обучения склонны самостоятельно принимать решения, а также выполнять задания более продуктивно, они более дисциплинированы. С выраженным социальным мотивом учения младшие школьники склонны прислушиваться к мнениям окружающих в различных вопросах, они не всегда доводят работу до конца, но более инициативны (Константинова, 2014).

Таким образом, во главу угла в притязаниях младшего школьника становится учебная деятельность, которая обуславливает характер отношений ребенка со взрослыми и сверстниками. На протяжении периода начальной школы мотивы учебной деятельности претерпевают динамические изменения. Развитие мотивационной сферы в младшем школьном возрасте происходит через возникновение потребностей, связанных с учебной деятельностью: потребность точно выполнить требования учителя, потребность в высокой отметке, в одобрении успехов со стороны взрослых, потребность в общении со сверстниками. Начиная со 2 класса, более выраженными становятся собственно мотивы учения (приобретение знаний, потребность в интеллектуальных усилиях). Особую значимость приобретает стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны родителей,

учителей, сверстников (в связи с учебной деятельностью, ее успешностью) (Львова, 2014).

Особенности детско-родительских отношений оказывают влияние не только на самооценку ребенка, но и на ведущий тип мотивации его деятельности. В целом ряде экспериментов было показано, что хороший уровень учебной мотивации формируется только в тех семьях, где родители постоянно повышают уровень своих требований к детям и одновременно могут предлагать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличаются мягкостью и теплотой в отношениях со своими детьми. И, напротив, семьи, в которых родители игнорировали своих детей, были безразличны к ним или осуществляли очень строгий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующим становилось стремление избегать неудач и, следовательно, формировался низкий уровень мотивации достижения. Так, внешняя мотивация (стремление к престижу, внешним формальным признакам успешности) связана со стилем родительского отношения к ребенку «маленький неудачник» и с игнорированием мыслей и чувств ребенка. Симбиотические связи родителей способствуют формированию у ребенка мотивов долга и ответственности. Мотиву благополучия способствует стиль отношений родителей, характеризующийся верой в возможности ребенка и предоставлением права на проявление самостоятельности (Котова, 2010; Курапова, 2011; Шевыдрева, 2014).

Влияние детско-родительских отношений на учебную деятельность проявляется не только в начальной школе, но и на последующих этапах обучения. Комплексное экспериментальное исследование подростков показало, что между типом их ведущей мотивации учебной деятельности, самоотношением и образом детско-родительских отношений существует взаимосвязь. Обнаружено, что при выраженном уровне познавательных мотивов и мотива достижения преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения (позитивный интерес, предоставление необходимого уровня автономности и самостоятельности), высокий уровень

самопринятия и саморукводства. Напротив, дисгармоничный образ родительского отношения (директивность, непоследовательность, враждебность) в большей степени соответствует выраженности у подростка таких мотивов, как аффилиация и социальная идентификация, и сопровождается неуверенностью в себе и низким уровнем саморукводства (Вартанова, 2004).

Итак, учебная мотивация как особый вид мотивации, связанный с учебной деятельностью, представляет собой систему мотивов, которая имеет свою структуру и отличается иерархичностью и динамичностью. Учебно-познавательные мотивы начинают формироваться задолго до поступления в школу. Учебная мотивация и результат деятельности зависит не только от индивидуальных особенностей школьника, но и от условий деятельности, учителя, а также родительского отношения. В ряде исследований подтверждается наличие связи когнитивных и поведенческих паттернов родителей по отношению к ребенку с уровнем выраженности мотивов учебной деятельности.

1.3 Школьная тревожность и факторы, влияющие на ее возникновение

Семья и характер взаимоотношений внутри нее является определяющим фактором в развитии эмоциональной сферы ребенка. Сегодня особенно остро ощущается повышение невротизации подрастающего поколения. Проблема личностной и ситуативной тревожности по результатам многочисленных исследований (В.М. Астапов, А.М. Прихожан, А.Н. Леонтьев и др.) лежит в основе целого ряда психологических трудностей развития, поскольку психическое развитие ребенка зависит от эмоционального контакта и особенностей сотрудничества с родителями. Исследования психологами эмоциональной сферы показывают, что усвоение младшим школьником моральных, дисциплинарных норм и правил существенно отражается на их

эмоциях. Младшие школьники в основном умеют управлять своим настроением. Происходит усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций. Вместе с тем у некоторых детей наблюдается эмоциональная импульсивность. Причиной этого может стать расхождение между уровнем притязаний и возможностью их удовлетворения. Введение системы оценивания также отражается на эмоциональной сфере школьника. Адекватность восприятия оценки возрастает, начиная с 2 класса (Степанова, 2009).

В целом эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

- эмоциональной окрашенностью деятельности и психических процессов;
- непосредственность проявления эмоциональных переживаний;
- различной степенью готовности к переживанию эмоции страха, тревоги в процессе учебной деятельности;
- эмоциональной лабильностью, склонностью к смене настроений и кратковременным эмоциональным реакциям;
- недостаточным пониманием, осознанием и обозначением собственных и чужих эмоций.

В данном возрасте появляются высшие чувства, источником которых является удовлетворение сложных социальных потребностей: нравственные (чувство долга, сопереживание, гордость), интеллектуальные (сомнение, интеллектуальное удовольствие), эстетические. Во многом гармоничность эмоциональной сферы зависит от того, как родители воспринимают успехи или неудачи ребенка в учебной деятельности, от способности поддержать удовлетворение его потребностей и естественных мотивов (Беккер, 2011).

Одной из важнейших характеристик эмоциональной сферы является уровень тревожности. Выделяют личностную и ситуативную тревожность. Школьная тревожность как особый тип ситуационной тревожности рассматривается в качестве одного из основных показателей адаптации школьника к изменяющимся условиям учебной деятельности и социального взаимодействия.

Среди выделенных факторов, влияющих на возникновение тревожности у младшего школьника, можно обозначить следующие:

- 1) Сензитивность ребенка (повышенная чувствительность психики к неблагоприятным условиям).
- 2) Личностные особенности (легко возбудимые, либо избегающие социума дети).
- 3) Особенности детско-родительских отношений в раннем периоде (неудовлетворенность базовых потребностей, чувства безопасности).
- 4) Общий неблагоприятный фон деятельности (насмешки, крик, стрессовые ситуации и прочее) (Степанова, 2011).

Необходимо отметить, что в настоящее время в качестве центральной, «базовой» причины тревожности детей выделяется система взаимоотношений «мать — ребенок». К повышению тревожности у ребенка приводят следующие ошибки матерей: непонимание личностных особенностей, потребностей и переживаний ребенка; непринятие ребенка на эмоциональном уровне; несоответствие ожиданий родителей возможностям ребенка; акцентирование на негативных качествах, негибкость и категоричность суждений; непоследовательность в воспитании, несогласованность требований в семье; повышенная аффективность; доминантность и авторитарность; гиперсоциальность (стремление к соблюдению правил, требовательность при недостатке эмоциональной поддержки); недостаточная отзывчивость, несвоевременный отклик на просьбы и потребности ребенка (Микляева, 2009).

Отечественный психотерапевт Захаров А.И. выделяет следующие психологические образы матерей детей с неврозами.

1. «Царевна-несмеяна»: мать, склонная к сдержанности в выражении чувств, в проявлении доброты и отзывчивости. Она не терпит шума и веселья, постоянно делает замечания.

2. «Снежная королева»: жесткая, эмоционально холодная мать.

3. «Спящая красавица»: мать, склонная к депрессивному мироощущению, отстраненная, заторможенная.

4. «Унтер-Пришибеев»: грубая и раздражительная мать, командующая и использующая жесткие наказания.

5. «Суматошная мать»: непоследовательная, противоречивая в воспитательных мерах, неугомонная, склонная преувеличивать.

6. «Наседка»: тревожно-беспокойная, старается охранять ребенка от сложностей и заменить ему собой сверстников.

7. «Вечный ребенок»: незрелая, обидчивая, капризная мать, воспринимает детей обузой, а себя жертвой. (Захарова, 2009).

Период начальной школы отличается тем, что в это время у учащихся наблюдаются самые высокие показатели школьной тревожности. Согласно А.М. Прихожан, тревожность представляет собой устойчивое личностное образование, которое достаточно длительное время определяет дальнейшее поведение и реакции человека. Тревожность может проявляться как защитный механизм, позволяющий человеку адаптироваться в меняющихся социальных условиях. При этом упоминается некий оптимальный уровень тревожности, при котором человек адекватно воспринимает и реагирует на окружающие изменения, меняясь сам (Прихожан, 2000).

Тревожность учащихся в начальной школе имеет свою динамику. В большинстве случаев повышенный и высокий уровень тревожности наблюдается в 1 и 2 классах, в 3 и 4 классах чаще всего у большинства детей наблюдается нормальный и несколько повышенный уровень. Анализ гендерных различий показал, что у девочек в начальной школе уровень тревожности ниже, чем у мальчиков. В то же время, наблюдается тенденция к повышению уровня тревожности современных младших школьников в целом, что может быть связано с повышением требований к образованию, снижением уровня познавательного интереса, сложностями эмоционально-волевой сферы. Также в этом возрасте наступает период активного развития самосознания и его ведущей формы в данном возрастном периоде - самооценки как осознания ребенком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, целей и мотивов своего поведения, отношения к самому себе и к

окружающим. Самооценка является важным фактором формирования личности ребенка, а так же она может управлять его поведением. Очевидно, для ребенка в этом возрасте еще не совсем ясны критерии оценок качеств, в которых проявляются внутренние отношения человека к другим людям. Самооценка младшего школьника складывается на основе внешних оценок его личности значимыми взрослыми, в первую очередь – родителями. Адекватная самооценка способствует развитию уверенности в себе, самокритичности, настойчивости, неверная или неадекватная самооценка – тревожности, неуверенности или самоуверенности, некритичности, зависимости от окружения или противостояния ему (Степанова, 2011).

В современных исследованиях имеется достаточно доказательств того, что в семье с теплыми отношениями, взаимным уважением друг к другу, у детей формируются такие качества, как доброжелательность, способность к сопереживанию, умение разрешать конфликтные ситуации. То есть им свойственно более адекватное осознание и целостность образа «Я». Все это является предпосылкой для коммуникабельности, успешности в группе сверстников (Троян, 2011). Напряженность и конфликты в семейных отношениях действуют на ребенка отрицательно – утрачивается чувство безопасности, искажаются представления о жизненных ценностях, родители перестают быть позитивными примерами взрослого человека. Зачастую образ родителя и отношение к нему проецируется на остальных взрослых, занимающих родительскую позицию по роду деятельности (педагоги). Фрустрирование психологических потребностей ребенка дома приводит к тому, что он испытывает дискомфорт относительно ситуаций в учебном процессе, повышается школьная тревожность, появляются страхи, особенно тогда, когда ребенок потерпел неудачу на глазах сверстников. Нарушение стабильности семейной системы может привести к тому, что дети в младшем школьном возрасте начинают искать эмоциональную опору вне дома. В таком состоянии ребенок подвержен внешним влияниям. Наиболее оптимальным типом детско-родительских отношений можно назвать то взаимодействие, в

котором существует взаимное доверие ребенка и родителя. Когда ребенок чувствует заботу и поддержку и с точки зрения представлений о самом себе является успешным, что обеспечивает формирование гармоничной и успешной личности. Построение таких отношений требует от родителей умения «видеть» своих детей и анализировать своё поведение (Радионова, 2014).

В исследованиях Лисиной М.И. выявлена зависимость развития самосознания детей от особенностей семейного воспитания. Так, в семьях, где родители достаточно времени и внимания уделяют детям, дают положительные оценки его развитию, но не считают его уровень развития выше, чем у других детей того же возраста, создается основа для формирования адекватной самооценки ребенка. Такие дети имеют более точные представление о себе и своих возможностях, чаще всего у них хорошая успеваемость. И наоборот, в семьях, где родители не уделяют должного внимания личности ребенка, ставят высокие требования, часто упрекают, наказывают и требуют послушания, дети растут с заниженными представлениями о себе. Они часто недовольны собой, даже в случаях, когда самокритика не обоснована. Постановка родителями задач, которые не соответствуют возрасту ребенка, приводит к тому, что он начинает чувствовать свою неуспешность, неполноценность от того, что не может выполнить требования родителей. В социуме такие дети как правило переживают по поводу того, что о них думают и как оценивают их окружающие, боятся порицания и стараются действовать так, чтобы избежать негативных оценок, либо вообще отказываются от действий, чтобы не испытать фрустрацию в ситуации неудачи (Степанова, 2009).

Итак, в данной главе были рассмотрены понятия детско-родительских отношений, учебной мотивации и школьной тревожности. Все они, так или иначе, связаны со степенью успешности младшего школьника в учебной деятельности. Показатели учебной мотивации, ядром которой является учебно-познавательный мотив, создают основу для освоения новой

деятельности, реализации внутри нее интеллектуального и творческого потенциала учащихся. Адаптация к новому виду деятельности и ее успешность тесно связаны с особенностями эмоциональной сферы школьника. В частности оптимальный уровень тревожности позволяет ребенку эффективно адаптироваться к системе требований и ролей. Анализ результатов исследований связей детско-родительских отношений с учебной мотивацией и тревожностью школьников позволяет сделать вывод о том, что в семьях с демократическими отношениями, последовательностью воспитательных мер, выраженным принятием интересов и новой позиции ребенка, сотрудничеством, доверием к нему и пониманием его потребностей, ребенок обладает оптимальным уровнем учебной мотивации. Такие дети показывают высокую учебную активность, менее склонны к невротизации и положительно относятся к учебной деятельности и школе в целом.

1.4 Постановка проблемы и задач исследования

Проблема исследования. Особое место в вопросе детско-родительских отношений посвящено теме влияния особенностей отношений матери и ребенка на его эмоциональную и познавательную сферу, успешность в учебной деятельности. Следует отметить, что при всем многообразии работ, посвященных этой теме, результаты исследований являются недостаточно систематизированными. Также в литературных источниках недостаточно подробно представлена информация о том, как тот или иной тип взаимоотношений матери и ребенка связан с учебной мотивацией и школьной тревожностью обучающихся. Нет данных о том, как взаимосвязаны эти характеристики у обучающихся на этапе окончания младших классов, для которого характерен «слом мотивации» и начало переходного возраста.

Целью исследования является изучение особенностей учебной мотивации и школьной тревожности учащихся младших классов в зависимости от типа отношений матери к ребенку.

Объект исследования - учебная мотивация, школьная тревожность и отношение матери к ребенку.

Предмет исследования – особенности учебной мотивации и школьной тревожности учащихся младших классов в зависимости от отношения матерей к ним.

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

6. Проанализировать теоретические основы и имеющуюся базу эмпирических исследований по теме учебной мотивации и школьной тревожности в связи с особенностями детско-родительских отношений у младших школьников.
7. Выделить и охарактеризовать выборки обучающихся, отличающихся по признаку «тип отношений матери к ребенку».
8. Осуществить сравнительный анализ показателей учебной мотивации и школьной тревожности младших школьников из выделенных групп.
9. Выявить сходства и различия в характере взаимодействия показателей школьной тревожности и учебной мотивации с показателями взаимоотношений с матерями у младших школьников из выделенных групп
10. На основе полученных данных составить практические рекомендации для педагогов начальных классов.

Исследовательские гипотезы:

2. Мы предполагаем, что показатели учебной мотивации, направленности на получение знаний и школьной тревожности имеют значимые различия в группах учащихся с разными типами отношений матерей к детям, а именно:

- а) показатели школьной тревожности ожидаемо ниже в выборке учащихся, у которых отношения матерей к детям характеризуются более выраженными показателями доверия, сотрудничества, принятия, последовательности. Более высокие показатели школьной тревожности можно обнаружить в выборке школьников с менее выраженным

доверием, согласием, сотрудничеством, принятием и последовательностью матери.

б) показатели учебно-познавательных мотивов и направленности на приобретение знаний ожидаемо выше в выборке учащихся, у которых отношения матери характеризуются выраженными показателями доверия, сотрудничества, принятия, последовательности. В выборке учащихся, где данные характеристики отношений матери к детям менее выражены, мы ожидаем более выраженные узколичные и отрицательные мотивы (аффилиации, престижа и избегания неудач).

2. Для выборок младших школьников с разными типами отношений матерей к детям мы ожидаем наличие специфических связей шкал детско-родительских отношений с показателями школьной тревожности и учебной мотивации. В выборке учащихся с более выраженными показателями доверия, согласия, сотрудничества, принятия и последовательности матери по отношению к ребенку показатели шкал детско-родительских отношений в большей мере связаны с мотивами учебной деятельности. Вместе с тем в выборке учащихся с менее выраженными показателями доверия, сотрудничества, согласия и последовательности матери по отношению к ребенку мы ожидаем большее количество связей шкал детско-родительских отношений с показателями школьной тревожности.

Глава 2. Организация и методы исследования

2.1 Организация исследования

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе МАОУ «СОШ №28» г. Перми в декабре 2017 - феврале 2018 года на выборке учащихся 4 классов. Предварительно получено информированное согласие родителей и законных представителей учащихся на проведение процедуры психодиагностики. Обучающимся были предложены для заполнения четыре опросника: два из них диагностируют учебную мотивацию, один направлен на диагностику школьной тревожности и еще один представляет собой опросник, диагностирующий особенности детско-родительских отношений. Процедура проведения стандартна, испытуемые работали с печатными бланками, инструкция устно дублировалась ведущим тестирование. Психодиагностическое исследование проводилось в групповой форме по трем тестам, диагностика с использованием опросника «Взаимодействие родителя и ребенка» проводилось в микрогруппах составом до 5 человек, поскольку для данной методики рекомендован индивидуальный формат проведения или работа в микрогруппе. В данном тесте ребенок давал оценку отношений матери к нему.

2.2 Основные характеристики выборки

Выборка представлена младшими школьниками, обучающимися в 4-х классах МАОУ «СОШ №28» г. Перми по основным образовательным программам начального общего образования. Общее количество испытуемых – 75 человек, из них 38 мальчиков и 37 девочек. Из полных семей – 60 детей, из неполных семей – 15 детей. Возрастной диапазон выборки учащихся составил от 9 до 11 лет.

2.3 Методы исследования

1. Теоретические методы: анализ, систематизация и обобщение теоретического материала и результатов проведенных исследований в области педагогической и возрастной психологии, психологии семьи, а также смежных с ними областях, связанных с проблемами исследования.

2. Психодиагностические методы, обеспечивающие сбор эмпирической информации.

1) Тест «Диагностика учебной мотивации» (модификация Н.Ц. Бадмаевой). Методика предназначена для диагностики учебной мотивации школьников, разработана на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М.В. Матюхиной, модифицированная с учетом выявленных Н.Ц. Бадмаевой дополнительных мотивов учения (коммуникативного мотива и мотива творческой самореализации). В методике представлены следующие 11 мотивов учебной деятельности:

- Долга и ответственности – отражает степень важности для учащегося соблюдения социальных норм, личной ответственности.

- Самоопределения и самосовершенствования – понимание и признание респондентом важности обучения и определения своего места в жизни.

- Благополучия – отражает стремление учащегося получать хорошие отметки.

- Аффилиации – стремление к одобрению и принятию со стороны сверстников, семьи и учителей.

- Престижа – ориентация на внешние показатели учебной успешности.

- Избегания неудачи – боязнь наказания за учебные неудачи со стороны школы или семьи.

- Учебно-познавательные (содержание учения) - указывает на степень

- Учебно-познавательные (процесс учения) - отражает интерес учащегося к новому знанию и удовольствие от процесса его получения.

- Достижения успеха – желание быть лучшим, доказать это себе и другим.

- Коммуникативный мотив – потребность в личном общении со сверстниками и учителями.

- Мотив творческой самореализации - показывает заинтересованность учащегося в творческих внеурочных видах деятельности, где он может проявить свои способности.

Опросник состоит из 22 вопросов, варианты ответов представлены балльной системой:

5 баллов – самое значимое, приоритетное

4 балла – очень значимо, важно

3 балла – средняя степень значимости

2 балла – не очень значимо

1 балл – не имеет для меня значения

Школьнику предлагается проставить балл напротив каждого вопроса. Полученные данные суммируются по каждой шкале, максимальное значение составляет 10 баллов, минимальное – 2 балла.

2) Опросник «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова). Состоит из 12 утверждений с парными ответами, которые отражают наличие или отсутствие направленности учащегося на приобретение знаний. Варианты ответа – да, нет. За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл. Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствуют о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

3) Тест уровня школьной тревожности (Б. Филлипс, 1970). Методика предназначена для обучающихся 3-7 классов, позволяет выявить общий уровень школьной тревожности, а также переживания учащегося в различных сферах школьной жизни. Тест содержит 58 вопросов и 8 шкал:

- Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с его включением в жизнь школы.

- Переживание социального стресса - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего, со сверстниками).

- Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку удовлетворять свои потребности в успехе, достижении высокого результата.

- Страх самовыражения - негативное эмоциональное переживание ситуаций, связанных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих способностей.

- Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений и возможностей.

- Страх несоответствия ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, тревога по поводу оценок окружающих относительно своего поведения и результатов, ожидание негативных оценок.

- Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации ребенка, которые снижают адаптационные возможности в стрессовых ситуациях и повышают вероятность неадекватной реакции на факторы, вызывающие у ребенка тревогу.

- Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Результаты обрабатываются в соответствии с ключом и переводятся в проценты. Значения шкалы более 50% означают повышенный уровень тревоги в определенных ситуациях, а значения шкалы более 75% свидетельствуют о высоком уровне школьной тревожности, связанной с той или иной ситуацией в школе.

4) Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (И. М. Марковская, 1998). Тест направлен на выявление взаимоотношений родителя и ребенка (эмоциональное отношение родителя к ребенку, воспитательские позиции, согласованность и удовлетворенность отношениями). Тест состоит из 60

вопросов и имеет 2 формы – для ребенка (младшего школьника) и родителя. В опроснике представлены 10 шкал, каждая из которых обозначена полярными проявлениями:

- Нетребовательность-требовательность. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель и тем более высокого уровня ответственности он ожидает от ребенка.

- Мягкость-строгость. По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил.

- Автономность-контроль. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости. Низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо любования им. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность.

- Эмоциональная дистанция-близость. Шкала, по которой дети оценивают доверие и свое желание делиться с родителями самым сокровенным и важным.

- Отвержение-принятие. Отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка.

- Отсутствие сотрудничества-сотрудничество. Отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Отсутствие такового может быть результатом авторитарного или попустительского стиля воспитания.

- Несогласие-согласие. Отражает частоту и степень согласия между ребенком и родителем в различных жизненных ситуациях.

- Непоследовательность-последовательность. Шкала отражает степень последовательности и постоянства родителя в своих требованиях и отношении к ребенку. Непоследовательность родителя может быть следствием

эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т. п.

- Авторитетность родителя. Отражает сферу влияния родителя на ребенка, показывает, насколько важны для него мнения родителя. Высокие показатели по шкале отражают выраженное положительное отношение ребенка к родителю в целом.

- Удовлетворенность отношениями. По данным этой шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны.

Ребенку предлагается оценить утверждения отдельно для каждого родителя в бланке ответов: под буквой М — относительно матери, под буквой О — относительно отца. Респондент отмечает степень согласия с утверждениями по 5-балльной системе.

5 — несомненно, да (очень сильное согласие);

4 — в общем, да;

3 — и да, и нет;

2 — скорее нет, чем да;

1 — нет (абсолютное несогласие).

Результаты подсчитываются в соответствие с ключом. Все шкалы содержат по 5 вопросов, кроме шкал «Контроль» и «Принятие», в которые включены 10 вопросов (их значения делятся пополам). Диапазон значений по каждой шкале составляет от 5 до 25 баллов. В нашем исследовании результаты данного опросника представлены оценкой ребенком своих взаимоотношений с матерью.

3. Методы статистического анализа эмпирических данных. Первичные данные, полученные при исследовании, были подвергнуты статистической обработке с использованием следующих методов:

- Кластерный анализ по методу к-средних (K-means clustering) для определения выборок обучающихся с различными типами детско-родительских отношений;

- W-критерий Шапиро-Уилка для проверки нормальности распределения значений диагностируемых характеристик в выборках;

- U-критерий Манна-Уитни использовался для определения значимых различий исследуемых показателей в выборках учащихся с разными типами детско-родительских отношений;

- Корреляционный анализ Ч. Спирмена применялся для определения взаимосвязей учебной мотивации, школьной тревожности и типов детско-родительских отношений у младших школьников из полных и неполных семей.

4. Интерпретационный метод применялся для описания и анализа полученных эмпирических данных. Диагностические данные были подвергнуты статистической обработке. Для обработки результатов использовался пакет прикладных программ таких, как электронные таблицы Excel, статистический пакет STATISTICA 10.0.

Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1 Результаты кластерного анализа и проверка выборки на нормальность распределения

На первом этапе эмпирического исследования с помощью кластерного анализа при использовании метода к-средних (K-means clustering) вся исследуемая выборка младших школьников была разделена на две контрастные группы, характеризующиеся разными типами отношений матери к ребенку (Рис. 1).

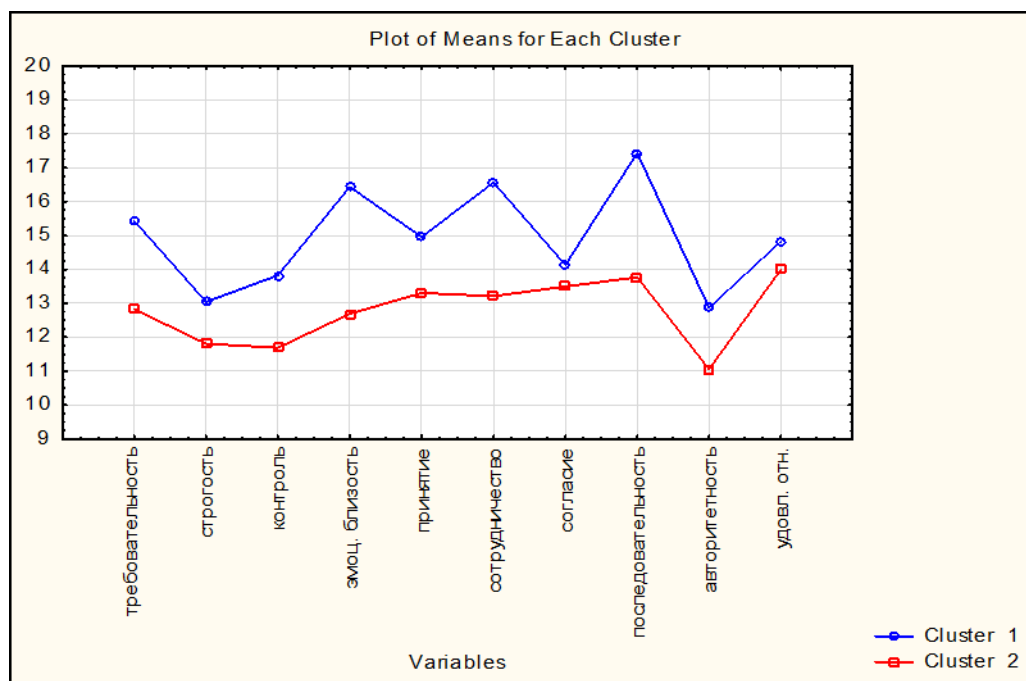


Рис.1. Профили отношений матерей к детям

В состав первой группы вошли 33 учащихся 4 классов, 16 мальчиков и 17 девочек. В возрасте 9 лет – 2 человека, 10 лет – 22 человека, 11 лет – 9 человек. Из полных семей – 23 человека, из неполных семей (воспитывает мать) – 8 детей. Для данной выборки характерны следующие особенности отношений матери к ребенку: более выраженные проявления показателей эмоциональной близости, сотрудничества с ребенком и последовательности воспитательных мер.

В состав второй группы вошли 42 человека учащихся 4-х классов, из них 22 мальчика и 20 девочек. В возрасте 10 лет – 26 человек, 11 лет – 16 человек. Дети, воспитывающиеся в полных семьях – 35 человек, в неполных семьях – 7 человек. Второй кластер представлен школьниками, у которых отношения матерей к ним характеризуются менее выраженными показателями эмоциональной близости, сотрудничества, последовательности.

Таблица 1

Характеристики выделенных групп

Критерии		Количество испытуемых	
		Группа 1 (33 чел.)	Группа 2 (42 чел.)
Пол	Мальчики	16	22
	Девочки	17	20
Возраст	9 лет	2	0
	10 лет	22	26
	11 лет	9	16
Тип семьи	Полная	23	35
	Неполная	8	7

В целом группа №2 представлена детьми, более старшими по возрасту, нежели в первой группе. В процентном соотношении количество детей из неполных семей выше в группе №1.

Для выявления различий показателей шкал опросника детско-родительских отношений в выборках младших школьников был использован критерий Манна-Уитни (Табл. 2).

Таблица 2

Различия значений показателей шкал детско-родительских отношений между выборками с разными типами отношений матери к ребенку

Показатели	Средние значения		Сумма рангов		Статистики	
	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	U	p
Требовательность матери	14,79	12,69	1258	1592	398,00	0,002
Строгость матери	12,76	11,67	1231	1619	430,50	0,006

Контроль ребенка матерью	13,18	11,74	1256	1594	423,50	0,005
Эмоциональная близость матери к ребенку	15,58	12,64	1416,5	1433,5	212,50	0,000
Принятие ребенка матерью	14,76	13,10	1254	1596	332,50	0,000
Сотрудничество с матерью	15,91	13,48	1362,5	1487,5	268,50	0,000
Согласие матери и ребенка	14,18	13,38	968	1882	538,50	0,110
Последовательность матери	17,00	13,48	1396	1454	156,50	0,000
Авторитетность матери	12,64	10,81	1247	1603	329,50	0,000
Удовлетворенность взаимоотношениями с матерью	14,91	13,74	1145,5	1704,5	478,50	0,025

Примечание. Выделены значимые различия средних значений показателей.

В целом показатели группы №2 по всем шкалам опросника «Взаимодействие родителя с ребенком», кроме шкалы Согласие матери и ребенка, сравнительно ниже, чем показатели аналогичных шкал в первой группе. Исходя из чего, мы можем охарактеризовать группу №1 как выборку учащихся, оценивающих отношения своих матерей к ним, как более доверительные, партнерские и последовательные, а группу №2 как выборку учащихся, по оценкам которых их матери менее склонны к доверительным, партнерским и последовательным взаимоотношениям с ними.

Для последующего корректного выбора и использования методов статистического анализа данных была проведена проверка на нормальность распределения исследуемых показателей в каждой из выборок. Для данного количества человек в выборке применялся критерий Шапиро-Уилка (W-test Shapiro-Wilk's).

В выборке №1 нормальное распределение и близкое к нормальному имеют 18 показателей из 30: 6 показателей учебной мотивации, 4 показателя школьной тревожности, 8 показателей детско-родительских отношений.

В выборке №2 нормальное и близкое к нормальному распределению имеют 13 показателей из 30: 6 показателей учебной мотивации, 2 показателя школьной тревожности и 5 показателей детско-родительских отношений.

В обеих выборках одновременно нормальное распределение и близкое к нормальному распределению имеют 9 показателей из 30: Учебно-познавательный мотив (процесс учения), Коммуникативный мотив, Направленность на приобретение знаний, Фрустрация потребности в достижении успеха, Контроль ребенка матерью, Принятие ребенка матерью, Согласие ребенка и матери, Удовлетворенность взаимоотношениями матери и ребенка (см. Приложение 1, 2).

Исходя из полученных результатов, для последующей статистической обработки данных наиболее корректно будет использование методов непараметрической статистики.

3.2 Сравнительный анализ учебной мотивации и школьной тревожности у младших школьников с разными типами отношений матерей к детям

С целью проверки первой исследовательской гипотезы о различиях показателей учебной мотивации и школьной тревожности в выборках школьников с разными типами отношений матерей к детям был использован метод непараметрической статистики - U-критерий Манна-Уитни, поскольку не все исследуемые показатели имеют нормальное распределение (см. Табл. 3).

Таблица 3

Различия в показателях учебной мотивации и школьной тревожности между выборками учащихся с разными типами отношений матерей к детям (n1 = 33, n2=42; p<0,05)

№	Показатели	Средние значения		Статистики	
		Группа 1 (n = 33)	Группа 2 (n = 42)	U	p
1	Мотив долга и ответственности	7,76	7,34	572,00	0,26
2	Мотив самоопределения и самосовершенствования	7,78	7,61	617,00	0,53
3	Мотив благополучия	8,33	7,88	657,00	0,85

4	Мотив аффилиации	7,39	7,41	669,00	0,95
5	Мотив престижа	6,69	7,66	652,00	0,81
6	Мотив избегания неудач	7,90	7,96	646,50	0,76
7	Учебно-познавательный мотив (содержание учения)	7,97	7,49	584,50	0,32
8	Учебно-познавательный мотив (процесс учения)	6,97	6,07	470,50	0,04
9	Коммуникативный мотив	7,10	6,64	600,50	0,42
10	Мотив творческой самореализации	7,27	6,91	607,00	0,46
11	Мотив достижения успеха	8,57	8,56	639,00	0,69
12	Направленность на приобретение знаний	7,77	7,22	460,50	0,03
13	Общая тревожность	0,31	0,36	599,50	0,42
14	Переживание социального стресса	0,33	0,33	669,50	0,96
15	Фрустрация потребности в достижении успеха	0,29	0,28	500,00	0,62
16	Страх самовыражения	0,42	0,40	653,00	0,81
17	Страх ситуации проверки знаний	0,41	0,41	669,00	0,95
18	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	0,31	0,36	460,00	0,04
19	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,21	0,24	669,00	0,95
20	Страхи в отношении учителя	0,31	0,35	620,50	0,64

Примечание. Выделены значимые различия показателей.

В сравниваемых выборках были обнаружены статистически значимые различия по трем показателям: Учебно-познавательная мотив (процесс учения), Направленность на приобретение знаний и Страх несоответствия ожиданиям окружающих. Для выборки младших школьников, чьи матери более склонны к доверительным, последовательным и партнерским отношениям с ребенком, характерны более высокие показатели направленности на приобретение знаний и показатели учебно-познавательного мотива, выражающегося потребностью в интеллектуальном труде. При этом, в группе учащихся, чьи матери менее склонны к доверительным, партнерским и последовательным отношениям с ребенком,

более выражен компонент школьной тревожности, связанный с переживанием учащимися социального стресса. Это значит, что младший школьник, чья мать более последовательна в воспитательных мерах, поддерживает сотрудничество с ребенком и доверительные отношения, больше ориентирован на познание нового в процессе учения, ему нравится думать, рассуждать, решать сложные задачи, преодолевать трудности. Тогда как школьник, в чьих отношениях с матерью прослеживается меньшая тенденция к доверию, сотрудничеству и последовательности, менее склонен испытывать потребность в интеллектуальных нагрузках. При этом у детей при более высоком уровне доверия в отношениях с матерью, преобладанием сотрудничества и последовательности в поведении матери, менее заметны проявления социального стресса, то есть эти школьники менее склонны к переживаниям, связанным с отношениями в учебном коллективе. Они меньше испытывают дискомфорт в отношениях с одноклассниками, ощущают себя принятыми.

Учитывая то, что обучающиеся 4 класса вступают в переходный период – от детства к подростковому, нужно сказать о неизбежности изменений воспитательных стратегий родителей, в частности матери. Мать, как женская фигура, обеспечивающая безусловное принятие, эмоциональную теплоту и поддержку ребенка вынуждена корректировать взаимодействие с ребенком, используя более взрослые формы поддержки, проявляя готовность к сотрудничеству на равных, уважение к личному пространству взрослеющего ребенка. Мы можем полагать, что данные проявления более характерны для выборки №1, где школьники более склонны к доверительным и партнерским отношениям с матерями при среднем уровне авторитетности, контроля и требовательности со стороны матери. В свою очередь в группе №2, где школьники менее склонны к доверительным, партнерским отношениям с матерями, и где поведение матери оценивается ими как менее последовательное и она менее авторитетна для ребенка, предполагается меньшая расположенность матери к гибкому изменению воспитательных

стратегий по отношению к взрослеющему ребенку. Иными словами, мы можем полагать, что снижение показателей шкал детско-родительского взаимодействия также может быть связано не только с индивидуальными личностными особенностями ребенка и матери, но и со вступлением ребенка на новый этап возрастного развития и новым взглядом на воспитательные позиции матери. Данное явление, скорее всего, характерно для выборки №2, где по отношению к выборке №1 возрастной состав представлен более старшими детьми.

В целом полученные данные подтверждают результаты проведенных ранее исследований о том, что при теплых доверительных отношениях родителей с ребенком, достаточном уровне требовательности и одновременном предоставлении ребенку свободы действий, у него наблюдается высокий уровень учебно-познавательных мотивов и адекватная самооценка, которая проявляется в отсутствии невротизации и оптимальном уровне школьной тревожности. Таким образом, наша гипотеза о различиях в группах с разными типами отношений матерей к детям нашла подтверждение.

3.3 Анализ взаимосвязей показателей детско-родительских отношений с показателями учебной мотивации и школьной тревожности младших школьников с разными типами отношений матерей к детям

Мы предположили, что в исследуемых выборках взаимосвязи параметров специфичны. В выборке учащихся, чьи матери более склонны к проявлению доверия, согласия, сотрудничества, принятия и последовательности во взаимоотношениях с детьми, мы ожидаем значимые связи показателей шкал детско-родительских отношений с учебно-познавательными мотивами. В выборке учащихся с менее выраженными показателями доверия, сотрудничества, согласия и последовательности матерей во взаимоотношениях с детьми мы ожидаем большее количество связей шкал детско-родительских отношений с показателями школьной тревожности. Для

проверки второй исследовательской гипотезы был использован корреляционный анализ Ч. Спирмена (см. Табл.4-5).

Таблица 4

Связи показателей шкал детско-родительских отношений с учебной мотивацией и школьной тревожностью в выборке учащихся, чьи матери более склонны к доверительным, партнерским, последовательным отношениям с детьми (n=33, p<0,05)

№	Показатели	Требовательность матери	Эмоциональная близость матери	Принятие ребенка матерью	Сотрудничество матери с ребенком	Согласие матери с ребенком	Последовательность матери	Авторитетность матери
1	Мотив благополучия	0,08	0,02	0,37	0,23	0,01	0,15	0,11
2	Мотив аффилиации	0,24	0,05	0,47	0,01	0,01	0,04	0,08
3	Мотив престижа	0,25	0,14	0,34	0,09	0,19	0,37	0,36
4	Учебно-познавательный мотив (процесс учения)	0,15	0,06	0,22	0,02	0,49	0,07	0,11
5	Коммуникативный мотив	0,49	0,27	0,17	0,01	0,19	0,08	0,23
6	Фрустрация потребности в достижении успеха	0,23	0,32	0,11	-0,42	0,01	0,19	0,28
7	Страх самовыражения	0,04	0,03	0,12	0,16	0,07	0,02	0,39
8	Страхи и проблемы в отношениях с учителем	0,11	-0,37	0,04	-0,27	0,02	0,07	0,01

Примечание. Выделены значимые корреляционные связи.

В данной выборке обнаружено всего 8 взаимосвязей: 5 связей учебной мотивации с шкалами детско-родительских отношений и 3 связи школьной тревожности с шкалами детско-родительских отношений.

Каждая шкала опросника «Взаимодействие родителя с ребенком» имеет по одной связи с исследуемыми параметрами, кроме шкалы «Принятие ребенка матерью» - она имеет положительные связи мотивами благополучия (0,37) и аффилиации (0,47). Чем более у матери выражено принятие ребенка, его индивидуальных особенностей и сложностей, тем ярче у него в учебной деятельности проявляется стремление ребенка к уважению и принятию со стороны сверстников, а также стремление получать хорошие отметки и одобрение взрослых. Шкала «Согласие матери с ребенком» положительно связана с показателем «Учебно-познавательный мотив (процесс учения)» (0,49). При увеличении выраженности согласия матери с ребенком в различных вопросах наблюдается увеличение показателей учебно-познавательного мотива, который выражается в потребности школьника узнавать новую информацию. Требовательность матери связана с показателем коммуникативного мотива (0,49), то есть с повышением требовательности матери к ребенку возрастает коммуникативный мотив, выражающийся в потребности младшего школьника в общении и установлении личных отношений с одноклассниками и учителями. Последовательность матери положительно связана с мотивом престижа (0,37). Это означает, что степень выраженности системности и последовательности воспитательных мер матери по отношению к ребенку соответствует степени выраженности у него мотива престижа в учебной деятельности, который выражается в стремлении школьника иметь высокий статус в классе, быть лучшим, выполнять задания на высоком уровне.

С показателями школьной тревожности связаны 3 шкалы детско-родительских отношений: «Эмоциональная близость», «Сотрудничество матери с ребенком» и «Авторитетность матери». Сотрудничество матери с ребенком имеет отрицательную связь с показателем «Фрустрация потребности

в достижении успеха» (-0,42). Это означает, что при выраженном умении сотрудничать, реализовать совместную деятельность матери с ребенком наблюдается выраженное стремление школьника к достижению успеха, он уверен в своих силах и обладает позитивной самооценкой. Чем менее выражено сотрудничество и партнерская позиция в отношениях матери и ребенка, тем больше младший школьник испытывает ощущение неуверенности и некомпетентности в учебной деятельности. Авторитетность матери связана с показателем «Страх самовыражения» (0,39). Чем более влиятельной и авторитетной является фигура матери в глазах ребенка, тем больше он испытывает страх в учебных ситуациях, когда нужно выразить свою точку зрения или продемонстрировать способности. Эмоциональная близость матери к ребенку имеет отрицательную связь с показателем «Страх и проблемы в отношениях с учителем» (-0,37). Данная связь выражается в том, что с повышением уровня доверия в отношениях матери и ребенка, у второго снижается тенденция к проявлениям переживаний и страхов по поводу отношений с учителем. Описанные выше связи показателей представлены на рисунках (Рис. 2,3).

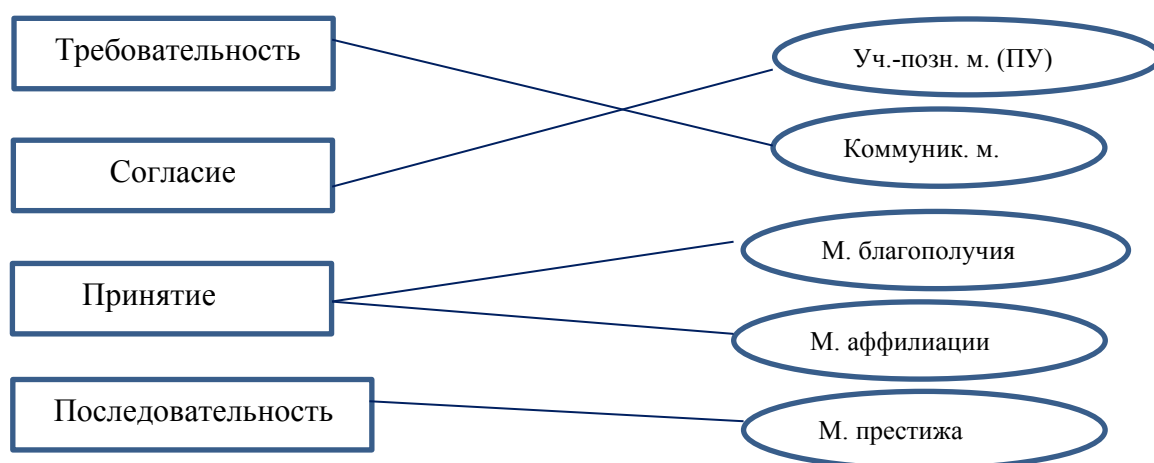


Рис. 2. Взаимосвязи учебной мотивации с шкалами детско-родительских отношений в выборке учащихся, чьи матери более склонны к доверительным, партнерским, последовательным отношениям к детям

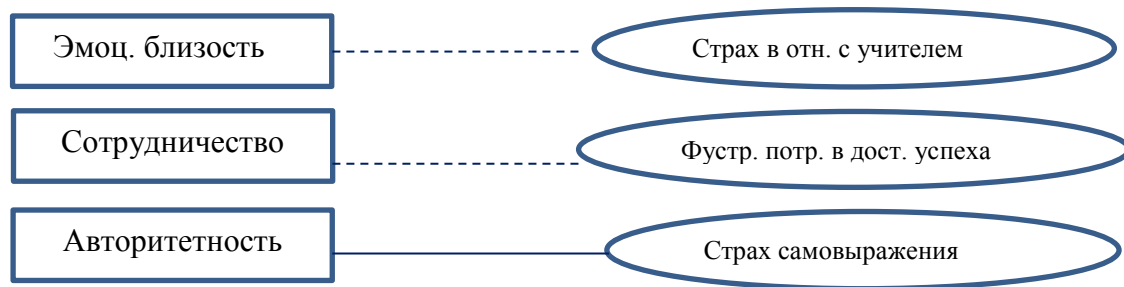


Рис. 3 Взаимосвязи показателей школьной тревожности со шкалами детско-родительских отношений в выборке учащихся, чьи матери более склонны к доверительным, партнерским, последовательным отношениям с детьми

Исходя из полученных данных, мы можем полагать, что, наличие высокого уровня доверия, партнерской позиции родителя по отношению к ребенку и умение совместно решать с ним вопросы помогает поддерживать познавательный интерес и стремление школьника приобретать новый опыт в процессе обучения. Кроме того, наличие такой родительской позиции снижает риск возникновения у школьника негативных переживаний по поводу своей успешности, когда ребенок меньше тревожится о возможных ситуациях неудачи в учебной деятельности и отношениях учителя к нему. При схожести точек зрения и взглядов на происходящее у матери и ребенка, при стремлении договориться, у ребенка наблюдается возрастание познавательной мотивации, интереса к процессу познания. В свою очередь высокая авторитетность матери может повлиять на стремление младшего школьника к самовыражению, его уверенность и способность противостоять стрессовым ситуациям.

Результаты корреляционного анализа, проведенного в выборке младших школьников, чьи матери менее склонны к проявлению доверия, сотрудничества, последовательности в отношениях с детьми, представлены ниже (см. Табл. 5).

Таблица 5

Связи показателей детско-родительских отношений с учебной мотивацией и школьной тревожностью в выборке учащихся, чьи матери менее склонны к доверительным, партнерским, последовательным отношениям к детям (n=42, p<0,05)

Показатели	Требовательность матери	Мягкость матери	Контроль ребенка матерью	Принятие ребенка матерью	Последовательность матери
Мотив долга и ответственности	0,16	-0,04	0,09	0,36	0,04
Учебно-познавательный мотив (содержание учения)	0,24	-0,15	-0,37	0,35	0,08
Мотив достижения успеха	0,21	-0,23	-0,36	0,18	0,02
Фрустрация потребности в достижении успеха	0,35	0,32	-0,26	-0,11	0,06
Страх самовыражения	-0,11	0,09	-0,03	-0,31	-0,41
Страх ситуации проверки знаний	0,33	0,32	-0,08	-0,24	-0,14
Страх несоответствия ожиданиям окружающих	0,02	0,13	0,02	-0,11	-0,42
Страхи в отношении учителя	0,19	0,25	-0,23	-0,32	-0,09

Примечание. Выделены значимые корреляционные связи.

Во второй выборке учащихся всего обнаружено 12 взаимосвязей исследуемых параметров: 4 связи шкал детско-родительских отношений с показателями учебной мотивации и 8 связей с показателями школьной тревожности.

Максимальное количество связей имеет шкала «Принятие ребенка матерью». Данная шкала положительно связана с такими показателями, как «Мотив долга и ответственности» (0,36), «Учебно-познавательный мотив (содержание учения)» (0,35), «Страх самовыражения» (-0,31) и «Страх и проблемы в отношениях с учителем» (-0,32). Это означает, что, чем больше мать принимает ребенка со всеми его индивидуальными особенностями, тем

более у него в учебной деятельности выражены стремление к ответственному выполнению заданий и потребность в интеллектуальном труде, и тем менее выражены страхи и негативные переживания по поводу отношений с учителем и в ситуациях, которые требуют выражения точки зрения или демонстрация своих способностей. Показатель «Контроль матери» имеет связи с показателем «Учебно-познавательный мотив (содержание учения)» (-0,37) и показателем «Мотив достижений» (-0,36). Чем более контролирующей и ограничивающей свободу ребенка является мать, тем менее выражена у младшего школьника потребность в интеллектуальных нагрузках, преодолении сложностей и достижении высоких результатов в учебной деятельности.

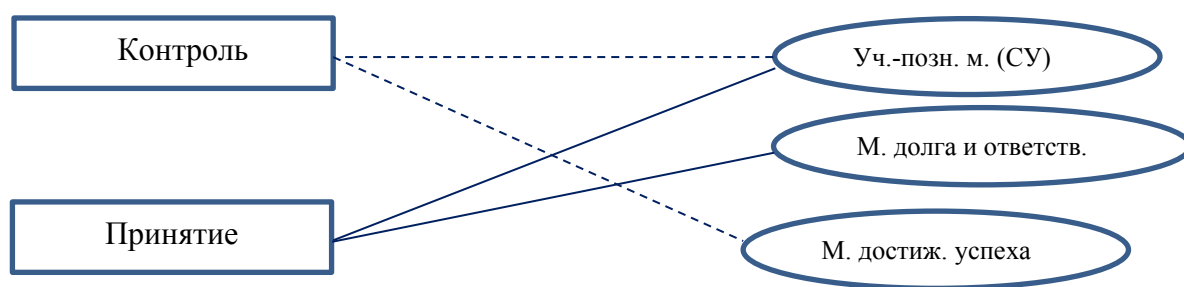


Рис. 4. Взаимосвязи учебной мотивации с шкалами детско-родительских отношений в выборке учащихся, чьи матери менее склонны к доверительным, партнерским, последовательным отношениям к детям

Показатели «Требовательность матери» и «Мягкость матери» положительно связаны с показателями школьной тревожности «Фрустрация потребности в достижении успеха» и «Страх ситуации проверки знаний». Это означает, что с повышением требовательности матери по отношению к ребенку, второй больше испытывает тревогу при проверке знаний в школе, а также неуверенность в своих силах и страх перед трудностями в учебной деятельности. Вместе с тем, когда мать чересчур мягка по отношению к ребенку, то он также может быть более склонен к переживанию негативных эмоций, тревоги и неуверенности в учебных ситуациях, где отношение к нему не столь мягкое и доброе, к какому он привык в отношениях с матерью.

Показатели «Принятие матерью ребенка» и «Последовательность» имеют отрицательные связи с показателями «Страх самовыражения» (-0,31 и -0,41). Чем более принимающей и последовательной в своих действиях по отношению к ребенку является мать, тем меньше ребенок боится проявлять свою индивидуальность в процессе учебной деятельности. Также принятие ребенка матерью связано с показателем «Страх в отношениях с учителем» (-0,32), это значит, что у принимающих матерей дети менее склонны к переживанию проблем и страхов в отношении с учителем как с фигурой значимого взрослого. Последовательность матери также отрицательно связана с показателем «Страх несоответствия ожиданиям окружающих» (-0,42). Ребенок, чья мать последовательно, систематично и планомерно реализует воспитательные действия, менее склонен переживать по поводу того, как воспримут его одноклассники или учителя.

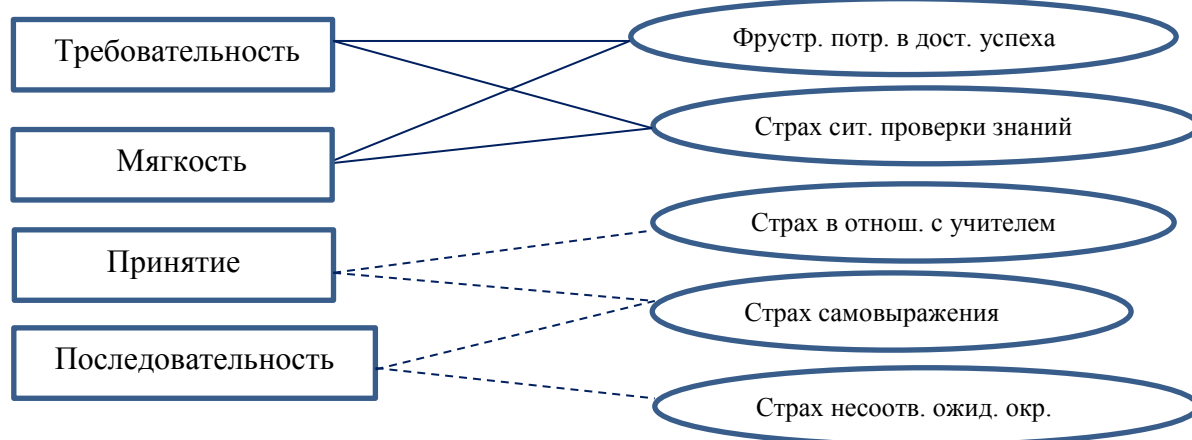


Рис. 5. Взаимосвязи школьной тревожности с шкалами детско-родительских отношений в выборке учащихся, чьи матери менее склонны к доверительным, партнерским, последовательным отношениям к детям

Проводя сравнительный анализ взаимосвязей, полученных в двух выборках младших школьников с разными типами отношений матерей к ним, мы отметили следующее:

- 1) Согласие, принятие, сотрудничество и эмоциональная близость матери к ребенку положительно коррелируют с мотивами учебной

деятельности, тогда как связи данных характеристик родительских отношений с показателями школьной тревожности являются отрицательными.

- 2) Требовательность, контроль и авторитетность матери положительно коррелируют с показателями школьной тревожности.
- 3) В выборке младших школьников с типом отношений матерей к ним, которые мы охарактеризовали как более доверительные, партнерские, последовательные, обнаружено большее количество связей шкал детско-родительских отношений с мотивами учебной деятельности. В выборке с менее доверительными, партнерскими, последовательными отношениями матери к ребенку большее количество связей шкал детско-родительских отношений обнаружено с показателями школьной тревожности. Все связи являются уникальными для каждой из выборок.

Исходя из полученных результатов, можно полагать, что развитию учебно-познавательных мотивов обучающихся 4-х классов способствует наличие доверия и эмоциональной близости матери к ребенку, согласие во взаимоотношениях. Напротив, тенденция к излишнему контролю со стороны матери может снижать потребность школьника в интеллектуальных нагрузках, его стремление к достижению успеха, а также приводить к возникновению страхов в ситуациях проверки знаний и возможностей ребенка. Эмоциональное благополучие обучающегося, отражающееся в нормальном уровне школьной тревожности, связано с эмоциональной близостью матери к ребенку, доверии, принятии, сотрудничестве и последовательности матери во взаимоотношениях с ребенком.

Таким образом, наша гипотеза о специфичности взаимосвязей исследуемых параметров в выборках младших школьников с разными типами отношений матерей к детям нашла свое подтверждение.

Выводы

1. Гипотеза о различиях показателей учебной мотивации и школьной тревожности в выборках младших школьников с разными типами отношений матерей к детям подтвердилась. В целом полученные данные подтверждают результаты проведенных ранее исследований о том, что при теплых доверительных отношениях матери с ребенком, сотрудничестве, достаточном уровне требовательности и одновременном предоставлении ребенку свободы действий, у него наблюдается высокий уровень учебно-познавательных мотивов и адекватная самооценка, которая проявляется в отсутствии невротизации и оптимальном уровне школьной тревожности.

2. Гипотеза о специфичности связей показателей в выборках младших школьников с разными типами отношений матерей к детям подтвердилась.

Проводя сравнительный анализ взаимосвязей показателей в выделенных выборках, мы отметили следующее:

1) Согласие, принятие, сотрудничество и эмоциональная близость матери к ребенку положительно коррелируют с мотивами учебной деятельности, тогда как связи данных характеристик родительских отношений с показателями школьной тревожности являются отрицательными

2) Требовательность, контроль и авторитетность матери положительно коррелируют с показателями школьной тревожности.

3) В выборке младших школьников с типом отношений матерей к ним, которые мы охарактеризовали как более доверительные, партнерские, последовательные, обнаружено большее количество связей шкал детско-родительских отношений с мотивами учебной деятельности. В выборке, где данные показатели отношений матерей к детям менее выражены, большее количество связей шкал детско-родительских отношений обнаружено с показателями школьной тревожности. Все связи для выборок уникальны.

Заключение

Рассмотренные нами в теоретической главе материалы позволяют сделать вывод о том, что проблема детско-родительских отношений, а в частности взаимоотношений ребенка с матерью, является междисциплинарной и рассматривается достаточно давно, как зарубежными, так и отечественными исследователями. Это подтверждается наличием различных подходов и классификаций типов и стилей детско-родительских отношений, образов и типов матерей. Данная тема не теряет своей актуальности и сегодня.

В работе нам удалось рассмотреть и систематизировать данные исследований, посвященных изучению связей особенностей детско-родительских отношений с учебной мотивацией и школьной тревожностью, а также их особенности у детей младшего школьного возраста.

В эмпирическом исследовании были выделены 2 группы младших школьников, характеризующихся разными типам взаимоотношений с матерями. Данные выборки нами были охарактеризованы, проведен сравнительный анализ, по результатам которого найдены различия между показателями школьной тревожности и учебной мотивации. В выборках выявлены взаимосвязи исследуемых параметров, проанализированы сходства и различия. При специфичности обнаруженных в группах связей нам удалось описать общие закономерности для обеих выборок школьников с разными типами взаимоотношений с матерями. Результаты проведенного нами исследования подтверждают уже имеющиеся данные о связях характеристик детско-родительских отношений с личностными характеристиками детей, хотя в нашей работе рассматривались взаимоотношения только с одним из родителей – матерью.

Исходя из опыта, полученного в ходе проведения исследования, можно обозначить следующие рекомендации для педагогов и родителей:

1. Комплексная диагностика (тестирование и наблюдение) отношения ребенка к школе позволяет выявить его ведущие мотивы учебной

деятельности, степень переживаний и наличия страхов относительно различных учебных ситуаций, их влияние на успешность обучения. Особенности детско-родительских отношений могут рассматриваться в качестве одного из факторов, определяющих успеваемость и эмоциональное благополучие школьника.

2. Со стороны школьных педагогов и психологов необходимо проводить просвещение родителей о возрастных особенностях младшего школьника и подростка, о влиянии взаимоотношений и воспитательной позиции на психологическое здоровье и успешность в обучении, также нужно подчеркивать необходимость наличия гибкого подхода во взаимоотношениях с ребенком на переходных возрастных этапах. Эффективным способом работы в данном направлении являются совместные детско-родительские формы работы в рамках различных внеучебных мероприятий, а также психологическое сопровождение ребенка с целью снижения школьной тревожности. Другими формами коррекционно-развивающей работы за рамками сопровождения специалистов школы являются индивидуальная и семейная психотерапия. Работа внутри них направлена на то, чтобы родители: научились слышать, что хочет им сказать ребенок; научились выражать свои чувства и мысли на понятном для ребенка языке; использовать навыки сотрудничества во взаимодействии с ребенком.

Основными принципами общения родителя или учителя с ребенком являются следующие:

- во всех ситуациях поддерживать позитивный образ «Я» у ребенка;
- оценивать поступок, а не личность, не строить негативных перспектив;
- взрослый должен выступать инициатором предложения сотрудничества, но не указывать на определенный способ действия;
- использовать поощрения, а не наказания, поскольку, чем сильнее мотив, тем большим должно быть его подкрепление.

Библиографический список

1. *Аверина, Ю.С., Кирилова, Н.А.* Особенности учебной мотивации младших школьников в связи с типами детско-родительских отношений [Текст] / Ю.С. Аверина, Н.А. Кирилова // XIII Ярмарка научно- практических инициатив студентов (ЯНПИС): материалы межрег. науч.- практ. конф., 20-21 мая 2016 г. / А. А. Вихман (отв. ред), Д. О. Смирнов, Ф. В. Дериш; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. - с. 38 – 40.

2. *Акулина, Н.В.* Взаимодействие родителей и детей младшего школьного возраста [Текст] / Н. В. Акулина // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2014.- № 5 (7). – С. 43-46.

3. *Аникина, Р.В.* Особенности взаимодействия между родителем и ребенком в неполной отцовской семье / Р.В. Аникина // Молодой ученый.- 2014.-№1.-С.620-622.

4. *Архиреева, Т.В.* Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника/ Т.В. Архиреева // Вопросы психологии.- 2006.-№3-С.67-77.

5. *Архиреева, Т.В.* Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста [Текст] / Т.В. Архиреева // Культурно-историческая психология.- 2015. - Том 11. - № 2.- С. 38–47.

6. *Бадмаева, Н.Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст] / Н.Ц. Бадмаева: Монография. - Улан-Удэ, 2004, С.149-150.

7. *Беккер, И.Л., Дубовицкая, С.В.* Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности [Текст] / И. Л. Беккер, С. В. Дубовицкая // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. - № 24. – С. 631 -638.

8. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. — СПб: Питер, 2009. — С. 137-140.

9. *Братчикова, Ю.С., Плотникова, М.М.* Развитие мотивации младших школьников в проблемно-диалогическом обучении [Текст] / Ю.С. Братчикова, М.М. Плотникова // Современная педагогика. - 2015. - № 3. - С. 67 – 71.

10. Булатова, О.В., Солянова, Е.С. Взаимосвязь общей способности к учению и мотивации в младшем школьном возрасте [Текст] / О. В. Булатова, Е.С. Солянова // Вестник Югорского государственного университета.- 2010. - № 3(18). – С. 66-69.

11. Бутина-Гречаная, С.В. Теоретические подходы к анализу к детско – родительских отношений [Текст] / С. В. Бутина-Гречаная // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и Психология. - 2010. - № 5.- С. 244-247.

12. Бичурина, С.У. Семья в трудовом обучении младших школьников [Текст] / С. У. Бичурина // Образование и саморазвитие. - 2014. - № 4 (42). - С. 181- 187.

13. Бывшева, М.В. Мотивация к учению у младшего школьника: истоки субъектности [Текст] / М. В. Бывшева // Начальная школа плюс: до и после. - 2014. - № 1. - С. 14-20.

14. Вартанова, И.И. Мотивация учебной деятельности и особенности детско-родительских отношений [Текст] / И.И. Вартанова // Психологическая наука и образование.- 2004. - №3. – С. 55-56.

15. Гамаюнова, И.Н. Взаимосвязь детско-родительских отношений с различными видами деятельности младших школьников [Текст] / И. Н. Гамаюнова // Научно – практический журнал « Гуманизация образования». - №6. – 2010.- С. 29- 34.

16. Гани, С.В. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальных классах [Текст] / С. В. Гани // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010.- №5.- С.131-140.

17. Гани, С. В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте: автореф. дисс. канд. психол. наук / С.В. Гани. – М., 2009.

18. Герасимчик, Л.В. Формирование мотивации и познавательной активности школьников – один из факторов повышения учебной успешности [Текст] // Молодой ученый. — 2014. — №6. — С. 686-687.

19. *Гасанова, П.Г., Даудова, Д.М.* Особенности родительско-детских отношений в неполной семье [Текст] / П.Г. Гасанова // Известия ДГПУ. – 2015. – №5. – с.6-10.

20. *Головей, Л.А., Савенышева, С.С., Энгельгардт, Е.Е.* Структура семьи и родительское воспитание как факторы интеллектуального развития дошкольников [Текст] / Л.А. Головей // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 3. – С. 18—32.

21. *Жулина, Г.Н., Хан, В.Г.* Проблема развития мотивации учения младших школьников [Текст] / Г. Н. Жулина, В. Г. Хан // Всероссийская научно – практическая конференция Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. – 2013.- № 1. – С. 285 – 288.

22. *Инеткина, С.Е., Ботова, Э.К.* Детско-родительские отношения - основной фактор развития ребенка [Текст] / С.Е. Инеткина, Э.К. Ботова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1(13). – С. 53-56.

23. *Захарова, Г.И.* Психология семейных отношений [Текст] / Г.И. Захарова. – Челябинск: УЮрГУ, 2009, 63с.

24. *Кобялковская, Т.Н., Синькевич, Л.С.* Особенности воспитания самостоятельности детей младшего школьного возраста ребенка [Текст] / Т.Н. Кобялковская, Л.С. Синькевич // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи: материалы Междунар. науч -практ. конф.: сб. науч. ст.- Краснодар: Априори, 2012.- С. 195-198.

25. *Константинова, Н. И.* Динамика развития учебной мотивации школьников в современной начальной школе (Лонгитюдное исследование) [Текст] / Н. И. Константинова // Начальная школа до и после. – 2014.- №1.- С. 73-77.

26. *Котова, Е.А.* Особенности связи родительских отношений с учебной деятельностью в младшем школьном возрасте [Текст] / Е. А. Котова – Вып. квалиф. работа. – ИП ПГГПУ, - 2010.- 84с.

27. *Крайлюк, А.И.* Родительские установки: теоретические аспекты [Текст] / А. И. Крайлюк // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015.- № 3.- С. 78-82.

28. *Кузьмина, М.А.* Семья как условие развития креативности младших школьников [Текст] / М.А. Кузьмина. - М., 2009. – С. 358-360.

29. *Кулагина, И.Ю., Гани, С. В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте [Текст] / И. Ю. Кулагина, С. В. Гани // Психологическая наука и образование. – 2011.- № 2.- С. 102- 107.

30. *Кульчицкая, И.Ю.* Семейная стратегия в подготовке ребенка [Текст] / И. Ю. Кульчицкая // Актуальные вопросы современной науки. – 2012. - № 21-1. – С. 153- 161.

31. *Курапова, Т.Ю.* Психологические факторы успешности обучения школьников [Текст] /Т. Ю. Курапова//Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011.- №5.- С. 223- 225.

32. *Кусумова, А.А.* Проблемы и потребности младших школьников из неполных семей [Текст] /А.А. Кусумова //Молодой ученый. - СПб., 2012.-№3.- С.207-208.

33. *Лабутина, Е.В.* Формирование полоролевых стереотипов в младшем школьном возрасте: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Е.В. Лабутина; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова].- Москва, 2011.- С.263.

34. *Львова, С.В.* Возрастные особенности развития познавательных потребностей и мотивации учения у школьников [Текст] / Львова С. В. // Системная психология и социология. - 2014.- № 1 (9). – С. 79- 85.

35. *Марковская, И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. [Текст] / И.М. Марковская.- СПб.: Речь, 2005. - 150с.

36. *Микляева, А.В, Румянцева, П.В.* Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие [Текст] / А.В. Микляева. – СПб.: Речь, 2009. -164с.

37. *Нартова-Бочавер, С.К.* Дети в карусели развода [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер, М.И. Несмеянова.- М., 2012. – 120с.

38. *Николаева, Е.С.* Модель развития мотивации самопознания детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.С. Николаева // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 3. – 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – С.176-177.

39. *Николаева, Л.А.* Детско-родительские отношения как фактор развития ребенка [Текст] / Л. А. Николаева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Т. 2 .- 2012. - № 2. – С. 187-193.

40. *Никифорова, Ф.В.* Развитие и формирование мотивации учения [Текст] / Ф. В. Никифорова // Эксперимент и инновации в школе.- 2011.- № 3.- С. 53-55.

41. *Орехова, Н.В., Макарова, К.В.* Взаимосвязь стилей детско-родительских отношений и операционных механизмов мыслительных способностей младших школьников [Текст] / Н. В. Орехова, К.В. Макарова // Школа будущего.- 2014.- № 5.- С. 114-119.

42. *Перхун, А.Д.* Психологические особенности детей из неполных семей [Текст] / А.Д. Перхун // Воспитание школьников. – 2010. – №4. – С.66-68.

43. *Плетнева, А.А.* Особенности учебной мотивации младшего школьника [Текст] / А. А. Плетнева // Новая наука: от идеи к результату.- 2016.- № 3-2 (72). – С. 159- 162.

44. *Погосян, А., Медведева, Н.И.* Взаимосвязь адаптации младших школьников к учебной деятельности с типом детско–родительских отношений [Текст] / А. Погосян, Н. И. Медведева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.- 2012. – № 1. – С. 136 – 137.

45. *Прихожан, А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт.- 2000.- 304 с.

46. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито – Центр. - 2011. – С. 35- 36.

47. *Пугачев, А.С.* Влияние семьи на личность [Текст] /А.С. Пугачев// Молодой ученый.- 2012.-№7.-С.310-313.

48. *Радионова, Т.Н.* Особенности детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте [Текст] / Т. Н. Радионова // Поколение будущего: Взгляд молодых ученых - сборник научных статей 3-й Международной молодежной научной конференции: в 2-х томах – 2014. – С. 327 – 329.

49. *Сапронов, И.А.* Познавательный интерес в структуре учебной мотивации младшего школьника [Текст] / И. А. Сапронов // Проблемы педагогики и психологии. - 2008. - №3. - С. 185- 188.

50. *Семенова, Т.С.* Мотивы учения и их влияние на успешность обучения первоклассников [Текст] / Т. С. Семенова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. - 2011.- № 24. - С. 791–794.

51. *Сизаева, В.Э., Лисинецкая, А.А.* Проблема детско-родительских отношений и их влияние на представления о своей семье [Текст] / В. Э. Сизаева, А. А. Лисинецкая // Наука и современность. – 2012. - № 15. – С. 162-166.

52. *Слепкова, В. И. , Коженевская, Е.Ю.* Супружеское благополучие как фактор родительского отношения к детям [Текст] / В. И. Слепкова, Е. Ю. Коженевская // Журнал практического психолога. – 2011. – № 6. – С. 18-25.

53. *Смирнова, Е. О., Соколова, М. В.* Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка [Текст] / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. — 2009. — № 2. — С. 57—68.

54. *Степанова, Н.А.* Особенности психического развития личности младшего школьника [Текст] / Н.А. Степанова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2009. - № 4. – С. 128 – 132.

55. *Степанова, Н.А.* Особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности младшего школьника на протяжении обучения

в начальной школе [Текст] / Н. А. Степанова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. - № 9 (79) . - С. 134-140.

56. *Сухарева, Н. Ф., Кондренкова, З. А.* Формирование учебной мотивации у младших школьников из неблагополучных семей [Текст] / Н. Ф. Сухарева, З. А. Кондренкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2011.- № 18.- С. 125-130.

57. *Троян, Т.В.* Психологические особенности системы отношений «ребенок – значимый взрослый» в младшем школьном возрасте [Текст] / Т. В. Троян // Семейная психология и семейная терапия. – 2011. - № 2.– С. 49-54.

58. *Тулупова, О.В.* Основные подходы к изучению детско – родительских отношений в зарубежной психолого – педагогической литературе [Текст] / [Текст] / О. В. Тулупова // Перспективы науки. – 2014. - № 1(52). – С. 157 – 159.

59. *Царева, Е.В, Гордеева, Н.П.* Особенности развития учебной мотивации младших школьников [Текст] / Е. В. Царева, Н. П. Гордеева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии.- 2015. - № 1. – С. 258-263.

60. *Шаповалова, И.А.* Детско-родительские отношения как фактор социализации младших школьников [Текст] / И.А. Шаповалова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. - № 3. – С. 48- 52.

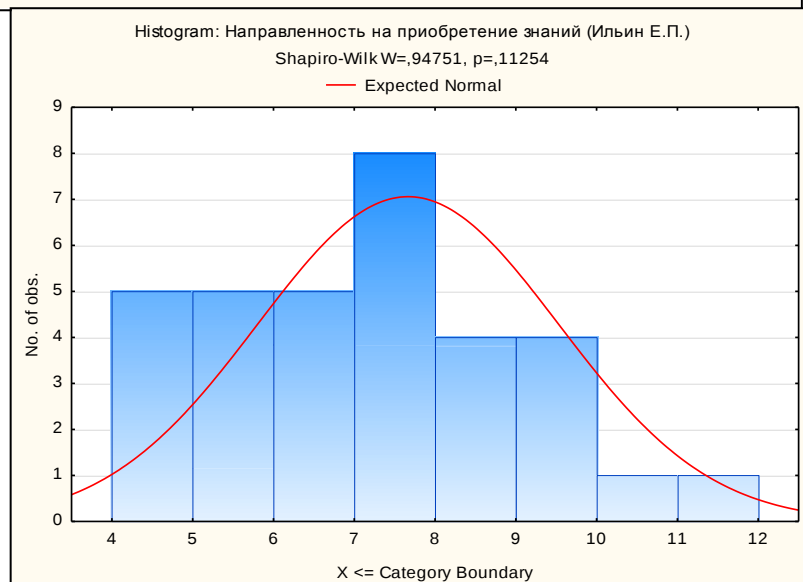
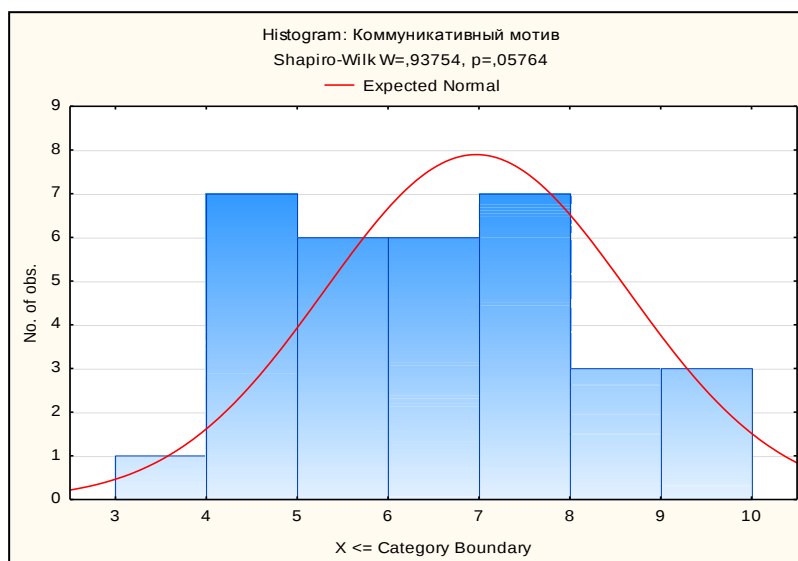
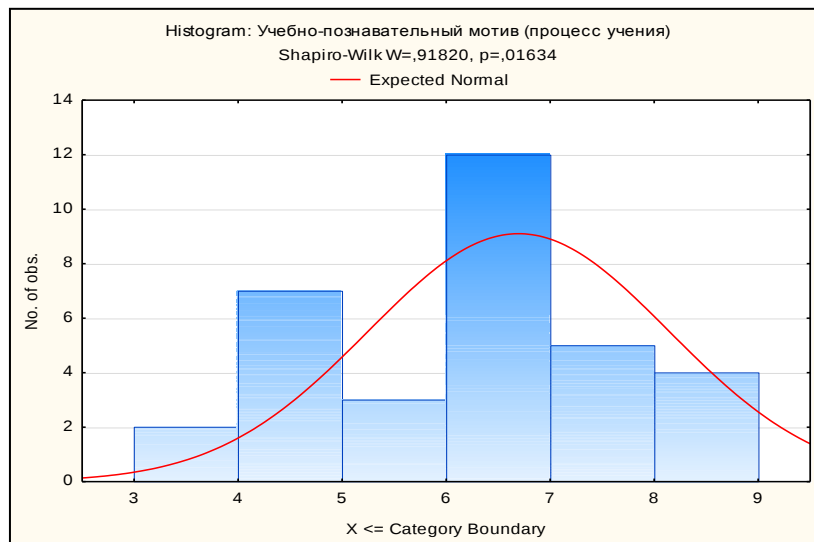
61. *Шевырдяева, К.С.* Психолого-педагогические особенности мотивации младших школьников [Текст] / К.С. Шевырдяева // Вестник Пензенского государственного университета. - 2013. - № 4. – 25 с.

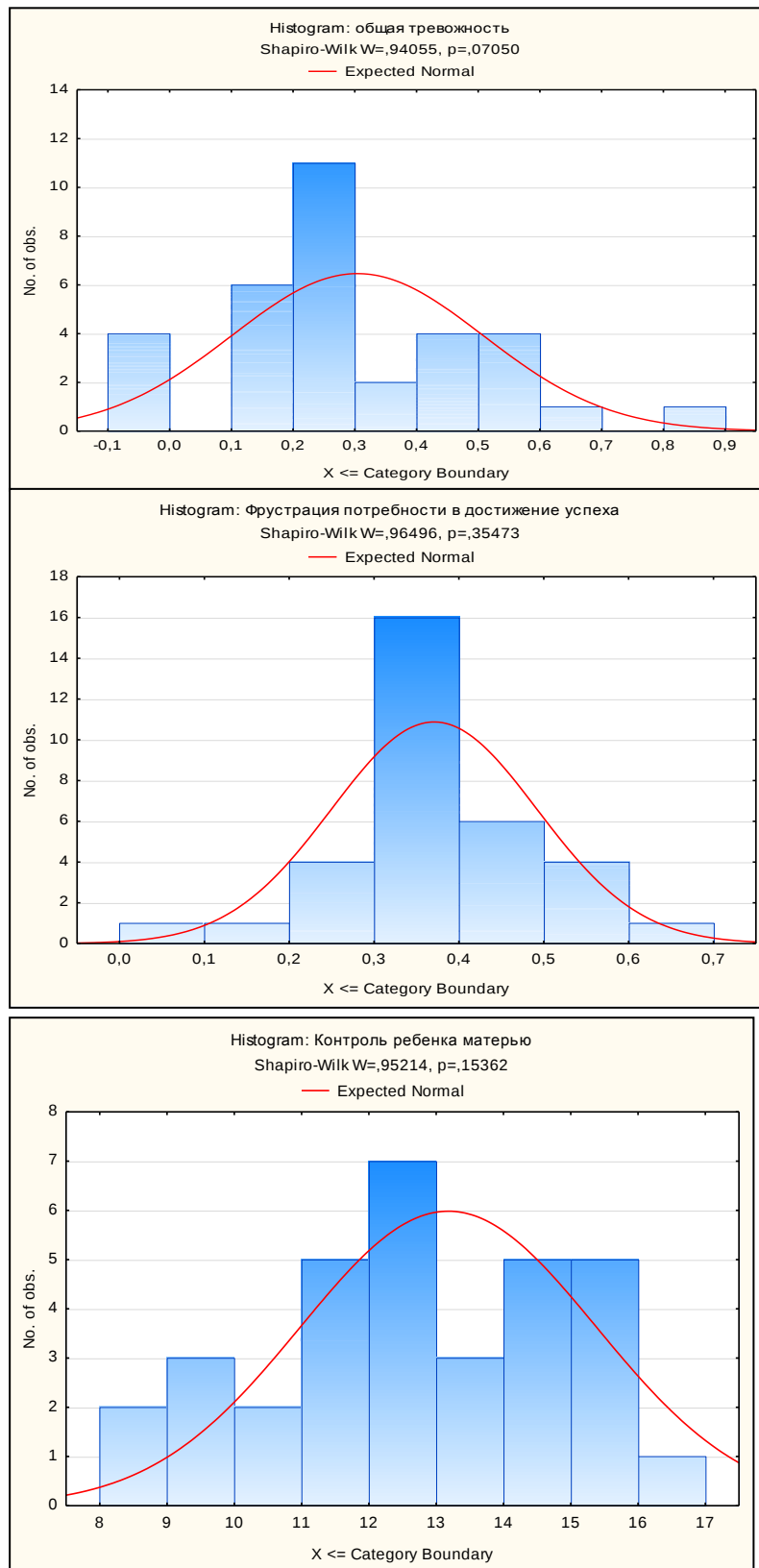
62. *Шнейдер, Л.Б.* Семейная психология [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М., 2010.-142с.

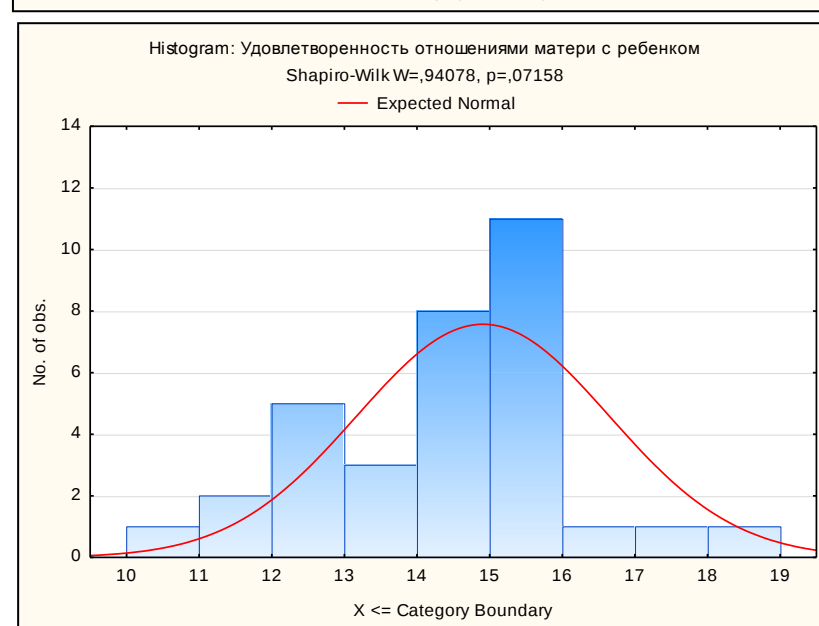
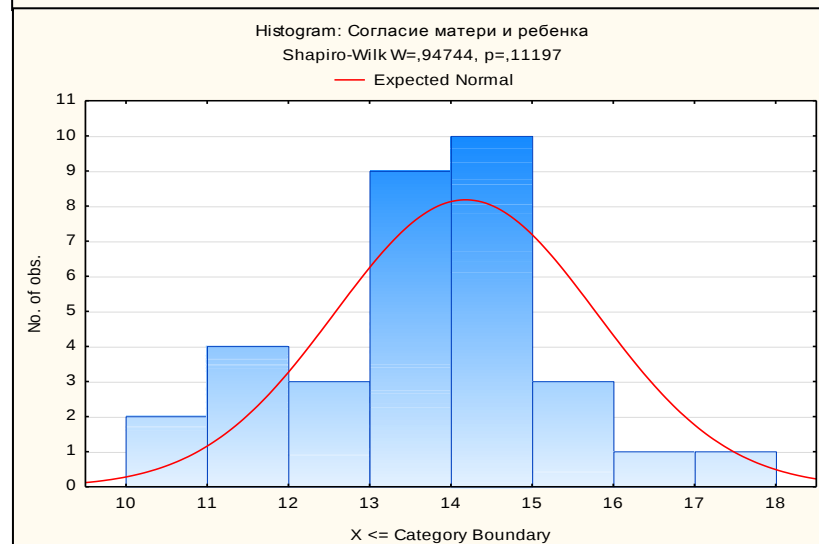
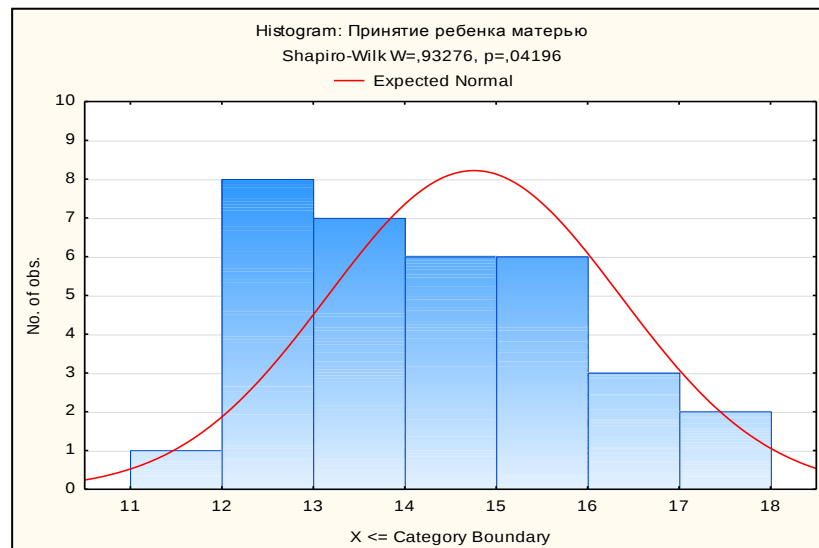
Приложения

Приложение 1

Распределение показателей в группе младших школьников с типом отношений матерей, характеризующимся большей склонностью к проявлению доверия, сотрудничества и последовательности







Распределение показателей в группе младших школьников с типом отношений матерей, характеризующимся меньшей склонностью к проявлению доверия, сотрудничества и последовательности

